



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094, CIUDAD DE MÉXICO CENTRO**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**PONER LA MIRADA EN PALABRAS: PRODUCCIÓN DE TEXTOS
POÉTICOS POR NIÑAS Y NIÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA CLUB
DE LEONES NÚM. 3, DE LA ALCALDÍA COYOACÁN EN LA CDMX**

PRESENTA:

ANA PATRICIA GUADALUPE BREMAUNTZ ALEMÁN

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2024

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 13 de enero de 2024.

P R E S E N T E

LIC. ANA PATRICIA GUADALUPE BREMAUNTZ ALEMAN

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

PONER LA MIRADA EN PALABRAS: PRODUCCIÓN DE TEXTOS POÉTICOS POR NIÑAS Y NIÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA CLUB DE LEONES NÚM. 3, DE LA ALCALDÍA COYOACÁN EN LA CDMX.

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
SECRETARIA (O)	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
VOCAL	DRA. SILVIA CHAVEZ VENEGAS
SUPLENTE	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
SUPLENTE	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

TPG*jjcc

ÍNDICE

	INTRODUCCIÓN	5
I.	EDUCACIÓN BÁSICA, EDUCACIÓN ESPECIAL Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS: UN VIAJE POR EL MUNDO Y EN EL TIEMPO	9
	A. La lengua en pedazos	9
	1. A buscar, a buscar... ¿cómo evaluar la lengua escrita?	10
	2. Fragmentación nacional	13
	B. Re(deformación) del Sistema Educativo Nacional	16
	1. Preludio del pasado	16
	2. Reforma educativa de 2019	
	C. La escuela en tiempo de crisis, la educación en tiempo de caos	24
	1. ¿Pues que no venimos a eso?	25
	2. Educación Especial e Inclusiva en México	26
II.	EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS POÉTICOS Y LA METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	37
	A. Y, entonces, ¿cuál es el problema?	37
	1. Ubicación de la problemática específica	38
	2. Planteamiento del problema	67
	B. Referentes metodológicos para la intervención pedagógica	68
	1. Referentes metodológicos	69
	2. Técnicas para la Documentación Biográfico-Narrativa	70
	3. Instrumentos específicos para la Documentación Biográfico-Narrativa	71
III.	LA POESÍA ESTÁ EN LA MIRADA: TEORÍA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS POÉTICOS	75
	A. Búsqueda de miradas previas: Revisión de antecedentes sobre producción de textos poéticos	75
	1. Todos para uno y uno para todos	76
	2. Versos viajeros	78
	3. Fábrica de versos	79
	4. Poesía musicalizada	81
	5. Entre todos versamos mejor	83
	B. La poesía, un integrante más en la cotidianidad escolar: su abordaje a partir de Pedagogía por Proyectos	85
	1. Producción de textos escritos	85
	2. Pedagogía por proyectos	101

IV.	CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA: UN ESBOZO DEL FUTURO	119
	A. Elementos metodológicos de la indagación o intervención	119
	1. Contexto particular de la intervención	119
	2. Participantes	120
	3. Descripción espacio-temporal	120
	4. Justificación	121
	5. Acciones previstas y recursos posibles	122
	B. La intervención pedagógica	123
	1. Propósitos	124
	2. Competencias a desarrollar y elaboración de indicadores	124
	3. Procedimiento específico de la IP	125
	C. Evaluación y seguimiento	129
V.	PONER LA MIRADA EN PALABRAS	143
	A. Informe biográfico-narrativo	143
	1. Episodio uno. Contando mosaicos	143
	2. Episodio dos. Leones, coyotes y aves: coexistimos	160
	3. Episodio tres. Proyecto Anual y Métodos por Proyecto	172
	4. Episodio cuatro. El club del arte	195
	5. Episodio cinco. Paréntesis postnavideño	203
	6. Episodio seis. Mi vida en un papel	205
	7. Episodio siete. Playeras insanas	221
	B. Informe General	226
	1. Metodología	226
	2. Contexto específico	228
	3. Caracterización de los participantes	228
	4. Problema, propósitos y competencias	229
	5. Sustento teórico	230
	6. Intervención Pedagógica	231
	7. Resultados	234
	8. Reflexiones	239
	CONCLUSIONES	241
	REFERENCIAS	247
	ANEXOS	252

INTRODUCCIÓN

Comer, dormir, respirar. Estos y otros verbos más forman parte de las necesidades del ser humano. Hasta el fondo de cualquier pirámide debería de estar grabado, indeleble, *dejar huella*. Los seres humanos tienen la necesidad de dejar huella y, a lo largo de la historia, lo han hecho de muchas maneras; la escritura es una de ellas. Así como cada persona tiene su propia forma de leer el mundo, cada individuo tiene sus maneras de escribirlo, de hacer ver a los demás que alguien estuvo ahí, que alguien existió.

Uno de los propósitos de las escuelas es enseñar a las y los estudiantes a leer y a escribir, pero de la manera en que las instituciones y el sistema conciben estas acciones, de manera mecánica y homogeneizada. Leer y escribir se ha reducido a las letras, a la forma correcta de la *a*, la *b* y la *c* y su sonido cuando se toman de la mano con otras de su misma especie; no obstante, desde que un individuo nace, aún sin hablar en un código inteligible, es capaz de leer y dar cuenta de su mundo a partir de su interacción con éste. En un contexto académico, ¿de qué manera la escuela y los docentes acompañan los procesos creativos de las y los estudiantes a través de los cuales escriben su mundo y dejan huella?

Los niños son poetas natos. Al preguntarle a una niña de segundo grado de primaria qué creía que era la amistad, ella respondió: «La amistad es compartir la tristeza». Su respuesta fue inmediata, no tuvo tiempo de construir la metáfora, de analizar la estructura de su frase o de contar sílabas, simplemente se dijo a sí misma a través de las palabras que, en una búsqueda sincera, encontró en su interior, en su experiencia y sensibilidad.

La poesía está, aún sin hacerlo consciente, de manera natural en los niños. Pensar en poesía es pensar en hondura, es pensar en grandes literatos, en palabras descifrables, pero no entendibles, en diccionarios en mano para su comprensión. Pensar en poesía, generalmente, no es pensar en niños, y menos en niños escribiéndola y diciéndola como parte de sus producciones orales cotidianas, ya que, convencidos de que ésta es un género literario poblado de arduas figuras retóricas, se piensa que la mente infantil no puede comprender el mensaje poético.

En el contexto escolar, la poesía existe por naturaleza. Es posible encontrarla en los diálogos de los niños o sentada al lado de ellos en el receso. La poesía es y no se esconde. Generalmente, en las aulas, se ciñe a su forma escrita, a la rima forzada, a la formación de versos uno detrás de otro, a oraciones viéndose las espaldas, tal cual los asientos de las y los estudiantes. No obstante, la poesía, más allá de su forma literaria, se encuentra en la mirada y, en este sentido, ¿quién la entrena, en qué modelo educativo, en qué escuela se prioriza su desarrollo?

Muchas de las niñas y niños que acuden a las escuelas viven en contextos en los que lo que hacen es resistir. La lectura y la escritura, y en especial la poesía por su valor emocional, es una herramienta que es capaz de fungir como acompañante en ese «aguante», en la resistencia a la realidad que, en muchas ocasiones, no les es posible modificar, pero sí nombrar. La escritura de textos poéticos permite dejar huella firme, huella sincera. Por otro lado, la lectura y escritura de poesía favorece la competencia lingüística y comunicativa de quien se deja impactar por su fuerza.

La poesía es un encuentro, un don o un hallazgo, en el cual la filosofía es la pregunta. Es decir, a través del cuestionamiento se es capaz de evocar al interior y a construir la voz propia. De tal manera, propiciar que niñas y niños se realicen a sí mismos preguntas a través de las cuales expresen sus inquietudes, sus realidades y sus maneras de ver y leer el mundo, conducirá a hallazgos que, después de un proceso de reescritura, se transforme en un texto poético.

En el contexto escolar, los estudiantes están habituados a realizar prácticas de escritura a partir de lo que académicamente se les solicita; es decir, ellos no son quienes deciden qué escribir y, en ocasiones, no están motivados a hacerlo de manera voluntaria. Es decir, la escritura es sinónimo de compromiso y no de placer.

El presente trabajo surge como resultado de la implementación de un Proyecto de Intervención e investigación realizado dentro del contexto de la maestría en Educación Básica cursada en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el cual fue enfocado a la escritura de textos poéticos por niñas y niños de sexto grado de

primaria de la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3 ubicada en la alcaldía Coyoacán en la Ciudad de México.

En el Capítulo I se abordan los aspectos nacionales e internacionales que conciernen a la política educativa y a la cultura escrita y, de manera específica, a la escritura de textos poéticos en la escuela. Asimismo, se retoma el panorama de Educación Especial en México y cómo es que su estructura y enfoque se relaciona con la poesía.

En el Capítulo II se define la problemática existente en el contexto de incidencia a partir de la elaboración de un Diagnóstico Específico realizado a través del método de investigación-acción, lo cual permitió conocer las necesidades e intereses de los estudiantes y enfocar en ellas las acciones que formarían parte del Proyecto de Intervención.

Una vez delimitado el problema, así como las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, en el tercer capítulo se retoman los antecedentes del Objeto de Estudio; es decir, algunas de las propuestas de intervención que se realizaron anteriormente enfocadas a la producción de textos poéticos. Asimismo, se define la *Pedagogía por Proyectos*, la cual fue la base para el diseño del Proyecto de Intervención, así como las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, que, de la misma manera, fueron un elemento fundamental para generar ambientes de aprendizaje significativos para los estudiantes.

En el Capítulo IV se presenta el Proyecto de Intervención Pedagógica, el cual se compone de los propósitos, la justificación, las acciones y los recursos empleados durante su diseño e implementación.

Por último, el quinto capítulo se divide en dos apartados: el *Informe biográfico narrativo* y el *Informe general*. El primero se divide en siete episodios que se abordan desde la narración, el relato, la historia, la propia voz. Por otro lado, *el Informe general* aborda, sin separarse del relato, aspectos referentes a la Intervención Pedagógica.

De tal manera, a lo largo de este recorrido será posible retomar la escritura de textos poéticos desde la infancia, por la infancia y para la infancia, para lo cual fue de suma importancia la participación de toda la comunidad escolar: padres de familia, docentes, directivos, personal de apoyo, personal administrativo y estudiantes, así como de todos aquellos elementos inanimados (mobiliario, edificio, estructura, recursos materiales) que, aunque no hablan, impactan en demasía en el aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, para dar inicio a este viaje, a continuación, se retoma el panorama actual del Objeto de Estudio (la producción de textos poéticos), así como su análisis.

I. EDUCACIÓN BÁSICA, EDUCACIÓN ESPECIAL Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS: UN VIAJE POR EL MUNDO Y EN EL TIEMPO

«Las certezas no son inamovibles», dice Anna Gavalda. Lo que un día se afirma y puede creerse que va a funcionar, al día siguiente se modifica. Todo y todos están en constante cambio, ¿por qué la escuela no habría de estarlo? Desde su conformación, el sistema educativo ha pasado por diversas modificaciones en su estructura y enfoque, lo cual ha marcado el rumbo y modo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas, donde todo se consolida.

Uno de los focos que ha permanecido en cada una de las reformas educativas por las que la educación ha pasado es la lectura y la escritura, como si estas fueran la llave para la sobrevivencia académica. De esta manera, diversas instituciones internacionales y nacionales han evaluado a partir de pruebas estandarizadas las competencias de las y los estudiantes en estas áreas.

En el presente capítulo se recuperan las reformas educativas por las cuales ha pasado el Sistema Educativo Nacional, desde la Reforma del año 2004 hasta la Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2022, la cual se encuentra en proceso de ser implementada a nivel nacional.

Asimismo, se realiza un recorrido por la historia de la Educación Especial en México, lo cual es de suma importancia al tomar en cuenta el contexto en el que se realizó la Intervención Pedagógica de la cual se hará referencia en capítulos posteriores.

A. La lengua en pedazos

Durante mucho tiempo, la evaluación de la escritura ha sido confusa, cambiante e, incluso, inexistente. La manera en que se han abordado los instrumentos propuestos para medir los avances en esta área ha resultado ineficaz y, sobre todo, subjetiva. Si en términos de producción de textos, de manera general, no se ha consolidado una forma para medir el logro de esta habilidad, ¿en qué lugar queda la producción de textos poéticos? Sí, la respuesta es aún más ambigua.

No obstante, la evaluación de cierto proceso depende en gran medida de la visión y el concepto que se tenga de éste y de lo que se pretenda lograr a partir de su desarrollo. De tal manera, en el presente apartado se aborda la mirada que se ha tenido hacia la poesía en el contexto escolar, así como la relación que hay entre la escritura de textos poéticos y el panorama educativo nacional e internacional.

1. A buscar, a buscar... ¿cómo evaluar la lengua escrita?

Al estar frente a objetos de enseñanza fragmentados, el panorama de evaluación también lo está. Con relación a las evaluaciones internacionales, se encuentran:

- Prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos); la cual evalúa el rendimiento de estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.
- Prueba LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación y de la Calidad); la cual mide los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria (tercero, cuarto y sexto grado) en materias de lectura y de escritura, matemáticas y ciencias naturales. En términos de escritura, se evalúa el reconocimiento discursivo, textual y la legibilidad en la expresión escrita.
- Prueba TALIS (Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje); la cual, por medio de encuestas realizadas a estudiantes, docentes y directivos de escuelas secundarias públicas y privadas, evalúa la calidad y la eficacia de la enseñanza centrándose en temas como: liderazgo escolar, formación de profesores, evaluación y retroalimentación a los docentes, creencias pedagógicas, prácticas de enseñanza, satisfacción y clima laboral, etcétera.

Como se puede notar, la Prueba LLECE es la única evaluación internacional que retoma la escritura por estudiantes de educación primaria. Ésta prueba se ha aplicado

en cuatro ocasiones: 1997, 2006, 2013 y 2019. Sin embargo, aún no se encuentran disponibles los resultados de su última aplicación; de tal manera, lo que a continuación se referirá será respecto a la versión de 2013: el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo).

En términos de escritura, el Estudio sólo se enfocó en la evaluación del producto final del proceso de composición de textos. Asimismo, las consignas que lo conformaron se elaboraron considerando un solo género literario: la carta; de tal manera, se dejó de lado la premisa de que es el estudiante quien toma las decisiones respecto a la práctica de escritura a realizar. La consigna para los estudiantes de tercer grado fue escribir una carta dirigida a una amiga en la que le cuenten cómo les fue en un concurso de música en el que ella estuvo ausente. Sin embargo, aunque la situación pueda parecer familiar, para mucho es un evento completamente ajeno a sus contextos y tienen pocas referencias para escribir sobre ello. Por otro lado, cada vez es menos común la escritura de cartas para comunicar situaciones cotidianas; es decir, en la actualidad, y aún en el año de la aplicación de la prueba, es más común optar por un medio electrónico o digital.

Por su parte, los estudiantes de sexto grado tenían que elaborar una carta formal en la que fundamentaran la elección de una propuesta para construir algún tipo de edificación en su escuela, para lo cual contaron con la siguiente consigna: «Para tomar la mejor decisión, la presidenta del Centro de Padres ha pedido a cada curso que entregue su opinión en una carta en la que den buenas razones que apoyen su elección». Así, Atorresi, Villegas y Adame (2019), en un análisis del Estudio, refieren que es posible que muchos estudiantes no se encuentren familiarizados con el concepto de Centro de Padres; asimismo, en el contexto escolar de muchos países no se acostumbra este tipo de prácticas de construcción dentro de las escuelas, por lo que la falta de experiencia previa coartaría la argumentación. Por último, los mismos autores consideran que la redacción del ítem carece de claridad y, por lo tanto, genera confusión en cuanto a lo que se solicita.

En este punto se evidencia una realidad, que casi podría ser un eufemismo de ironía: una prueba que evalúa la escritura, y lo que ella comprende (coherencia, cohesión, etcétera), que está compuesta por indicadores carentes de sentido y con deficiencias lingüísticas que propician la complejidad para ejecutar la instrucción. Es decir, en la misma prueba se da cuenta de una de las deficiencias más comunes en la escritura: expresar lo que se desea con claridad.

En continuación con el análisis del Estudio, las rúbricas para registrar los resultados de la prueba de escritura estaban compuestas por indicadores que evaluaban la legibilidad, la cohesión y la coherencia (lo cual atiende a la dimensión discursiva y textual de un producto escrito), y, con base en este análisis, se ubicaba al estudiante en uno de los cuatro niveles de desempeño. No obstante, se desconoce quiénes y cuántos evaluaron las cartas, qué formación tenían y cómo fueron preparados para evaluar. De tal manera, al no ser una sola persona, había aspectos estructurales que no daban lugar a la interpretación del sentido de los textos y, al no ser una ciencia exacta, lo que carecía de cohesión para uno, podría ser estilo para otro que, sin temor, ubicaba el texto en un nivel de dominio bajo.

En una búsqueda de los resultados oficial de este Estudio, es posible encontrar que México, en el área de escritura, se encuentra, de manera general, por arriba de la media regional, junto con países como Argentina, Chile, Costa Rica, Perú, Uruguay y Guatemala.

Aun cuando haya un registro de una evaluación de escritura a nivel internacional, se considera que es debido a la falta de confiabilidad en los resultados de las evaluaciones que existen pocas pruebas que den cuenta del dominio de esta habilidad, no sólo en el sentido formal y estricto de la lengua, sino desde la práctica social. Asimismo, la escritura no es algo que pueda evaluarse con indicadores de *Verdadero o Falso* o rellenando un círculo, lo cual dificulta la revisión e implica la intervención humana tan subjetiva. Así es la escritura, es algo que, una vez más se confirma, no se puede realizar de manera mecánica ni robótica, tanto su producción como su evaluación.

2. Fragmentación nacional

Las evaluaciones nacionales que verifican el dominio de los aprendizajes en México son las siguientes:

- PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes); el cual se aplica a estudiantes de escuelas públicas y privadas que se encuentran en los últimos grados de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, y evalúa el aprendizaje relacionado con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas. Su última aplicación fue en el ciclo escolar 2017-2018; no obstante, hace énfasis únicamente a la lectura dentro de lo que compete al área de lenguaje, excluyendo así las habilidades referentes a la producción de textos.
- EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos); el cual se aplicó por última vez en el ciclo escolar 2013-2014 a tercer grado de primaria, y en el ciclo escolar 2012-2013 a estudiantes de sexto grado. El examen avalúa el desempeño en las asignaturas de Español, Matemáticas, Formación cívica y ética, y Ciencias naturales. En esta prueba se evaluó la expresión escrita dentro de lo que contempla la asignatura de Español.

En el panorama nacional es posible, al igual que en el internacional, encontrar una prueba que intenta adentrarse en la evaluación de los productos escritos de los estudiantes. En este caso, EXCALE empleó un tipo de reactivo al que se le denomina de respuesta construida (Zamudio, 2016), en el que, al igual que en el TERCE, los estudiantes deben redactar un texto a partir de una consigna que solicitaba tareas reales, completas y con significado social. En tercero de primaria se solicitó que escribieran una descripción, un recado convincente y una narración con base en una secuencia de imágenes; por su parte, los estudiantes de sexto grado debían de escribir una descripción, una narración dentro de una carta dirigida a un amigo y una argumentación dentro de una carta formal.

Los resultados arrojaron que a los estudiantes se les dificultaba cumplir con una consigna dentro de un género discursivo; es decir, «escribe una carta en la que invites a un amigo a...». No obstante, prescindir de los géneros y limitar o exigir la escritura de cierto número de líneas conduce a productos forzados, ya que lo que se pide se aleja de un género social y culturalmente relevante y se acerca más al ámbito escolar y académico. Una vez más se evidencia la transformación de la escritura como objeto de enseñanza, tal cual hace referencia Lerner (2001).

Posterior a este breve análisis de las evaluaciones internacionales y nacionales de la escritura, es posible referir lo que ya se ha mencionado en líneas anteriores: para la escuela es una necesidad, más que una meta, que los estudiantes aprendan a leer y a escribir, pues con base en este logro se evidencia si su educación es de calidad o no, si tienen éxito sus prácticas o no. De tal manera, sí, se enseña a escribir para evaluar. No obstante, ¿qué sucedería si se invirtieran los papeles y el propósito de la escuela fuera propiciar que los estudiantes percibieran a la escritura como una necesidad? Y no una necesidad para sobrevivir en la escuela, para no obtener malas notas; sino una necesidad para existir en el mundo, para estar consigo mismos.

Ferreiro (1999) afirma que la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, y no al revés. En este sentido, se tendría que buscar una forma más real de evaluar los productos escritos de los estudiantes, desde lo que les importa, desde su cotidiano, desde sus familias, contextos, miedos y motivaciones. Y aquí, evidentemente, no cabe todo lo que por detrás pueda llevar la palabra estandarizado.

La fragmentación de los objetos a enseñar (en este caso, la lectura y la escritura) «permite alimentar dos ilusiones muy arraigadas en la tradición escolar: eludir la complejidad de los objetos de conocimiento reduciéndolos a sus elementos más simples y ejercer un control estricto sobre el aprendizaje» (Lerner, 2001).

En la escuela es común que los docentes soliciten a los estudiantes que tomen distancia entre sí para conservar el orden, y más ahora, en tiempos pandémicos, es casi una regla mantener el espacio entre dos, entre tres, entre todos. Pues, al parecer,

la pandemia también permeó, aunque anticipada, en los Planes y Programas de Estudio, los cuales fungen como la casa de los contenidos, pues en él se pueden encontrar, bien separaditos, cada quien en su cuarto y sin irrumpir a sus vecinos, los contenidos curriculares. ¡Claro! Es que también deben conservar el orden, tal cual está dicho, tal cual se indica.

Así pues, en esta clara división es posible encontrar el espacio de la lengua escrita en cada uno de los programas de los niveles que conforman la educación básica; no obstante, ¿cómo ha sido la evolución de su concepción a lo largo de cada cambio en el sector educativo?

«Nuestras certezas nunca son inamovibles», decía la escritora francesa Anna Gavalda en una de sus obras publicada en 2004. Así pues, de la mano de todo lo que cambia, de la mano de cada cambio en el sector educativo mexicano, la enseñanza de la lectura y la escritura también ha pasado por grandes periodos evolutivos. Desde el establecimiento de la educación pública hasta los años cincuenta se consideró a la lectura y a la escritura como procesos separados; después, desde la década de los sesenta hasta los años ochenta, se concibieron como procesos unidos; y, de los años ochenta a la década del año 2000, se consideraron como un solo proceso (Rodríguez et al., 1985).

De acuerdo con la SEP (2011), a partir de 1993 se concibió a la enseñanza del lenguaje desde un enfoque comunicativo funcional, ya que pretendía el desarrollo de habilidades comunicativas con la finalidad de que los estudiantes formaran parte de situaciones en las que interactuaran con la sociedad haciendo uso del lenguaje. En el año 2000, se adaptó el enfoque comunicativo funcional a fin de potenciar la competencia comunicativa.

A partir del año 2006, se realizó una transición a un enfoque que priorizaba las prácticas sociales de lenguaje, las cuales hacen referencia a la puesta en práctica de los aprendizajes escolares en situaciones reales dentro de sus contextos sociales y culturales.

B. Re(de)formación del Sistema Educativo Nacional

En las páginas siguientes se mencionan aspectos referentes al paso de las distintas reformas educativas que han transformado el enfoque de la educación en México y que, de manera directa, impactan en las prácticas pedagógicas en las aulas y con los estudiantes, los cuales, con base en cada uno de los discursos oficiales, son los que están al centro del aprendizaje. Sin embargo, el discurso no es garante de acción y las palabras, aunque, como afirma Echeverría (2015), no son inocentes, muchas veces hacen gala y honor a diversos dichos y refranes y sí, sí «se quedan en el aire» o «se las lleva el viento».

1. Preludio del pasado

El preludeo y el pasado son palabras que difícilmente pueden unirse, son un oxímoron perfecto. Por un lado, preludeo es algo que se refiere al futuro, a lo que antecede, y, por otro, el pasado no puede intuirse, no puede augurarse. Entonces, el preludeo del pasado sería «algo que ya ha tenido lugar, pero que juega a repetirse». El preludeo del pasado es el anuncio de la repetición de lo que ya ha sido en ocasiones anteriores. En términos populares, es encontrarse nuevamente con la misma piedra.

Las reformas educativas y curriculares, cuales piedras que tratan de embellecerse para verse distintas, aunque, en su naturaleza, sigan siendo las mismas, han cambiado constantemente a lo largo de los años, y cada una de ellas se enfoca, de alguna u otra manera, a grandes rasgos, a que los estudiantes logren los aprendizajes que les permitan desempeñarse de manera productiva en la forma en la que se supone que funciona la sociedad que en ese momento se considera como actual. No obstante, ninguna de las propuestas podría hacer alarde de haberlo logrado. Lo realmente importante en este punto (en realidad en cualquier punto) es la pregunta, el detonante hacia la reflexión y, como consecuencia, la modificación que contemple una mejora que culmine en beneficio a todos los sujetos inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje educativos. La pregunta, entonces, sería el porqué: ¿cuál es el motivo por el cual no se cumplen los propósitos de las reformas curriculares?

En 2009, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso un nuevo Plan y Programas de Estudio para implementarse en Educación Primaria, el cual adoptó un enfoque pedagógico por competencias que, como anteriormente se refirió, intenta eliminar la reducción del aprendizaje a la retención memorística y mecánica de la información, al enciclopedismo y demás prácticas tradicionalistas, para dar paso al aprendizaje significativo con base en la resolución de problemas del entorno de cada uno de los estudiantes.

De acuerdo con Argudín (2001), la educación basada en competencias es una orientación que pretende dar respuestas a la sociedad de la información, la cual lleva ese nombre debido a que es, justamente, la información la que dirige la economía global. La sociedad de la información se fundamenta, así, en el capital humano reforzado por las nuevas tecnologías; de esta manera, surge nueva información cada cierto lapso de tiempo corto y, por tanto, el conocimiento se renueva. Así pues, la educación debe responder a esta característica de la sociedad y transformarse junto con ella.

Desde su etimología, el adjetivo *competente*, que define a aquél que posee una *competencia* —derivada, a su vez, del latín *competentia*, que significa «luchar para conseguir un premio»—, hace referencia a quien se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de la actividad humana.

Por otro lado, Chomsky (1985) define el término *competencia* como la capacidad y disposición para el desempeño y la interpretación. Holland (1966) acota el término al ámbito educativo y refiere a la educación basada en competencias como aquella que se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades humanas para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. La palabra industria, a su vez, apunta por sí misma a la obtención de bienes de consumo. En una definición que une a todo lo anteriormente referido, Boyatzis (1982) refiere que:

[...] una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o

con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar o juzgar. (p. 43)

Argudín (2001) refiere que el desempeño, o producto, debe presentarse con base en los términos o criterios de las exigencias de calidad que previamente se han acordado o establecido, lo que pone en la mesa, de manera casi automática, a la evaluación, la cual, en tiempos anteriores se basaba únicamente en la información que los estudiantes almacenaban. No obstante, en el enfoque basado en competencias, las situaciones de aprendizaje y evaluación permiten que el estudiante adopte un papel activo y pueda ejercer sus conocimientos, habilidades y conductas en situaciones en las que éstas se combinen de distintas formas; es decir, en una conjunción del *saber* (conocimiento) con el *saber hacer* (habilidades). ¿Saber, saber hacer, saber ser? Estos términos, si se repitieran en una mezcla continua, bien podrían formar un trabalenguas digno de un reto lingüístico.

¿Destrezas, desempeño, calidad, evaluación, industria, consumo?... ¡Bingo! Competencias. Cual si fuera un juego de adivinanzas de palabras que tras la unión de ciertos *términos pista* se llega al concepto deseado, el desmenuce de la palabra competencia hace referencia directa al ámbito mercantil, a las empresas.

De esta manera es como la educación por competencias se relaciona directamente con el neoliberalismo, el cual plantea la formación de los ciudadanos con base en el perfil que las empresas requieren, es decir, individuos con alto valor agregado que adquieran y demuestren conocimientos prácticos. La educación por competencias plantea una lucha individualista en la que el más fuerte gana y, el menos, se queda rezagado.

Así, en la educación se pueden identificar varias similitudes entre algunos términos lingüísticos empleados también en el ámbito mercantil, tales como calidad, gestión, evaluación, modernización, entre otras. No obstante, ¿quién estaría en contra de recibir un servicio de calidad o a través del cual se adquieran habilidades para ser autónomo? De esta manera, las palabras y el tipo de lenguaje empleado son

totalmente intencionadas para convencer y, en términos mercantiles, vender, la educación por competencias.

Ahora bien, ¿por qué implementar una educación por competencias en un país como México y evaluar su funcionalidad a partir de estándares de otros países contextualmente diversos? La prueba PISA (a través de la cual se evalúa el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos a partir de un estándar internacional) sitúa a nuestro país en último lugar en comprensión lectora, habilidades matemáticas y conocimiento científico. Por otro lado, su equivalente nacional, la prueba ENLACE, intenta obtener información diagnóstica de los conocimientos que se deben reforzar; no obstante, ¿estos conocimientos y habilidades son adecuadas a nuestro contexto o al del modelo que intentamos alcanzar?

Durante la práctica docente, muchos profesores buscan estrategias en diversos medios para implementar en las aulas; no obstante, ¿por qué no diseñarlas y generarlas con base en las propias necesidades, en las de los estudiantes? De la misma manera, ¿sería posible dejar de intentar reproducir modelos educativos completamente ajenos al contexto, necesidades, diálogos y códigos propios?

Durante casi un siglo, se ha intentado transitar a un modelo de competencias, aunque con diferentes nombres y conceptos, que, tras la no obtención de los resultados propuestos, se modifican cada cierto tiempo, o más bien, se rebautizan. Asimismo, también ha sido un término recurrente en el pensamiento didáctico y en los discursos pedagógicos a lo largo de la historia.

Comenio, filósofo y pedagogo checo del siglo XVI, mencionaba: «aumentarás la facilidad si le haces ver al alumno la aplicación en la vida cotidiana de todo lo que enseñes» y «la escuela debe lograr formar al hombre haciéndolo totalmente apto para los negocios de esta vida». Posteriormente, Rousseau decía que «cada hombre tiene su forma propia según la cual ser dirigido». John Dewey afirmaba que «la educación debe fundarse en una teoría de la experiencia» y, posteriormente, él mismo junto con Kilpatrick y Freinet sentaban las bases teóricas de una Pedagogía por Proyectos. Si

bien cada una de las propuestas no comparten nombre y apellido, sí se asemejan en la forma en la que conciben el aprendizaje y su aplicación práctica en un contexto real.

Después de cada reforma, los problemas continúan siendo los mismos y se convierten en una constante: rezago académico, bajo nivel en los procesos de lectura, escritura y comprensión lectora, resultados pobres en las pruebas estandarizadas a nivel internacional, etcétera; y la pregunta continúa siendo porqué. ¿Qué es lo que no funciona como se espera? ¿Cuál de todos los elementos que componen un enfoque pedagógico es el que no es pertinente u oportuno para la sociedad y el momento en el que se proyecta? ¿Son los recursos suficientes para que, a partir de ese enfoque, se impacte en toda la población o únicamente en los más beneficiados?

Tal vez, y sólo tal vez, sería pertinente iniciar por el inicio; es decir, por la creación de las reformas. Y, entonces, aquí la pregunta no sería qué ni cuáles ni porqué, sino quiénes. ¿Quiénes son los responsables de sentar los enunciados que regirán el sistema educativo durante algunos años? Los maestros no; es decir, los que están frente a las aulas, los que socialmente son los responsables del aprendizaje de los alumnos, los que tienen que llevar a cabo y materializar todo lo planteado en la teoría... ellos no.

Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se les asigna la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. (Giroux, 1990, p.174)

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), publicada de manera oficial en el Acuerdo 592 en el año 2011, se define como:

Una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y el establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (SEP, 2011, p.9)

La finalidad de la RIEB fue fortalecer la calidad del Sistema Educativo Nacional y que los estudiantes mejoraran su nivel de logro educativo. Una vez más, el sistema educativo recibió una modificación en algunos de los elementos que lo conforman, sin embargo, nuevamente dictados por especialistas que no están frente a las aulas. De tal manera, los docentes se convierten en ejecutores de algo que, en un principio, les parece ajeno y, después, confuso. Tal como refieren García y Villalobos (2012), los maestros conocen los conceptos básicos planteados en una reforma educativa, pero carecen del conocimiento para implementar las estrategias que se plantean o solicitan para garantizar la calidad de los preceptos formales.

En este intento, de manera reiterada, de mejorar la calidad de la educación, la RIEB plantea un enfoque por competencias y se centra en la planificación docente y en la evaluación de los aprendizajes tratando de impulsar prácticas de evaluación formativa a partir de las cuales se obtengan evidencias suficientes sobre los logros y dificultades de sus estudiantes y de sus propias prácticas. Asimismo, pone en el centro de la educación el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes.

Por otro lado, el modelo hace énfasis en la atención a la diversidad en el aula, lo cual significó un reto directamente en la realidad de las escuelas. Como siempre, los términos encajan de manera precisa para cumplir con los propósitos planteados, para que todo «suene bien»; es decir, ¿qué de malo se podría percibir en la palabra *inclusión*? No obstante, ¿cuáles son las herramientas que se ofrecen para cumplir con ella, para hacerla real?

La RIEB motiva a los docentes a hacer uso de recursos adicionales al LTG (Libro de Texto Gratuito), sin embargo, una vez más, los recursos se convierten en insuficientes para cumplir con ese principio.

El modelo educativo planteado en 2011 dejó de ser funcional para el contexto social y cultural del siglo XXI caracterizado por la sociedad del conocimiento. En contraste, el Nuevo Modelo Educativo (NME) ubica a los estudiantes al centro del Sistema Educativo Nacional; de tal manera, centra todos sus esfuerzos en su formación integral.

Así pues, con base en un enfoque humanista, el NME plantea su propuesta a partir de cinco ejes: Enfoque curricular (las prácticas en el aula y el currículo); la escuela al centro del sistema educativo; capacitación y desarrollo profesional de los docentes (desde su formación inicial hasta su actualización y desarrollo permanente); inclusión y equidad; y, por último, gobernanza del sistema educativo.

La función de la escuela, entonces, era la de desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender a cuestionarse, a ser responsables de sus procesos de aprendizaje y a estar motivados a continuar con estos durante toda su vida. Con este fin, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales fue una prioridad.

Lo anterior hace referencia inmediata a los cuatro pilares de la educación que el NME plantea: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer. A estos conceptos los diferencia sólo una palabra, cual si compartieran nombre y sólo cambiaran de apellido: aprender, ser, convivir, hacer. Todos verbos, todos en infinitivo. *Aprender* hace referencia al conocimiento, *ser* a conocerse a sí mismo, a expresarse como individuo, *convivir* implica la interacción sana y pacífica con los otros, y *hacer* es la acción, es decir, la puesta en práctica de los aprendizajes para dar solución a los problemas que se presentan en el cotidiano.

2. Reforma educativa de 2019

A partir de un análisis de la reforma de 2017, se identificó que esta contaba con varias deficiencias que chocaban de frente con los propósitos que perseguía. El Plan y Programas de estudio de este año mantenía una sobrecarga de contenidos, lo cual propiciaba que el docente los abordara de manera superficial para cumplir con todo lo planteado al final del ciclo escolar; de tal manera, aunque se pretendía desde el discurso, no era de esperarse que se lograra un aprendizaje significativo. Por otro lado, su contenido no se enfoca en la atención a la diversidad (social, cultural, étnica y lingüística), sino que prioriza varios aspectos administrativos, emplea un lenguaje lleno de tecnicismos que entorpecen su comprensión y deja de lado la opinión de los docentes en su elaboración, siendo esta liderada por especialistas en el currículo y no por aquellos que en un contexto real son los responsables de implementarlo.

Con la finalidad de dar respuesta los aspectos anteriores en los que se observó que había un área de oportunidad de mejora, en 2019 surge la propuesta de construir la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Hasta la reforma anterior, implementada en 2017, la educación se entendía en tres ciclos: preescolar, primaria y secundaria; después, media superior y, finalmente, el nivel superior. No obstante, aunque esta educación estaba garantizada para todos las niñas, niños y adolescentes, muchos de ellos, por diversas razones, no concluyen su educación y se suman a los estudiantes que conforman la estadística de deserción. Para muchos, la escuela no es algo significativo que los conduzca a cumplir los objetivos que plantea la vida real: sobrevivir. De esta manera, surgió la necesidad de entender la educación como algo para toda la vida a partir del concepto de aprender a aprender, resiliencia, autonomía y un aprendizaje constante, entre otros.

En este contexto, las habilidades socioemocionales toman un lugar en la escuela en el cual no se puede prescindir de ellas o aislarlas del currículo y de los contenidos, es decir, de lo que oficialmente importa.

Así, en el sentido en que la NEM concibe a la educación como algo «para toda la vida», garantiza a todas y todos la conclusión de sus estudios, actualización constante y profesionalización. Asimismo, para garantizar la equidad y la inclusión de todas y todos, prioriza la atención de los estudiantes en situación más vulnerable o de mayor riesgo de desertar.

Con este fin, la NEM se fundamenta en un enfoque humanista, el cual postula a los estudiantes como el eje central del modelo educativo, como un ser integral, desde una totalidad y no de manera fragmentada o aislada, con una personalidad cambiante y en constante desarrollo (Aizpuru, 2008). Así, desde el humanismo, la NEM insta a que todos los estudiantes sean capaces de participar en auténticamente en todos los contextos en los que interactúa.

Este modelo pretende fortalecer el acercamiento de los estudiantes a su realidad, a las situaciones cotidianas a las que día con día se enfrentan, a los problemas que la vida les presenta para resolver. De esta manera, la NEM trasciende las asignaturas

tradicionales e integra dentro de sus contenidos temas de relevancia social como perspectiva de género, cultura de paz, arte, música, activación física, deporte, vida saludable e inclusión, que, aunque ya estaban planteados en documentos oficiales anteriores, la intención era solidificarlos.

Una y otra vez podemos leer las frases: «El estudiante al centro», «Una educación para todos: inclusiva, de calidad y con equidad». ¿No obstante, qué es lo que impide que se logren estos preceptos? ¿Se estará en algunos años (no muy lejanos) hablando de una reforma nueva que intente únicamente fortalecer estos aspectos, nuevamente?

C. La educación en tiempo de crisis, la escuela en tiempo de caos

Crisis y *caos* son palabras que invitan al desorden, que ponen en la mesa lo inesperado, lo que está fuera del control inmediato, como un siniestro, un terremoto o una pandemia. Pandemia... ¿el tamaño de las palabras se mide por su longitud, por la cantidad de golpes, o por lo que implican? Pandemia... ¡qué palabra tan grande! No larga; grande. Estas tres sílabas implicaron un parteaguas en el mundo, un antes y un después en cada una de las partes en las que se podría separar la palabra *mundo*, tal como la economía, el turismo, las relaciones sociales, el sector salud, etcétera, y no podía haber sucedido algo distinto con la educación.

De regreso a la raíz, a la tierra, a lo que define... la palabra *crisis* viene del griego *krinein*, que quiere decir *separar* o *decidir*. Con base en esta etimología, «*crisis* es algo que se rompe y porque se rompe hay que analizarlo». Asimismo, de acuerdo con Venette (2003) una «*crisis* es un proceso de transformación en el que no se puede mantener el sistema antiguo». Por otro lado, la palabra *caos* viene del griego *khaos* que significa «masa de materia sin forma».

El 11 de marzo de 2020, el secretario de educación en México anunció el inicio de una educación a distancia sin fecha de vencimiento, el inicio de algo que precisamente parecía no tener forma y que, evidentemente, implicaría un cambio, una transformación de los implicados en el ámbito educativo; es decir, de todos: directivos,

docentes, alumnos, trabajadores manuales, familias... incluso de los lugares, los recursos, el tiempo, todo aquello que en ocasiones no se toma en cuenta porque no se ve, porque no se toca. No obstante, en este proceso, como un impacto que quiebra, no hubo ningún elemento que quedara intacto.

Díaz-Barriga (2020) refiere que hubo una pérdida del espacio escolar y del aula como se conocía, como un espacio físico donde se daba lugar a las situaciones de aprendizaje. Pero el aula no era sólo el hogar del conocimiento, sino el lugar donde surgían un sinnúmero de experiencias, de interacciones sociales, de redes y relaciones interpersonales; el salón de clases, muchas veces, dejaba de ser de clases para ser de ellos, de sus inquilinos principales: los estudiantes, las personas. ¿Cómo mantener este este espacio a distancia, a través de una pantalla?

1. ¿Pues qué no venimos a eso?

El ciclo escolar 2021-2022 llegó en un llamado de esperanza y de vuelta a una normalidad tan añorada; así, éste supuso el regreso a clases en una modalidad mixta; es decir, a distancia y presencial. La última palabra era la que daba el toque de esperanza; no obstante, la definición de «presencial» presentaría un sinfín de letras chiquitas, como las que la mayoría de las personas no lee en los anuncios publicitarios. Educación presencial, pero «sin hablarse entre ustedes», sin recreo (el espacio en el que, en ocasiones, surgen más situaciones de aprendizaje que en el aula), sin alimentos, sin compartir cosas, sin tocarse, sin darse la mano, sin contacto... sin abrazos; la salida era a las 12 y únicamente podían asistir dos días a la semana con base en la primera letra de su apellido. Al parecer estas letras chiquitas no tomaron en cuenta las emociones, lo que duele, pues qué le importa al sistema si dos mejores amigos fueron separados porque el orden del abecedario no era correspondiente al vínculo que existía entre ellos.

Al parecer, esas letras hablaban de una sana distancia, ¿pero en qué mundo la separación emocional es símbolo de sanidad? «¿Pues qué no venimos a eso?» fue la

respuesta más oportuna que un niño de sexto grado pudo verbalizar cuando la docente le solicitó no emitir ningún sonido que escondido transportara el virus. Aunque no estaba escrito en ningún papel oficial, aunque no había sido dicho en ningún discurso de tono grave, los niños lo saben: la escuela es, antes que nada, un espacio de interacción social.

2. Educación Especial e Inclusiva en México

Antes de hablar de Educación Especial, es preciso hacer referencia únicamente al primer nombre, sin el apellido que lo acompaña: la educación. Especial o no, regular, secundaria, rural... el que sea que sea su complemento, la educación sigue siendo el pilar sobre el cual se edifican sus ramas.

Anijovich (2004) refiere que

el discurso acerca de la educación en la diversidad surgió en las últimas décadas del siglo XX con la intención de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoque y estrategias más inclusivas que contemplen al mismo tiempo las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados. (p.52)

Sin embargo, para llegar a esta concepción y a pensar en la diversidad como enfoque, la Educación Especial en México se ha transformado a lo largo de los años al igual que la primera palabra que la compone: la educación. Como la base de una construcción, como un cimiento; si un ladrillo se mueve, todo se mueve. Lo mismo sucede con la educación: si una reforma cambia, todo se modifica.

a. Cambio de etiqueta

Hace muchos años, las personas que ahora podemos llamar personas con discapacidad eran nombrados con etiquetas que hoy no serían inclusivas, como: «enfermitos, anormales, malitos, retrasados» o, en el mejor de los casos, «discapacitados». Así como estos términos estaban normalizados y todos sabían de

qué y de quiénes se hablaba cuando se mencionaban, las personas que formaban parte de esta diversidad estaban invisibilizadas. Muchas veces, sus familiares, es decir, las personas de las que dependían para movilizarse, preferían dejarlos en casa. Razones, seguramente, habría muchas, pero algunas de ellas radicaban en «esconder» a la persona para no enfrentar las «incomodidades» sociales, y en la falta de posibilidades para facilitar el acceso a la vida, al cotidiano.

Este sector de la población ha sido un grupo minoritario y, tal cual sucede con las minorías, no ha sido prioridad en ningún sector. Lo mismo sucedió con la educación. Los gobiernos en turno han tenido muchos huecos que parchar referente al contexto escolar y educativo. En términos generales, el enfoque ha estado, la mayoría de las veces, en minimizar el rezago educativo y en alfabetizar a la población perteneciente a la educación regular; es decir, a los visibles, y no en atender a las necesidades específicas de las minorías.

De tal manera, la Educación Especial nace de manera tardía, no a la par de la educación en general. En sus inicios, la atención que se brindaba era exclusivamente a personas con limitaciones físicas visibles; es decir, a personas con discapacidad.

Durante el siglo XIX, específicamente en 1867, inició la Educación Especial escolarizada para personas con discapacidad, en este caso para personas sordas, al crearse la Escuela Nacional de Sordomudos. Posteriormente, se creó la Escuela Nacional de Ciegos de la Ciudad de México en 1870. Hasta el inicio del siglo XX se tomó en cuenta a personas con características no visibles, como las condiciones psicológicas o mentales.

b. Visibilización: «estoy presente, maestro»

En la norma, en el papel, la Educación Especial fue nombrada hasta 1939 en la Ley Orgánica de Educación, la cual refiere en el artículo 35 que el Sistema Educativo Nacional comprenderá las escuelas de preparación especial. Sin embargo, el artículo no refería nada acerca de los aspectos curriculares, pues el enfoque de la Educación Especial era clínico y se pensaba que la diferencia era una condición biológica que

requería de un tratamiento médico, y no como una condición que requería necesidades educativas específicas. Dentro del término de Escuelas de Preparación Especial se comprendían las «escuelas de anormales físicos o mentales», así como otras referentes a la enseñanza de artes y oficios.

La segregación puede leerse en los términos empleados para referirse a la diferencia: anormal y enfermo mental; y, así como la manera en que hablamos y las palabras que decidimos usar para nombrar también comunica, esa era la manera de llevar a cabo la educación para aquellos que formaban parte de esta diferencia; es decir, segregada, apartada del resto considerados como «normales» y albergada en escuelas o instituciones exclusivas para cada tipo de condición.

En 1942, en la Ley Orgánica de Educación Pública se sustituyó el término de «Escuelas de Preparación Especial» por «Escuelas de Educación Especial». Asimismo, en este documento ya se contempló la formación de maestros de Educación Especial, la cual se dividió en distintas ramas: *Educación, tratamiento y cuidado de débiles y enfermos educables* y *Educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros anormales físicos*. Al hacer referencia a las personas educables, automáticamente se están considerando personas que no lo son y, por lo tanto, no hay espacio para ellas en un contexto educativo. El artículo 106 de esta ley asentaba que la Educación Especial para niños retrasados mentales educables contemplaría el apoyo hasta ser normalizados educativamente, posteriormente, deberían ser incorporados a las escuelas regulares, en ese entonces, escuelas ordinarias.

c. Formación de especialistas

En 1943 surgió la Escuela Normal de Especialización, lo cual impactó de manera positiva en la visibilización de la diversidad, sobre todo, de las personas con discapacidad en el ámbito educativo. Asimismo, propició la apertura de instituciones de Educación Especial, ya que existían docentes formados específicamente para brindar dicha atención. No obstante, hubo algunos aspectos que actuaron como barreras para su desarrollo, tal como la ausencia de investigaciones educativas en el área, falta de información precisa sobre las personas que requerían dicha atención y

sus necesidades, falta de diagnósticos, tratamientos y estrategias de atención, etcétera.

En la Ley Federal de Educación expedida en 1973 se sustituyeron los términos que se referían a las personas con discapacidad como anormales o deficientes mentales, lo cual supone un avance en términos de igualdad e inclusión; no obstante, los lineamientos referentes a la estructura y organización que competían a la Educación Especial no quedaban claros.

En el artículo 48 de la Ley antes referida, se mencionaba que los habitantes del país tenían derecho a las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional sin más limitación que satisfacer los requisitos que establecieran las disposiciones relativas; sin embargo, la interpretación de «las mismas oportunidades» y «satisfacer los requisitos» daban pie a la exclusión.

En la década de los 80 hubo grandes avances respecto a la consolidación de los servicios de Educación Especial, aunque aún operaban de manera paralela al sistema regular, por lo que no se podía hablar aún de una integración, y, mucho menos, de inclusión.

d. Transición: de integración a inclusión

Hasta la década de 1990 se estableció el término de integración educativa de manera oficial, la cual concebía a la Educación Especial dentro de las escuelas regulares para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En la reforma de 1993, se asentó en el primer párrafo del artículo tercero que «todo individuo tiene derecho a recibir educación». Asimismo, se realizó, una vez más, un cambio en la terminología. Anteriormente, continuaban vigentes los adjetivos «anormales» y «atípicos», lo cual cambió por una referencia general hacia la discapacidad. Asimismo, la Educación Especial estaba pensada únicamente para personas con discapacidad; sin embargo, a partir de la ley de 1993, se incluyó a los estudiantes con aptitudes sobresalientes y necesidades educativas especiales.

Esta integración consistía en buscar la presencia de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares; sin embargo, estableció límites en casos severos, lo cual se dejó, nuevamente, a la interpretación. En esta misma ley se estableció la atención y orientación a padres de familia, directivos y docentes de Educación Regular.

Con base en el precepto «la suma de presencias no es igual a convivencia», la presencia de los alumnos con discapacidad en las aulas regulares no garantizaba que se desarrollaran adecuadamente académica y socialmente. Asimismo, en ocasiones, los maestros no contaban con los recursos y herramientas suficientes para atender a la población con discapacidad, lo cual, finalmente, conducía a la segregación, aunque dentro del aula.

Así pues, la forma de trabajo de los maestros de Educación Especial se reorientó hacia la asesoría a los docentes de grupo a través de la USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) y la UOP (Unidad de Orientación al Público). Por otro lado, los CAM (Centro de Atención Múltiple) atendían a los casos más severos de discapacidad.

De manera oficial en el aspecto normativo, no fue sino hasta la reforma del 15 de mayo de 2019 que se plasmó la Educación Especial de manera explícita en el artículo tercero constitucional al señalar que la educación, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Específicamente, el inciso f) de este artículo menciona que la educación

será inclusiva al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 3., 1917, p. 7)

Al establecer el término de inclusión, los anteriores, como integración y necesidades educativas especiales se diluyeron. Por el contrario, se retoman nuevos conceptos

como ajustes razonables, barreras para el aprendizaje y la participación, accesibilidad, etcétera.

e. Enfoque de Educación Especial en 2023

Actualmente, en la Ciudad de México, no existe un programa específico para Educación Especial; no obstante, se pretende que cada escuela y maestro realice los ajustes pertinentes con base en las características de cada estudiante para atender sus necesidades. Con este propósito, cada escuela regular debe contar con un maestro especialista de UDEEI (Unidad de Educación Especial e Inclusiva), lo que continúa siendo USAER en los estados de la república. Dentro de las funciones como maestra especialista, se contempla la asesoría, orientación y acompañamiento a docentes, directivos y padres de familia a fin de minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes que forman parte de la población prioritaria (indígenas, enfermedad, discapacidad, capacidades sobresalientes, situación de calle, etcétera) y de los alumnos es situaciones de vulnerabilidad que pongan en riesgo su acceso y permanencia en la escuela.

Actualmente, en cada escuela regular se encuentra una maestra o maestro especialista de UDEEI, el cual rige su función a partir del Planteamiento Técnico Operativo (PTO). Este documento refiere que los maestros especialistas deberán garantizar el acceso y la permanencia de todas y todos los estudiantes a la educación, específicamente de aquéllos en situación de vulnerabilidad.

Los y las estudiantes pueden presentar una condición, ya sea de discapacidad, rezago escolar, problema de conducta, problema de lenguaje, problema de aprendizaje, entre otras; sin embargo, más allá de esta condición, pueden enfrentar o no una barrera para el aprendizaje y la participación (BAP). Estas barreras se erigen en los contextos en los que se desarrollan los estudiantes: escolar, áulico y sociofamiliar. De tal manera, la labor de las y los maestros especialistas es minimizar o eliminar las BAP que enfrentan a través de la intervención en los contextos en las que se erigen. Para llegar a este objetivo, las acciones que se realizan son acompañar, orientar y asesorar a

docentes, directivos y padres de familia; los cuales son las figuras que conforman cada uno de los contextos.

Bajo este enfoque inclusivo, la intervención individual se ha dejado atrás, ya que extraer a los estudiantes que enfrentan BAP de sus aulas se considera una acción excluyente. De tal manera, las y los docentes de UDEEI intervienen en las aulas en las que se encuentra la población que enfrenta BAP y que está en mayor riesgo de abandonar la escuela.

Además de la intervención en el contexto áulico a partir de estrategias especializadas, las y los maestros especialistas trabajan colaborativamente con los docentes titulares para realizar ajustes razonables a las planeaciones y actividades que se implementan en el aula de manera cotidiana con la finalidad de que todas y todos tengan acceso a ellas y a los contenidos curriculares. Para realizar dichos ajustes, se apoya del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual es «un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje». Este enfoque se rige bajo tres principios, los cuales sientan sus bases:

- Principio 1: Múltiples formas de representación.
- Principio 2: Múltiples formas de expresión.
- Principio 3: Múltiples formas de implicación.

A su vez, cada principio se conforma de pautas, las cuales «son un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos».

De acuerdo a lo anterior, se pueden diferenciar dos tipos de documentos en los que se basa la función de las y los maestros especialistas de la UDEEI en las escuelas regulares: los documentos de carácter oficial y los documentos que, aunque son

normativos, conforman parte importante del material de apoyo y consulta a través del cual se guían sus acciones.

No obstante, como se puede notar, los documentos normativos de Educación Especial que mencionan a la UDEEI son escasos o, más bien, es escaso, en singular, puesto que únicamente el PTO hace referencia a este servicio. Y, aunque existe, aún es poco visible; de tal manera, la función de las y los maestros especialistas dentro de las escuelas regulares se caracteriza por su ambigüedad a partir de la interpretación de sus acciones. La transición del modelo de integración llevado a cabo por la USAER, al enfoque inclusivo que pretende la UDEEI ha sido larga y lenta. De tal manera, es común observar en las escuelas regular a docentes que solicitan o desean que se extraiga a las y los estudiantes que enfrentan BAP de sus aulas para iniciar un proceso de trabajo individual; o, en otros casos, se brinda un material de trabajo diferenciado y de menor nivel o dificultad a los estudiantes que presentan dificultades para acceder al aprendizaje mientras los demás realizan otro tipo de actividades, lo cual también recae en la segregación.

En conclusión, tal como refiere Anijovich (2004), «la diversidad en el ámbito de educación supone un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de valores democráticos» (p.43). La clave de la educación se encuentra en la heterogeneidad de sus aulas, de todos los que la conforman. La diversidad contempla un cambio de mirada:

Los tiempos actuales hacen evidente que ser alumno o alumna no goza de exclusividad; la identidad de alguien que acude a la escuela (¿a aprender?) es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. (Greco, 2007, p.285)

Así pues, el reto no es conocer todos los conceptos de inclusión y diversidad, sino cómo llevarla a la práctica en un contexto real escolar, cómo construir una escuela en

la que nadie sea excluido, cómo propiciar que nuestro hogar (la escuela) sea habitable para todos.

f. Producción de textos en un contexto de Educación Especial

Uno de los propósitos de la escuela, como formalmente se conoce, implica la consolidación de la lectura y la escritura, lo cual, no siempre, hace juego con la población que enfrenta BAP. Es común observar a niñas y niños en sexto grado de primaria con dificultades para la producción de textos escritos; no obstante, en primera instancia, habría que cuestionarse el concepto de la palabra «texto». Un texto es una composición de signos con una intención comunicativa, a su vez, un signo es un objeto que representa algo. Es decir, un texto puede ser todo aquello que se crea a partir una intención comunicativa para la representación de un objeto o idea. Con base en esa idea, todas y todos pueden ser productores de textos.

Por otro lado, en un contexto académico, el texto se ciñe a la escritura, a la «m» de la mano con la «a» y su unión con otro par de estructuras similares. En este espacio existen limitantes a partir de las cuales varios estudiantes quedan excluidos al designar a los lectores y escritores, pues estos términos quedan reservados para quienes dominan el arte de la pluma deslizándose sobre el papel. En este espacio, no todos son productores de textos y los estudiantes que enfrentan BAP o tienen una discapacidad pueden corroborar la sentencia.

En líneas anteriores se plantearon los principios del DUA, el cual contempla la diversificación de las formas de expresión y representación. Esto implica volver al significado de «texto» y retomar las múltiples formas de producirlo, así como recordar a Freire cuando sostenía que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra escrita. En un contexto de Educación Especial existen los productores de textos de diversas maneras. Algunos seleccionan a través del señalamiento las imágenes que conforman el mensaje que quieren comunicar, otros hacen uso de la palabra hablada y de la tecnología para dictarle a una máquina lo que desea que ésta escriba, otros

escriben con los pies, con la boca, con los puños, con lo que tienen y pueden. Todas estas son formas de escritura.

Específicamente, la producción de textos poéticos implica el empleo de la mirada, no de la vista, pues excluiría a aquellos que no cuentan con ella, sino de la mirada, de esta forma detallada de interactuar con el mundo a través de los sentidos (no importa cuántos sean) y de transformar esta mirada en un texto que pueda ser leído por los otros. En este contexto, no es necesario diferenciar entre distintas modalidades de educación, simplemente es oportuno mencionar que la poesía, su escritura y su lectura, ha existido, existe y existirá en las escuelas, sin importar cuánto se transformen en sus reformas y estructuras.

Lo anterior se podrá observar a detalle en el siguiente capítulo, en el cual se ahonda en la investigación que se realizó en un contexto de Escuela Primaria Regular en la cual acuden estudiantes que enfrentan BAP para la realización de un Diagnóstico Específico (DE) enfocado en la producción de textos poéticos.

II. EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS POÉTICOS Y LA METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Una vez analizado el contexto nacional e internacional del Objeto de Estudio fue necesario realizar un Diagnóstico Específico (DE) con la finalidad de detectar la problemática existente sobre el mismo en la escuela de incidencia. De acuerdo con Ander Egg (1987), la palabra *diagnóstico* hace referencia a conocer algo o a alguien a través de diversas técnicas; de esta manera, en este capítulo se referirán las acciones realizadas, así como los recursos metodológicos y de investigación empelados para llegar al conocimiento y lograr el objetivo referido.

A fin de delimitar el estado en el que se encuentra la población con relación al Objeto de Estudio, es decir, la escritura de textos poéticos, se implementaron cuestionarios a docentes, estudiantes y padres de familia. Asimismo, se diseñó e implementó una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, la cual, a partir de la técnica de observación no participante, arrojó información clave para el desarrollo de la Intervención Pedagógica que se relatará en capítulos posteriores. Por último, se presenta la metodología empleada en la presente investigación: la Documentación Biográfico-Narrativa.

A. Y, entonces, ¿cuál es el problema?

En el presente apartado se abordan los aspectos de la escritura de textos poéticos en los que se enfatizará el análisis con base en el contexto elegido. Para ello, se detallan de manera puntual los instrumentos y procedimientos empleados para la elaboración del Diagnóstico Específico (DE), a partir del cual fue posible determinar una problemática que condujera a su atención.

Así pues, partiendo de que la poesía es un universo el cual es posible fragmentar para su análisis, cual prueba de laboratorio, las líneas posteriores se ceñirán a la escritura de textos poéticos por niñas y niños de sexto grado de Educación Primaria.

1. Ubicación de la problemática específica

La escritura de textos poéticos carece de un espacio específico constante en las aulas de Educación Primaria. Aunque se parta de la idea de que la poesía está en la cotidianidad, en los diálogos espontáneos de los niños y en los detalles de los objetos, se pretende que la escuela sea un espacio en el que todos estos elementos que alguien es capaz de observar e interpretar sean transformados en palabras, en un lenguaje escrito que pueda pasar a la posteridad.

Es cierto que es posible encontrar la palabra «poema», «poesía», «verso», «rima» y «estrofa» en los planes y programas curriculares; no obstante, forman parte de una lista de conceptos a revisar, de información que se solicita a los estudiantes como una tarea, de oraciones a memorizar para una presentación en honor a la patria o las madres; más no se concibe como una práctica diaria, como parte del ser humano y que es posible expresarse día a día.

a. Análisis de la situación actual de la producción de textos poéticos en el contexto escolar

La poesía, en general, se aborda desde Educación Preescolar a partir del canto de coplas, repetición de rimas, etcétera, lo cual recupera su lado más musical. Asimismo, durante los primeros ciclos de Educación Primaria se revisa su estructura conformada por versos y estrofas, así como algunos de sus elementos. No obstante, en todos los casos, ésta tiene un carácter utilitario; es decir, los docentes la emplean para abordar otros contenidos o para llegar a otro fin de aprendizaje diferente al disfrute.

En sexto grado, específicamente, se abordan los conceptos y usos de algunas figuras retóricas, como metáfora, símil, analogía, entre otras. Como producto final, se sugiere el análisis de los sentimientos expresados por los autores de los poemas revisados y la escritura de poemas propios. Asimismo, se plantea un espacio para la escritura y

reescritura de sus textos poéticos, así como la puesta en común de las escrituras finales.

b. Caracterización del contexto y los participantes a quienes se dirige el Diagnóstico Específico

1) La Club

La Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3 se encuentra ubicada en el pueblo de La Candelaria perteneciente a la alcaldía Coyoacán. Para el ciclo escolar 2021-2022, está conformada por 569 estudiantes divididos en 18 grupos, 3 por cada uno de los grados que corresponden al nivel académico.

La plantilla docente está compuesta por 1 directora, 1 subdirectora de gestión escolar, 1 subdirectora académica, 1 docente de TIC, 17 docentes titulares, 3 docentes de educación física, 3 docentes de inglés, 1 maestra especialista de UDEEI (Unidad de Educación Especial e Inclusiva), 1 trabajadora social, 3 trabajadores manuales y 1 conserje.

La escuela cuenta con un aula de TIC, una cancha de fútbol, una cancha de basquetbol, una cancha de volibol, una biblioteca, un patio, y las aulas correspondientes a cada grado. Aunque el aula de TIC está equipada con varios equipos de cómputo, ninguno está disponible para usarse, pues se encuentran descompuestos, de tal manera, se hace uso del aula para reuniones con padres de familia, juntas de Consejo Técnico Escolar, reparto de libros de texto, etcétera.

La biblioteca es poco accesible para los estudiantes, ya que es un espacio de tamaño reducido y ubicado al fondo de la escuela. Los estudiantes desconocen de su existencia y, cuando llegan a saber de ella, reaccionan con una expresión de asombro y sorpresa. Ésta cuenta con un acervo limitado, el cual fue conformado por una donación de una docente jubilada que anteriormente laboraba en la escuela. En este espacio se ubica la maestra especialista de UDEEI.

Es posible entrar a la escuela por dos avenidas: Pacífico y Candelaria, ambas avenidas viales son muy concurridas. En los alrededores se encuentra una gasolinera, un centro para verificar automóviles, una taquería, una vulcanizadora y una escuela primaria particular, así como diversos edificios que funcionan como vivienda y comercios locales de tipo alimenticio. En cuanto a espacios recreativos o culturales, el lugar más cercano es el Parque Ecológico Huayamilpas (ubicado en la colonia Ajusco Huayamilpas), el cual ofrece cursos, talleres y actividades culturales y deportivas a bajo costo o gratuitas. Asimismo, el pueblo de La Candelaria, del cual proviene una gran mayoría de los estudiantes, conserva diversas costumbres y tradiciones que forman parte de la comunidad y la identifican. Es uno de los Pueblos Originarios de la Ciudad de México, los cuales se caracterizan por ser anteriores a la llegada de los europeos a América.

Para el ciclo escolar 2021-2022, debido al regreso a clases presenciales después de un año y medio de educación a distancia a razón de la pandemia de COVID-19, los estudiantes acuden a la escuela en un horario de 8 a 12 h., en el cual toman clases ininterrumpidas, sin ingesta de alimentos o tiempo de recreación. Dentro de este horario, se imparten, además de las actividades regulares correspondientes a su grado, clases de educación física, de inglés y, en algunos grupos, sesiones por parte de la UDEEI. Debido a la situación de salud en la que se deben evitar las aglomeraciones, en cada aula únicamente puede haber 15 estudiantes, con lo cual se cumple la sugerencia emitida por el personal de salud de Sana Distancia, la cual supone una separación de dos metros entre persona y persona para evitar contagios en espacios cerrados. De tal manera, cada grupo está dividido en dos subgrupos; cada subgrupo asiste a la escuela dos días alternados durante la semana.

2) Participantes en el diagnóstico

Los estudiantes que participaron en el Diagnóstico Específico fueron jóvenes de sexto grado de primaria que oscilaban entre los 11 y 12 años de edad. Con base en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, el ser humano, en esta edad, se encuentra en la etapa correspondiente a las operaciones formales, la cual se caracteriza por el uso del razonamiento abstracto y el razonamiento deductivo hipotético. De acuerdo con Flavell (1985), en este estadio, los adolescentes son capaces de pensar en cosas con las que

nunca han tenido contacto, pueden generar ideas acerca de eventos que nunca ocurrieron, así como generar predicciones sobre hechos hipotéticos.

3) Docentes

Los docentes que participaron en la elaboración del Diagnóstico Específico (DE) cuentan con licenciatura en Pedagogía o tienen una formación normalista en Educación Primaria. Asimismo, algunos de ellos cuentan con estudios de posgrado en áreas educativas. La edad de los docentes oscila entre los 35 y los 55 años de edad. El sexo que predomina en la plantilla docente es mujer, siendo únicamente dos maestros los participantes hombres de la prueba. En general, el ambiente escolar es armónico y predomina la cooperatividad. El colectivo docente mantiene un vínculo estrecho entre los que lo integran, ya que la mayoría de los docentes ha prestado sus servicios en la escuela por 10 o más años.

La formación de la maestra especialista de UDEEI, quien llevó a cabo el DE, es de licenciatura en Educación Especial y, en general, los docentes apoyan su labor al permitir la intervención en sus aulas y al mostrarse abiertos a diversificar sus prácticas a partir de las sugerencias brindadas; no obstante, a pesar de esta apertura, en pocas ocasiones incorporan nuevas estrategias en sus aulas o forman parte de las acciones que se llevan a cabo por parte de la maestra especialista; es decir, reciben la participación de ésta como “una clase más” o una sesión disociada de su práctica.

4) Padres de familia

La comunidad de padres de familia de la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3 participan en las actividades propuestas por la escuela, tales como los eventos de días festivos, actividades dentro de las aulas para favorecer su involucramiento en el proceso de aprendizaje de sus hijos, reuniones normativas, etcétera.

En ciclos escolares anteriores se contó con una participación considerable en las actividades propuestas por la UDEEI para fomentar la presencia de las familias dentro del contexto escolar. De tal manera, por parte de la UDEEI se propuso la implementación de los programas *Contamos Contigo* e *Y tú, ¿qué sabes?*, los cuales

convocaron a los padres de familia a acudir a la escuela a contar un cuento o a enseñar a los estudiantes una actividad que ellos disfrutaran o tuvieran la habilidad para realizar, estuviera o no relacionada con lo académico o con su profesión. De tal manera, se llevaron a cabo diversas sesiones en la que los padres participaron, tales como la elaboración de tamales, decoración de pastelillos, una presentación del hermano de un estudiante que se dedicaba a tocar el bajo, una presentación de un padre dedicado a la música vernácula, una serie de sesiones de arte dramático y expresión corporal por parte de una madre dedicada a la actuación, etcétera.

Por otro lado, durante la educación a distancia, se convocó a los padres de familia a contar su experiencia al fungir el rol de maestros por circunstancia en el período de confinamiento. Sus experiencias se reunieron en un libro digital que se dio a conocer a toda la comunidad escolar.

No obstante, así como en todas las áreas, también se cuenta con padres de familia que acuden pocas veces a la escuela (aunque se solicite su presencia); no obstante, es la minoría.

c. Explicación del criterio metodológico de selección de participantes en el Diagnóstico Específico

El criterio metodológico para seleccionar a los participantes con los que se llevó a cabo el Diagnóstico Específico fue basado en el tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, en el cual, como su nombre lo indica, se seleccionan a los participantes de acuerdo a los criterios que mejor convengan y faciliten el trabajo del investigador. De acuerdo con Owen y Manterola (2017), el elemento de muestreo se selecciona con base en su fácil disponibilidad o se determina por aquellos participantes que estén disponibles en el tiempo o periodo de investigación, tal como sucedió en este caso.

De tal manera, se llevó a cabo el DE con 58 estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3, los cuales pertenecían a los grupos de 6. °B y 6. °C. Se tomaron en cuenta estos grupos debido a que la función del maestro especialista de la UDEEI contempla la inclusión y la participación de todas y todos en las

actividades que implementa. Por otro lado, la labor del maestro especialista contempla su intervención en los grupos en los que asisten estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); de tal manera, tomando en cuenta la presencia de 3 estudiantes que recibían la atención de la UDEEI en estos grupos, fue en los que se decidió incidir. Es importante referir que en el grupo de 6.ºA no se encontraba ningún estudiante que enfrentara BAP; por lo tanto, no había motivo de intervención en dicha aula.

d. Método, técnica e instrumentos

La presente investigación, al ser de tipo cualitativa, busca «asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga» (Álvarez, 2003, p. 31), así como «la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales» (Álvarez, 2003, p. 41).

Existen diversos métodos o procedimientos para obtener los datos que se persiguen en una investigación cualitativa; el que se empleó en esta investigación fue el método de investigación-acción.

Elliot, citado en McKernan (2001), define la investigación-acción como «el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella» (p.16). De tal manera, ambas palabras y, por lo tanto, ambas acciones, tienen una relación en un proceso que no culmina, que regresa. Una es para la otra, una es con el fin de otra; es decir, se investiga para actuar y a partir de la acción se investiga. «La investigación-acción no es investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción» (Latorre, 2012, p.27).

Asimismo, Lewis (1946) complementa la idea haciendo referencia a los pasos que componen este método: planificación, identificación de hechos, ejecución o implementación y análisis o evaluación del resultado.

1) Técnica

La técnica empleada para llevar a cabo la investigación cualitativa fue la observación no participante, en la cual, de acuerdo con Díaz (2010) «se recoge la información desde afuera sin intervenir en el grupo social, hecho o fenómeno investigado» (p. 8) y, por lo tanto, favorece la objetividad y la veracidad de la observación.

Con base en lo anterior, el investigador adopta un rol pasivo (Ynoub, 2015) y «trata de no perturbar a las personas en el campo esforzándose por hacerse lo más invisible posible» (Merkens, 1989, p. 15) y se apoya de diversos instrumentos para llevar a cabo la recogida de datos, el análisis y la interpretación de la información recabada, lo cual se registró de manera puntual en el diario de campo y se detalla a continuación.

2) Instrumentos

La palabra *instrumento*, por su origen, hace referencia a los objetos empleados para realizar un trabajo, en este caso, la investigación. Con la finalidad de llevar a cabo la recogida de datos e información necesarios para la elaboración del DE y la delimitación de la problemática a partir del mismo, se diseñaron e implementaron diversos instrumentos, tales como el diario de campo, los cuestionarios y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio. A continuación, se refiere a detalle el uso de cada uno de ellos para llegar al fin establecido.

a) Diario de campo

Alrededor de un acto educativo suceden un sinnúmero de situaciones (antes, durante y después) que, si pudieran tomarse con la mano y meterse en una especie de máquina de análisis, el resultado, sin duda, sería la respuesta a muchas preguntas que día con día protagonizan el pensamiento de los docentes: ¿qué provocó que los alumnos estuvieran tan distraídos el día de hoy?, ¿por qué no fue posible llevar a cabo la actividad tal cual estaba en la planeación?, ¿qué comentario fue el que dio apertura al

debate? Entre otros tantos cuestionamientos que, si hubiera una mirada externa y objetiva, podrían ser resueltos a fin de enriquecer futuras intervenciones.

En este sentido, es posible hablar del docente como un sujeto reflexivo. Perrenoud (2011) define el acto de reflexionar desde el diccionario, el cual refiere que este verbo tiene un hermano antecesor: reflejar, el cual significa «hacer retroceder o cambiar de dirección la luz mediante el choque con una superficie adecuada como un espejo». «Como un espejo»... ¿no es así como podría metaforizarse la reflexión? Una mirada en retrospectiva que permite mirarse a sí mismo para modificarse. En palabras piagetianas, el pensamiento se toma a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones (Piaget, 1980).

Así pues, la práctica reflexiva puede entenderse como «la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha los resultados provisionales y la evolución previsible del sistema de acción» (Perrenoud, 2011, p.30). De esta manera, puede reflexionarse *en la acción* o *sobre la acción*. En la primera se hace referencia al momento en el que se lleva a cabo el proceso reflexivo; por otro lado, en la última (es decir, en la que se pondrá el foco en líneas posteriores), la acción o la práctica se convierten en el objeto de análisis.

Toscano (1993) refiere que para propiciar y favorecer un proceso sistémico de reflexión se deben de hacer uso de diversos mecanismos e instrumentos que permitan establecer vínculos significativos entre el saber y el hacer, es decir, entre el conocimiento y la práctica, entre la teoría y lo que se realiza en el aula. Así, el diario de campo aparece como una técnica narrativa de recogida de información en el campo de la investigación-acción que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en el que ocurren o justo después (Latorre, 2012).

McNiff y otros (1996) complementan el concepto de *diario* añadiendo referentes similares, tales como «un registro continuo y sistemático de información», «una memoria-ayuda», «un relato detallado», «un registro de anécdotas u observaciones

pasadas», «un relato autoevaluativo», «un relato reflexivo», «una herramienta analítica para examinar datos» y «un documento de progreso que incluye descripción, análisis y juicio». ¿Por qué ceñirse a una sola definición si todas se construyen entre sí?

Para realizar el análisis de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio se hizo uso de una grabación de audio. De acuerdo con Latorre (2012), este tipo de herramienta permite captar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión. Asimismo, son útiles para identificar patrones de conducta verbal y para seleccionar episodios para un análisis más amplio. De tal manera, después de escuchar las grabaciones, se seleccionaron los fragmentos de ellas que daban detalle de situaciones que permitían profundizar en la investigación para llegar a la identificación de la problemática concerniente al Objeto de Estudio.

Los elementos que conformaron el diario de campo fueron el registro de las situaciones observadas a partir de las interacciones entre los estudiantes y sus respectivas reflexiones. Asimismo, en ciertos casos, se realizó la transcripción de algunos fragmentos de los audios grabados y se analizaron las interacciones verbales. A raíz de la implementación de dichos instrumentos fue posible recuperar de manera detallada las situaciones de aprendizaje sucedidas en el aula, así como el origen de las conductas y acciones de los participantes, tanto de docentes como de estudiantes. De la misma manera, fue posible conocer los intereses de los niños y conocimientos previos a partir del registro de sus diálogos cotidianos.

b) Estudio socioeconómico

Todos los aspectos que conforman a un ser humano se enlazan entre sí, como si fueran de la mano. Si uno de ellos titubea, se suelta o se debilita, el otro sufrirá cierta modificación, impacto o cambio. De tal manera, las características contextuales de un estudiante influyen en menor o mayor medida en su desarrollo académico o escolar, en su día a día dentro de las aulas.

Qué importa más, ¿si un estudiante desayunó, discutió con sus padres al salir de casa, le duele la cabeza, durmió únicamente tres horas, lleva todos sus cuadernos, estudió

para su examen o si realizó la tarea del día anterior? No, lo que importa no es el grado de relevancia, pues todas las opciones la tienen; lo importante es cómo se relacionan entre sí y cómo es que éstas impactan al cruzar la puerta de entrada a la escuela, donde convergen y se manifiestan sus efectos.

De tal manera, los estudios realizados por Coleman y otros (1966) y por Plowden (1967) dan cuenta de la importancia que juegan las características familiares sobre el rendimiento de los estudiantes, en especial aquellas asociadas con características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias (ingresos y educación).

De acuerdo con CENEPRED (2016), el estudio socioeconómico se podría definir como «una investigación que permite conocer a fondo el entorno económico y social» de la población participante; asimismo, reúne la información necesaria para caracterizar y conocer las condiciones en las que viven las familias.

De tal manera, para la elaboración del DE se llevó a cabo un estudio socioeconómico. Se retomó la información brindada al inicio del ciclo escolar por los padres de familia de los 58 participantes que conformaron la muestra. Al ingresar, la escuela solicita que llenen una ficha para conocer los datos referentes al último grado de estudios de los padres de familia de los estudiantes, su actividad laboral, y características generales de vivienda. Con base en la información recuperada es posible realizar las siguientes observaciones acerca del contexto en el que viven y se desarrollan los participantes:

- El mayor grado de estudios por parte de los padres de familia es de licenciatura; por otro lado, el grado más bajo es de primaria en las madres, y de secundaria en los padres.
- La mayoría de las madres cuenta con preparatoria o bachillerato concluido, y la mayoría de los padres no indicaron su máximo grado de estudios, aunque sí refirieron a qué se dedican.
- La ocupación más referida por parte de las madres de los estudiantes fue «ama de casa», seguida de «empleada», «estudiante», actividades relacionadas con el arte como «actriz» y «extra de televisión», así como demás actividades con una única mención.

- La ocupación más referida por los padres fue «empleado», sin especificar en dónde prestaban sus servicios o la labor que realizaban. Seguida de ella, la más común fue «chofer», «servidor público», y «comerciante».
- Todos los estudiantes viven en colonias aledañas a la escuela sin que el traslado a ésta implique más de 20 minutos caminando. La mayoría acude desde la colonia Pedregal de Santo Domingo, El Rosedal, Ajusco y La Candelaria.
- La mayoría de los participantes viven con ambos padres, la mitad viven con su madre y pocos de ellos están a cargo de otros familiares, como abuelos y tíos.
- Respecto a las personas que viven en la misma casa, en su mayoría, los participantes habitan en hogares con 4 o 5 personas contándose a ellos; siendo la minoría los que cohabitan con más o menos personas.

c) Cuestionarios

Álvarez-Gayou (2003) menciona que es común que los investigadores «busquen preguntarles ‘cosas’ a las personas a quienes investigan» (p.148), para lo cual se hace uso de un cuestionario que se les proporciona a los participantes para que los respondan. Se considera que es ésta la manera más sencilla de definir el instrumento en cuestión, con la simpleza que concierne a su concepto; no obstante, es importante mencionar algunos detalles del mismo. El mismo autor refiere que hay dos tipos de cuestionarios, los cerrados y los abiertos:

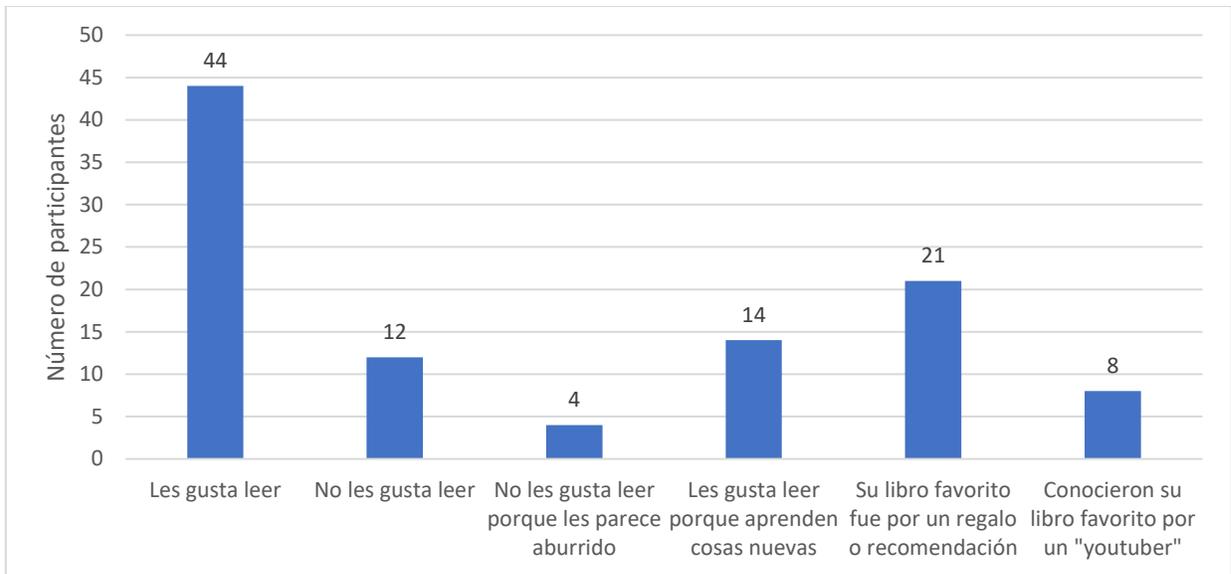
Los cuestionarios cerrados tienen respuestas preestablecidas y, por lo tanto, se consideran limitantes. Con base en Hernández-Sampieri (2018), en las opciones de respuestas «ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente» (p.221) y «no siempre capturan lo que pasa por las cabezas de los sujetos» (p. 221). De tal manera, se apegan más al paradigma cuantitativo. Por otro lado, este tipo de pruebas son sencillas de contestar y, por lo tanto, fáciles de analizar y de codificar.

Los cuestionarios abiertos son recomendados para realizar una investigación cualitativa debido a que estos buscan ingresar a la subjetividad mediante el instrumento; no obstante, es necesario diseñarlos con cuidado al tomar en cuenta la dificultad de su análisis debido a la diversidad y cantidad de información recabada. Asimismo, este tipo de instrumento permite que los que los responden realicen un proceso de introspección al contestarlos.

Considerando las aportaciones de Álvarez-Gayou (2003), los cuestionarios diseñados para la elaboración del DE fueron mixtos, aunque con un mayor número de preguntas abiertas con la finalidad de, tal como refiere el autor, realizar un tipo de investigación apegado al paradigma cualitativo sin perder de vista el proceso de interpretación y análisis de la información recabada.

1) Cuestionario a estudiantes

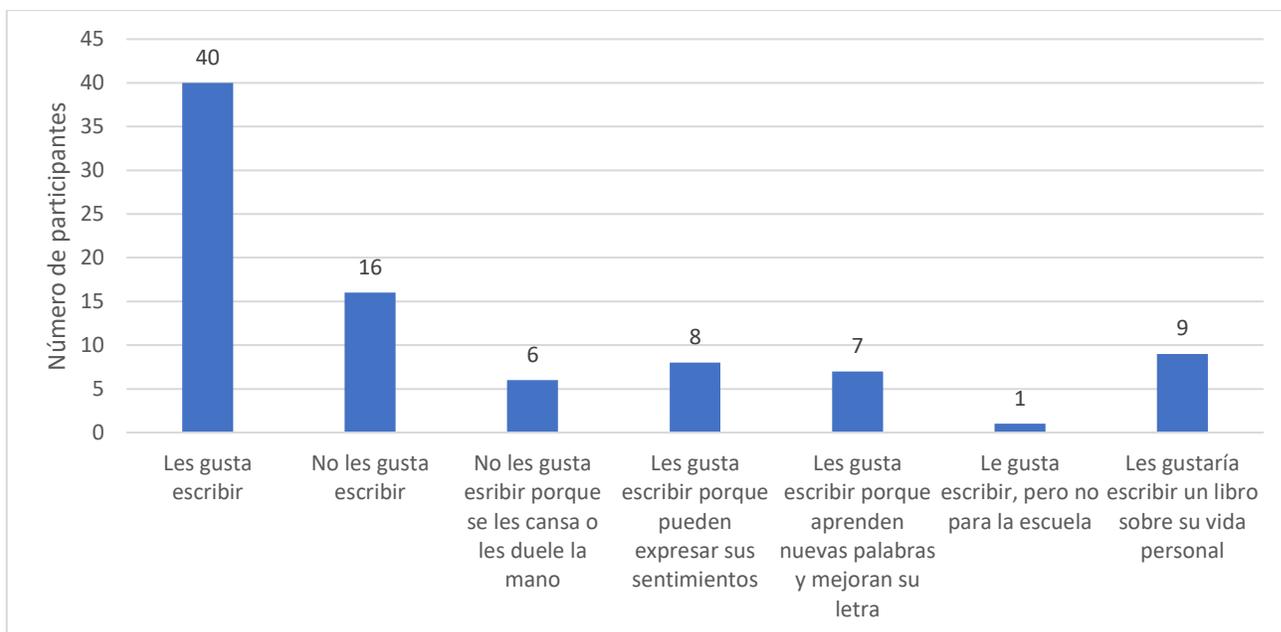
El instrumento dirigido a los estudiantes constó de 10 reactivos mixtos (6 abiertos y 4 de opción múltiple); 5 de ellos fueron enfocados a conocer los hábitos y prácticas de lectura de los participantes, 4 hicieron referencia a la escritura y el reactivo restante retomó aspectos del aprendizaje cooperativo (Ver anexo 1). En referencia a las primeras 5 preguntas en torno a lectura, se obtuvo la siguiente información considerando 58 como el número total de los participantes:



Como parte de las respuestas individuales, una de las estudiantes refirió que no le gusta leer debido a que olvida muy rápido lo leído y, entonces, piensa que no sirve para nada. En este sentido, es oportuno cuestionarse la función que tiene la lectura para los estudiantes; es decir, ¿para qué leen? ¿Para la escuela? ¿Para aprobar un examen? ¿Para acumular información en los archivos de la memoria?

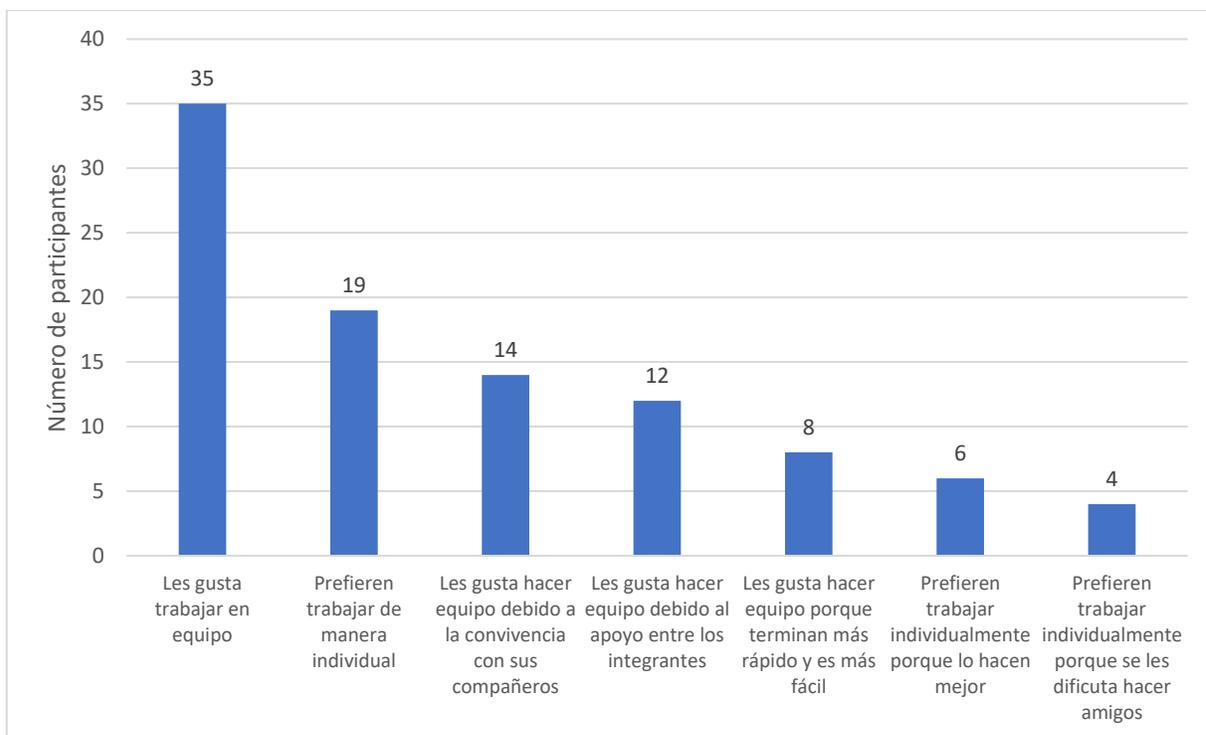
Por otro lado, es posible observar que a la mayoría les gusta leer y que el acercamiento a los libros que más les gustan ha sido por medio de otra persona, lo cual da cuenta de la influencia del contexto en el que se desarrollan los niños en el fomento a la lectura. Asimismo, las redes sociales han contribuido a generar un interés en la lectura a partir del vínculo entre los contenidos audiovisuales (caricaturas, programas de televisión, etcétera) y su versión escrita.

Respecto a la escritura, los resultados de las 4 preguntas enfocadas a esta acción se muestran en la siguiente gráfica:



Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes refiere que le gusta escribir; no obstante, no en un contexto académico o escolar. Por otro lado, algunos de los que no suelen realizar prácticas de escritura refieren que es debido a la dificultad que enfrentan al realizarlo, a la falta de habilidad o a que consideran que no lo hacen de una manera correcta o esperada. No obstante, surge la duda del origen de esta concepción; es decir, ¿a partir de qué momento los estudiantes consideran que «no son buenos relatando» o que «su letra no es bonita»? y ¿cómo es que estos aspectos los limitan para expresarse a través de la lengua escrita?

Por último, las preguntas referentes al aprendizaje cooperativo arrojaron los siguientes resultados:



La mayoría de los estudiantes disfrutaban del trabajo en equipo debido a la convivencia con sus compañeros; a partir de ello es posible notar el impacto que tiene la interacción con sus pares en relación a la motivación frente a las actividades académicas. Asimismo, se apoyan entre ellos a partir de sus fortalezas, lo cual impacta de manera positiva en los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y potencia sus habilidades.

Por otro lado, los participantes que prefieren trabajar individualmente argumentan que es debido a su dificultad para socializar o porque consideran que sus habilidades son suficientes para culminar las actividades sin apoyo.

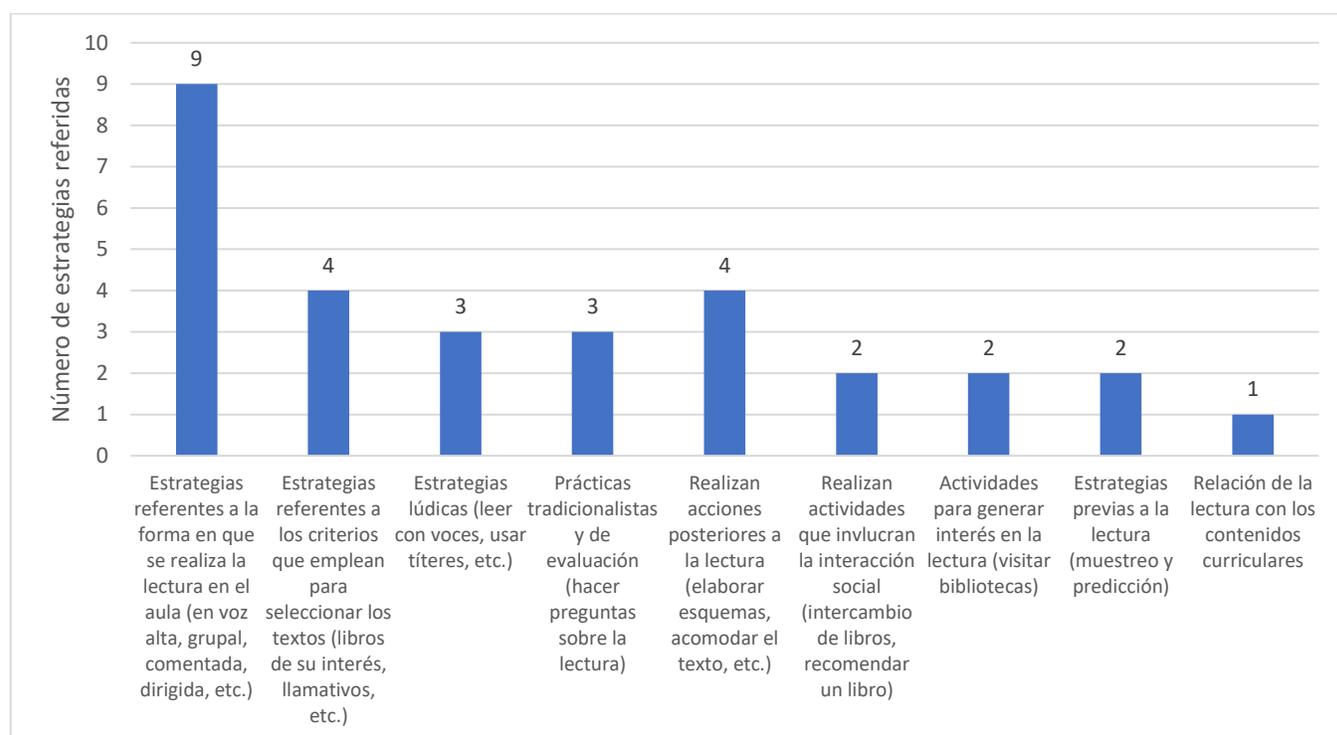
2) Cuestionario a docentes

El instrumento dirigido a docentes se entregó a 15 maestros frente a grupo de primer a sexto grado de la primaria Club de Leones Núm. 3, de los cuales se recibieron únicamente 10 cuestionarios respondidos. Estos estuvieron conformados por 11 preguntas mixtas (7 abiertas y 4 de opción múltiple) referentes a sus prácticas y hábitos

de lectura y escritura tanto de manera personal, como de su ejercicio docente (Ver anexo 2).

En las primeras preguntas referentes a la lectura y escritura, cada docente mencionó 3 estrategias que implementa para favorecer dichos procesos con sus estudiantes. Tomando en cuenta que cada participante escribió 3 aportaciones por proceso, se cuenta con el registro de 30 estrategias para fomentar la lectura y 30 para la escritura.

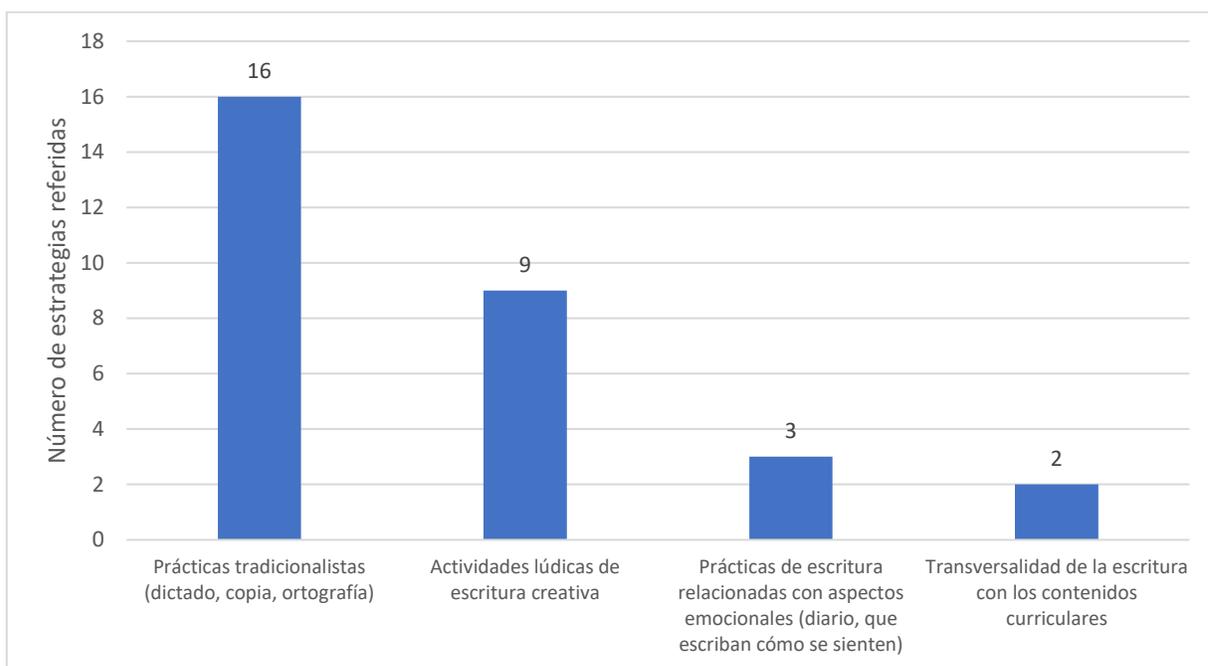
Las respuestas, al ser abiertas, se clasificaron en ciertas categorías con base en los criterios que los docentes tomaron en cuenta para referir como estrategia. Los resultados respecto al proceso de lectura fueron los siguientes:



Es posible notar que las acciones implementadas para favorecer la lectura se relacionan con la dinámica con la que llevan a cabo el acto de leer en las aulas. Asimismo, son visibles las prácticas tradicionalistas que no son propiamente estrategias, sino acciones relacionadas con la evaluación sobre la comprensión de los textos con base en las respuestas esperadas y no con la expresión de un aprendizaje

significativo. La presencia de estrategias lúdicas, como el empleo de material visual referente a los textos leídos o la dramatización de los mismos, es usada por algunos docentes, los cuales refieren que dichas acciones favorecen la apropiación de las lecturas y no únicamente su decodificación mecánica.

Por otro lado, los resultados respecto a las estrategias que los docentes emplean para fomentar la escritura dentro del contexto áulico son los siguientes:



Con base en lo anterior, se puede observar que las prácticas tradicionalistas predominan en las acciones que se implementan en las aulas para fomentar la escritura; no obstante, se piensa que éstas atienden al perfeccionamiento del aspecto formal de la lengua escrita, lo cual, en la mayoría de las ocasiones, carece de significación para los estudiantes o, incluso, coarta sus producciones escritas al generar frustración por no lograr lo que se espera de ellos. Por otro lado, pocos docentes retoman el aspecto socioemocional a partir de la escritura, el cual se piensa que podría ser abordado fácilmente a partir de la poesía.

En la pregunta *¿qué priorizas al elegir los textos para leer con tus estudiantes?*, en la cual los participantes numeraron por orden de importancia los aspectos propuestos,

se realizó una suma global del puntaje otorgado a cada opción por todos los docentes. A continuación, se muestra una gráfica de mayor a menor importancia de los aspectos que toman en cuenta al seleccionar el material de lectura con base en los resultados obtenidos:

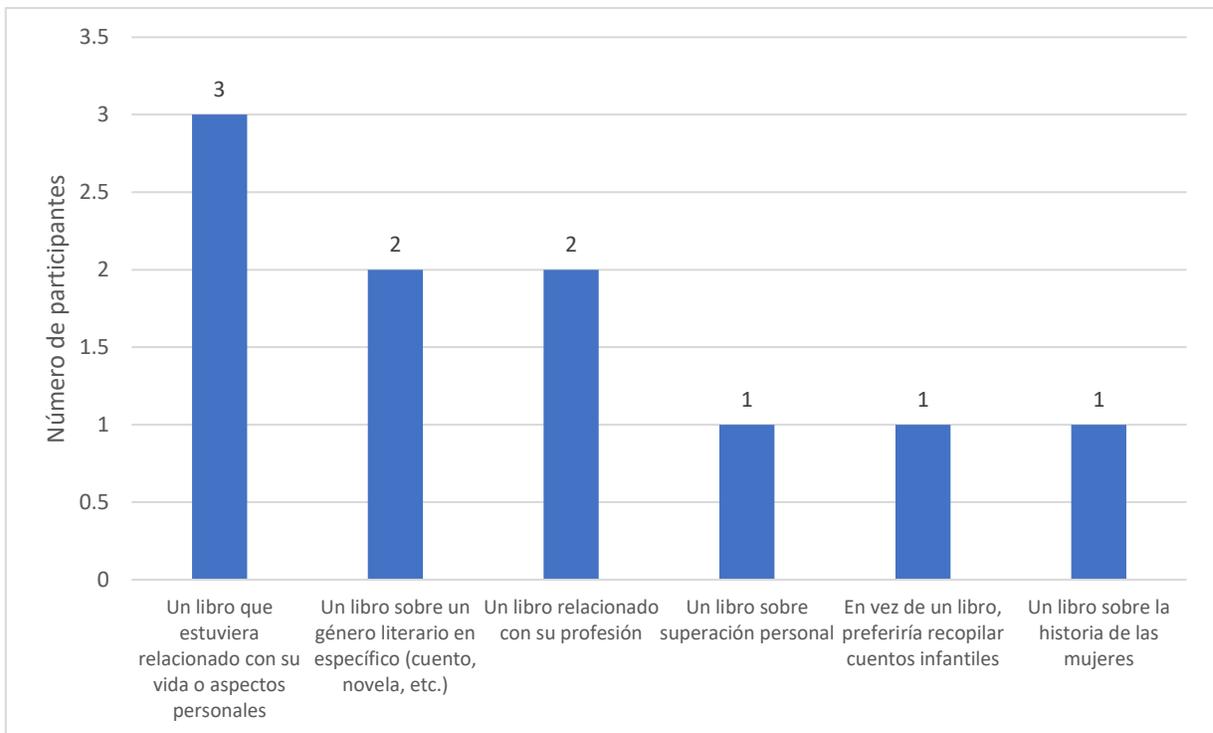


Es notable la relevancia que los docentes brindan a la relación de los textos que eligen con los intereses de los estudiantes, lo cual se piensa que favorece que los textos que se abordan sean significativos para ellos y propicia que se desarrolle el gusto por la lectura. No obstante, una vez más se observa que los aspectos socioemocionales carecen de importancia para la selección del material de lectura, lo cual se piensa que podría vincularse directamente con los textos poéticos.

Por otro lado, respecto a la práctica de escritura, a continuación se enlistan de mayor a menor importancia los aspectos que los docentes priorizan al evaluar la escritura de los estudiantes:



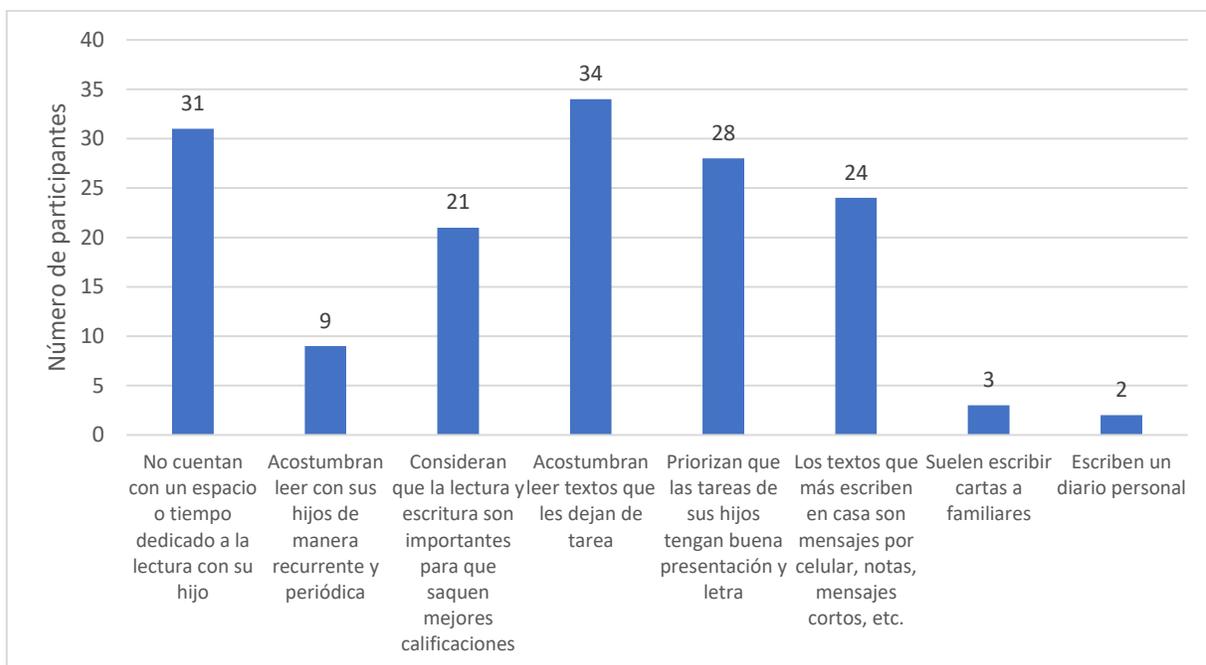
A pesar de la información recabada anteriormente, la cual da cuenta de la suma del puntaje global a partir de las respuestas de todos los participantes, de manera individual se pueden observar datos más específicos. Por otro lado, con la finalidad de conocer los intereses de los docentes en cuanto a sus propias prácticas de escritura, los resultados obtenidos a partir de la pregunta *Si escribieras un libro, ¿de qué se trataría?* fueron los siguientes:



La mayoría de los docentes mencionan que, en caso de que escribieran un libro, les gustaría que abordara aspectos de su vida personal. La poesía es un género literario que, generalmente, retoma emociones y sentimientos, lo cual se acerca al propósito que mencionan, aunque en sus respuestas no hacen mención de los textos poéticos de manera específica.

3) Cuestionario a padres

Se considera de suma importancia conocer los hábitos y prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en el contexto sociofamiliar, ya que es el espacio en el que los estudiantes se desarrollan la mayor parte del tiempo en el que no se encuentran en la escuela y, de esta manera, el hogar constituye también un ambiente en el que los niños adquieren aprendizajes significativos. Con la finalidad de obtener datos relevantes sobre este aspecto, se implementó un cuestionario conformado por 5 preguntas mixtas a los padres de familia de los estudiantes que conformaron la muestra. El instrumento se entregó al padre o madre que acudió por su hijo o hija a la salida de la jornada escolar y, de esta manera, se obtuvieron 41 respuestas. Los resultados se muestran en la siguiente gráfica:



La mayoría de las familias no cuentan con un espacio y tiempo dedicado a la lectura con sus hijos, y priorizan la lectura de textos relacionados con la escuela y con el cumplimiento de las tareas asignadas por los docentes; es decir, que ellos no tienen un acercamiento a los libros a partir de su interés o motivados por un deseo intrínseco. Asimismo, es posible notar que el medio de escritura más empleado son los mensajes cortos a través de dispositivos electrónicos, lo cual, actualmente, es sinónimo de la simplificación de diversos procesos que la escritura manual implica, como la corrección consciente, la experiencia sensorial del acto de escribir, la reescritura, etcétera.

d) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

Con el fin de tener un conocimiento más cercano a la realidad acerca de los intereses de los estudiantes, así como de la manera en qué realizan sus prácticas de escritura, se llevó a cabo una serie de sesiones en las que tuvo lugar la aplicación del instrumento que permitió obtener la información al respecto, por lo tanto, se implementó la *Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio* que a continuación se describe, la cual lleva por nombre *La primera entrada* y es de autoría propia, aunque influenciada por la película *Escritores de la libertad*.

Para diseñar la estrategia se retomaron algunas de las respuestas obtenidas a través de la encuesta de hábitos de lectura y escritura implementada a los estudiantes de la muestra como parte de los instrumentos que se aplicaron durante la elaboración del Diagnóstico Específico, en las cuales se evidenció el interés de los participantes por lecturas relacionadas con temas de guerra; es decir, con un tema cercano a su contexto actual. Asimismo, varios estudiantes refirieron que disfrutaban de la escritura debido a que pueden expresar sus sentimientos a través de ella y hacerlo de una manera sincera. De tal manera, se pensó que la escritura de la primera entrada de su propio diario sería una propuesta oportuna para el propósito referido.

Con base en Cassany (1988), el proceso de escritura requiere de haber tenido acercamiento con un modelo previo de la práctica que se va a realizar. Así pues, tomando en cuenta las consideraciones mencionadas, se retomó *El diario de Ana Frank* como texto de lectura; no obstante, fue necesario seleccionar algunos fragmentos en específico, ya que es un texto amplio que no puede analizarse en una única sesión.

Debido al contexto de la escuela, en el cual los estudiantes acuden únicamente 2 días de la semana a clases y las aulas no pueden albergar a más de 15 estudiantes, fue necesario dividir a la muestra en 4 grupos; sin embargo, la Estrategia fue implementada sin ninguna variación en las 4 ocasiones: en la primera de ellas estuvieron presentes 12 participantes; en la segunda, 15; en la tercera sesión, 15; y en la última sesión participaron 14 estudiantes. De tal manera, la Estrategia se aplicó en total a 56 participantes divididos en 16 equipos. Con el fin de mantener un rol de observador pasivo, se solicitó apoyo a las docentes titulares de los grupos en cuestión para llevar a cabo la actividad a partir de una orientación previa respecto a las fases de ésta.

Las sesiones se llevaron a cabo en el aula de TIC de la escuela, el cual es un espacio amplio que era pertinente para la actividad que se pretendía. Se pidió a los participantes que entrarán al aula, en la que ya estaba acomodado el mobiliario para trabajar a partir de un modelo de aprendizaje cooperativo (Ver anexo 3). De tal manera, había 4 mesas con sus sillas respectivas que invitaban a los participantes a formar equipos de 3 o 4 integrantes a su elección. En cada mesa de trabajo había 5 elementos: una foto de Ana Frank, una foto del diario en el que escribía la autora, una foto del lugar en *La casa de atrás* donde Ana escribía en su diario, un papel con la primera entrada del diario de Ana Frank y, por último, un fragmento del libro que contenía una entrada en la que Ana mencionaba el significado que tenía el diario y la escritura en su vida. (Ver Anexo 4)

Como primer momento, se presentó a los participantes el material que estaba en las mesas. Posteriormente, partiendo de la estrategia *Equipos pensantes* propuesta por Francisco Zariquiey como parte del aprendizaje cooperativo, se numeraron a los integrantes de cada equipo y se solicitó a la docente titular que mencionara el número del integrante al que le correspondería leer la primera entrada del diario de Ana a todo el grupo en voz alta. En una de las sesiones, la estudiante a la que por azar le correspondió leer el primer texto prefirió no realizarlo debido al nerviosismo que le generaba leer en voz alta frente a todos sus compañeros. Enseguida, a partir de la misma estrategia para seleccionar al «integrante lector», otro de los participantes realizó la lectura y otro de ellos expresó el deseo de leerlo ante el grupo una vez que el primer lector terminara. Es importante mencionar que el integrante que expresó el deseo de leer en voz alta enfrentaba dificultades para leer y escribir de manera fluida.

Después, se les indicó a los estudiantes que tendrían un tiempo para leer en equipo la otra entrada o fragmento del libro que tenían en la mesa y comentarlo entre ellos; asimismo, que podían elegir la estrategia que ellos decidieran para que todo el equipo conociera el contenido del texto. Este fragmento más extenso tenía la fecha de escritura del sábado 20 de junio de 1942, la cual se distanciaba por 20 días de la primera entrada presentada, lo cual le llamó mucho la atención a un participante y provocó que se cuestionara.

Una vez que todos los equipos terminaron de leer el texto, se les dio un cuadernillo de hojas en blanco que fungiría como un diario elaborado específicamente para ellos previo a la sesión y se les propuso la idea de escribir la primera entrada de su propio diario (Ver anexo 6). Asimismo, se les indicó que la lectura la habían realizado de manera cooperativa; sin embargo, la escritura se llevaría a cabo de manera individual, sobre todo por el tipo de texto que escribirían y su carácter personal.

Se les dio 20 minutos para llevar a cabo la escritura. Durante este proceso, se observaron los siguientes aspectos:

- Algunos estudiantes se mostraron emocionados al recibir el material que había sido elaborado para ellos.
- Un estudiante preguntó si podía realizar su primera entrada en verso debido a su gusto por el género poético.
- Algunos estudiantes necesitaban verificar cada cierto tiempo que iban por buen camino, solicitaban la aprobación o un comentario sobre su avance, o, incluso, preguntaban sobre la forma «correcta» de realizar el ejercicio.
- Algunos participantes comentaron que habían tenido intención de escribir ese tipo de texto anteriormente.
- Algunos participantes refirieron que no sabían qué escribir o «qué más poner».
- Algunos participantes se sorprendieron de la fluidez que estaban teniendo al escribir y la cantidad de líneas que llevaban hasta el momento.
- Algunos estudiantes cuestionaron lo que hizo Ana Frank una vez que pudieron vivir la experiencia de escribir, al igual que ella, un diario, y lo compararon con lo que ellos sentían en ese momento.
- Los integrantes de un equipo decidieron realizar la escritura de su diario en un rincón del aula y sentados en el piso. Asimismo, uno de ellos realizó una especie de «escondite» rodeado por sillas que lo cubrían.
- Durante la escritura, una de las docentes titulares realizó un comentario personal referente a los participantes: «Les cuesta mucho escribir, transformar el sentimiento en palabras».
- Algunos estudiantes, en un inicio, pensaron que lo que tenían que hacer en el diario era escribir un resumen de lo que habían leído en los fragmentos de la escritura de Ana Frank. Incluso uno de ellos intentó calcar la fotografía de la autora al pensar que debía de realizar una réplica de su diario o del libro. Después de mencionarle que la escritura era acerca de ellos mismos, el estudiante preguntó: «Ah, ¿es nuestro diario, es mi propio diario? Entonces lo quiero nombrar, como ella».
- Algunos participantes se mostraron interesados en que se leyera su primera entrada y solicitaron comentarios al respecto de su proceso de escritura.

- Algunos estudiantes cuestionaron cuál era la intención del diario desde lo que creían que el docente esperaba o confirmaban qué era lo que tenían que hacer.
- Algunos participantes preguntaron sobre la manera correcta de escribir algunas palabras.
- Algunos estudiantes preguntaron que si en vez de escribir podían realizar dibujos; asimismo, algunos de ellos priorizaron la decoración o personalización de sus portadas en vez de la escritura de su primera entrada. (Ver Anexo 7)
- Un estudiante se mostró interesada en saber qué era lo que se escribía en otros diarios.
- Algunos participantes comentaron cómo es que se sentían respecto a la lectura y la escritura.
- Algunos estudiantes manifestaron el deseo de personalizar sus diarios.
- Algunos participantes se mostraron preocupados por lo que sucedería después de la actividad con sus diarios y expresaron alivio al saber que podían conservarlo y llevarlo a casa.
- Cuatro participantes expresaron que no deseaban que se leyera su primera entrada, ya que era muy personal. Su decisión fue respetada.

Al finalizar la escritura, se motivó a los estudiantes a que personalizaran su diario y continuaran con su escritura en casa. Asimismo, se les mencionó que su docente titular les daría oportunidad de escribir en sus diarios al finalizar cada día de la jornada escolar, y, aunque en esta ocasión se había revisado la primera entrada por ser el primer ejercicio, en adelante ninguna maestra leería su diario, ya que era de carácter personal. Algunas observaciones generales fueron que:

- Se cree que para algunos estudiantes la escritura de su primera entrada no fue significativa, lo cual se logró notar en el momento de la práctica, así como en algunos comentarios realizados posterior a ella. En el siguiente ejemplo, un estudiante hace referencia a un diario que encontró en su mesa al llegar a la escuela ese día, el cual pertenecía a un estudiante con el que se había realizado la actividad un día anterior, el cual se piensa que lo dejó olvidado. Asimismo,

otro participante, al observar que a los pocos minutos de iniciar con el proceso de escritura él ya había concluido, refirió que no le gustaba escribir. Posteriormente, el estudiante preguntó si podía interactuar con uno de los materiales que se encontraba en el aula de TIC, buscó compañeros de juego e, incluso, invitó a jugar a la docente titular con él.

- En un grupo, se observó que los estudiantes se comenzaron a dispersar después de 35 minutos que había durado la sesión. De tal manera, comenzaron a solicitar permiso para jugar con material didáctico que se encontraba en el aula mientras algunos integrantes continuaban con la escritura de su diario. De tal manera, se les dio oportunidad de interactuar con bloques, raquetas, pelotas y juegos de mesa durante algunos minutos.

3) Evaluación general de la aplicación del Diagnóstico Específico

Después de haber implementado los instrumentos que permitieron recabar la información necesaria para la elaboración del DE, es pertinente realizar el análisis del mismo. Se considera importante referir algunos aspectos observados en cada una de las etapas de la actividad correspondiente a la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio: el proceso de lectura, el proceso de escritura, las producciones escritas y el trabajo cooperativo; así como la relación de estos con las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios.

Llamó la atención la respuesta de uno de los estudiantes respecto a su gusto por la lectura. Él refirió que no disfruta hacerlo debido a que «se traba y le duele la cabeza», lo cual hace pensar que no sólo no disfruta del acto, sino que lo padece y le resulta frustrante. El mismo participante refirió que no le gustaba escribir.

Posteriormente, durante la actividad nombrada *La primera entrada*, se observó al estudiante inmerso en la escritura en su diario (Ver anexo 8), ignorando el cúmulo de estímulos que provenían del exterior y que, para otros participantes, implicaron un distractor. Al finalizar la sesión y documentar su primera entrada, se pudo notar que

fue de los participantes que más escribió y, al leer el contenido de su escritura, se recuperó lo siguiente (Ver anexo 9):

«Hoy saqué muy malas calificaciones y me van a castigar, me siento muy triste porque tal vez tuve que esforzarme más. No sé, yo siempre deseo ser listo y, no sé, siento que cada vez me vuelvo más tonto. Cuando terminen las clases, mi mamá me va a regañar y creo que mis hermanos van a estar decepcionados de mí. Por eso tengo mucho miedo».

Al analizar lo anterior, aunado a sus respuestas en los cuestionarios, es posible notar la responsabilidad y la carga emocional que genera el tener éxito, tal como se le concibe, en la escuela. No obstante, ¿qué es tener éxito?, ¿vale más un 10 en matemáticas que la estabilidad emocional de un joven?, ¿qué aspectos se priorizan desde el contexto familiar y se reafirman en las aulas?

En la primera entrada del participante hay palabras clave: «me siento tonto», «deseo ser listo», «tengo mucho miedo». La escuela, el proceso de aprendizaje, no debería de generar esto.

Por otro lado, se rescata el hecho de que el participante se motivó a escribir (acto que él mismo refiere que no disfruta y que le genera dificultad) a partir de una necesidad de expresar sus emociones, de dejar sus sentimientos en el papel sin importar la calidad de la escritura, la cual, seguramente fue algo que ni siquiera tuvo en cuenta durante la actividad. Es aquí donde se pone al frente la función comunicativa del acto de escribir, la cual se sustenta con muchas de las respuestas de los demás participantes en las que refieren que les gusta hacerlo debido a que pueden expresarse de manera sincera y con libertad. Asimismo, es importante referir que la escritura del diario no fue una actividad propiamente académica; es decir, en ese momento no representó un ejercicio para evaluar, lo cual se piensa que, justamente, disminuyó la carga del éxito, de «escribir con letra bonita» o de hacerlo bien.

Por último, en este mismo ejemplo se da cuenta del carácter punitivo que tienen las prácticas escolares, lo cual genera una emoción que, por su naturaleza, impide que

cualquier tipo de información sea significativa. ¿Cómo se puede aprender con miedo, con miedo al castigo, a la decepción de mamá?

Respecto a las estrategias de lectura, fue interesante notar la manera en que los alumnos resaltan lo que consideran más importante del texto leído. En varios equipos se observó que subrayaron el texto en su totalidad; de tal manera, ¿cómo pueden identificar los aspectos clave o más relevantes? Es decir, ¿de qué manera conciben los estudiantes la técnica del subrayado? ¿En la técnica del subrayado se prioriza la acción de subrayar o se toma en cuenta su función para ayudar a la comprensión?

Por otro lado, llamó la atención la diversidad de estrategias empleadas para realizar la lectura de manera cooperativa. La mayoría de los equipos decidió dividir el texto de manera equitativa entre los integrantes. En otros, un estudiante tomó el rol de único lector y los demás de oyentes. En uno, un participante tomó el liderazgo y guio tanto la lectura como el análisis del texto dentro de su equipo. En dos equipos, prefirieron realizar la lectura individual. Y, por último, en un equipo se observó la implementación de una estrategia lúdica en la que el azar elegía a quien le correspondía leer. Aunque, en este caso, se pudo notar que debido al tiempo que implicó el juego para decidir al lector en turno se alargó la etapa de lectura y análisis del texto en ese equipo, también se piensa que el juego, en general, no implica que no se construya un aprendizaje significativo a partir de él. Al contrario, en este caso, los estudiantes estaban emocionados por pensar que podría ser su turno de leer y esperaban la decisión del azar con ansias. Es decir, el aprendizaje surgió a pesar del juego, a través del juego y con el juego.

En referencia a los estudiantes que enfrentaban dificultades para la lectura o la escritura, se observó que el apoyo del equipo dentro de los equipos cooperativos motivó a los participantes a enfrentar las barreras y no únicamente a evadirlas, tal como pudo haber sucedido en una actividad individual en la que únicamente los estudiantes con más habilidades tomaran la responsabilidad de leer ante el grupo. Asimismo, el hecho de comentar con otros estudiantes lo que más les había llamado la atención de los textos leídos fomentó el análisis a partir de la mirada ajena, así como el reconocimiento de su idea en el otro.

En un análisis de los textos escritos por los participantes, en general, se pudieron observar las siguientes características:

- Muchos de los participantes siguieron el modelo previo presentado (una de las entradas de Ana Frank) y, al igual que ella, pusieron nombre a su diario y se presentaron (Ver anexo 10).
- La mayoría de los estudiantes escribieron aspectos referentes a su vida personal que no suelen compartir con otras personas o a través de otros medios (Ver anexo 11).
- A algunos participantes no les resultó significativa la actividad de escritura personal, lo cual se pudo notar en el contenido de su primera entrada. En algunos casos fue inexistente y, en otros, se piensa que la realizaron únicamente para cumplir con el ejercicio (Ver anexo 12).
- En la escritura personal y libre pueden observarse rasgos que dotan de identidad o estilo a las producciones de cada estudiante. Por ejemplo, un estudiante subrayó su propia entrada para resaltar lo que era más importante. Otro participante, escribió con mayúsculas y con rojo algunas palabras de su texto, como «mamá», «familia» y su nombre, lo cual hace pensar que estas palabras son más significativas (Ver anexo 13).
- Se observaron algunas frases con contenido poético dentro de algunas producciones (Ver anexo 14).
- Algunos estudiantes priorizaron la decoración o personalización de su diario por encima de la escritura de su primera entrada, o incluyeron una mayor cantidad de dibujos que de letras en ella. (Ver anexo 15)
- La mayoría de los participantes refieren en alguna parte de su entrada que «no saben qué escribir o cómo empezar», lo cual hace pensar que la escritura del diario personal invita a una especie de diálogo consigo mismo en la cual, a partir del desconocimiento o de la duda, se comienzan a realizar descubrimientos. (Ver anexo 16)

Por último, se deduce que la escritura personal y libre dio la oportunidad a los estudiantes de expresarse sin la necesidad de hacerlo «bien» o de la manera en que

se espera en términos académicos. Asimismo, esto propició que no se limitaran al pensar que podrían errar o equivocarse.

2. Planteamiento del problema

Los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3 ubicada en la alcaldía Coyoacán de la CDMX limitan sus prácticas de escritura debido a que es una tarea que les representa cansancio, frustración y aburrimiento. Asimismo, perciben la escritura como una actividad impuesta por la escuela que debe cumplir con características específicas, que no retoma aspectos relacionados con sus emociones y que es ajena a sus intereses. En las actividades que los docentes implementan para fomentar la producción de textos escritos predominan las prácticas tradicionalistas, tales como la copia, el dictado y la elaboración de resúmenes, lo cual coarta el carácter creativo de los textos escritos. Por otro lado, los padres de familia perciben la escritura como una herramienta para pasar de grado y como sinónimo de éxito escolar, por lo que ejercen presión sobre los estudiantes y, en vez de ser una actividad que disfruten, la padecen y hacen por obligatoriedad.

a. Definición de las preguntas de indagación

A partir de la delimitación de la problemática anteriormente referida es posible realizar el planteamiento de las preguntas de indagación, las cuales se refieren a continuación:

- ¿Qué estrategias implementar para que los estudiantes perciban la escritura como una necesidad y acudan a ella por gusto y no por obligación?
- ¿Cómo acercar a los estudiantes a la escritura de textos como una forma de expresión a partir de la cual puedan gestionar sus emociones?
- ¿De qué manera fomentar la escritura creativa desde el contexto escolar para que ésta sea una actividad atractiva y motivante para los estudiantes?
- ¿Cómo minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes al realizar prácticas de escritura para que éstas, en vez de conducir a la frustración, sean parte de un proceso significativo de aprendizaje?

b. Planteamiento de los supuestos teóricos

Después de definir las preguntas de indagación, se plantearon los siguientes supuestos teóricos a partir de los cuales se pretendió dar solución al problema referido:

- La escritura de textos a partir de un enfoque personal y con base en el centro de interés de los estudiantes, así como a partir de estrategias diversificadas, los motiva a que acudan a la escritura para expresarse tanto dentro como fuera del contexto escolar.
- La escritura de textos poéticos es una herramienta que permite la expresión y gestión de emociones a partir de una escritura de carácter personal en la que el escritor realiza un proceso de introspección a través de un diálogo consigo mismo.
- Las actividades lúdicas y diversificadas propician que los estudiantes no identifiquen el proceso de escritura como una actividad de corte exclusivamente académico o escolar; sino como una práctica presente y útil en cualquier momento de su cotidianidad y, además, disfrutable.
- La escritura a partir de un enfoque cooperativo promueve que los estudiantes que enfrentan dificultades para realizarla se integren en una red de apoyo en la cual estas barreras se minimicen y, de tal manera, no la perciban como una actividad que les genere frustración o que los conduzca al fracaso.

B. Referentes metodológicos para la Intervención Pedagógica

En el presente apartado se abordará, de manera puntual, la Documentación Biográfico-Narrativa, la cual fue la base para llevar a cabo la investigación y el análisis de las acciones correspondientes al Proyecto de Intervención Pedagógica.

1. Referentes metodológicos

Los seres humanos estamos hechos de historias; es decir, a partir de ellas aprendemos, nos construimos, nos decimos a nosotros mismos, nos descubrimos. Al pensar en cualquier situación cotidiana, es posible imaginar una película entera antes,

durante y después de que ésta suceda; es decir, además de estar hechos de historias, tejemos las propias con las de los otros, tal como lo dijo en alguna ocasión Galeano (2016): «Quien escribe, teje. Al fin y al cabo, texto viene del latín *textum*, que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo: los textos son, como nosotros, tejidos que andan» (p. 93). Así como en la vida, en la escuela también se tejen historias.

La educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) Por eso entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12)

La documentación biográfico-narrativa, en el contexto pedagógico, basada en un enfoque etnográfico, es «una investigación cualitativa-interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen y conversan con sus colegas acerca de sus propias prácticas educativas» (Suárez y Ochoa, 2006, p.75). De esta manera, se orienta a dar cuenta de las comprensiones de los educadores acerca de sus mundos, prácticas y relaciones escolares y los sujetos que lo habitan.

Asimismo, forma parte de una metodología de corte hermenéutico, ya que permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. De tal manera, el centro de la investigación está en contar las vivencias propias e interpretarlas; no obstante, surge la duda de si narrar, es decir, contar historias encaja en un concepto de investigación.

Entonces, ¿narrar es investigar? No es necesario siempre optar por una sola opción, cargar la balanza hacia un mismo lado y caer en extremismos; de tal manera, ambas acciones no se oponen, sino que se construyen. Así pues, la narrativa debe emplear

datos de modo sistemático para apoyar la argumentación desarrollada y, de esta manera hablar de una investigación narrativa (Bolívar et al., 2001).

2. Técnicas para la Documentación Biográfico-Narrativa

El género biográfico, de acuerdo con Pujada (2000), tiene diversas modalidades: biografía, autobiografía, historia de vida, historia personal, narración biográfica, relato biográfico, fuente oral y documentos personales. La modalidad *historia de vida* retoma dos técnicas: relato único y relato múltiple. Por otro lado, Bolívar (2001) refiere que es posible distinguir tres estrategias para llevar a cabo la documentación biográfica-narrativa: el relato biográfico único, el relato biográfico cruzado y el relato biográfico paralelo.

Bolívar (2001) define al *relato biográfico único* como una autobiografía elaborada por un único individuo, la cual es objeto de investigación (p.257). El *relato único* se caracteriza por la consecución de un único testimonio; es decir, el narrador abarca toda la existencia memorable y comunicable en la situación de investigación (Delgado-García, 2018). En ésta, el papel del investigador no concluye con la elaboración de un texto autobiográfico, sino que «contempla un trabajo minucioso de reflexión con la finalidad de comprender el sentido propio y particular de la experiencia personal relatada por el sujeto en cuestión» (Aceves, 1999, p.9), es decir, el narrador, que es, a su vez, el investigador.

Por otro lado, el *relato biográfico cruzado* hace referencia a las historias de vida de las personas de un mismo entorno a fin de comprender mejor la misma historia a partir de muchas voces. Y, por último, el *relato biográfico paralelo* «recupera las distintas narrativas realizadas por varias personas de un mismo grupo, que, aunque comparte características contextuales, sus relatos pueden diferir en el objeto principal de investigación». (Bolívar et al., 2001, p.257)

Con base en lo anterior, se retomó el relato biográfico único para la presente investigación, el cual, además de las características anteriormente referidas, se

distingue por su polifonía; es decir, que recupera distintos puntos de vista a partir de la pluralidad de voces, en el diálogo con los otros.

3. Instrumentos específicos para la Documentación Biográfico-Narrativa

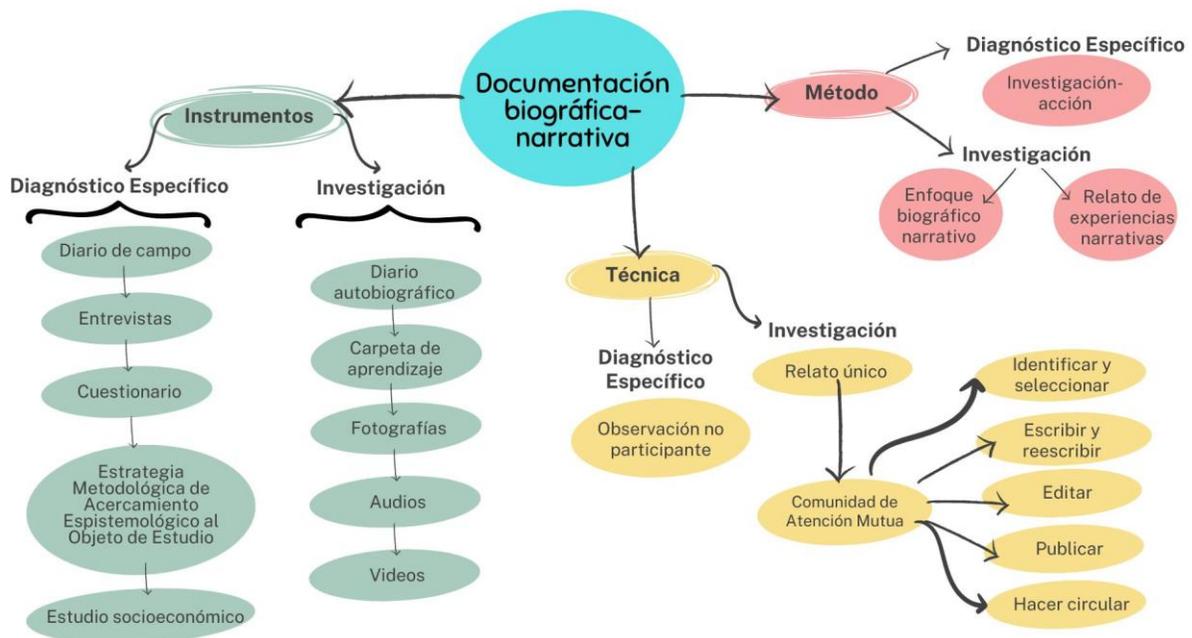
Memoria, del latín *memoria*: «el que recuerda». Recordar, del latín *recordis*: «volver a pasar por el corazón». La mente, como todo elemento humano y terrenal, olvida, desecha, caduca; sin embargo, ¿cuántas maneras hay de ayudar a la mente a recordar, de ayudar a que algo vuelva a pasar por ahí, por donde importa, por el corazón?

En este sentido, los instrumentos que se emplean para la recogida de datos al servicio de la memoria son todos aquellos documentos personales en los cuales «una persona revela sus características sociales y personales en formas que las hacen accesibles para su investigación» (Plummer, 1989, p.81). Asimismo, Bolívar et al. (2001) menciona que estos instrumentos «deben permitir explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en deseables formas de acción» (p. 154). Para este propósito, la entrevista aparece como el personaje principal de la metodología biográfica, como la base de sus cimientos; sin embargo, existen otras estrategias para recabar datos como los cuestionarios, los autoinformes, las carpetas de aprendizaje, las observaciones áulicas y escolares, el diario de campo, los portafolios, las transcripciones de audios, las fotografías, el biograma, etcétera. Entre todos ellos, los instrumentos que se emplearon para la investigación que se documenta debido a su utilidad, practicidad y pertinencia para los propósitos establecidos fueron:

- **Diario autobiográfico:** se conforma por registros de las observaciones en el aula y da cuenta de la vida que hay en ella. De manera paralela a dicho informe, se realizan reflexiones respecto a las experiencias y prácticas que acontecen.
- **Notas:** son anotaciones escritas por el investigador que aportan información adicional a otros instrumentos y por ello son independientes.

- Fotografías, memorias y artefactos personales: hace referencia a los materiales de la vida personal o profesional que recuperan recuerdos de las experiencias, en este caso, áulicas.
- Grabaciones de audio: se consideran un material de mucha utilidad; sin embargo, es necesario tomar en cuenta su practicidad debido al trabajo posterior de escucha, transcripción y análisis que requieren.
- Cuestionarios: permiten obtener información cuantitativa de un material cualitativo y están conformados por preguntas de cierta área de interés o dimensión en específica.

Estos instrumentos interactúan entre sí; es decir, no se implementan de manera aislada. Asimismo, en la manera en que se den a conocer a otros investigadores, se construyen para enriquecer la información obtenida. Por último, en el siguiente esquema se muestra el proceso de la Documentación Biográfico-Narrativa, así como los elementos que conforman su realización. En este se pueden observar sus técnicas, la modalidad de investigación y los instrumentos empleados para llevarla a cabo.



El proceso de documentar e investigar es cíclico, es decir, no termina en alguno de sus puntos; de tal manera, una vez que se implementaron los instrumentos que brindaron la información necesaria, fue necesario volver a la investigación, a la búsqueda de información respecto al Objeto de Estudio, es decir, a la escritura de textos poéticos, así como a las bases de la metodología a partir de la cual se abordó el problema referido en el presente capítulo: Pedagogía por Proyectos.

III. LA POESÍA ESTÁ EN LA MIRADA: TEORÍA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS POÉTICOS

¿Qué es la poesía? ¿Poesía y poema son sinónimos? ¿Cuál es la relación entre poesía e infancia? ¿De qué manera está presente la poesía en el contexto escolar? ¿Cómo se puede fomentar la escritura de textos poéticos desde las aulas? Éstas y otras preguntas se abordan en el presente capítulo a partir de la fundamentación teórica del presente Objeto de Estudio. Asimismo, esta información se complementa con la conceptualización de Pedagogía por Proyectos, la cual es la base para el diseño e implementación de las acciones que en capítulos posteriores se describirán.

Por otro lado, se presentan los antecedentes pedagógicos de la producción de textos poéticos por niñas, niños y adolescentes de educación primaria y secundaria. Con este fin, se retoman cinco investigaciones realizadas por diversos profesionales (maestros, docentes e investigadores) del ámbito educativo que, además, llevaron a cabo una propuesta de intervención en cada uno de sus contextos. De esta manera, de cada una de las investigaciones se retoman aportes específicos que construyen y enriquecen la Propuesta de Intervención Pedagógica.

A. Búsqueda de miradas previas: Revisión de antecedentes sobre producción de textos poéticos

Las experiencias de los maestros e investigadores que, con anterioridad, llevaron a la práctica diversas propuestas para abordar la escritura de textos poéticos fueron muy enriquecedoras para el diseño y la planeación del Proyecto de Intervención Pedagógica que se retomará en momentos posteriores. Por lo que, en el presente apartado se mencionan los elementos y acciones que se retomaron y fueron de utilidad para el propósito referido.

1. Todos para uno y uno para todos

Como parte de la titulación en Educación Primaria cursada en la Escuela Universitaria de Educación de Soria de la Universidad de Valladolid en el año 2014, Mayte Capilla Galgo presentó la tesis *La poesía como herramienta interdisciplinar en el aula unitaria de Primaria*. En ella, la autora realiza una propuesta de intervención que sirva de referente al momento de plantearse abordar la poesía desde todas las áreas del currículo de forma transversal. El trabajo de fin de grado se divide en dos apartados: el primero realizado a partir de una metodología de carácter descriptivo y bibliográfico, el cual se centra en la investigación de experiencias previas; y el segundo en una propuesta de intervención didáctica en un aula unitaria de nivel primaria.

Los objetivos principales de la propuesta de intervención fueron investigar las posibles aportaciones de la poesía como herramienta interdisciplinar e integradora en la enseñanza de la Educación Primaria (con lo cual buscó dotar a los estudiantes de un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje, así como romper el tradicionalismo curricular que divide a los contenidos en compartimientos independientes, pues argumenta que, si fuera del aula todo está interrelacionado, la escuela no debería de funcionar de manera diferente); y desarrollar la inteligencia creativa y la autoexploración emocional a través de la poesía, para lo cual, Capilla utilizó la poesía como detonante para provocar el autoconocimiento a partir de la observación, la aceptación y la verbalización de emociones y sentimientos.

El grupo en el que se implementó esta propuesta fue en el aula correspondiente al nivel primaria de una escuela unitaria (es decir, que cuenta con un solo grupo conformado por estudiantes de diversas edades y, por lo tanto, de diferentes grados escolares) de la sección de Almajano, una comunidad rural en el pueblo de Soria, España. El grupo estaba conformado por 8 estudiantes: 3 de tercero, 3 de cuarto y 2 de sexto grado de primaria; asimismo, 3 de ellos eran inmigrantes, una de ellas recibía atención especializada en el área de Audición y Lenguaje, y una más estaba diagnosticada con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), la cual presentaba un desfase curricular de dos años.

De tal manera, se puede decir que el grupo en el que se llevaron a cabo las acciones era completamente heterogéneo; no obstante, con vínculos afectivos fuertes entre sus integrantes.

La intervención educativa partió de los principios metodológicos del aprendizaje significativo y de una metodología activa centrada en los procesos de aprendizaje en las que se plantea al estudiante como protagonista y al docente como mediador. Asimismo, la metodología empleada para la investigación fue de carácter descriptivo-bibliográfico centrada en la investigación de experiencias previas.

La propuesta de intervención se organizó en tres unidades de trabajo, una para cada trimestre del ciclo escolar. Cada unidad retomó un poema de la obra *Rímame mucho* de Susana Gómez Redondo (madre de una de las estudiantes del centro escolar), y a partir de éste se realizaron actividades lúdicas con la finalidad de lograr los objetivos planteados a partir de un aprendizaje significativo. Cada una de las sesiones desarrolladas se conformó por 3 momentos: preparación e iniciación, desarrollo, y, por último, puesta en común.

Al finalizar la implementación de la propuesta anteriormente descrita, la autora de la tesis concluyó que la poesía tiene potencial interdisciplinar y que es una herramienta útil para que los estudiantes no sean consumidores pasivos de las ideas de los otros, sino que se conviertan en protagonistas a través de las interpretaciones y el diálogo que generen entre ellos. Asimismo, reafirmó que la poesía es pertinente para ser adaptada a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones que se presentan en un aula unitaria.

Así pues, para el Proyecto de Intervención se recuperaron los siguientes aspectos de la propuesta de Capilla en la escuela unitaria, los cuales lo enriquecieron en gran medida:

- La participación de docentes de otras asignaturas y de personas de la comunidad dentro del contexto áulico.

- El acercamiento de la autora de los poemas revisados en clase con los estudiantes; de esta manera, es posible generar un diálogo con los textos a través de la interacción con quien los escribió.
- El uso de la poesía como herramienta para favorecer la transversalidad curricular.
- Los ajustes realizados para que todos los estudiantes tuvieran acceso y pudieran realizar las actividades propuestas sin importar la diversidad que supone el contexto de un aula unitaria en una escuela rural.

2. Versos viajeros

María del Pilar Rivera Acosta, en su tesis *La producción escrita de textos poéticos en los estudiantes del ciclo V como herramienta para fortalecer un estilo de escritura propio*, realizada en 2015 como parte de la licenciatura en Humanidades e Idiomas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Libre de Colombia en Bogotá, se plantea como objetivo generar una propuesta para la producción de textos poéticos que permita fortalecer el estilo propio de escritura en los estudiantes a partir de la experiencia de práctica docente en el Colegio San José del Norte.

Con este fin, realizó una investigación cualitativa dividida en tres etapas: la sistematización de la experiencia docente respecto a los procesos de escritura de los estudiantes; el diagnóstico para conocer las referencias literarias de los participantes, así como su experiencia frente a la escritura de textos poéticos; y la construcción de una propuesta de producción de textos poéticos creativos.

Como parte de los resultados, Rivera hace referencia a que, en un primer acercamiento, los estudiantes percibían a la literatura como una herramienta para enriquecer su vocabulario y mejorar su ortografía, lo cual hace referencia a aspectos técnicos de la lengua; no obstante, a través de cada uno de los encuentros, tal como ella nombra a las actividades realizadas, los estudiantes comenzaron a relacionarse con las palabras a través del juego e identificaron en ellas un medio para expresar sus sentimientos. Algunas de las estrategias empleadas fueron: realización de preguntas,

estrategias de escritura creativa, basarse en sus experiencias de vida, adaptación del contexto de aprendizaje, y el uso de recursos lúdicos, musicales y visuales.

Como producto de la investigación realizada, la tesista realizó una propuesta para el fortalecimiento de la escritura a través de textos creativos poéticos, a la cual tituló *Extraños sucesos de un viajero*. En ésta, se pretendió que los estudiantes encontraran un estilo propio de escritura a partir de disfrutar, reconocer, identificar, analizar, distinguir y crear textos poéticos. Rivera propuso tres «viajes» (o encuentros literarios) que culminaron en la elaboración, publicación y divulgación de un *fanzine* (que es una publicación de tiraje reducido que aborda distintos temas culturales), en el cual se recopilaron los textos poéticos escritos por los estudiantes en un festival literario. De la investigación anteriormente descrita, se retomaron los siguientes recursos:

- La publicación de un *fanzine* (poemario) como producto final del proceso creativo de los estudiantes.
- La formulación de preguntas detonadoras referentes a una lectura previa para iniciar la producción de textos poéticos.
- El uso de imágenes y referentes visuales para apoyar la construcción de metáforas y analogías.

Por último, se reconoce la claridad con la que define los conceptos que construyen su Objeto de Estudio, el cual desmenuza en los siguientes: el texto, el texto poético, escribir poesía, escritura creativa y competencia poética. Se considera de suma importancia la referencia de Rivera en torno a la incorporación de este último concepto, la competencia poética, dentro de las subcompetencias o habilidades que componen a la competencia comunicativa.

3. Fábrica de versos

En la tesis *El taller de redacción poética en Educación Secundaria como estrategia de aprendizaje para desarrollar el gusto por la poesía*, Mabel Catalina Gaitán Baltodano, para titularse de la maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, en el año de 2016, diseñó una propuesta

didáctica a partir de un taller poético que pretendió generar gusto y apreciación por la poesía de autores reconocidos —como Rubén Darío, Carlos Martínez Rivas y Pablo Antonio Cuadra— en estudiantes de octavo y noveno grado, lo cual, en México, sería el equivalente a segundo y tercer grado de Educación Secundaria.

La investigación de tipo cualitativa se realizó bajo el enfoque de investigación-acción y con una perspectiva socio-crítica, debido a la reflexión sobre el conocimiento construido a partir de los intereses de los estudiantes.

La tesista, ahora maestra, diseñó e implementó un taller literario titulado *Descubro el poeta que llevo dentro*, el cual se llevó a cabo a través de cuatro fases: Fase I «Exploración», Fase II «Tertuliamos acerca de la poesía de Rubén Darío, Pablo Antonio Cuadra y Carlos Martínez Rivas», Fase III «Soy poeta» y, por último, Fase IV «Recitemos y publiquemos».

Al finalizar el taller literario conformado por estas etapas, algunas conclusiones obtenidas fueron que los talleres literarios son una herramienta para favorecer la competencia comunicativa de los estudiantes que enfrentan barreras para comunicarse verbalmente y por escrito; de tal manera, son un espacio que permiten ampliar sus posibilidades de interacción social y cognitiva. Asimismo, descubrió que el acercamiento de la poesía a través de actividades lúdicas favorece el interés y la motivación de los estudiantes por este género literario; y que la escritura de poesía refuerza la construcción como individuos de los estudiantes y, de esta manera, su autoconcepto.

Por otro lado, de la presente investigación se retomaron los siguientes aspectos para el Proyecto de Intervención:

- El desarrollo de las actividades para la producción de textos poéticos como parte de un taller de poesía, en el cual, por su definición, es necesario construir, armar y desarmar, experimentar, crear e innovar, como si fuera un sitio de elaboración, desde un aspecto práctico, no sólo teórico.

- La implementación de tertulias literarias como espacio libre de tensiones, reflexivo, comunicativo y de interacción con los demás y consigo mismo, propiciando así un aprendizaje significativo. No obstante, en el caso de la Intervención Pedagógica, se ajustó la dinámica al contexto espacio-temporal del ciclo escolar en turno, por lo que, en vez de tertulias literarias, se realizaron sesiones de diálogo entorno a los textos leídos.
- La importancia de la selección de autores como materia prima y como primera influencia de creación que se acerca a los estudiantes.
- La diversidad de formas en las que los estudiantes pudieron presentar sus producciones durante la última fase, en la cual no se limitaron las formas de presentación a través de cualquier tipo de expresión artística.
- La sistematización de la información obtenida a partir de las producciones de los estudiantes en tablas de registro.
- La implementación de la escritura colectiva como estrategia de redacción de textos poéticos.

4. Poesía musicalizada

Shirley Lorena Salamanca Cristancho escribió la tesis *Motivadores para la escritura de poesía* para titularse de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas en Bogotá, Colombia, en el año 2017.

Como propósito principal del proyecto de aula, Salamanca definió la profundización en un proceso de producción textual centrado en avivar en los estudiantes la creación y la innovación en la producción de poemas haciendo uso de herramientas motivadoras como la música, el ritmo, la prosa y la rima.

Los participantes fueron estudiantes de cuarto grado de primaria —los cuales oscilaban entre los 8 y 10 años de edad— del colegio Justo Víctor Charry ubicado en el barrio de Garcés Navas, perteneciente a la localidad de Engativá en Bogotá, Colombia.

La investigación se realizó bajo el enfoque etnográfico, ya que se basó en el análisis de la información obtenida a partir de una observación participante. Asimismo, los instrumentos empleados durante la intervención pedagógica fueron la observación etnográfica, la entrevista y la Unidad Didáctica. Salamanca organizó la Unidad Didáctica en 4 momentos, cada uno de ellos mediado por la rima, el ritmo, la melodía y la métrica. Como parte del último momento, se finalizó con la creación de un libro poético en colectivo.

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta de intervención fueron: la ludicidad supuesta por la música fue un elemento motivador para que los estudiantes se acercaran con gusto a la composición de textos poéticos; los estudiantes comprendieron conceptos teóricos que conforman la poesía (como verso, rima, estrofa, rima asonante y consonante, verso libre, encabalgamiento, etcétera) a partir de actividades lúdicas y musicales en las que los ponían en práctica; los estudiantes disfrutaron la escritura y la lectura posterior de los textos que produjeron, por lo que todos guardaban silencio y mostraban interés por escuchar las producciones de sus compañeros; y, por último, se observó mejora en diversos aspectos lingüísticos de los estudiantes, tales como en su léxico, redacción, coherencia, cohesión y comprensión.

Como conclusión, Salamanca refiere que la música logra ser una herramienta viable para emplearse en el aula con la finalidad de construir textos poéticos, así como para formar seres humanos sensibles ante lo que sucede en su entorno y capaces de expresarse libre y espontáneamente a través de la escritura. Para el Proyecto de Intervención se rescataron los siguientes aspectos:

- El reforzamiento de campos semánticos en la *Unidad didáctica la familia de las palabras* para enriquecer el uso de metáforas, analogías y juegos de sonido en la escritura de poemas.
- El uso de la música de fondo como elemento de relajación durante el proceso creativo de escritura.

- La creación de un poemario colectivo con recortes, hojas decoradas y diversos materiales a partir de los textos producidos en clase, así como su socialización y puesta común.

5. Entre todos versamos mejor

Como última referencia de investigación, se retomó la tesis *La colaboración entre pares: una estrategia para la producción de textos poéticos* escrita por Marylyn Rengifo Valencia y Yamile Andrea Velez Giraldo, las cuales se titularon como maestras en Educación por parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana en Santiago de Cali, Colombia, en 2019.

El objetivo de la investigación fue presentar evidencia empírica respecto al rol del trabajo colaborativo entre pares, así como los procesos de planificación, producción y revisión de los textos poéticos. Para lograr este fin, las entonces tesoreras llevaron a cabo actividades continuas a partir de una secuencia didáctica nombrada *Viajando hacia la isla de la poesía* en un grupo de tercer grado de primaria conformado por 32 estudiantes entre 8 y 10 años de edad. Dicha secuencia estuvo conformada por tres momentos en los que se retomaron actividades de aprendizaje y de evaluación.

Rengifo y Velez (2019) mencionan que para el desarrollo de las actividades organizaron al grupo en cuatro grupos de parejas conformadas con base en distintos criterios propuestos por Jones (2002), Vass, (2014), Roberts y Eadyb (2010): homogeneidad cognitiva (desempeño académico similar en el área de lengua castellana), heterogeneidad cognitiva (diferente desempeño académico en el área de lengua castellana), homogeneidad en la edad (igualdad en edades), igualdad en el género, diferencia de género y por relación de amistad. Al formar las parejas bajo estos criterios, se buscó identificar cuál de ellos era el más apropiado para la conformación de grupos bajo el concepto de trabajo colaborativo.

Algunos de los hallazgos que se obtuvieron fueron que la conformación de los grupos tuvo incidencia en los aprendizajes; que el trabajo colaborativo impactó positivamente

en el desempeño de los estudiantes, no obstante, no se disocia de la presencia y andamiaje del docente; que los estudiantes prestaban mayor atención a los procesos de producción en relación con los de planificación y revisión y, aunque algunos lograron avanzar en los dos primeros, la mayoría continuó en niveles básicos de estas habilidades; que los estudiantes, en su mayoría, omitieron la planificación de sus textos poéticos y enfatizaban la revisión del texto en el nivel microestructural, concentrándose sólo en aspectos ortográficos y caligráficos; y, por último, que los estudiantes, al trabajar en pares, tuvieron oportunidad de interactuar con sus compañeros a través de sus textos poéticos, de ser escuchados y percibir sus producciones como centro de interés.

Como conclusión, las tesis refieren que es necesario orientar la práctica docente hacia los subprocesos involucrados en la planificación, con la intención de fortalecer desde la primaria básica la habilidad de los estudiantes de anticipar el texto desde un plan de acción de escritura que sitúe y encamine su proceso de aprendizaje.

Algunos aspectos relevantes que se retomaron para el Proyecto de Intervención es la opción de abordar la producción de textos poéticos desde la concepción del trabajo colaborativo o, incluso, cooperativo. Asimismo, la importancia de abordar la escritura del poema a partir de tres fases o momentos: planeación, producción y revisión.

Así como se retomaron los trabajos y experiencias de profesionales que abordaron la escritura de textos poéticos como Objeto de Estudio, es importante fundamentar el Objeto de Estudio a partir del concepto que se tiene de él desde los distintos autores que conviven con la escritura, la poesía y la infancia de manera cotidiana. De la misma manera, la relevancia de entender de dónde surge la metodología a partir de la cual se propone su abordaje y cuáles son sus bases pedagógicas y didácticas es fundamental para dotar de congruencia a la teoría con la práctica que en capítulos posteriores se describen.

B. La poesía, una integrante más en la cotidianidad escolar: su abordaje a partir de Pedagogía por Proyectos

Si pudiera deshilarse el Objeto de Estudio, cada uno de los hilos sería un concepto que lo define, que lo caracteriza. En las siguientes líneas se abordan cada uno de estos a fin de justificar el enfoque de las acciones realizadas como parte del Proyecto de Intervención Pedagógica. En primera instancia, se retoma la producción de textos escritos; posteriormente, la diferenciación entre poesía, poema y texto poético; la poesía en la cotidianidad, la poesía como herramienta de gestión emocional; el vínculo entre poesía, infancia y escuela; los niños como escritores de poesía; y, por último, estrategias lúdicas para favorecer la escritura de textos poéticos.

1. Producción de textos escritos

A mediados del siglo XX, el lingüista Noam Chomsky estableció una diferencia entre competencia y acción dentro del ramo que le compete. De acuerdo con él, la competencia hace referencia al conocimiento de la lengua, es decir, al conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística; mientras que la actuación es el uso que hacemos de estas reglas en una situación real y concreta (Cassany 1988). Por otro lado, Krashen (1978) refiere que esta misma competencia que define Chomsky es el código escrito y que la actuación es la composición del texto; es decir, el conjunto de estrategias comunicativas empleadas para producir un texto escrito. En otras palabras, «la competencia es el saber y la actuación es el saber hacer» (Cassany, 1988, p.10) y la expresión escrita como habilidad contempla el dominio de ambos aspectos.

Desde su nombre, el concepto de *producción de textos* nos hace referencia inmediata al resultado que se espera del sujeto que la realice, es decir, un producto escrito; de manera más gráfica, una hoja con letras escritas por él mismo, ya sean a mano o de manera digital. No obstante, Candlin (1983) ubica su mirada en todo lo que hay detrás de un resultado y transita de la idea de «escribir como producto» a «escribir como proceso». Rohman (1965), a su vez, define el proceso como «algo que muestra un

cambio continuo en el tiempo, como el crecimiento de la materia orgánica». Es decir que el proceso de escritura no es lineal y se ve expuesto a constantes transformaciones, así como el sujeto que lo lleva a cabo. Pickett y Laster (1984) hacen una analogía y comparan, de esta manera, el proceso de composición de un texto con un juego de construcción:

El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quieres construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene el pensamiento. (p.83)

El producto no resulta de un momento mágico de inspiración, sino de una serie de toma de decisiones que el sujeto que realiza el proceso toma durante él, desde que decide escribir algo hasta que, después de un proceso de corrección, elige la última versión del texto (Lomas, 1999).

a. ¿Qué es la poesía?

Dentro del gran abanico de opciones de textos a producir, se encuentra, vestida de traje, con corbata, saco y zapatos lustrados, la poesía. Vista desde lejos podría parecer inalcanzable, hecha para intelectuales; no obstante, ¿qué es la poesía?

Cortázar (1980) decía que existen ciertas cosas que son muy complicadas definir, como el caso de la poesía, la cual ha tenido un sinfín de explicaciones a lo largo de la historia. Por lo tanto, el argumento que más le convencía era que «la poesía era eso que se queda fuera cuando se ha terminado de definir la poesía». Sin embargo, para este fin es necesario ahondar en esta gran laguna.

Si se comienza desde el diccionario, la cual podría ser una definición considerada como formal, la Real Academia Española indica que la poesía es «la manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa». Asimismo, refiere que es uno de los géneros en los cuales se dividen las obras literarias. En este sentido, cabría cuestionarse el concepto de belleza y la arista desde

la que se aborda; es decir, ¿un texto podría ser considerado como poético por hablar de un tema «bello» o por ser escrito a partir de un lenguaje eufónico o «estético»?

Antonio Gamoneda menciona que la poesía, «más que un género literario, es una emanación de la vida» (Calvo, 2015). Asimismo, la compara con la literatura, en la cual puede encontrarse ficción; no obstante, refiere que «la poesía es una realidad en sí misma» y que «contiene goces y sentimientos», lo cual crea una relación con la existencia y le da un carácter que va más allá de los géneros.

En entrevista, Julia Santibáñez refiere que la poesía «es el intento de sobrepasar el desgaste del lenguaje», es «intensificar el lenguaje, subirle el volumen para decir: ahí hay algo». Ojeda (2009) cita a Cristina Peri Rossi cuando coincide al afirmar que «los poetas escriben lo que la gente dice bajito». Tal vez sea eso a lo que se refiere la Real Academia Española con el concepto de belleza desde las palabras.

Santibáñez añade que «las palabras se van desgastando en la vida cotidiana y se quedan superficiales, simples y aburridas» y que la poesía lo que hace es «recuperar el estado más musical de la palabra». Lo cual se asemeja a lo que menciona Calvo (2015) cuando escribe que «se entra al poema por la puerta de la afectividad, o del ritmo, lo cual se vincula con la respiración interior y el palpitar del universo».

Por otro lado, Pellegrini (2008) agrega que la poesía es una mística de la realidad. El poeta busca en la palabra no un modo de expresarse, sino un modo de participar en la realidad misma.

b. Poesía, poema y texto poético

Desde su raíz, la palabra poesía significa «hacer materializar» o «convertir pensamientos en materia». En palabras de Calvo (2015), la poesía remite a la «creación, creación de la vida mediante la palabra». Dicha definición, por sí sola, brinda información suficiente para realizar un análisis extenso respecto a dicho concepto; sin embargo, más allá del diccionario, ¿qué es la poesía? Esta pregunta es una de las primeras que se realizan a poetas en entrevistas y, al parecer, las

respuestas son tan diversas que la puerta continúa abierta. «La poesía es algo que no es eso, que es otra cosa»: así es como Juan Gelman definió el concepto en entrevista con Freidemberg (1992). A partir esta definición, Calvo (2015) menciona que es importante saber qué no es la poesía. La poesía «no es la versificación trivial, la rima obligada, el contar las sílabas que debemos ubicar en un reglón, los concursos de declamación, decir cosas “bonitas”, la moraleja apoderándose de la fábula». Entonces, ¿qué sí es? Como si fuera un objeto, ¿dónde podemos encontrarla? «Si recordamos que radica en la mirada, será claro comprender que la poesía puede aparecer en los sitios más insospechados».

Poesía, poema... aunque estos dos conceptos pudieran leerse e incluso usarse como sinónimos, cada uno hace referencia a algo distinto, como gemelos cuya madre confunde por su aparente similitud.

No todo verso es poema, ni todo poema está versado. «Puede haber poesía en un cuadro, en una danza, en un poema; pero también puede existir poema sin poesía», afirma Calvo (2015), la cual refiere que, en repetidas ocasiones, el término *poesía* se emplea a la ligera, acompañado de distintos verbos que indican lo que se hace con ella: leer una poesía, decir una poesía, declamarla o escribirla. Todas estas expresiones son comunes de escuchar en las escuelas, las cuales identifican el concepto como un género literario. No obstante, poesía y poema, reitera, no son sinónimos. La autora define a la poesía no desde una modalidad textual, sino a partir de su carácter como actividad creativa.

Por su parte, Paz (1972) argumenta que «no toda obra construida bajo las leyes del metro contiene poesía» y se cuestiona si, justamente, esas «obras métricas» (como el soneto, las décimas, odas, liras, etcétera) son verdaderos poemas o conservan únicamente el nombre de «forma literaria». Asimismo, Calvo y Paz coinciden en que existe la poesía sin que necesariamente tenga que haber un poema; incluso, las personas y los acontecimientos puede ser poéticos; «son poesías sin ser poemas».

Ahora bien, ¿qué es el poema? En varios contextos, el poema es percibido como la forma que asume la poesía; no obstante, éste es más que una forma literaria, es el lugar de encuentro entre la poesía y el ser humano, el cual es imposible reducir a unas cuantas estructuras. Por lo tanto, siguiendo a Paz (1972), el poema «es un organismo verbal que contiene, suscita o emite poesía» (p.54), y éste se congrega en un producto humano, concebido como una obra (ya sea un cuadro, una canción, etcétera). De tal manera, todas las actividades verbales podrían transformarse en un poema, «desde la interjección hasta un discurso lógico» (Paz, 1972, p.78). De tal manera, «lo poético es poesía en estado amorfo» (Paz, 1972, p.78); y el poema podría considerarse como creación, poesía erguida, formada, como los niños, por estaturas.

Así como los pintores usan pinceles y acrílicos; los arquitectos, cemento; los escultores, piedras y metales, el poeta emplea las palabras como lenguaje, como materia prima. Cada uno hace uso de su propio lenguaje y lo transforma para dar forma a su obra.

Ahora bien, ¿qué da la cualidad de poema a una serie de versos o a cualquier tipo de bloque de texto? La respuesta es la poesía, la diferencia entre creación y estilo. La poesía, en palabras de Paz (1972) convierte a lo común (la piedra, el color, el sonido, la palabra) en imágenes, las cuales suscitan en los que las reciben constelaciones de más imágenes que convierten en poema a cualquier obra de arte.

De tal manera, «sin dejar de ser lenguaje (sentido y transmisión del sentido), el poema es algo que está más allá del lenguaje» (Paz, 1972, p.82); sin embargo, que «sólo puede alcanzarse a través de él». Por lo tanto, el poeta sería «alguien que trasciende los límites de su lenguaje y creador de imágenes» (Paz, 1972, p.82). La calidad de estas imágenes le permite llegar al poema a través de las palabras.

c. La poesía en la cotidianidad

«El silencio mismo está poblado de signos. La disposición de los edificios y sus proporciones obedecen a una cierta intención. No carecen de sentido. Todo es lenguaje» (Paz, 1972, p.92). Colinas (1984), refiere, por su parte, que la poesía es una forma de ser y de estar en el mundo. Ser y estar: ¿qué otros verbos podrían definir a lo cotidiano, a lo que sucede todos los días? ¿Qué otro elemento tan más habitual que el silencio, que en su ausencia de sonido es capaz de comunicar tanto?

En entrevista, Rincón (2018) da cuenta de las palabras de la escritora Zel Cabrera, la cual refiere que «la cotidianidad está llena de irrupciones de magia que si estás distraído no notas», y, justamente, para ella, eso es la poesía. «Es estar viendo algo en el momento exacto, pronunciarlo y que suceda». La poeta afirma que «la cotidianidad permite esa magia con las palabras».

En otras palabras, pero argumentando un sentido similar, Paz (1972) menciona que la poesía es la tensión del poeta hacia un absoluto del lenguaje, en la esperanza de cautivar la realidad, lo efímero, eso mismo que se desvanece en el momento en que uno lo piensa, da un paso, con palabras que no se esperan y milagrosamente se ordenan; es decir, para Paz, la poesía es justamente esa magia a la que se refiere Cabrera. Asimismo, el autor menciona que «cuando la poesía se da como una condensación del azar o es una cristalización de circunstancias ajenas a la realidad creadora del poeta, nos enfrentamos a lo poético».

Por último, Joaquín Pérez Azaústre coincide con las posturas anteriores y dice que «la poesía sirve para que algo se pueda mostrar de forma palpable, para intensificar una mirada trascendente sobre lo cotidiano» (Pérez, 2001, p.122). Es decir, «encontrar el misterio y el fulgor que anida en lo visible» (Pérez, 2001, p.122).

d. La poesía como herramienta de gestión emocional

Julia Santibáñez, al hablar de la función de la poesía, al preguntarse su para qué, la poeta responde que:

La poesía toca las fibras de las emociones más hondas, más crudas, del dolor más profundo ante la muerte, de la soledad, del desamor, pero también la alegría más increíble que puede generar una lluvia o ver una gota en una hoja; eso que de repente se piensa que es una tontería, emocionarse por ver una flor abrirse o por las cosas más nimias. La poesía toca todo el espectro de las emociones que están en el fondo y que, a veces, no se suelen rozar.

Por otro lado, Peri Rossi (2009) afirma que la poesía cumple dos funciones. La primera se relaciona con la memoria de las emociones y la refiere como la identidad contra el olvido. La segunda es la función del espejo: «es el otro lado del espejo de lo real, el cual abre las puertas para acceder a una zona de lo íntimo».

Elena Medel hace referencia a la poesía como «una pastilla que cura la enfermedad o atenúa el dolor; es un diccionario que explica el mundo; es un buen antídoto contra todos los males que rondan en lo terrenal».

Octavio Paz decía que «el poema no es algo que el lector entiende, sino que reconoce» (Paz, 1972, p.76). En una analogía, compara al poema con un caracol «en donde resuena la música del mundo y metros y rimas no son sino correspondencias, ecos, de la armonía universal». Paz (1972) menciona que «cada lector busca algo en el poema» (p.76), y que no es raro que lo encuentre, pues ya lo lleva dentro.

Calvo (2015) habla de la función de la poesía en el ser humano, lo que ésta causa. Así, afirma que «la poesía aumenta la capacidad de sentir». De esta manera, traspasa el lugar que ocupa en materia de literatura para ser materia de la vida, de todos. En torno a la infancia, «la poesía posibilita al niño al encuentro con el silencio». El silencio... cosa abstracta que desde su definición más simple podría decirse que es la ausencia de ruido; ese espacio en blanco y de pausa de sonido. No obstante, Calvo (2015) se refiere a éste como «una necesidad del espíritu, un diálogo con uno mismo,

una real conquista de un espacio interior ineludible» (p. 67). El silencio es un lugar donde se aprende a estar consigo mismo.

En este sentido, se puede decir que las posturas anteriormente referidas coinciden en que el poema es un espacio de reflejo, de reconocimiento y encuentro en el que se puede observar a sí mismo con nitidez a partir de las propias palabras o de las de otros.

Por último, Calvo refiere que «los poemas no van dirigidos a la mente sino al corazón, por lo cual todo esfuerzo dedicado a su “comprensión” no sólo es inútil sino contraproducente».

La escritura permite que se puedan intercambiar palabras a través del tiempo, el espacio y la distancia; permite que, sin conocer a otro, alguien pueda reconocerse en él, apoderarse de sus palabras y hacerlas suyas. A partir de la escritura y la lectura de otros, se puede comprender su existencia, se puede notar que también los otros sufren, aman, y sienten cosas similares a las propias. Es en ese punto, refiere Calvo (2015), cuando la lectura y la escritura se convierten en una necesidad, la escritura de poemas resulta muy significativa debido a que es en ella donde «los sentimientos están más a flor de piel».

e. Poesía, infancia y escuela

La poesía, como casi todo, lleva etiquetas, tiene apellidos. Así, es común escuchar o leer sobre poesía escolar y poesía infantil, entre otras tantas formas de presentación y clasificación. Paz (1972) menciona que «clasificar no es entender, y menos aún comprender» (p.97). Así pues, las nomenclaturas resultan inservibles cuando se desean emplear para algo más que para ordenar.

Walsh (2017) afirma que «la poesía es reconstrucción y reconciliación» (p.148) y que «es el elemento más importante para no hacer de los niños robots ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser: auténticos seres humanos»

(p.151). Si bien esta labor le conferiría, de primera instancia, a las familias de los niños, también compete a la escuela como una institución formadora de personas.

En las escuelas se enseña a construir una rima, a separar en versos perfectos, a medir las palabras como si fueran mesas o salones. Paz (1972) refiere que «hay máquinas de rimar, pero no de poetizar» (p.91). Máquinas de rimar es lo que el currículo pretende formar.

La rima, la métrica y demás elementos estructurales, forman parte de la técnica. La cual se concibe como un conjunto de reglas, normas o acciones que se perfeccionan o degradan a partir de su repetición. No obstante, en el lenguaje poético, «cada poema es un objeto único, creado por una técnica que muere en el momento mismo de la creación». De tal manera, «la técnica poética no es transmisible porque no está hecha de recetas, sino de invenciones que sólo le sirven a su creador». Por otro lado, en lo que se debería de hacer énfasis es en el estilo del poeta; es decir, una manera propia de hacer (en este caso, escribir) poesía y convertirse, así, en un constructor de artefactos literarios (Paz, 1972).

La labor en la escuela tendría que ser con la finalidad de acompañar a los niños a trascender el lenguaje haciendo uso del mismo; por el contrario, las instituciones se han enfocado en preparar para la vida y dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan la inserción en el mercado laboral. «Ya no se trata de estar preparado para la vida, sino para ganársela» (Calvo, 2015, p.57), y, en este sentido, ¿qué lugar tiene la poesía para cumplir con dicho propósito de sobrevivencia física y económica? Evidentemente, la poesía nunca ha sido una de las prioridades académicas. Poesía, infancia y escuela se vinculan de manera muy estrecha, por lo que es importante analizar este punto de encuentro.

Como ya se ha referido en líneas anteriores, la poesía está presente en la vida de un individuo desde que nace: en las canciones de cuna, los juegos verbales, los trabalenguas, las adivinanzas, entre otros. Cada uno de estos ejemplos forma parte y

contribuye al desarrollo del niño desde la arista que se desee observar. En el área del lenguaje, los trabalenguas y las canciones ayudan a superar alteraciones en el habla, a desarrollar su conciencia fonológica y a adquirir vocabulario; lo cual, sin duda, se relaciona de manera directa con las habilidades necesarias para consolidar los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, el beneficio no radica sólo en el aspecto oral, esta manera de presentar la poesía también favorece el desarrollo motriz y psicosocial; por ejemplo, al interactuar con los otros a través de juegos colectivos y rondas. «La poesía es, para el niño, una forma de explorar el entorno y de aprender» (Calvo, 2015, p.72); es una manera en la que realiza su propia lectura del mundo.

Una vez que los niños ingresan a la escuela, la poesía se convierte en una herramienta para favorecer la transmisión de contenidos. De acuerdo con Calvo (2015), ésta ha sido siempre un poderoso recurso mnemotécnico para el acercamiento de conocimientos y valores. No obstante, aunque esta instrumentalización de la poesía es útil para los propósitos académicos, es importante recordar que «lo fundamental de la poesía está en sí misma y no en el uso que se le pretenda dar» a partir de su visión utilitaria. Calvo (2015) refiere que, sí, la poesía, en especial su escritura, es una herramienta eficaz, pero para encontrar la palabra propia.

La poesía dentro de la escuela compete en gran medida a los docentes, los cuales, en su mayoría son los que seleccionan los textos a leer con base en lo que pretenden enseñar. Muchas veces, los poemas son seleccionados por los docentes con base en el tema que éste aborda o por los aspectos técnicos que se desean transmitir (rima, métrica, verso, etcétera), sin tomar en cuenta su valor literario. Asimismo, es común presenciar una muestra de poesía coral —una vez más se interponen los apellidos— en el patio de la escuela para transmitir un contenido patriótico, complementar los actos del festejo del Día de las Madres, entre otros, lo cual se reduce a la búsqueda de un poema por parte del docente que hable sobre un tema en específico (en muchos casos no significativo para los niños), para que los estudiantes lo copien en el cuaderno y lo repitan hasta lograr su memorización para ser recitado.

Calvo (2015) menciona que, durante muchos años, los maestros usaron a la poesía para que los estudiantes encontraran el verbo y el predicado en los versos, retomaron el país de origen del autor de cierto poema para abordar un contenido de Geografía, o la época que fue escrito para dar pie a un hecho histórico. Asimismo, las imágenes que lo acompañaban funcionaban para la asignatura de Artes y la lectura en voz alta para medir las palabras por minuto o calificar como «adecuada» cierta entonación; sin dejar atrás el análisis de la moraleja que podría identificarse en los versos. No obstante, en la actualidad se pueden percibir todavía algunos contenidos con estos fines.

Dentro de la presencia de la poesía en la escuela, se encuentra la escritura de ésta, una acción todavía más marginada que su lectura debido a que, durante muchos años, se le ha considerado como algo exclusivo de escritores consagrados, de intelectuales detrás de un escritorio con cientos de libros de fondo; es decir, un contexto lejano al de las escuelas, al de la infancia.

En la escuela, la escritura de poesía se ha reducido a la escritura de un texto lingüístico más en el que se prioriza el aspecto formal y se califica la correcta aplicación de sus normas, la medición exacta de los versos y el empleo de rimas. De tal manera, las producciones atienden a un texto escrito que rima y escrito en verso, pero carente de poesía.

De tal manera, la poesía debería de acercarse a los estudiantes a través de actividades que no les hagan sentirse ajenos a ella, que les permitan reconocerse y les motive a querer compartirse a través de la búsqueda de su propio lenguaje.

Calvo (2015) afirma que «la utilidad de la poesía no es más que ésta: ser poesía», liberándola así de ser un modelo de comportamiento, de aconsejar o de ser vehículo para alcanzar otros fines pedagógicos, dado que «ella es, en sí misma, un hecho pedagógico».

f. Niños escritores de poesía

En líneas anteriores se retomó el término de poesía infantil como aquella que es dirigida a los niños. No obstante, los niños también escriben poesía desde su propia mirada del mundo, desde la lectura de su cotidianidad, desde el descubrimiento de lo invisible a través de sus ojos y la transformación de ello en palabras.

Los niños, pensando en una cierta edad, cuentan con cierto número de palabras como parte de su vocabulario, muchas de las cuales, si no dicen de manera recurrente, logran entender sin mayor explicación. Una de las funciones de las clases de Español en la escuela es añadir conceptos a este banco lingüístico. No obstante, ¿qué tan significativos pueden ser para un niño de 11 años ciertos términos poéticos como hiperbatón, anáfora, metonimia, aliteración, oxímoron, símil o prosopopeya? Es claro que tienen la capacidad cognitiva para comprenderlos, ¿pero en qué medida les resultan cercanos y los emplean?

Por otro lado, si se piensa, como se ha abordado anteriormente, que la poesía radica en la mirada, ¿qué se les puede enseñar a los niños acerca de su forma de mirar el mundo? Nada, absolutamente. Al contrario, Calvo (2015), afirma que habría, más bien, que aprender de ellos y acompañarlos en sus procesos creativos.

Paz (1972) refiere que «el lenguaje hablado está más cerca de la poesía que de la prosa; es menos reflexivo y más natural y de ahí que sea más fácil ser poeta sin saberlo que prosista». De tal manera, es totalmente común encontrar poesía en los diálogos cotidianos de los niños, incluso sin que ellos planeen alguna estructura, ritmo o forma. Asimismo, el autor anteriormente referido afirma que los poetas ponen en libertad a la palabra, su materia prima, y hace una analogía con un cohete cuando estalla en el cielo. La poesía conserva ese carácter lúdico, esa posibilidad de juego con la forma: la palabra. Y, así como los niños son poetas natos, tal como lo refieren diferentes autores ya mencionados, también juegan por naturaleza. Es decir, en qué momento

se tiene que insistir a un niño para que corra, a un ave para que vuele. Poesía, juego, libertad e infancia mantienen un vínculo muy estrecho.

Ahora bien, ¿cómo acompañar a los estudiantes en su proceso de escritura de textos poéticos? Los docentes tienen un papel muy importante en este acompañamiento. Calvo (2015) menciona que no es posible dejar que la poesía llegue a los niños por azar, sería injusto que sólo algunos tuvieran la oportunidad o el privilegio para convivir con ella. De esta manera, todos los que conforman el contexto de los niños serían responsables de propiciar este vínculo.

En la escuela, los maestros son, en muchas ocasiones, el vehículo a través el cual niño y poesía se encuentran; no obstante, Calvo (2015) se pregunta «¿cómo seleccionar un poema teniendo la seguridad de que atrapará al niño y enriquecerá su universo poético?». Ante esta pregunta, la solución que plantea es buscar en sí mismo, acercarse aquello que haya conmovido al docente, que haya disfrutado; compartir un texto que no haya resultado indiferente.

Sin embargo, tomando en cuenta que cada niño es único y tiene su propio mundo de significados, tal vez el gusto del docente no coincida con el de todos los estudiantes. Por lo tanto, una opción es poner al alcance de ellos mucha poesía y alejarse de manera discreta, como de puntitas, para dejar que interactúen entre ellos y, como si fueran dos personas, tomen sus propias decisiones y caminos.

g. Escritura de textos poéticos en la escuela a partir de estrategias lúdicas

«A la escuela no se viene a jugar», es común escuchar en varios momentos dentro de los contextos áulico y escolar. «Tu único trabajo es venir a la escuela a estudiar», reafirman los padres de familia como regaño ante la ausencia de una tarea académica. ¿Qué pasaría si se intercambiaran algunas palabras de estas oraciones? En una utopía, el discurso sería: «A la escuela no se viene a trabajar»; «tu único trabajo es jugar». Sin duda, sería algo más apegado a la naturalidad del niño.

Calvo (2015) hace referencia al gusto que tienen los estudiantes por jugar, inventar y descubrir significados, así como la forma en que éste se va perdiendo a través de los años, cuya responsabilidad se la confiere a la escuela, ya que ésta, en muchas ocasiones, «no acepta que el juego y la imaginación son espléndidas formas de conocimiento». De tal manera, «a los niños los ahogan los saberes útiles que asfixian las posibilidades de alimentar y nutrir la sensibilidad y la fantasía», características con las que cuentan por el simple hecho de ser, al igual que la poesía. Es por ello que ésta «es tan accesible al oído y al alma del niño».

A los niños les gusta jugar, no requieren que se les indique cómo y lo hacen a pesar de las restricciones que la vida les impone cada vez en mayor medida. «El lenguaje tiene también una función lúdica. Es posible jugar con las formas de las palabras, con sus significados, con sus significantes y con la relación que tienen entre sí» (Calvo, 2015). También, disfrutan jugar con el aspecto semántico y sintáctico de la lengua, y están en constante contacto con las características formales de la poesía; sin embargo, para ellos es un acercamiento de manera natural, fuera de los fines académicos. Por ejemplo, en las adivinanzas y en los trabalenguas se pueden percibir fácilmente la aliteración, símil, metáfora y personificación, que «no es más que una palabra balanceándose suavemente entre dos sentidos, como un niño en su columpio».

Cuántas veces no se escucha a un estudiante decir de una manera percibida como «errónea» una palabra que el maestro suele corregir a partir la repetición en su forma «correcta»; no obstante, lo que el niño acaba de crear es un neologismo, una forma de nombrar algo que antes no había sido dicho, dio vida a un concepto nuevo, creó un significado a partir del juego con el lenguaje. En la poesía, la escritura de un texto a partir de neologismos podría llamarse «jitanjáfora», lo cual sería el resultado si se permitiera continuar el juego a partir de lo que usualmente se concibe como «error». Alfonso Reyes conceptualiza a las jitanjáforas como «palabras vacías de contenido

semántico que, aunque no tienen un mensaje dirigido a la razón, constituyen un disparador hacia la imaginación y la fantasía».

Por otro lado, durante la primera infancia, los niños están familiarizados y cercanos a las canciones de cuna, las cuales contienen rimas, anáforas y comparaciones que las dotan de musicalidad, ritmo y magia. Lacau (1966) refiere que esa musicalidad tendría que ser la que definiría a la «poesía infantil», más allá del contenido a transmitir. Gabriela Mistral afirma que «la poesía que debería servir al niño es aquella que, si no se canta, debería cantarse» (Mistral, 1993, p.75).

En otra etapa de la vida, Calvo (2015) refiere que los adolescentes «crean por sí mismos una jerga propia y creativa en el intento de elaborar un lenguaje con el que identificarse y manifestarse de una forma lúdica»; es decir, ellos inventan sus propias palabras para decir lo que tienen que decir y que otros no han nombrado.

«Es importante que la escuela supere la tentación de utilizar la poesía para fines pedagógicos» (Calvo, 2015, p.75) y que trascienda su abordaje común a partir de su lectura en voz alta durante una clase. La escritura de poesía emerge en cada espacio del contexto escolar como una necesidad que grita para ser escuchada, puesto que «todos tenemos una palabra que escribir, porque hay necesidad de señalar nuestro paso por el mundo, y para ello buscamos una palabra que nos reafirme, aunque esa palabra no sea muy académica» (Calvo, 2015, p.78).

Calvo (2015) hace referencia a las expresiones gráficas con las que tropezamos a diario en las calles y resalta su carácter poético. Un «yo estuve aquí» en una pared, en una puerta, en una mesa, en una celda, tiene un mundo detrás que, probablemente, fue reprimido por tratarse de una acción «incorrecta». Esa frase fue escrita y motivada por una necesidad de decir algo, de expresarse: «Estoy aquí. Yo, ser humano, estoy en este lugar» (p.84).

Asimismo, se pueden encontrar diarios que habitan en lo más escondido de un cajón en el que los jóvenes escriben, o más bien, se escriben a sí mismos. La poesía es y está de manera natural en la vida de todos los seres humanos, es necesario afinar la mirada para reconocerla, para que los ojos no la dejen pasar.

A fin de reafirmar, Calvo (2015) menciona que una actividad recreativa y dinámica no es necesariamente un pasatiempo o un momento de distracción de lo académico, pues «uno de los significados de recrear es volver a crear».

h. Evaluación de la escritura de textos poéticos

La escuela ha subestimado la capacidad creativa de los niños y ha reducido la poesía a un género lingüístico y a sus preceptos. De manera general, el currículo propone evaluar los contenidos relacionados con la escritura de textos poéticos a partir del uso correcto de las características que los identifican, como la rima y la métrica, así como de las figuras retóricas que se emplean en ellos, como las metáforas, símiles, analogías, etcétera. No obstante, si la poesía está en la mirada, tal como afirma Calvo (2015), ¿bajo qué parámetros se evalúa la forma de estar, de ser y de expresar la lectura del mundo?

La misma autora refiere que «la escritura de poemas es una eficaz herramienta para encontrar la palabra propia» (Calvo, 2015, p.102), sin embargo, ¿cómo definir los indicadores para evaluar un proceso de búsqueda?, ¿cómo afirmar si está bien o está mal? Porque, finalmente, eso es lo que hace la escuela tradicional para medir el aprendizaje: asignarle un número que da o resta validez al resultado final.

El papel del docente en el acompañamiento del proceso creativo de los niños consiste en introducirlos en el lenguaje para «producir la ruptura necesaria que permita abolir el lenguaje seguro y dar lugar al espacio en que nazca el lenguaje íntimo, inseguro, balbuceante» (Calvo, 2015, p. 45). De tal manera, es posible notar la diferencia que

hay entre el concepto de la escritura de poesía que se fundamenta y el que retoma la educación formal, lo cual, sin duda, se evidencia en su evaluación.

Con base en lo anterior y partiendo del concepto de poesía que se ha abordado, no hay una manera específica, general y establecida para saber si un texto poético está bien escrito más allá de los aspectos formales de la lengua. Sin embargo, pueden notarse ciertos aspectos actitudinales como la intención comunicativa, traducida como necesidad, de cada individuo de dejar huella, de expresarse a través de la lengua escrita y, poco a poco, a partir del proceso de producción de textos, darle forma de poesía: «flaquita y larga», tal como menciona Calvo (2015) que dicen los niños.

2. Pedagogía por Proyectos

En los siguientes apartados se retoma de manera teórica la estrategia de Pedagogía por Proyectos (PpP) —a partir de la cual se llevó a cabo el diseño y la implementación de la Intervención Pedagógica— con base en teóricos que la fundamentan, como Jacob, Sraïki y Jolibert, entre otros. De acuerdo a esta última autora, PpP «es una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias» (Jolibert y Sraïki, 2009, p.32).

a. Concepto

Desde su definición etimológica, la palabra *pedagogía* hace referencia a la *conducción del niño*. En el griego antiguo, la palabra *paidagogos* nombraba al esclavo que llevaba de la mano a los jóvenes a la escuela. Más tarde, el término se extendió hacia los maestros que guiaban a los niños en su educación. Por otro lado, la palabra *proyecto*, en sentido estricto, significa *lanzamiento hacia adelante*, el cual se deriva del verbo lanzar o echar, es decir, hacer que una cosa vaya a parar a un determinado lugar. De tal manera, se podría definir, de manera general, al concepto de Pedagogía por Proyectos como un método que contempla la planeación de un conjunto de acciones encaminadas a lograr un propósito en específico que, en el ámbito educativo, conduzca a los alumnos al aprendizaje significativo. No obstante, esta definición de

raíz se queda corta al cuestionarnos el qué, cómo y porqué del concepto que ahora nos atañe.

Rodríguez (2001) hace referencia a la Pedagogía por Proyectos como una estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela en la vida, permitiendo el desarrollo personal, la adquisición de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos.

Asimismo, de acuerdo con Jolibert (1995), la Pedagogía por Proyectos constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera, también, de lograr aprendizajes significativos.

Con el propósito de romper con el modelo de educación tradicionalista, se pretende una resignificación de las relaciones que comúnmente se establecen entre los actores educativos, en las cuales la enseñanza parte de una persona que contiene y transmite toda la información y el conocimiento (maestro), y otra que lo recibe y lo reproduce (estudiante). Así pues, al generar un diálogo que propicie una apertura en la toma de decisiones en torno a todo lo que compete a la vida escolar, se pretende transitar de una relación vertical depositada en el maestro, a la horizontalidad, en la que estudiantes y docentes son responsables del proceso de aprendizaje en la medida en la que le dan sentido al mismo con base en sus contextos reales y no en un supuesto dictaminado por un programa basado en la generalidad.

García (2008) menciona que los aprendizajes significativos a los que conduce una Pedagogía por Proyectos están ligados a la vida de los estudiantes y parten de los saberes, las necesidades y las inquietudes que ellos mismos se plantean.

No obstante, tal como afirma García (2008), la Pedagogía por Proyectos no es algo que se pueda imponer a los docentes como una norma, o como una estrategia a implementar durante un cierto lapso. De la misma, Jolibert (1995) afirma que tampoco

se trata de proponer ocasionalmente proyectos intercalados entre otras actividades o emplearlos como estímulo para motivar a los estudiantes.

En este sentido, la Pedagogía por Proyectos se postula como una opción de cambio en la cultura escolar que redimensiona los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los objetos de conocimiento y las interacciones en el aula. De tal manera, se plantea como una concepción teórico-metodológica (no exclusivamente técnica), práctica y flexible que permite alcanzar las metas que se plantean de forma institucional y, a la par, atender las necesidades específicas de los estudiantes (Rodríguez, 2001).

Una vez retomados aspectos teóricos históricos de la metodología que nos compete, es importante preguntarse ¿por qué implementar Pedagogía por Proyectos en vez de otra estrategia pedagógica que, de la misma manera, tenga sus bondades y beneficios en el desarrollo de los alumnos?

Hace algún tiempo, durante las clases universitarias, la docente encargada de una asignatura de la cual no recuerdo el nombre, pero abordaba la educación de los alumnos Sordos y con discapacidad auditiva, mencionó una frase que evoco cada vez que pienso en las aulas, en los niños y en mi práctica educativa. Ella dijo: «Nada para el Sordo sin el Sordo». Entonces pienso: «Nada para los niños, sin los niños». En la actualidad, en las aulas se priorizan los contenidos curriculares que plantean los planes y programas de estudio desde un panorama general de lo que se cree que es relevante en el contexto nacional; no obstante, ¿qué de todos esos aprendizajes esperados serán realmente útiles para los estudiantes? «Nada para el niño sin el niño», me repito como especie de rezo. Es necesario partir de sus intereses, de sus motivaciones y necesidades, de sus propios mundos como anzuelos para llegar a lo que realmente les significa.

En este escenario, y para dar respuesta justamente a las inquietudes y a las realidades que los mismos estudiantes se plantean, aparece la Pedagogía por Proyectos, con la cual se integran los saberes extraescolares con los saberes escolares (García, 2008).

Tal como afirma Saussure (1945), «el lenguaje es una cosa demasiado importante para dejársela a los lingüistas». En este sentido de corresponsabilidad, todos los docentes, sin importar su apellido educativo (asignatura), retoman aspectos del área de lengua y literatura durante sus prácticas, por el simple hecho de ser y estar en un espacio donde se lleva a cabo un acto comunicativo. De esta manera, en un afán de dar atención a esta área sin descuidar la que a cada uno le compete, la Pedagogía por Proyectos se ha desarrollado con más fuerza.

De acuerdo con Rincón (2012), «la lengua no se restringe a un área escolar, sino que está presente en el desarrollo del currículo por lo menos de tres maneras: como sistema de comunicación de la clase y la escuela, como medio de aprendizaje y como objeto de conocimiento». En este sentido, la autora complementa: «el trabajo por proyectos es una manera de empezar a cambiar la concepción de un currículo de un plan de estudios dividido en asignaturas o materias avanzando hacia un modelo de integración curricular».

En el marco de la educación en México, la Secretaría de Educación Pública se refiere al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una metodología de aprendizaje en la que se les orienta a los alumnos a buscar posibles soluciones sobre una determinada problemática a partir de proyectos. A partir de esta metodología, se pretende que los alumnos desarrollen su autonomía, potencien su creatividad, refuercen sus habilidades sociales y fomenten su espíritu crítico. De esta manera, es de suponer que esta metodología no resulte ajena en las aulas mexicanas; no obstante, una vez más surge un cuestionamiento ya de carácter común: si la teoría ya está puesta en la mesa, ¿por qué aún no se lleva a cabo de manera colectiva y no sólo aislada en la práctica?

b. Origen

Pedagogía por Proyectos surge como resultado de un proceso de investigación-acción realizado de manera continua durante doce años (1980-1992) por un equipo educativo, coordinado por Josette Jolibert, en Francia. Las experiencias que vivieron en las aulas, les permitieron resignificar los roles que tenían los docentes y los niños en ellas y en

los procesos de enseñanza-aprendizaje (con énfasis en la lectura y en la producción de textos) que ahí tenían lugar.

Durante sus prácticas pedagógicas, los maestros investigadores retomaron el socioconstructivismo, las ciencias cognitivas, la sociolingüística y aportes de diversos teóricos como Vygotski, Teun Van Dijk, entre otros. El proceso, en sus palabras, fue un «ir y venir» en la lectura y escritura hasta crear una propuesta didáctica que implementaron en sus aulas y, después, dieron a conocer a partir de la publicación de sus obras.

En Latinoamérica, Pedagogía por Proyectos se comenzó a desarrollar en Chile (específicamente en Valparaíso y la Isla de la Pascua), en 1992, a raíz del encuentro de Jolibert con profesores e investigadores interesados en implementar un proyecto de investigación-acción dirigido por ella, al cual le dieron el nombre de *Formar niños lectores y productores de textos* (González, 2010). En dicho proyecto se buscó la mejora significativa de la calidad y equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños entre 5 y 9 años que pertenecían a contextos vulnerables social y económicamente.

En México, en 1991, la Red de Lenguaje, conformada por los maestros Roberto González Nicolás, Roberto Pulido Ochoa y Carmen Ruíz Nakasone, pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), asumió la Pedagogía por Proyectos como una estrategia de formación para construir procesos alternativos para transformar las aulas, las escuelas y las prácticas de enseñanza de profesores de Educación Básica en el estado de Oaxaca. Desde entonces, la Red de Lenguaje y la UPN han implementado diversos programas de formación dirigidos a docentes de Educación Básica con el propósito de formar niños y maestros como lectores y productores de textos. Para ello, han retomado la metodología de Pedagogía por Proyectos, ya que promueve la construcción social de proyectos desde el aula y la comunidad, en un ambiente democrático y solidario (Ruíz y Rosales, 2017).

c. Marco teórico

En un recorrido teórico-histórico, la Pedagogía por Proyectos integra teorías adoptadas de distintas corrientes que, en suma, enriquecen y construyen el concepto que sustenta la finalidad anteriormente descrita.

De la teoría constructivista, de carácter cognitivo y sociocultural (sustentadas por Piaget, Vygotski, Wallon, Bruner, entre otros), retoma que la actividad del estudiante resulta determinante para la construcción de un saber operatorio, y que no hay aprendizaje eficaz en situaciones que no tienen sentido para el sujeto que aprende (Jolibert y otros, 2003).

Asimismo, los orígenes de esta estrategia retoman ciertos aspectos del enfoque humanista de la educación (liderado por Dewey, Rogers, entre otros), en el que se apuesta por una corriente innovadora de la escuela y, que así, pretende eliminar los modelos transmisionistas, el saber fragmentado, la pasividad del estudiante frente a la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje y la memorización de contenidos sin su aplicación práctica. El humanismo no ve a los niños como objetos de enseñanza, sino como sujetos de su propia formación, como niños activos en un medio que ellos mismos manejan y como sujetos que construyen sus aprendizajes para resolver problemas que les plantean sus propios proyectos (Jolibert y Sraiki, 2009).

Por otro lado, partiendo de un enfoque psicológico, un alumno que está dentro de un proyecto que él mismo planteó, moviliza su mente, su energía y sus recursos para alcanzar los objetivos que desde un inicio se fijó para él mismo; es decir, la eficacia de los aprendizajes depende del poder que el niño ejerce sobre sus propias actividades. Así, existe una corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el niño participa de manera activa en la gestión del tiempo, espacio y recursos a utilizar, así como en la evaluación de los resultados obtenidos.

Por último, del cognitivismo, la pedagogía por proyectos adopta el desarrollo de habilidades de pensamiento (anticipar, organizar, justificar, aplicar, adaptar, autoevaluar, analizar, reflexionar, etcétera) a través de la transferencia a diversos

aprendizajes de las competencias que se construyen a lo largo de los proyectos (Jolibert y Sraiki, 2009).

d. Conceptualización de escritura desde Pedagogía por Proyectos

La producción de textos desde el marco de Pedagogía por Proyectos se aleja en demasía de la manera tradicional en la que se lleva a cabo el proceso de escritura en las aulas actuales, la cual se apega a un modelo de corrección de los aspectos formales de la lengua y a su reescritura atendiendo a las observaciones circuladas en rojo por el docente. Dentro de los proyectos que contempla esta metodología, los textos se producen en una situación real, con propósitos y destinatarios reales, lo cual contempla el uso del texto para cumplir con una intención en específica, y no únicamente su permanencia entre las hojas de un cuaderno.

En este mismo sentido, el proceso de producción del texto tiene tanta relevancia como el producto final. En las sesiones dedicadas a dicho proceso, los estudiantes construyen los aprendizajes lingüísticos característicos del texto que producen; es decir, aprenden a escribir escribiendo. Las correcciones se realizan a la par de la escritura, sin necesidad de esperar a la entrega del producto final; de esta manera, conforme se construye un nuevo aprendizaje, se realizan reescrituras parciales.

Cada sesión que conforma la producción de textos finaliza con un proceso de recapitulación metalingüística y metacognitiva; es decir, los estudiantes se cuestionan qué han aprendido en esa sesión y qué les puede ayudar a mejorar sus próximos textos. A partir de estas preguntas, ellos son capaces de sistematizar los aprendizajes construidos y de generar sus propias herramientas para enriquecer sus procesos de escritura.

e. Ejes didácticos convergentes

En diversas ocasiones a lo largo del camino recorrido en las escuelas, como estudiantes y docentes, es común encontrarse de frente con un niño que, ante un contenido al que no le ve sentido, se pregunta: ¿y esto, de qué me va a servir en la vida? En este escenario, la información que se le presenta al sujeto es, además de

obligatoria, totalmente irrelevante; es decir, todo lo contrario a lo que podría considerarse un aprendizaje significativo. Asimismo, es muy probable que, al terminar de memorizar, copiar o reproducir dicha información (es decir, de haber cumplido con lo solicitado), la deseche, pues no le ve utilidad en su contexto real.

Partiendo de lo anterior, lo cual podría referirse como un lugar común en cualquier época y contexto educativo, surge la necesidad de vincular a la escuela con la vida, de diversificar estrategias de enseñanza para que partan del reconocimiento de los contextos socioculturales, de los saberes, necesidades e inquietudes de los estudiantes y de resignificar las relaciones comunicativas entre los adultos (maestros y padres) y los niños que conforman un acto educativo.

En este sentido, Torres (1994) afirma que la Pedagogía por Proyectos nace con la finalidad de dar respuesta a los problemas que los alumnos se plantean en la vida cotidiana y que necesitan resolver, tales como, por ejemplo, «levantar una choza, preparar una fiesta local, construir una pequeña granja, ayudar a un animal herido, etcétera». Así pues, el saber con el que se trata en las aulas pasa a ser el mismo que se utiliza en la vida real, sin fragmentarse ni desasociarse.

De esta manera, es posible notar que la Pedagogía por Proyectos tiene un sustento teórico a manera de fuerza, de colchón en el cual caer ante las interrogaciones a las que se enfrente, y que no es una actividad aislada que únicamente llame la atención por contener un ejercicio de carácter lúdico o que resulte diferente para los estudiantes al ser concebido como distractor de las exigencias curriculares.

De tal manera, ante el cuestionamiento al que comúnmente se enfrentan los contenidos de los planes y programas de estudio, ¿de qué me va a servir esto en la vida?, es necesario voltear a ver los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la arista contraria. Es decir, ¿de qué me va a servir la vida en esto? ¿cómo voy a utilizar lo cotidiano para aprender a partir de ello y darle una respuesta?

f. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

El verbo, el verbo es siempre la clave. En este caso, *facilitar* acerca a dos conceptos para que, siendo independientes, en lo que continúa, caminen de la mano: *condición* y *aprendizaje*. Por un lado, está la palabra *condición*, que proviene de *conditio*, es decir, preparación, condimentación o aditamento, y hace referencia a «un aditamento que entra a formar parte de una cosa y sin el cual esta cosa no puede darse». Por otra parte, tenemos al sujeto principal, al protagonista: el aprendizaje, el cual se deriva de *aprender*, que a su vez proviene de *apprendhere*, es decir, atrapar o agarrar, en el contexto educativo, el conocimiento. Por último, el verbo que los une significa «hacer que algo sea más sencillo».

De esta manera, una vez reunidas las piezas del rompecabezas, se puede deducir que las condiciones facilitadoras para el aprendizaje son los elementos que hacen que sea más sencillo para alguien atrapar al conocimiento.

En palabras más formales, Campos (2006) menciona que «los procesos internos del aprendizaje pueden verse influidos o afectados por eventos de carácter externo o estímulos procedentes del medio ambiente», los cuales propician que el aprendizaje ocurra. Este tipo de eventos son los que el autor encierra en el concepto de condiciones facilitadoras para el aprendizaje. Asimismo, no se trata de un complemento agradable o interesante, sino de condiciones previas imprescindibles, como si pudieran llamarse, de otro modo, prerrequisitos pedagógicos (Jolibert y Jacob, 2003).

Jolibert y Jacob (2003) afirman que no basta con actualizar las actividades de aprendizaje, a lo cual podría agregarse que no es suficiente con renovar una reforma educativa agregando postulados o con escribir con más énfasis los conceptos que potencian, enriquecen y construyen a la educación, tales como inclusión, calidad, equidad, garantizar, etcétera, sino que se necesitan crear las condiciones, dentro de las aulas, donde sucede el acto principal de la obra, que permitan la construcción del aprendizaje. Para ello, las autoras hacen referencia a cuatro condiciones facilitadoras (ver anexo 17):

- La reorganización del salón de clases
- La presencia de múltiples textos, en múltiples formas, en las aulas
- La implementación de una Pedagogía por Proyectos
- La estimulación de una vida cooperativa activa que motive a los estudiantes

g. Tipos de proyectos

Al pensar en qué tipo de cosas o ideas pueden ser materia de proyecto, Jolibert y Jacob (1989) mencionan que todo, todo lo que se pueda imaginar y lo que sucede en el aula puede ser un proyecto. Sin embargo, a fin de clasificarlos, las autoras proponen 3 tipos con base en su duración y en los objetivos que alcanzan:

- Proyecto anual: al inicio del ciclo escolar se comparte con los estudiantes cuáles son los logros que el programa de estudios pretende alcanzar y se les pregunta qué quieren hacer durante el año. Se anotan todas sus ideas en un formato de gran tamaño que permanezca en el aula de manera visible. Las metas se marcan en la medida en que se logran y están sujetas a modificaciones con base en la decisión de todo el grupo.
- Proyectos mensuales o semanales: pueden retomarse del proyecto anual o pueden surgir como una necesidad durante el curso del ciclo escolar. En estos proyectos se integran áreas de conocimiento específico y se pretende que su realización impacte en gran medida en los procesos de lectura y escritura.
- Proyectos de corto plazo, de uno o dos días: surgen de las interacciones cotidianas entre los niños y los maestros, y atienden a sus intereses.

Dentro de los proyectos mensuales, semanales o de corto plazo, se puede definir el Proyecto de acción, el cual se puede definir como un proyecto de actividades orientado hacia un objetivo preciso; por ejemplo: salir a un museo, realizar un museo interactivo, elaborar un libro de cuentos, hacer un torneo de fútbol, etcétera. Los proyectos de acción dan pie a múltiples situaciones de aprendizaje que se vinculan con los

contenidos curriculares y propician la construcción de competencias. Un Proyecto de acción se compone de los siguientes pasos para su realización:

- Definición del proyecto
- Planificación de tareas
- Reparto de tareas y roles
- Modalidades de socialización y de valorización del resultado
- Evaluación del final del proyecto: logros y obstáculos encontrados
- Resoluciones

h. Módulo de interrogación de textos

Interrogar... en primera instancia, este término hace que vengan a la mente otros con los que camina de la mano: dudar, preguntarse, reflexionar, curiosidad, etcétera. Generalmente, estas acciones se dirigen a una persona; es decir, se cuestiona al docente para resolver una duda, se pregunta a alguien cierta información. No obstante, Jolibert y Jacob (1989) ponen en la mesa la interrogación de textos, la cual definen como «una interacción activa, curiosa, ávida y directa entre un lector y un texto» (p. 61). En este sentido, interrogar a un texto va más allá de leerlo e incluso de entenderlo, pues implica que los niños realicen un proceso de búsqueda de las pistas que les ayuden a llegar a su comprensión en función de su contexto.

Los papeles cambian, no son siempre los niños quienes cuestionan a los adultos y a los docentes. Son los niños quienes tienen voz para acercarse y crear un vínculo con el objeto de aprendizaje: los libros, las imágenes, los textos.

Las autoras antes referidas plantean 3 etapas para llevar a cabo la Interrogación de textos, las cuales, a su vez, se dividen en momentos o acciones específicas:

Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto

- Los desafíos de la actividad: es la ocasión para reactivar los conocimientos en función de las representaciones que se hacen los estudiantes de la actividad que están por realizar.
- Las características de la actividad: se trata de provocar, con comparaciones de actividades semejantes cercanas al contexto de los estudiantes, las estrategias que se pueden emplear, es decir, ¿qué deben hacer? y ¿cómo deben hacerlo?; así como las expectativas a partir de la realización de las tareas, o sea, ¿qué van a aprender? y ¿cómo van a aprenderlo? En esta fase, el docente recuerda a los estudiantes los *desafíos cognitivos* y los *desafíos metacognitivos* de la actividad.
- Las características del texto por comprender relacionadas con un prototipo: los estudiantes relacionan la nueva actividad con una experiencia anterior, así como con saberes previos relacionados con los textos.

Construcción de comprensión del texto

- Proyecto y contexto: se realizan preguntas a los niños para que, a través de sus respuestas, descubran el porqué de cierto texto en la clase. Algunas preguntas pueden ser: ¿Qué será esto? ¿Cómo lo saben? ¿Por qué creen eso?
- Lectura individual silenciosa: se da tiempo a los estudiantes para que lean el texto en silencio con cierto tiempo establecido; en caso de que los niños tuvieran la necesidad de compartir algo con el grupo, se les recuerda que es importante que primero ellos traten de entender el texto de manera individual.
- Confrontación con compañeros: los estudiantes comparten con sus compañeros lo que más les llamó la atención del texto que leyeron. Una pregunta para guiar a los niños es: ¿Qué entendieron del texto? Asimismo, cada vez que sea necesario, el docente puede propiciar la búsqueda de los estudiantes preguntándoles ¿por qué piensas eso?, ¿dónde lo ves?, ¿cómo llegaste a esa conclusión?

- Síntesis del significado del texto: al finalizar los pasos anteriores, el docente lee en voz alta el texto completo y lo confronta con el significado creado por los niños. Para ello, comentan las similitudes entre sus hallazgos y el texto, y llegan a una conclusión respecto a su mensaje.

Sistematización metacognitiva y metalingüística (hace referencia al análisis de lo que se aprendió a partir de lo realizado para mejorar las competencias lectoras)

- ¿Cómo se logró entender el texto?: los estudiantes analizan los procesos que llevaron a cabo para llegar a la construcción del significado de un texto.
- Nuevas herramientas elaboradas: durante el proceso para comprender un texto, los estudiantes crearon ciertas herramientas o apoyos que dan cuenta de cómo lograron construir lo que aprendieron y les permiten recordarlo o reforzarlo.

i. Módulo de Aprendizaje de Escritura

El Módulo de Aprendizaje de Escritura es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que culmina en la producción de un texto completo determinado. De esta manera, se busca que los estudiantes creen conciencia de los procesos que utilizan para producir, de manera individual, un texto pertinente, lo más acabado posible, y elaborar una herramienta y estrategias que puedan utilizar en situaciones similares.

La duración de cada Módulo dependerá del tipo de texto a producir y con base en la disponibilidad de tiempo y espacio del contexto en el que se desarrolla. De tal manera, puede llevarse a cabo en dos sesiones, en una semana, en un mes, en seis meses o hasta en un ciclo escolar.

La importancia de que la producción de textos durante el Módulo sea individual radica en la necesidad y el derecho de cada niño de saber dónde se sitúa en sus aprendizajes, de tener identificaciones relativas a sus adquisiciones y progresos, de

autoevaluarse. De la misma manera, los docentes requieren conocer en qué parte del aprendizaje se encuentra cada uno de los estudiantes a partir de producciones escritas. Si éstas se realizan de manera grupal, este proceso de valoración dará cuenta de los conocimientos de manera colectiva y evitará conocer detalles específicos de cada participante y, con ello, realizar los ajustes necesarios a las actividades para potenciar las habilidades con las que los niños ya cuentan, es decir, llevarlos a un siguiente nivel.

No obstante, aunque los momentos de escritura sean individuales, el desarrollo de las actividades promueve las discusiones y el diálogo constructivo de manera grupal. De esta manera, la estrategia general de los módulos contempla las siguientes fases:

Preparación para la producción del texto

- Los desafíos de la actividad, definición del proyecto y negociación de los contratos
- Las características de la actividad (conocimientos procedimentales)
- Las características del texto que se tiene que producir en relación con las representaciones previas de los estudiantes (conocimientos lingüísticos)

Gestión de la actividad de producción del texto

- Puesta en texto (primera escritura individual)
- Revisión del texto
- Producción final: maqueta y «obra maestra»

Sistematización metacognitiva y metalingüística

- Retorno reflexivo sobre la actividad
- Generalización (elaboración de herramientas de sistematización)
- Puesta en perspectiva

Durante el desarrollo del Módulo de Aprendizaje de Escritura, el rol del docente es como un mediador experto en producción. Es importante que esta figura de guía acompañe a los estudiantes en sus procesos creativos y evite caer en la tentación que ataca a varios profesores en las aulas: facilitar las tareas de los estudiantes en pro de

la productividad, practicidad y economía de tiempo: términos claramente relacionados con el ámbito mercantil.

Así pues, algunas de las acciones que el docente lleva a cabo durante el proceso de acompañamiento son: clarificar las actividades intelectuales, precisar los desafíos, facilitar la intervención de los estudiantes propiciando la toma de consciencia de sus compromisos, guiar los procesos de producción de textos, incitar a los estudiantes al diálogo cognitivo, compartir conocimientos, suscitar la evaluación y la metacognición, prever las actividades de refuerzo con base en las necesidades detectadas, y preparar las reinversiones posteriores.

Por último, es de suma importancia mencionar que los Módulos de Aprendizaje de Escritura se circunscriben en un proyecto real y no pueden confundirse con propuestas que «enseñan a escribir» un tipo de texto a partir de ejercicios o actividades aisladas, o con talleres de escritura.

j. Niveles lingüísticos

Existe una multiplicidad de conceptos lingüísticos que se podrían retomar para el desarrollo de una metodología; sin embargo, Jolibert y Jacob (1989) eligieron los más propicios para ayudar a los niños a aprender a leer y a producir textos de manera eficiente, que dicha actividad les sea significativa y que les genere satisfacción. De tal manera, los siete niveles que se mencionarán a continuación son de suma importancia, ya que, una vez que los niños los han construido, les dan acceso a diversos tipos de textos. Estos no funcionan de manera lineal o gradual; es decir, uno no prosigue a otro y tampoco dependen entre ellos, no obstante, interactúan y se complementan. Los siete niveles de conceptos lingüísticos que sirven para la comprensión y producción de textos se dividen en tres categorías: Conceptos que definen un texto contextualizado; conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto; y conceptos que funcionan a nivel de la oración y la palabra. (Figura 1)

Figura 1. Categorías de los niveles lingüísticos

Categoría 1. Conceptos que definen un texto contextualizado	
1. La noción del texto	Contexto textual y de situación de un texto, no de la palabra.
2. Principales elementos decisivos de la situación de comunicación	Emisor, destinatario, propósito, desafío y objeto del mensaje.
3. Tipos de textos	Tipos de escritos vigentes en la sociedad: textos funcionales, y textos de ficción y literarios.
Categoría 2. Conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto	
4. Superestructura del texto	“Silueta gráfica” del texto, dinámica interna y esquema narrativo.
5. Principales conceptos de lingüística textual	Manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel de la globalidad del texto.
Categoría 3. Conceptos que funcionan a nivel de la oración y de la palabra	
6. Lingüística de la frase	Identificación de las “huellas” útiles del funcionamiento lingüístico del texto a partir de sus frases.
7. Palabras y Microestructuras que la constituyen	Para la lectura: <ul style="list-style-type: none"> - Delimitar los diversos modos de la identificación de las palabras y de su significado. - Detectar los grafemas y la combinación de grafemas más frecuentes. En la escritura, las microestructuras se manifiestan a través de la ortografía.

k. Evaluación

En Pedagogía por Proyectos, la evaluación no es concebida como la calificación con base en una escala numérica de medición, sino que se dirige en mayor medida hacia «una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños y que es parte del mismo proceso de aprendizaje» (Jolibert y Jacob, 1989, p. 181). En este sentido, la evaluación no es el objetivo, sino parte del camino que ayuda a llegar a la meta.

Generalmente, los maestros son quienes tienen el poder sobre las herramientas que utilizan para evaluar (calificar); sin embargo, en esta metodología se propone que los niños tengan voz y participen en la construcción de los criterios que les permitan analizar el avance de sus logros y lo que les falta por aprender. La evaluación que propone Pedagogía por Proyectos es continua (al finalizar cada actividad y el ciclo escolar) y basada en situaciones reales. De esta manera, retoma dos tipos de evaluación a partir del momento en el que se realiza:

- Evaluación formativa: proporciona información respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de que se puedan realizar las modificaciones pertinentes. Se realiza a partir de una autoevaluación (llevada a cabo por cada niño respecto de su propio proceso) y una coevaluación (en colaboración con un compañero, en grupo o en colaboración con el docente).
- Evaluación sumativa: «determina el nivel de logro de competencias y conocimientos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje» (Jolibert y Jacob, 1989, p. 190).

De tal manera, se pretende que la evaluación tenga una doble función: retroalimentar a los estudiantes y al docente.

Los referentes teóricos mencionados anteriormente dan un panorama amplio respecto a Pedagogía por Proyectos, sus referentes, concepto y elementos que la conforman, lo cual, sin duda, fue la base para el diseño e implementación de la Intervención Pedagógica en un contexto educativo real.

IV. CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA: UN ESBOZO DEL FUTURO

La intervención pedagógica se realizó en un espacio y tiempo en específico, el cual es de suma importancia caracterizar para la comprensión y visibilización de las acciones realizadas. Asimismo, todas las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas cuentan con un proceso de diseño y planeación previas a su aplicación, al igual que contemplan una evaluación a su término, la cual da cuenta de los resultados obtenidos. Pedagogía por Proyectos, al ser una metodología pedagógica y didáctica, propone la realización de estos momentos de manera clara y puntual, los cuales son fundamentales para su aplicación y se abordan en el presente capítulo.

A. Elementos metodológicos de la indagación e intervención

La importancia de considerar los elementos contextuales al momento de diseñar el Proyecto de Intervención es clave para el logro de los objetivos propuestos, pues, de la misma manera en la que se toma en cuenta la diversidad de los estudiantes en las aulas, es necesario considerar las características específicas de los espacios, tiempos y condiciones con los que se pretende interactuar. Siempre será posible identificar numerosas diferencias en la aplicación de una misma actividad que se lleva a cabo en dos contextos distintos. ¿Por qué? Es simple, en un mundo heterogéneo, la diversidad nos define y nos construye.

1. Contexto particular de la intervención

La Intervención Pedagógica se llevó a cabo en la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3 ubicada en la alcaldía Coyoacán de la Ciudad de México, la cual se encuentra entre dos avenidas sumamente transitadas: La Candelaria y Pacífico. Además de una gran fila de automóviles, alrededor de ella se pueden observar puestos de comida, una gasolinería, una escuela particular, una taquería, un centro de verificación automovilístico y una tienda de conveniencia. La escuela cuenta con una matrícula de 519 estudiantes distribuidos en 18 grupos, 3 por cada grado que conforma el nivel. Los estudiantes cuentan con clases de inglés, educación física y promotoría de lectura. Asimismo, en las aulas en las que asisten niños que enfrentan barreras para el

aprendizaje y la participación interviene la maestra especialista de UDEEI a partir de estrategias especializadas que garantizan su inclusión.

2. Participantes

El grupo seleccionado para realizar la Intervención Pedagógica fue 6.ºA, el cual está conformado por 31 estudiantes: 16 niñas y 15 niños entre 11 y 12 años de edad. Entre ellos se encuentra 1 estudiante cubana y 1 estudiante hablante de lengua indígena (chinanteco).

La función del maestro especialista de la UDEEI contempla la intervención en el contexto áulico a partir de estrategias especializadas que el docente titular pueda incorporar posteriormente a sus prácticas; por tal motivo, el maestro del aula permanece en ella durante las sesiones y también forma parte de las actividades propuestas como un participante más del proyecto. En este caso, la docente titular del grupo de 6.ºA cuenta con 56 años de edad y 20 años de servicio frente a grupo. Sin duda, ella y su inclusión en el Proyecto fue un elemento significativo durante el desarrollo de las sesiones.

3. Descripción espacio-temporal

Las acciones correspondientes a la Intervención Pedagógica tuvieron lugar durante el ciclo escolar 2022-2023 dentro de las instalaciones de la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3, específicamente en el aula correspondiente al grupo de 6.º A, la cual se ubica en el primer piso del edificio y es un espacio suficientemente amplio para que los 30 estudiantes tengan un lugar individual; asimismo, fue posible reorganizar el mobiliario para la conformación de equipos cooperativos y en medialuna para la realización de asambleas. El salón cuenta con un estante para cada uno de los niños, en los cuales podían dejar sus materiales de trabajo, así como un pizarrón de corcho al fondo que fue empleado como una pared textualizada.

Por otro lado, también se hizo uso del aula de TIC (la cual cuenta con una pantalla, un proyector y equipo de sonido) para las ocasiones en las que fue necesario proyectar material audiovisual y presentar las producciones de los niños a la comunidad, ya que, por su tamaño, fue capaz de albergar a los padres de familia de los estudiantes, lo cual

no hubiera sido posible en el aula convencional. En cuanto al tiempo en el que se llevaron a cabo las acciones de la IP, la realización del proyecto se llevó a cabo a partir de dos sesiones de intervención semanal (específicamente los miércoles y jueves) con 60 minutos de duración cada una.

4. Justificación

¿Por qué la poesía? ¿Por qué la poesía en la escuela? ¿Por qué la poesía en esta escuela? ¿Por qué la poesía en los estudiantes de 6.º A de esta escuela? Estas preguntas son como una *matrioshka* escrita. Destapar una conduce a otra más específica, con más detalles, más fina. Seguramente las siguientes preguntas conducirían al porqué en cada uno de los estudiantes, con sus nombres y apellidos.

Gran parte de los contenidos curriculares del ámbito de Literatura de sexto grado corresponden a los textos poéticos. Asimismo, las estrategias a partir de las cuales se supone la consolidación de dichos aprendizajes atienden a lo lúdico. Por ejemplo: *Lectura y escucha de poemas y canciones; y Creaciones y juegos con el lenguaje poético.*

Los aprendizajes esperados de los contenidos anteriores hacen referencia, entre otros aspectos, a la forma en que se juega con el lenguaje para transformar los significados, lo cual fácilmente podría conducir a la producción de un texto poético.

Por otro lado, la poesía, como género literario y como forma de mirar y de estar en el mundo, comprende el espectro de las emociones en el ser humano. Aunque no fuera de manera intencional, leer, escuchar y escribir poesía toca el hombro de lo sensible, de lo que importa, de lo que mueve. En la asignatura de Educación Socioemocional, se pueden encontrar las siguientes dimensiones a favorecer: *Conciencia de las propias emociones; Expresión de las emociones; y Regulación de las emociones.*

Estos aspectos se vinculan de manera directa con la escritura de textos poéticos. Asimismo, en la asignatura referida anteriormente, en la dimensión socioemocional de *Colaboración*, se observan los siguientes indicadores de logro: *Genera ideas y proyectos con sus compañeros, considerando las aportaciones de todos; Evalúa el trabajo en equipo reconociendo los aciertos y errores para mejorar experiencias*

futuras; y Evalúa el proceso del trabajo colaborativo y contribuye de manera equitativa a enriquecerlo.

Lo anterior remite específicamente al aprendizaje cooperativo y a lo que se espera a partir de éste. Es decir, una línea más que se vincula cual árbol genealógico en el Proyecto de Intervención Pedagógica.

Por último, una de los motivos por los que se eligió a la poesía, como la fuerza que empuja a un automóvil para que éste pueda avanzar, fue el intento de acercar a los estudiantes al aspecto estético del lenguaje, a su lado más sonoro y por ello natural y cotidiano, al disfrute y a la recreación. Es decir, esa otra cara de la moneda de la lengua, la que cae siempre debajo cediéndole la luz a la letra bonita, a la ortografía y a los puntos y comas en su justo lugar.

5. Acciones previstas y recursos posibles

Antes de iniciar la Intervención Pedagógica se llevaron a cabo las siguientes acciones, las cuales fueron imprescindibles para su gestión y desarrollo dentro del contexto escolar:

- Diálogo con la directora de la escuela para gestionar el tiempo de intervención en el aula a fin de vincular la IP con las acciones de la UDEEI.
- Reunión con los padres de familia del grupo para justificar la presencia de un agente externo (en este caso, la maestra especialista de UDEEI) en el aula.
- Gestión de espacios de la escuela distintos al aula para llevar a cabo algunas de las sesiones, como la biblioteca y el aula de TIC.
- Vinculación con padres de familia y docentes de otros grupos para su participación en el aula.

Asimismo, se tuvieron en cuenta los siguientes recursos y materiales en contemplación de las acciones a realizar como parte de la IP:

- Material con diversos textos poéticos impresos
- Hojas autoadheribles tamaño carta
- Papel adhesivo para pintar con gis
- Equipo audiovisual (proyector, computadora y bocinas)
- Impresora a color
- Tiras de papel de colores
- Plumones indelebles, pinturas acrílicas y marcadores
- Pinceles y brochas
- Material básico de papelería, como lápiz adhesivo, tijeras, regla, cartulinas, cinta adhesiva y papel Kraft
- Estambre, hilo y aguja de canevá

Por último, tomando en cuenta que el Objeto de Estudio es la producción de textos poéticos, algunos textos que se consideraron posibles a usar durante la IP fueron los siguientes:

- *El miedo* de Idea Vilariño
- *Te quiero* de Jaime Sabines
- *Yo también me acuerdo* de Margo Glantz
- *Con el puño en alto* de Juan Villoro
- *El buscador* de Jorge Bucay

B. La intervención pedagógica (IP)

El Proyecto de Intervención Pedagógica al cual se hace referencia a continuación contó con cierta cantidad de momentos antes y después de su implementación. Es decir, cual si fuera la elaboración de un platillo gastronómico, para que el resultado final estuviera disponible en la mesa tuvieron que suceder ciertos procesos. Así pues, en este capítulo se da cuenta de lo que hay detrás, de todos los procesos previos que a veces no se ven cuando se presenta un producto terminado.

1. Propósitos

Con base en el problema identificado, así como en los supuestos teóricos planteados, se establecieron los siguientes propósitos de la Intervención Pedagógica. En un primer momento, se tuvo como finalidad que los estudiantes:

- Realizaran prácticas de escritura motivados por el gusto, placer y necesidad de expresarse a través de ella.
- Encontraran en la escritura de textos poéticos un espacio en el que se puedan expresar libremente y, por lo tanto, forme parte de sus herramientas para gestionar sus emociones.
- Desarrollaran las habilidades, a partir de un trabajo cooperativo, para realizar sus prácticas de escritura de manera que el resultado y el proceso les genere satisfacción.

2. Competencias a desarrollar y elaboración de indicadores

Durante el ciclo escolar en el que se implementó el Proyecto de Intervención se desarrollaron las siguientes competencias:

Competencia general:

Escribe textos empleando recursos poéticos para describir elementos de su entorno y experiencias cotidianas de manera creativa.

Competencias específicas	Indicadores de logro
<p>Transforma su lectura del mundo en un lenguaje poético para comunicar sus emociones a través de un texto escrito de manera coherente.</p>	<p>Interpreta imágenes literarias para transformarlas en una imagen visual. Construye un texto escrito a partir de una metáfora visual. Emplea recursos literarios para expresarse de manera escrita. Crea sus propias palabras para expresar aquello que quiere comunicar y que aún no tiene nombre (emociones, sentimientos, cosas o momentos).</p>
<p>Reconoce la escritura de textos poéticos como una herramienta para expresar sus emociones de manera libre y sincera.</p>	<p>Construye un texto escrito a partir del análisis de una emoción identificada en un texto poético ajeno. Identifica el significado emocional en un texto poético ajeno y lo compara con el suyo. Utiliza la comparación para explicar sus sentimientos y emociones a través de un texto escrito. Escribe cómo se sintió en un momento en específico y analiza dicha situación a partir de su propia relectura.</p>
<p>Distingue elementos poéticos en su entorno y en sus experiencias cotidianas, y los traduce en un texto escrito para dejar evidencia de su existencia de manera tangible a través del lenguaje.</p>	<p>Reconstruye una experiencia o suceso que le haya causado asombro a través de la palabra escrita. Emplea diversos recursos literarios para expresar sucesos cotidianos de manera creativa. Describe elementos de su entorno (objetos, personas o momentos) de manera detallada para dar a conocer el mundo a través de su mirada. Construye un texto escrito a partir del análisis de sus experiencias cotidianas más significativas.</p>

3. Procedimiento específico de la IP

En el presente apartado se abordan las acciones que se llevaron a cabo durante el Proyecto de Intervención Pedagógica, el cual se realizó desde las cuatro fases que propone Pedagogía por Proyectos:

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y los roles

En este primer momento del Proyecto se definen las acciones del mismo y se lleva a cabo la planeación de éstas. De esta manera, se inicia preguntando a los estudiantes *¿Qué quieren que hagamos juntos durante las siguientes tres semanas?*

Se da la oportunidad de que cada uno exprese sus propuestas y argumente el porqué de ellas, se anotan y se analizan de manera grupal para consensuar aquéllas que serán realizables tomando en cuenta los recursos, los espacios y el tiempo disponible. Es importante mencionar, que la decisión no es impuesta por ninguna de las figuras presentes. Algunas de las preguntas para guiar el análisis son:

- ¿Qué quieren que realicemos?
- ¿Cuándo lo vamos a llevar a cabo?
- ¿Cómo lo vamos a compartir con la comunidad escolar?
- ¿Qué quieren lograr al finalizar el Proyecto?

Una vez que se responden las preguntas anteriores y las que surgen a partir de los conflictos o retos encontrados, se realiza un cronograma de actividades que incluye a los responsables de las mismas y los recursos necesarios para llevarlas a cabo (Figura 2). Es muy importante que esta herramienta se encuentre siempre visible en el aula y que los estudiantes puedan recurrir a ella en cualquier momento.

Figura 2. Herramienta para elaborar el Proyecto de Acción

Nombre del proyecto			
Acciones ¿Qué vamos a hacer?	Responsables ¿Quién o quiénes lo van a hacer?	Material ¿Qué necesitamos para hacerlo?	Fechas ¿Cuándo lo vamos a hacer?

Fuente: (Jolibert y Sraïki, 2009).

Fase II. *Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno*

En esta fase, los participantes identifican cuáles son los conocimientos y elementos con los que cuentan que son útiles para realizar el Proyecto, y cuáles son necesarios

construir o enriquecer. Estos hallazgos se obtienen a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué necesito saber para realizar el proyecto?

Con base en las respuestas, se crea un contrato individual (Figura 3) en el cada estudiante identifica lo que ya sabe y lo que necesitaba saber.

Figura 3. Contrato individual

Aprendizaje o actividad	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje
Lo que tengo que hacer:	Lo que ya sé:
Lo que logré:	Lo que aprendí:
Lo que me resultó difícil hacer:	Cómo lo aprendí:
	Lo que debo reforzar:

Fuente: (Jolibert y Sraïki, 2009).

El contrato individual se retoma en dos momentos de la Intervención Pedagógica: en esta fase, justo antes de comenzar con la realización de las acciones, y en la *fase V* que se describirá más adelante. En este primer momento, los estudiantes únicamente contestan los espacios del contrato individual que se observan sombreados; es decir, *Lo que tengo que hacer* y *Lo que ya sé* con relación al proyecto que se va a realizar.

Fase III. *Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes*

En este tercer momento, se organizan las situaciones que permiten la construcción de aprendizajes necesarios para la realización del Proyecto de Acción y que tienen relación directa con lo planteado en los contratos de aprendizaje individuales. Asimismo, en esta fase se realizan balances intermedios a partir de las siguientes preguntas:

- ¿En qué punto estamos?
- ¿Qué es lo que hemos hecho y qué falta por hacer?
- ¿Hay alguien que necesite apoyo de manera específica?

De tal manera, con base en el análisis de las respuestas, se realiza un ajuste al proyecto o a los contratos individuales.

Fase IV. *Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas*

En esta fase se socializan los resultados del proyecto; se toman en cuenta diversas formas y recursos para realizarlo con base en las propuestas de los niños, tales como una presentación de manera oral, realización de un montaje fotográfico o un video, recopilación de trabajos en una antología, realización de un evento, etcétera. A partir de esta socialización es posible evaluar las competencias construidas y por construir que se plantean al inicio del Proyecto.

Fase V. *Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos*

Como parte de la quinta fase del proyecto, se realiza una síntesis de lo que se llevó a cabo, así como de lo que funcionó y de lo que no partiendo de los obstáculos y los factores facilitadores. Para ello, se retoma el contrato individual que se inició en la *fase III*; en este momento, los estudiantes identifican los logros y retos obtenidos posteriores a la realización de las acciones que contempló el Proyecto de Intervención. En la siguiente figura se observan los espacios sombreados que conducen a los niños a realizar dicho análisis a partir del cuestionamiento y la reflexión:

Figura 4. Contrato individual

Aprendizaje o actividad	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje
Lo que tengo que hacer:	Lo que ya sé:
Lo que logré:	Lo que aprendí:
Lo que me resultó difícil hacer:	Cómo lo aprendí:
	Lo que debo reforzar:

Fuente: (Jolibert y Sraïki, 2009).

Con base en lo anterior, se proponen los ajustes que son pertinentes realizar al proyecto a fin de mejorarlo, así como las resoluciones útiles que se pudieran requerir de manera futura.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias

Tal como lo enmarca Pedagogía por Proyectos, en la última fase se realizó una síntesis metacognitiva de lo que se aprendió a lo largo del proyecto, así como la manera en que se logró y qué es necesario reforzar.

C. Evaluación y seguimiento

Para dar seguimiento a los avances del Proyecto de Intervención Pedagógica, es necesario realizar una evaluación constante antes, durante y después de su implementación. Con este fin, se emplearon diversos instrumentos que permitieron llevar un registro puntual de los logros obtenidos y de las dificultades encontradas. Se consideró importante realizar una escala de apreciación, la cual permite formular apreciaciones sobre el nivel de las características que se observan (Malagón y Montes,

2005), que diera cuenta de los aspectos actitudinales durante el desarrollo de las sesiones (Figura 5), lo que la hace formar parte de la evaluación de tipo formativa. De acuerdo con Malagón y Montes (2005), este tipo de evaluación da cuenta de los procesos, es decir, de lo sucedido durante una situación de enseñanza o de aprendizaje. Con la información que se obtiene mediante este tipo de evaluación, se pretende realizar modificaciones inmediatas que favorezcan el desarrollo de las acciones que se llevaron a cabo.

Esta se implementó durante tres momentos durante la implementación del Proyecto de Intervención Pedagógica: al inicio (después de llevar a cabo las primeras dos sesiones), a la mitad y al final. Los niveles de la escala se indican a partir de números que dan cuenta de la frecuencia con la que se observa el indicador referido; asimismo, a cada nivel se le asignó un color para que se pudiera observar la información recabada rápidamente de manera visual. (Figura 5).

Figura 5. Escala de apreciación de aspectos actitudinales

	Indicadores de desempeño							
	Realiza con gusto y motivación las actividades propuestas.	Tiene interés por mejorar o corregir sus producciones de manera voluntaria.	Muestra iniciativa para resolver sus dudas y conflictos.	Propone alternativas para enriquecer una actividad o idea, o cuando no está de acuerdo con ella.	Escucha con respeto y construye las ideas y producciones de los demás.	Se esfuerza por superar sus dificultades.	Trabaja de manera cooperativa con sus compañeros.	Escucha y retoma las sugerencias realizadas por los demás.
Estudiantes								
1. Ángel								
2. Ana Paula								
3. Crixus								
4. Saíd								
5. Yoselin								
6. Erik								
7. Iker Mauricio								
8. Arlete								
9. Emilio								
10. Iker Genaro								
11. Dallane								
12. Bastian								
13. Tania								
14. Aniela								
15. Lizeth								

16. José María								
17. Ander								
18. Ana Karla								
19. Isac								
20. Leonardo								
21. Valentina								
22. Diana								
23. Iker Alexander								
24. Santiago								
25. Victoria Yarezi								
26. Camila								
27. Jennifer								
28. Zamira								
29. Diego								
30. Allison								

Niveles de logro			
Siempre	4	Algunas veces	2
Frecuentemente	3	Nunca	1

Por otro lado, a fin de evaluar el logro de las competencias construidas al término de la implementación del Proyecto de Intervención Pedagógica, se realizaron listas estimativas que dan cuenta del nivel alcanzado por cada indicador de logro (Figura 6, 7 y 8). Estas se implementaron al finalizar el conjunto de las sesiones correspondientes a la producción de textos poéticos y antes de la puesta en común de la obra maestra, por lo que forman parte de una evaluación sumativa. Con base en Malagón y Montes (2005), este tipo de evaluación es aquella que se realiza al finalizar una situación de enseñanza-aprendizaje o un período de trabajo establecido a fin de realizar un análisis de los avances con respecto a los objetivos inicialmente planteados.

Figura 6. Lista estimativa de la primera competencia

Competencia: Transforma su lectura del mundo en un lenguaje poético para comunicar sus emociones a través de un texto escrito de manera coherente.				
Indicadores de logro	Interpreta imágenes literarias para transformarlas en una imagen visual.	Construye un texto escrito a partir de una metáfora visual.	Emplea recursos literarios para expresarse de manera escrita.	Crea sus propias palabras para expresar aquello que quiere comunicar y que aún no tiene nombre.
Estudiantes				
1. Ángel				
2. Ana Paula				
3. Crixus				
4. Saíd				
5. Yoselin				
6. Erik				

7. Iker Mauricio				
8. Arlete				
9. Emilio				
10. Iker Genaro				
11. Dallane				
12. Bastian				
13. Tania				
14. Aniela				
15. Lizeth				
16. José María				
17. Ander				
18. Ana Karla				
19. Isac				
20. Leonardo				
21. Valentina				
22. Diana				
23. Iker Alexander				
24. Santiago				
25. Victoria Yarezi				
26. Camila				
27. Jennifer				
28. Zamira				
29. Diego				
30. Allison				

Figura 7. Lista estimativa de la segunda competencia

Competencia: Reconoce la escritura de textos poéticos como una herramienta para expresar sus emociones de manera libre y sincera.				
Indicadores de logro	Construye un texto escrito a partir del análisis de una emoción identificada en un texto poético ajeno.	Identifica el significado emocional en un texto poético ajeno y lo compara con el suyo.	Utiliza la comparación para explicar sus sentimientos y emociones a través de un texto escrito.	Escribe cómo se sintió en un momento en específico y analiza dicha situación a partir de su propia relectura.
Estudiantes				
1. Ángel				
2. Ana Paula				
3. Crixus				
4. Saíd				
5. Yoselin				
6. Erik				
7. Iker Mauricio				
8. Arlete				
9. Emilio				
10. Iker Genaro				
11. Dallane				
12. Bastian				
13. Tania				
14. Aniela				
15. Lizeth				
16. José María				
17. Ander				
18. Ana Karla				
19. Isac				
20. Leonardo				
21. Valentina				
22. Diana				
23. Iker Alexander				
24. Santiago				
25. Victoria Yarezi				
26. Camila				
27. Jennifer				
28. Zamira				
29. Diego				
30. Allison				

Figura 8. Lista estimativa de la tercera competencia

Competencia: Distingue elementos poéticos en su entorno y en sus experiencias cotidianas, y los traduce en un texto escrito para dejar evidencia de su existencia de manera tangible a través del lenguaje.				
Indicadores de logro	Reconstruye una experiencia o suceso que le haya causado asombro a través de la palabra escrita.	Emplea diversos recursos literarios para expresar sucesos cotidianos de manera creativa.	Describe elementos de su entorno (objetos, personas o momentos) de manera detallada para dar a conocer el mundo a través de su mirada.	Construye un texto escrito a partir del análisis de sus experiencias cotidianas más significativas.
Estudiantes				
1. Ángel				
2. Ana Paula				
3. Crixus				
4. Saíd				
5. Yoselin				
6. Erik				
7. Iker Mauricio				
8. Arlete				
9. Emilio				
10. Iker Genaro				
11. Dallane				
12. Bastian				
13. Tania				
14. Aniela				
15. Lizeth				
16. José María				
17. Ander				
18. Ana Karla				
19. Isac				
20. Leonardo				
21. Valentina				
22. Diana				
23. Iker Alexander				
24. Santiago				
25. Victoria Yarezi				
26. Camila				
27. Jennifer				
28. Zamira				
29. Diego				
30. Allison				

Niveles de logro	
Lo logra	
Lo logra con apoyo	
No lo logra	

Tanto las listas estimativas como la escala de apreciación forman parte de una heteroevaluación, la cual es «la que realiza una persona respecto de otras» (Casanova, 1998). En estos instrumentos, se evaluó a los estudiantes a partir de los parámetros establecidos por la investigadora.

A lo largo de la Intervención Pedagógica se realizan diversas herramientas que sirven de apoyo en la producción de textos poéticos de los estudiantes. Con base en ellas, es posible recabar la información necesaria para realizar la evaluación del desarrollo

de las competencias a partir de los indicadores de logro de las listas estimativas anteriormente referidas. Al inicio de las sesiones, los estudiantes crearon un pseudónimo literario a partir del cual firmaron todos los textos escritos posteriores a ese momento. Asimismo, el producto obtenido fungió como elemento para crear un pase de lista de uso diario, lo cual formó parte de las acciones para desarrollar una vida cooperativa en el aula. La herramienta para construir el pseudónimo fue la siguiente:

Figura 9. Herramienta para construir un pseudónimo literario

Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3

Nombre del estudiante: _____

Ejercicio: Elaboración de pseudónimo ilustrado.

Instrucción 1: Escribe el elemento de la naturaleza con el que más te identifiques: Luna

Instrucción 2: Escribe la emoción con la que más te identifiques: cansada

Instrucción 3: Escribe las dos palabras anteriores unidas; es decir, el elemento de la naturaleza seguido de la emoción. El resultado es tu pseudónimo literario: Luna cansada

Instrucción 4: En el siguiente recuadro, haz un dibujo que represente el pseudónimo literario que creaste.



Luna cansada

Posteriormente, se llevaron a cabo algunas acciones para acercar a los estudiantes a la escritura de textos poéticos. Una de las actividades fue la realización de *stickers*; es decir, dibujos adhesivos acompañados de una frase poética, los cuales recibieron el nombre de *poestickers*. Estos se elaboraron con ayuda de la herramienta que se muestra a continuación:

Figura 10. Herramienta para construir un *poesticker*

Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3

Nombre del estudiante: _____

Pseudónimo literario: _____

Ejercicio: Elaboración de *poesticker* (frase poética ilustrada y adhesiva)

Instrucción 1: Piensa en tus diez palabras favoritas y escríbelas:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

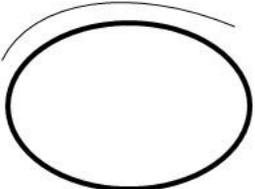
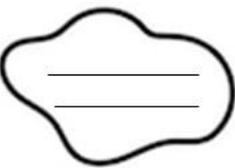
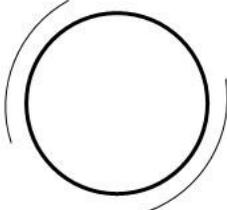
Instrucción 2: Subraya la que más te guste por su significado o por su sonido. Cierra los ojos y piensa:

1. ¿A qué huele esa palabra?: _____
2. ¿Cómo se siente esa palabra si pudieras tocarla?: _____
3. ¿De qué color es?: _____

Instrucción 3: Escribe una frase que contenga esa palabra. Utiliza la palabra "como" para compararla con una de las descripciones sensoriales.

Frase: _____

Instrucción 4: Realiza un dibujo que ejemplifique la frase que construiste y escríbela la frase alrededor o dentro de él para crear un *poesticker*. Puedes usar uno de los siguientes ejemplos o puedes diseñar el tuyo.

Se propuso crear un símbolo y una frase que los identificara, para lo cual los estudiantes escribieron una frase poética que hacía referencia a sus cualidades o características, la cual llevó el nombre de *Selfie poética*. Para ello, emplearon la siguiente herramienta:

Figura 11. Herramienta para construir una *selfie poética*

Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3

Nombre del estudiante: _____
Pseudónimo literario: _____

Ejercicio: Escritura de *selfie poética*

Instrucción 1: Piensa en un elemento de la naturaleza y escribe 10 oraciones que lo describan. Utiliza descripciones complejas y lo más detalladas posibles. Cada oración tiene que iniciar con el nombre del elemento sin el artículo. Observa el ejemplo:

1. Luna que acompaña y da consuelo en las noches tristes.
2. Luna _____
3. Luna _____
4. Luna _____
5. Luna _____
6. Luna _____
7. Luna _____
8. Luna _____
9. Luna _____
10. Luna _____

Instrucción 2: Cambia el nombre del elemento por tu nombre en todas las oraciones y borra los números de cada una. Observa el ejemplo:

Juan que acompaña y da consuelo en las noches tristes.

Juan _____
Juan _____

Para la construcción de los textos poéticos que los estudiantes escribieron, se emplearon diversas técnicas. Una de ellas consistió en usar la figura retórica de «aliteración» (es decir, la repetición de un sonido); en otro momento, escribieron un poema a partir de la técnica de *blackout poetry* o «apagón poético» (la cual consiste

en seleccionar algunas palabras de un texto y «apagar» las palabras restantes), y un texto o frase poética a partir de una metáfora visual. A continuación, se muestran las herramientas que se emplearon para la producción de los textos anteriores:

Figura 12. Herramienta para construir un poema con aliteraciones

Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3

Nombre del estudiante: _____
Pseudónimo literario: _____

Ejercicio: Escritura de poema con aliteraciones

Instrucción 1: En el óvalo del centro, escribe una palabra al azar con la que quieras realizar tu poema. Alrededor de ella, escribe palabras que inicien con el mismo sonido:

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: luz

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: lágrima

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: loco

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: luto

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: lento

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: limpia

Instrucción 2: Usa las palabras anteriores para hacer un poema que contenga una aliteración (repetición de un sonido):

La luna llora lento,

sus lágrimas

limpian la noche.

su luz está de luto.

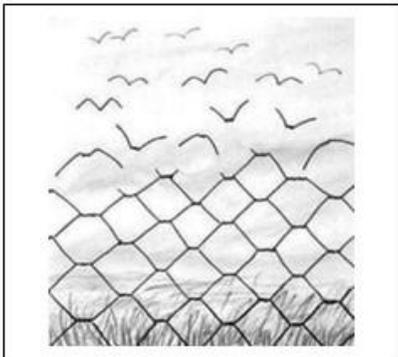
Figura 13. Herramienta para construir un poema a partir de una metáfora visual

Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3

Nombre del estudiante: _____
Pseudónimo literario: _____

Ejercicio: Creación de poema a partir de una metáfora visual

Instrucción 1: Observa la siguiente metáfora visual:



Instrucción 2: Identifica dos elementos, conceptos o ideas presentes en la imagen.

1. Aves - libertad
2. Rejas - encierro

Instrucción 3 Escribe un texto en el que representes las dos ideas que identificaste en la imagen:

Estoy encerrado,
pero contigo aquí
me siento acompañado.
Aún en el encierro,
vuelo con libertad.

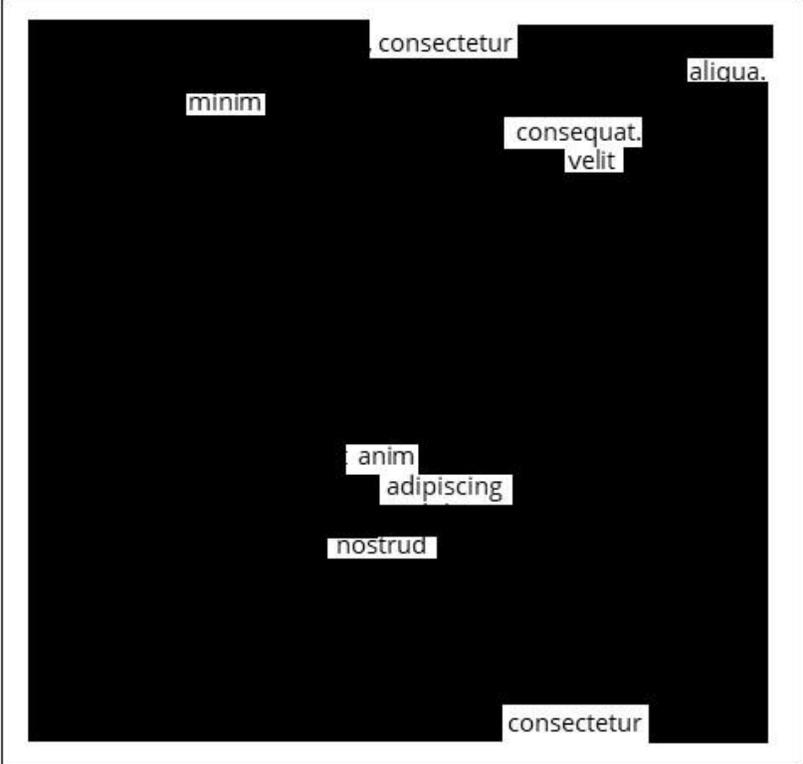
Figura 14. Herramienta para construir un *blackout poetry*

Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3

Nombre del estudiante: _____
Pseudónimo literario: _____

Ejercicio: Creación de *blackout poetry* o apagón poético

Instrucción 1: Mientras lees el siguiente texto, subraya con lápiz la palabra de cada línea que más te llame la atención. Después, con un plumón o marcador, colorea el texto hasta que quede tapado en su totalidad, deja sin tapar únicamente las palabras que seleccionaste.



Instrucción 2: Para formar los versos de tu poema, escribe en las siguientes líneas las palabras que dejaste sin tapar. Si quieres, puedes agregar palabras como artículos, pronombres, conjunciones o preposiciones para darle sentido. Al final, ponle un título al poema que creaste.

Título

Consecteur

aliqua

minim

consequat

velit

anim

adispiscing

nostrud

consectetur

Por último, para la creación de jitanjáforas, es decir, un poema con palabras inventadas, se propone la siguiente herramienta:

Figura 15. Herramienta para construir una jitanjáfora

Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3

Nombre del estudiante: _____
Pseudónimo literario: _____

Ejercicio: Escritura de jitanjáfora

Instrucción 1: Escribe una palabra al azar con la que quieras realizar tu poema. Alrededor de ella, escribe la misma palabra modificando una parte de ella para crear una nueva.

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: lunera

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: lunosa

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: luneta

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: lunística

Palabra elegida para hacer el texto
P. ej.: luna

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: lunada

Palabra que inicia con el mismo sonido
P. ej.: luneante

Instrucción 2: Usa las palabras anteriores para hacer un poema que contenga palabras nuevas que tú mismo creaste, es decir, una jitanjáfora. Puedes usar otras palabras que ya existan para enlazarlas. No importa que no tenga sentido, atrevete a jugar con el sonido y el lenguaje:

Luna luneante que aluzas la noche,
tan lunística mi lunera
en esta lunada quiero decirte
que eres más lunosa que cualquiera.

Los instrumentos anteriores permiten dar cuenta de los avances de los estudiantes; sin embargo, se complementa de manera directa con la documentación de la práctica; es decir, con la película escrita de cada uno de los momentos vividos, con la recuperación de las voces de los que formaron parte de ella, con los fragmentos recuperados por las manos que tratan de apresar a la memoria a través de la escritura, de la fotografía que se dibuja a través de las palabras. Sin esta narración, la muestra de los resultados se podría equiparar a mostrar únicamente el final de una cinta o a leer la contraportada de un libro. Así pues, para que no haga falta ningún elemento en la novela, en el siguiente capítulo se abordan el *Informe biográfico-narrativo* y el *Informe General* de la Intervención Pedagógica realizada.

V. PONER LA MIRADA EN PALABRAS

En el presente capítulo se da cuenta del desarrollo de la implementación de la IP a partir de la documentación biográfico-narrativa. En primera instancia, se hace un recorrido autobiográfico por la vida de la autora, el cual retoma su vida académica, laboral y personal relacionado con el Objeto de Estudio. Posteriormente, se relatan cada una de las actividades realizadas como parte de la implementación de Pedagogía por Proyectos y, para finalizar, se muestra un Informe General de la IP, la cual complementa el primer informe de corte narrativo.

A. Informe biográfico-narrativo

El relato único que se presenta a continuación se compone de siete episodios. El primero de ellos hace referencia a la autobiografía de la investigadora y aborda de manera puntual los momentos de su vida relacionados a su encuentro con el Objeto de Estudio.

Episodio uno. Contando mosaicos

Primera estampa

La de tres nombres, la de dos caras, la de una madre con muchas voces. La que en cierto tiempo de infancia pudo haber sido un *él*, pero ahora con *la* está bien. Todo siempre está bien, dice la boca, pero las palabras que el cuerpo expulsa tienen distinta forma. El cuerpo habla, derrama, expulsa. No todo-siempre está bien. La que desayuna siempre lo mismo: un pimiento morrón amarillo, apio, un jitomate, una cebolla y dos naranjas cortadas en cuartos, si no, no saben a hogar. La que escribe en hojas blancas, la que tiene la misma letra que Mamá, la que coleccionaba VHS hasta que supo que la basura había que tirarla. La que no tiró hoy su basura. La que carga, la que se carga. La que evita los reflejos hasta toparse con su sombra. Quizá soy yo.

Mamá no sabe elegir, es muy común sorprenderla haciendo volados, dejando su vida en las monedas, en coleccionar águilas y esperar que el sol caiga de frente. ¿Qué es más propio que la identidad, que el nombre? Esa palabra que es tan nuestra, pero compartimos con muchos. Esa misma etiqueta (porque nos marca y deja huella) que aún sin rostro nos imponen. Mamá no sabe desechar opciones y por eso soy tantas: Ana, Patricia y Guadalupe. Ana porque es fuerte, dice; Patricia porque es ella; y

Guadalupe... porque a alguien siempre hay que rezarle. Ojalá que la fortaleza se midiera en tres letras, ojalá que una oración llegara alto y no terminará con el punto. Así, he sido todas: Ana, Patricia y Guada-

lupe; corta, larga e interrumpida, fragmentada por no caber más en una misma línea, en el espacio definido por un margen: el de la escuela, el del azar, el de la gente... *La gente*; es decir, qué ilusa, como si para otros yo no formara parte de esa denominación. Viví así, haciendo lo normal y lo que muchos, durante mi infancia, que puedo resumirla en pocas palabras: cabello de honguito, mercado de Portales¹, tacos de carnitas los domingos y Mamá eterna.

Fui una niña tímida-mirada baja, con las manos en los bolsillos y con mi atención dirigida siempre al piso para evitar las conversaciones, para evitar el encuentro con los ojos de los demás —si ni siquiera podía ver los míos—. Abajo, en el piso, había algo que me mantenía interesada y entretenida por mucho tiempo: los mosaicos. Mi actividad favorita para distraer a mi mente de la incomodidad del encuentro con la gente era contar mosaicos.

Sopa de Malvón

Desde que recuerdo, la poesía me ha acompañado en forma de acontecimientos, ha estado presente en mi cotidianeidad. Mamá personificaba a los alimentos. Les ponía nombre de personas y me hacía querer a esos seres fantásticos creados por ella para que comiera una cucharada más, una más, por ellos. La sopa de munición era la *Sopa del doctor Cacharcas* y la de avena se llamaba *Sopa de Malvón*. Todos estos nombres eran inventados por ella (aunque su fuerte no eran los nombres, como referí al inicio de este texto), ella sin saberlo hacía neologismos². Cada personaje tenía su propia voz a la que ella le daba vida. Mamá se transformaba en toda la familia que ella sabía que nos faltaba. Cuando yo hacía algo que a ella no le gustaba, llamaba a Malvón para

¹ La colonia Portales está ubicada en la alcaldía Benito Juárez, al sur de la Ciudad de México.

² Palabra o expresión de nueva creación.

que él iniciara la reflexión. Era como llamar a papá, como si sí hubiera. Yo siempre le hacía caso. Mamá tenía muchas voces: esa era su arma secreta.

Teníamos muchos peluches identificados con sus nombres y fechas de llegada a casa, la cual tomábamos como cumpleaños para festejarlos. Al conjunto de ellos, Mamá los llamaba “la banda”. Ellos eran nuestra banda, nuestra familia. El líder era Gatúbedo Moreliano, un gatito amarillo con rayas cafés que compramos en la Central del Norte en una ocasión que regresábamos de San Juan de los Lagos³. Mamá le prometió a la Virgen de allá que mientras tuviera trabajo la iba a ir a visitar una vez al año. A alguien siempre hay que rezarle. Ella decidió involucrarme en su trato. Cada mayo salíamos de su trabajo y cambiábamos de ruta. En vez de ir a casa, caminábamos el transborde de La Raza⁴: la mejor de las aventuras. Lo que más disfrutaba de ese pacto era el camino a la Central⁵, pasar por el túnel maloliente de la línea amarilla. ¿Así huele la Vía Láctea? Me gustaba ver a la gente corriendo a prisa sobre el universo simulado, como si se les escaparan las estrellas.

Gatúbedo Moreliano se perdió una vez en *Superama* de División del Norte⁶; lo llevaba a todos lados, a todos. En los lugares en los que nos separaban (en algunos eventos escolares, los adultos no entendían nuestra unión), Mamá lo resguardaba en las gradas y sostenía sus patitas para que nos diera suerte, para activar sus poderes. Ya en la adultez, nos gustaba ver un VHS⁷ (amaba ese formato) en el que aparecía en mi primer evento de oratoria en kínder. Todos los niños teníamos que decir un poema que evidentemente no había sido escrito por nosotros. Mamá sí hizo la tarea y escribió un texto sobre nuestro gato, lo recuerdo perfectamente:

³ San Juan de los Lagos es una ciudad en la Región Altos Norte del estado de Jalisco en México.

⁴ La Raza es una de las estaciones que forman parte del Metro de la Ciudad de México y es el transbordo entre las líneas 3 y 5. En este trayecto se encuentra el Túnel de la Ciencia, el cual es un museo subterráneo en el que se pueden observar paneles electrónicos que se asemejan al universo y la Vía Láctea.

⁵ La Central Camionera del Norte.

⁶ La Avenida División del Norte es una de las más importantes del Sur de la Ciudad de México.

⁷ Siglas en inglés de *Video Home System*, un sistema doméstico de grabación y reproducción analógica de video.

Tío Moreliano se llama
el mejor de mis amigos
es un gatito de lana
y hasta se duerme conmigo.
Mi mamita me lo trajo
cuando tenía calentura
y cuando ella se va al trabajo
él está en mis aventuras.
Me acompaña a la gimnasia
va conmigo a la escuela
y nunca se queda en casa
aunque su panza le duela.

Esa fue la primera de mis grandes pérdidas, ahí descubrí la tristeza, la primera ausencia. Mamá me ayudó a poner un letrero donde lo buscábamos y ofrecíamos recompensa. Hablamos con el gerente del súper para que nos permitiera ponerlo. En el muro de *Se Busca*, él era el único en su especie. Nunca lo encontramos. Ahora percibo aquel letrero como uno de mis primeros acercamientos a la poesía escrita, a la magia escondida en la cotidianidad de la infancia, a la tristeza que la acompaña.

El blanco, la luz

Mamá trabajaba en un periódico; es decir, en la redacción en donde se gestaban las noticias del periódico *La Prensa*⁸. Recuerdo haber crecido ahí por las tardes. Era un lugar lleno de blanco, de luz. Eso era lo que más me gustaba de ese espacio, que siempre tenía vida. La luz es vida. Yo ocupaba un escritorio de algún trabajador que no había asistido, casi siempre enfrente de Mamá. Éramos como compañeras de clase, una detrás de otra. Ahí podía hacer tarea en mis tiempos libres. Al frente de las filas de trabajadores, como se ubica el pizarrón en un aula, había un televisor viejo. Viejo en este tiempo y viejo en ese entonces. Cada vez que fallaba, toda la redacción silbaba cómo pidiéndole explicaciones al artefacto e, inmediatamente, uno de los compañeros de Mamá se levantaba a sacudirlo, a darle golpecitos en la espalda. Eso nunca fallaba, es como el té de manzanilla para los humanos. Yo sólo reía, era buena en mi papel de espectadora.

⁸ La Prensa es un diario de nota roja mexicano.

Mamá hacía música con el sonido de las teclas duras de la máquina de escribir. Remataba cada melodía con la palanca de retorno de carro que invitaba a la hoja a avanzar en la fila, era toda una gala auditiva. Ella dominaba ese arte y yo tenía la fortuna de ser testigo. Cuando me aburría de sólo observar y Mamá ya no necesitaba ayuda, iba a pasear por toda la redacción, iba a verificar si sus tonos de blancos estaban intactos, a contar los mosaicos.

La calle de mis nostalgias

Mi paso por primaria y secundaria fue con zapatos rotos, calzada por la fuerza en un contexto de educación privada que no correspondía a la solvencia económica de nuestra pequeña familia (Mamá y yo), pero que sí llenaba las ambiciones impuestas para construir un futuro mejor, porque el inglés me iba a abrir muchas puertas, decían.

De ese espacio ajeno de camionetas, clubes deportivos, vacaciones en avión y ropa constantemente nueva no conservo nada, más que pedazos de una memoria sabotada⁹ que, afortunadamente, gracias a los Dioses, diría el agnosticismo de Fernando Pessoa¹⁰, se acercan a visitarme en ocasiones. Miss. Tere y Miss. Maribel: ahí comenzó mi amor por las letras, por la docencia, además de la curiosidad que me daba descifrar todos los códigos que las maestras escribían en las listas de asistencia, como si hablaran con ellas mismas en sus propias lenguas. Sin duda era un enigma del que yo quería ser protagonista un día.

Miss. Tere nos daba puntos extra (¡ah, ahora entiendo su estrategia conductista!) por aprendernos de memoria el inicio de *Don Quijote de la Mancha*¹¹. Miss. Tere hacía de las palabras un juego, aunque su semblante triste y solitario se opusiera a su práctica lúdica. ¡Claro! Ya entiendo, ella era poesía: un juego de palabras envuelto de realidad (Ahora pienso si nuestra práctica nos define, cómo será mi versión gráfica, de qué

⁹ Tengo una condición autoinmune que se llama Tiroiditis de Hashimoto, la cual, entre otras cosas, interfiere en mi memoria.

¹⁰ Poeta, escritor, crítico literario, dramaturgo, ensayista, traductor y filósofo portugués del siglo XX.

¹¹ Miguel de Cervantes Saavedra, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. (España, 1615).

color me ven mis estudiantes). Yo quería ser como Miss. Tere, yo quería ser poesía también.

Y, por otro lado muy, muy lejano, estaba Miss. Maribel: toda amarilla, naranja, toda feliz, bañada en la risa que le provocaba dar clase. Una vez, ya en secundaria, nos dijo que hiciéramos lo que quisiéramos. Todos nos quedamos pensando qué era lo que esperaba de nosotros y permanecíamos inmóviles. De pronto, ella tomó una silla y la azotó contra el piso, tomó una mochila de una niña y la vació causando un desborde de cuadernos. ¡Ya entendíamos! En serio quería que hiciéramos lo que quisiéramos. Entonces, todos empezaron a deshojar cuadernos y arrojar sus apuntes arrugados en forma de pelotas. Algunos compañeros voltearon las bancas, otros salieron del aula a correr por todo el patio y algunos, un poco más atrevidos, por fin pudieron jalar el cabello de quién les debía una que otra molestada. ¡Éramos libres! Pero, ¿a qué se debía tal ligereza?

Poco a poco la situación fue subiendo de tono y algunos nos mostramos molestos, desconcertados. Claro, éramos libres, pero no había reglas. Eso era lo que quería Miss. Maribel, a partir de una experiencia real y significativa, hacernos ver qué tan necesarias eran las normas en una sociedad. Lo entendimos todo sin necesidad de que en adelante nos llenara de noes en una lluvia de restricciones. Yo quería ser como Miss. Maribel, yo quería ser libre también.

Terminamos Educación Básica (digo terminamos porque lo hicimos ambas: Mamá y yo) casi en un acto de sobrevivencia. Con los recursos para la alimentación empleados para la colegiatura, sin luz, sin muebles, con un colchón náufrago en la sala esperando la primera mudanza. Tuvimos (digo tuvimos porque lo hicimos ambas) que vender lo único que nos pertenecía: nuestro espacio, el único que ha sido hogar, ubicado en División del Norte, la calle de mis nostalgias, la del Superama donde la primera pérdida.

Y, entonces, como si adelantáramos algunos cuadros de la película, llegó la Prepa: el amor y las heridas, pero también el encuentro conmigo misma. Jaime Cárdenas, el profesor de Lengua Española y Literatura, decía: escriban con sangre si quieren, pero

escriban. Yo quería escribir, yo quería escribir con sangre también, yo quería ser como Jaime Cárdenas.

Vendavales

Un poco después, en la edad en la que uno ya puede decidir e ir más allá de un tronco común, de una vida común, mi necesidad de entender a *La gente*, a *Los otros*, de entendernos, de observarnos cuando no sabemos que lo estamos siendo, de enfocar a los detalles más pequeños me llevó a querer observar el mundo desde un lente adicional al de mis ojos, y, por ello, ingresé a la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual con orientación en Fotografía en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP). En este espacio descubrí la frustración académica. Nada me salía bien, excepto mirar por el lente y revelar fotografías en un acto de magia.

Dejando de lado a la Fotografía, en todo lo demás fui un fracaso. Llegué a tener calificaciones de -20. ¿Quién asigna calificaciones negativas? Incluso llegué a tener calificaciones con letra, un *ceró* en cursivas daba cuenta de mi falta de habilidad para dibujar seis horas seguidas y continuar haciendo las manos de las personas de bolita, sin dedos. Comencé a considerar la redirección de mis pasos. Al terminar las clases, me escapaba para ser voluntaria en una escuela de Educación Especial, muy cerca de la Prepa, de División del Norte. Recuerdo que, al preguntar si podía ser voluntaria, me miraron con confusión, como si estuvieran escuchando una palabra nueva, como si nadie antes hubiera acudido con la misma solicitud de no empleo.

De pronto, «llegó la muerte un día y arrasó con todo, todo un vendaval¹², y fue un fuerte vendaval», cantarían Fito Páez¹³, y abandoné esa mirada.

Al inicio de este texto advertí sobre mis interrupciones, ¿qué puedo decir?, lo llevo en el nombre. Este vendaval se llevó a Migajas (su nombre era Mireya, pero era muy gordita y Migajas era su apodo, su nuevo nombre), mi tía más querida, hermana de Mamá, mi segundo refugio de heridas. Migajas, al final, le hizo honor a su nombre.

¹² *Viento extremadamente fuerte y violento.*

¹³ Rodolfo Páez: cantante, compositor, músico y director de cine argentino.

Desapareció¹⁴, se fue dejando sólo sus boronas. Ese vendaval se llevó también a Tío, una versión extraña que la vida me ofreció para compensar la ausencia de papá (¿existe esa palabra?), se llevó mi fuerza y el sentido de estar.

Así, mi necesidad de encontrar nuevamente esa razón a mi existencia y de salvarme a mí dentro de ella me llevó a la Escuela Normal de Especialización (ENE) para iniciar la licenciatura en Educación Especial. No iba a salvar al mundo, claro, pero sí iba a salvarme a mí dentro de él... por algo hay que empezar.

Lazarillos

¿Por qué estás aquí?, preguntaban de la manera más común los maestros al inicio de cada semestre. En esos momentos me hubiera gustado mostrarles mi película rebobinada, las escenas de mi versión lazarillo¹⁵ (Lázaro hubiera sido un buen nombre para mi versión masculina). Un día, al salir del hospital, Mamá me dijo: *Anita, voy a ir perdiendo la vista poco a poco*. Creo que ahí sentí algo nuevo por primera vez, aún no sé qué nombre ponerle. Le hice una pregunta para entender todo en términos de una niña de nueve años, siempre me ha gustado comparar:

—¿De aquí hasta allá, hasta dónde alcanzas a ver?

—No alcanzo a ver —contestó.

—¿Nada?

—Nada.

Yo sí veía hasta allá. Yo podía ver por las dos. Después de aquella confirmación, las dos nos quedamos en silencio y esperamos (en nuestro lugar favorito de los peseros, el que tiene un escalón que alberga a la llanta) a que el camión avanzara rumbo a casa. ¿Qué se podía decir para continuar el diálogo?

Durante varios años acompañé a Mamá en modo lazarillo a su trabajo. Yo estaba orgullosa de ser hija, niña y bastón. Ella se sabía el teclado de la computadora de

¹⁴ Migajas, después de años de tener obesidad, murió anoréxica, murió parapléjica, se apagó poco a poco.

¹⁵ *Persona o animal que acompaña o guía a alguien.*

memoria. Yo le dictaba las notas y ella las escribía. Salíamos de la redacción a las ocho o nueve de la noche, excepto los días que nos tocaba guardia porque a algún hombre se le había ocurrido meter un gol inesperado. Mamá era periodista en el área de deportes, especialmente de futbol. Le tocaba cubrir al Cruz Azul¹⁶. No me gusta el futbol, a mí no me gusta el azul. Yo quería que sólo me cubriera a mí.

Tiempo después operaron a Mamá y recuperó la vista. El mundo volvió a sonar después del silencio de aquel día. Nuestros papeles en la vida van cambiando; ese día, yo volví a ser hija y niña nada más.

¿Pero, por qué estás aquí?, insistían en saber la respuesta cada seis meses. *Y no digan que porque quieren ayudar o porque les gustan los niños*. Como si hubiera otra respuesta, otra mentira de igual simplicidad diferente a las restringidas. Como si las historias pudieran contarse en una dinámica de presentación. Estaba ahí, iniciando un nuevo intento en Educación Especial, porque lo necesitaba. Esa era mi respuesta, pero no podía revelar mi historia cada primer día de clases.

Voces y tintas

En ocasiones, durante la licenciatura en Educación Especial, sentí una ausencia más, sabía (pero no de conocimiento, sino de intuición) que algo me faltaba, algo de lo que había previamente abandonado. Extrañaba a la Fotografía, a las historias detrás de las imágenes, a los días en blanco y negro. Al terminar las clases, buscaba eventos culturales gratuitos en la Ciudad. Esa es una de las ventajas ciudadanas, la gratuidad y el último tren del metro pasando a las doce de la noche que me permitía llegar siempre a casa (no a mi hogar, a casa).

¹⁶ El Club de Fútbol Cruz Azul es un club profesional de la Primera División del fútbol mexicano con sede en la Ciudad de México.

Durante varias semanas, mi espacio favorito para estar fue una librería chiquita ubicada en Zona Rosa¹⁷ que se llamaba Voces en Tinta. Por las tardes había lecturas de poesía, presentaciones de libro y eventos culturales. Siempre iba a ver qué cachaba. Siempre pasaba algo. Un día, entre esos algos, fue el Día Internacional de la Poesía¹⁸. Regalaban un café americano a cualquiera que leyera alguno de sus textos en público. Yo no tenía textos propios, pero quería café americano. Abrí mi mochila y le pedí que me sorprendiera con alguna tarea que tuviera algún fragmento interesante para compartir. Rescaté, de un cuaderno avergonzado, algunas frases que le escribía en secreto a una compañera de la escuela. Las leí mientras llegaba mi café tan bien merecido. Al terminar de leer esas... oraciones, una de las poetisas invitadas agradeció mi participación y me dijo:

—Continúa escribiendo tuuu...— la mujer no supo cómo llamarle a lo que acababa de escuchar —continúa escribiendo tu filosofía.

Oficialmente mis palabras no habían sido poesía. Habían ganado un café americano, pero no el nombre de poema, no cabían en ese día de festejo internacional. Continué yendo a Voces y tomé un taller que se llamó *Para perderle el miedo a la escritura*¹⁹. No sé si se lo perdí. Mi presencia en la librería era muy recurrente. En ocasiones, esperaba a que cerraran y le ayudaba a Bertha (la dueña) y a uno de los chicos que trabajaban ahí a sacar la basura y a recoger las tazas de los cafés americanos. Yo me iba cuando la cortina de Voces se bajaba.

Al ver que diario estaba ahí, Bertha me ofreció empleo. Me preguntó cuánto ganaba diciendo mis poemas en los camiones diariamente (durante un tiempo, e impulsada por mi vida de estudiante, imprimía mis pocos textos que tenía en forma de verso, les ponía una imagen en blanco y negro y los repartía en el transporte público mientras

¹⁷ La Zona Rosa está ubicada dentro de la colonia Juárez en la Ciudad de México y es conocida por su gran cantidad de boutiques, hoteles, bares, restaurantes, galerías de arte, cafeterías, librerías, antros, etcétera; así como por su vida nocturna. De acuerdo con Carlos Fuentes en su libro *La ciudad más transparente*, el origen de su nombre se debe a que varios edificios estaban pintados de rosa. También, se dice que el pintor José Luis Cuevas la nombró de esa forma debido a que era una zona roja por la noche y blanca de día.

¹⁸ El Día Internacional de la Poesía se celebra el 21 de marzo de cada año.

¹⁹ Taller impartido por la Asociación DEMAC (Documentación y Estudios de Mujeres A.C.).

los decía con mi voz más alta). Me dijo que tal vez no podía ofrecerme lo mismo, y me preguntó si no me gustaría apoyarlos. *Apoyarlos...* Bertha hablaba muy bonito. Aunque era un trabajo, Bertha lo decía de una manera en que hacía sentir que lo hacíamos entre todos, que no era una labor que me correspondiera sólo a mí. No había subordinación, ahí entendí la horizontalidad.

Trabajé en Voces algunos meses, tomé muchos talleres, leí mi... mi filosofía, conocí a Artemisa Téllez²⁰ (mi poeta favorita en ese entonces) y le serví un café americano. Los cafés unen, abren puertas y cierran tratos. Ya estaba dentro, era imposible salir. No hablo de Voces, me refiero a la poesía. Me refiero a la calle, al Centro²¹, a las ferias de libro. Ya estaba dentro y no quería salir.

¡Es amarillo!

Los sábados iba al Club de Lectura Las Aureolas, fundado por Alejandro Aura²², en El Hijo del Cuervo²³ en Coyoacán²⁴. Ahí únicamente leían y regalaban refresco (la poesía siempre regala bebidas). Yo llegaba temprano y me sentaba con una libreta de hojas blancas (el blanco es luz, la luz es vida) bien abierta. Sólo iba a cachar palabras y referencias. Muchas veces, mi atención limitada no me alcanzaba para terminar toda la sesión, pero siempre escuchaba algo que valía el esfuerzo de anotarlo e investigarlo posteriormente. Ahí conocí a mi poeta favorita: Julia Santibáñez²⁵. Ahí escuché sobre un tal Fernando Pessoa y sus tantas formas de existir literariamente.

—Estoy harto de estar harto —leyó un día el director de la lectura.

—Yo también me siento así —pensé. Pessoa y yo sentíamos lo mismo. La literatura es un reflejo.

²⁰ Narradora, poeta, dramaturga y tallerista mexicana.

²¹ Centro Histórico de la Ciudad de México.

²² Ensayista, poeta y dramaturgo mexicano (1944-2008).

²³ Restaurante-bar y centro cultural fundado por Alejandro Aura y Pablo Boulosa. El nombre del lugar hace alusión al poema *El cuervo* de Edgar Allan Poe.

²⁴ Alcaldía de la Ciudad de México ubicada al sur. Es un sitio con alta concentración de infraestructura cultural y turística. El centro histórico de Coyoacán es uno de los barrios intelectuales y bohemios de la capital mexicana.

²⁵ Escritora, poeta, editora y conductora de radio y televisión mexicana. Autora de nueve libros y ganadora del Premio Internacional de Poesía Mario Benedetti 2016 por su libro *Eros una vez*.

Seguí a Julia Santibáñez como una fanática adolescente al artista más popular. Iba a todas sus presentaciones, tenía todos sus libros firmados (en ese entonces sólo eran dos), me sabía de memoria sus entrevistas (que aún eran pocas). Creí, entonces, que, si quería aprender de ella, lo mejor era conocer de quienes ella había aprendido, tenía que bucear en sus referentes poéticos, en su historia. Así conocí a Idea Vilariño: la poeta favorita de Julia Santibáñez. Idea ejemplificaba bien todo. Idea pudo darle nombre y color al miedo, a lo que yo no había podido nombrar cuando a Mamá se le apagaba la luz y confesó su oscuridad: *Es amarillo el miedo / ay dios / es amarillo*.

Hallazgos

En un evento de lectura en el Remate de Libros de Auditorio Nacional²⁶, escuché a varias chicas leer textos que parecían más poemas que filosofías. Al lado de ellas, como director de orquesta, estaba un señor canoso, despeinado y serio. Era H. Pascal. Todas le decíamos Pascal, nunca supimos de qué era su H. Seguramente era mi equivalente a Guadalupe, uno de esos nombres que prefieres no revelar.

Me acerqué a Pascal, era evidente que él era el responsable de la presentación, y le pregunté si podía formar parte del taller del cual formaban parte las chicas. Me dio un folleto y me dijo: Nos vemos el próximo martes en el Centro Cultural José Martí²⁷. Ahí estuve el próximo martes, y el siguiente, y el que siguió durante años. Me uní a las que entonces eran ya mis amigas y logré leer mis textos (que prefiero no denominar ni comprometerlos con algún género) en el siguiente Remate, en una FIL del Zócalo²⁸ y en la de Minería²⁹. Pascal era nuestro papá poético; pero, como todos los padres, él

²⁶ Uno de los eventos más importantes de promoción editorial y fomento a la lectura que se realizan en la Ciudad de México. Participan más de 120 expositores que ofertan un aproximado de 250 fondos editoriales. El Auditorio Nacional es un centro de espectáculos, el principal recinto de presentaciones en México y uno de los más importantes en el mundo.

²⁷ Es un espacio cultural ubicado en la zona centro de la Ciudad de México, en el cual se tiene acceso público a biblioteca, exposiciones, talleres y conciertos.

²⁸ Feria Internacional del Libro del Zócalo de la Ciudad de México.

²⁹ Feria del Palacio de Minería.

también se fue. Pascal falleció y, como algunas familias cuando los pilares se caen, el taller de escritura se diluyó. Nunca más volví al José Martí.

Hasta el cielo, Vic

De un lado tenía a la poesía y a la calle convenciéndome de su exclusividad, hablándome al oído en verso. Por otro lado, tenía en mente mis papeles abandonados de la infancia, mi pasado con la falta de luz. Ya no podía hacer gala de las creencias maternas y abandonar(me) una vez más, entonces recordé que yo empezaba con Ana, así que usé esa sonoridad como fortaleza. Terminamos (ya revelé el sentido de mis plurales) la licenciatura en Educación Especial e inmediatamente comencé a trabajar. Yo tampoco sé decidir y, a diferencia de mi madre, yo no confío en el (des)equilibrio de las monedas. No sabía aún lo que quería, pero tenía muy claro lo que no deseaba. Descartar fue mi estrategia y de lo único que estaba segura era de que no quería dar clases, no quería estar en la SEP³⁰. Envié solicitudes de trabajo a un sinnúmero de editoriales tratando de convencerlas de que sabía escribir.

La necesidad de alimentar a mis nostalgias me llevó a querer regresar a las redacciones, a buscar los blancos y la luz eterna. Logré, después de varias pruebas, ingresar como correctora de estilo a la editorial Trillas³¹. No sabía que corregir no era lo mismo que escribir (qué ilusa). El ambiente se parecía mucho a la redacción de *La Prensa*: uno detrás del otro, el sonido de las teclas, la hora de comida, muchos hombres por todos lados. Mi trabajo trillano consistía, en un inicio, en medir márgenes o corregir tildes de las portadas de los libros. Fui muy mala medidora, he de confesar. Las reglas y yo nunca nos hemos llevado bien. Al notar mi clara deficiencia en ese oficio, los encargados redirigieron mis funciones a la corrección de los libros de texto de primaria, lo que, poco a poco, se convirtió en la creación de contenidos para ellos. Finalmente estaba en las aulas de una manera indirecta muy directa: a través de los libros de texto.

³⁰ Secretaría de Educación Pública es la encargada de diseñar, ejecutar y coordinar las políticas públicas en materia de educación en México.

³¹ Empresa mexicana que durante cinco décadas se ha dedicado a difundir el conocimiento y la cultura, específicamente, en materia de educación.

No obstante, las más de diez horas frente a una computadora estallaron dentro de mí. Eso no era vida y yo quería vivir. Yo quería ser libre también. El día de mi cumpleaños renuncié, ese ha sido mi mejor regalo. Después de Trillas, conocí a Víctor, un niño de tres años con secuela de parálisis cerebral infantil³². Fui su acompañante durante medio año en maternal. Sin quererlo, ya estaba dentro de las aulas. Víctor y yo éramos los mejores amigos. Víctor sabía disfrutar la vida, la versión de vida que le había tocado. La acción más simple, como pedir agua o decir que sí con la cabeza, para nosotros era el más grande de los logros.

Víctor, para decir que quería más de algo, de lo que sea, veía hacia arriba. Su mamá le decía: hasta el cielo, Vic, hasta el cielo. Víctor nunca ha dejado de mirar hasta el cielo. Ahí supe de todo lo que podía encontrar de poesía en los niños, en las aulas; ahí sospeché que, tal vez, sólo tal vez, sí quería ser maestra.

Reconstrucción de certezas

Anna Gavalda³³ dice que nuestras certezas nunca son inamovibles. Así que, me desmentí y realicé el examen para ingresar al servicio profesional docente, a la SEP. Al momento de elegir servicio, únicamente me fijé en la calle: esquina con División del Norte. No tuve nada que pensar; elegí volver a la calle de mis nostalgias. Diario podía pasar nuevamente por el camino en el que, cuando era niña, le contaba a Mamá cómo me había ido en la escuela. En 2017 ingresé a la UDEEI (Unidad de Educación Especial e Inclusiva)³⁴ 259, lo cual carece de significado porque es un número. Los nombres no deberían de ser un número, eso dificulta la memorización, da entrada al olvido. La Unidad está conformada por cinco escuelas, así que me podría haber correspondido cualquiera de ellas, como juego de azar, como un volado de Mamá. La

³² Es un grupo de trastornos que afectan la capacidad de una persona para moverse y mantener el equilibrio y la postura.

³³ Escritora y periodista francesa.

³⁴ Servicio de Educación Especial incorporado a las escuelas públicas regulares que atiende a niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos áulico, escolar y sociofamiliar.

ruleta se detuvo en la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3, una escuela con un nombre propio, con algo más que números.

La escuela de Víctor y *Los Pollos* (así se llamaba el grupo de maternal al que pertenecía) no se comparaba con el mundo de la Club de Leones; era una escuela enorme, con dos edificios, diecinueve maestros y muchas palomas. Yo no sabía si iba a poder alimentar a todas. Recuerdo que mis primeras prácticas fueron sumamente tropezadas, llenas de lo que Idea Vilariño pudo hacerme nombrar y colorear de amarillo: el miedo. Poco a poco fui saliendo de mí misma, abandonando mis propias ropas. Había un mundo fuera de mí y tenía que estar abierta a descubrirlo; mis referencias, mis gustos, mis palabras no eran las únicas. Ahí estaban las de ellos esperando ser escuchadas, las de los niños.

En mi primer año, los chicos de sexto grado escribieron *Nuestra Sangre*, un poemario conformado por sus textos escritos a partir de sesiones donde leíamos, escribíamos y corregíamos poemas. Ellos pusieron el nombre, los dibujos, las letras, ellos pusieron su sangre y le agregaron el pronombre que los unía: era nuestra.

*El amor que te tengo
es fuego incendiando mi alma
y mano en que te toco;
también eres mi calma,
por eso te quiero.*

Mateo Tristán, uno de los estudiantes, escribió ese texto para el libro. Este poema nadie puede retirarlo de mi memoria.

Durante el segundo año transformé mi práctica. Los niños me hicieron entender tantas cosas. En una sesión en sexto grado, en el cual quería emular lo realizado con *Nuestra Sangre*, uno de los estudiantes, Ramsés, me dijo: *maestra, no todos tenemos que expresarnos a través de la escritura, no todos tenemos que escribir poesía*. No supe qué responderle. Ramsés tenía razón. Todos son tan diferentes, esa es la diversidad. Ahora tenía que acompañarlo para que, a partir de lo que a él le gustaba hacer, supiera que también podía nombrar su mundo.

Ahora soy la maestra DUDEI³⁵, ese es mi nuevo nombre. Me volvieron a bautizar, y (perdón, Mamá) ya no tengo que rezarle a nadie. Algunos niños no saben qué hago en la escuela, por qué estoy ahí. Coincidimos, a veces yo también lo pienso. En ocasiones los he escuchado decir que soy maestra de Educación Física, de poesía, de artes, la que cuenta cuentos. Me fascina esta multiplicidad de funciones, estas tantas formas de estar y de significar. En una ocasión, Juan Carlos, un niño que entonces cursaba segundo grado, me preguntó cómo se llamaba mi clase. Busqué rápidamente en todos mis cajones de palabras y no encontré un nombre para lo que hacía. Se lo confesé.

—No tiene nombre.

—Es que tiene que tener un nombre.

—Tienes razón, tú dime cómo le ponemos.

— La segunda hora de juegos, porque la primera es el recreo. Esta es la segunda.

¡Claro! Todo tiene que tener un nombre. Ahora entiendo por qué las sopas de mi infancia lo tenían. Me sentí halagada de que Juan Carlos comparara nuestro tiempo con el recreo, con lo más cercano a la libertad que se ofrece en la escuela. Nadie pudo haberlo hecho mejor que él. Eso también hace la escritura. La poesía nombra lo que aún no ha sido nombrado.

Mi función como maestra especialista me permite hacer todo: me pagan por contemplar; por observar a detalle; me pagan por tomar fotos sin cámara. Mi función también me permite acompañar. ¿Es necesario que lo explique? Me pagan por ir al lado de los otros. No delante ni detrás. Mi función me permite vagar por toda la escuela, me permite hacerle honor a mi amor a la calle y estar en todos los grados, contar los mosaicos de todas las aulas y verificarles sus blancos (algunos combinados). Poco a poco voy cachando toda la poesía que acontece en la escuela, en los diálogos de los niños, en las palomas acudiendo al llamado del timbre que anuncia el receso. Estoy segura de que ese es mi espacio. Ahora puedo usar nuevamente la palabra hogar.

³⁵ Palabra que se forma a partir de la elisión de la vocal de “de” al unirse con “UDEEI” con base en su sonoridad al pronunciarlo rápidamente de manera oral: de UDEEI = DUDEI.

Nuestros papeles en la vida van cambiando, en gerundio, siempre en gerundio, siempre sucediendo. Volver a ser estudiante, a levantar la mano y pedir permiso, a entregar tareas, a seguir las reglas, implicó el inicio de una nueva transformación. La maestría en Educación Básica en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) es, sin duda, el inicio de un nuevo modo de estar en la vida.

Desde el inicio, supe que necesitaba hacer lo que se tuviera que hacer relacionado con la escritura de textos poéticos: mi Objeto de Estudio; siempre lo tuve claro. Era como darle sentido a mi historia, como cerrar el círculo. Sin embargo, creo que, en vez de cerrarlo, se abrió y dio entrada a un sinfín de palabras, nombres y conceptos relacionados.

Fabio Morábito³⁶ dice que “decimos mejor lo que sentimos cuando lo decimos en palabras de otros”³⁷. Más que mis letras, me motiva pensar que puedo propiciar que las voces de otros sean, primero escritas y después reconocidas, escuchadas y transformadas en espejos. Así, siento que una vez más necesito rebasar el cuadro que me ahoga, que me presiona para caber en la caja o que me incita a separarme de mí misma. Y, en otro intento de salvación, por eso estoy aquí.

Aquí, aquí, pero ¿dónde? Aquí es un adverbio que da pie a confusiones e interpretaciones diversas; es decir, da a entender que el autor se refiere al espacio donde se encuentra, pero el lector lo lee desde uno físicamente distinto. Así que me cuestiono: ¿aquí dónde? ¿En la hoja? ¿En la escuela? ¿En las aulas? ¿En la maestría? Dónde siempre será mi pregunta.

Última estampa

La Maestría me ha enseñado a ponerle a nombre a lo que ya hacía basada en mi intuición, es como cuando te dan un diagnóstico y al final todo encaja con los síntomas. No es que me proyecte³⁸. Ahora pienso en *Nuestra Sangre* y quisiera detener la

³⁶ Escritor italo-mexicano de novelas, cuentos, ensayos y poemas.

³⁷ Fabio Morábito, *El idioma materno* (Madrid, España: Sexto Piso, 2014).

³⁸ Sí me proyecto.

imagen para clasificar los momentos de las sesiones que conformaron su producción. Podría poner una etiqueta de Vida Cooperativa, de Socialización, de Método por Proyectos, de Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje en cada escena. Ninguno de los hallazgos ha sido ajeno, pero ahora todo cobra sentido.

Lo más difícil ha sido soltar(me), a mí misma, a mis referencias, a mis deseos. Tengo tatuadas las palabras de Ramsés cuando, sin necesidad de un diccionario, definió la palabra diversidad. Únicamente le faltó dejarme un *post-it* escrito con la frase: *no todos somos iguales*; creo que sí lo dejó, aunque no físicamente. ¿Él sabía de Pedagogía por Proyectos? No lo sé, pero él sabía que su voz tenía que ser escuchada e interrumpió a todos para que así fuera.

¡Qué bien se siente abandonarse! Dejar el protagonismo, ceder los plumones del pizarrón y no ser quien de la palabra. La palabra ya está dada simplemente por el hecho de existir, viene junto con el ser³⁹. La mía es una de las ausencias que no extraño. *Estoy harta de estar harta* de mí, suscribo nuevamente la frase de Pessoa y agrego dos palabras que la acotan.

Episodio dos. Leones, coyotes y aves: coexistimos.

Los leones los lleva en el nombre; los coyotes indican el pedazo de tierra al cual pertenece, donde su cuerpo descansa; y las aves... las aves, en sus diferentes formas, son quienes la habitan. La Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3 se encuentra en la alcaldía Coyoacán, en el punto de cruce entre La Candelaria y División del Norte, donde el asfalto se saluda, como el encuentro de dos amigos que se extrañan. Ambas avenidas se jactan, las muy principales, de ser sumamente transitadas. No es raro que la escuela tiemble cuando pasan junto a ella camiones de carga, que el sonido de las ambulancias se mezcle con el himno nacional de cada lunes, que el cantar de “la basura” suene al mismo tiempo que un “firmes ya”. No es raro que la cotidianidad

³⁹ Tener la palabra debería de ser un Derecho Humano.

ciudadina se cuele por los espacios que el tiempo, y uno que otro temblor no ficticio, ha dejado entre las paredes.

La mayoría de los estudiantes provienen del pueblo de La Candelaria y son fieles a sus tradiciones. El 2 de febrero todo se llena de aserrín y flores que, sin pena, se toman de la mano y tienden en el piso sus colores para recibir a quien adoran: la Virgen de la Candelaria. En la Club, todos saben que el 2 de febrero es día de fiesta y que, si acaso continúan las clases, los pasillos de la escuela deben de seguir el código avirutado de vestimenta y en los salones hay que reservar un asiento para la olla de los tamales.

No puedo hablar de dimensiones, todas mis reglas están rotas y los trozos que conservo no me alcanzan para medir la escuela, para hablar de su grandeza. Tendría que medirla con palomas, la única unidad arbitraria que le haría justicia a la leyenda.

Dicen que las palomas siempre han caracterizado a la Club de Leones, que no es coincidencia que se observen tantas a la hora del receso; los que han convivido con ellas por más tiempo, dicen que reconocen el timbre que lo anuncia y ya saben a qué hora bajar a la reunión de



libertades, aunque los relojes no les quepan en las alas. Su vuelo abarca dos edificios y, cuando vuelan al ras de las cabezas, juegan a despeinar a 519 niños y 18 maestros. Coexistimos.

Pisando el terreno de juego

Nómada. Mi papel como maestra especialista de UDEEI⁴⁰ en esta obra implica caminar, no tengo un lugar fijo en la escuela, voy de puerta en puerta jugando a ser parte de ese hogar durante una hora. *¿Qué necesitan? ¿En qué puedo ayudar?* Observo, escucho, digo, dicen, lloran (a veces), se abrazan (a veces), consuelo (a veces), los quiero, me despido, tomo mi mochila e inicio nuevamente la mudanza. Unos pasos adelante, aproximadamente ocho alas medianas extendidas, está mi nueva casa temporal. Repito el proceso, aula tras aula, durante toda la jornada. El pronombre posesivo no aplica antes de la palabra grupo, ninguno es mío, pero sus habitantes me hacen sentir que a todos pertenezco.

Decidir es desechar. La mayoría de las veces, una elección implica una renuncia y por eso es tan difícil, por eso confiamos en las monedas, en los dados, en que el papel, por primera vez, haga alarde de firmeza y resista a las tijeras. Al no ser docente titular de ningún grupo, era momento de elegir aquel en el que realizaría la Intervención Pedagógica y, como siempre, la duda estaba al centro. Hice uno de mis mejores lanzamientos mientras le suplicaba al aire que cayera paloma —no águila, paloma—. No hay que cederle toda la vida al azar, así que, para ayudar un poco, entré a observar a los grupos que tenía contemplados para realizar la intervención.

El 30 de agosto de 2022 toqué la puerta del grupo de 6.º A. Ya conocía, por ciclos anteriores, a la maestra y a los niños, aunque era la primera vez que compartiríamos más tiempo. Tomé un lugar en la silla de alguien que no había ido, dentro de su espacio, por lo que podía estar al tanto de todo. Escuché que uno de ellos dijo: *Mi cerebro está achicopalado*. Creo que estaban haciendo algo sobre el sistema nervioso, no lo sé, pero yo escuché poesía. Es común que los niños, autómatas de la palabra, hagan uso de figuras retóricas de manera involuntaria, sin que piensen en el paso

⁴⁰ Unidad de Educación Especial e Inclusiva.

después del otro para hacerlo. Un *cerebro achicopalado* es una prosopopeya⁴¹ aterrizando justo en el centro de la diana. Paseé por el aula, Santiago dijo algo e hice todo lo posible por escucharlo entre las voces del aula. Cada espacio tiene sus sonidos. Los mercados, la noche, el silencio. El aula también los tiene, como si ésta ya viniera integrada con el barullo de los niños, como si sus risas no pudieran contenerse y se desbordaran de la caja que apenas se alista para que le den cuerda.

—Maestra: ¿entonces nosotros usamos el cerebro cuando jugamos? —dijo Santiago mientras la maestra titular terminaba de explicar qué eran los movimientos voluntarios e involuntarios del cuerpo humano. ¡Bien! Santiago acertó. El juego es la manera, es el vehículo para llegar al aprendizaje. Ellos siempre aciertan... o nos dan pistas para que acertemos juntos. Estaba decidido. La moneda mostró lo que quiso (cara, cruz, escudo, ceca, sello⁴² o paloma, como sea), pero yo elegí 6. °A, habitado por treinta estudiantes y una maestra titular: Conchita.

Estrategia de venta

El 31 de agosto de 2022 hablé con la maestra Conchita y le platiqué sobre Pedagogía por Proyectos. Ella dijo que quería aprender junto conmigo. Se mostró muy accesible y me dio la oportunidad de intervenir dos veces a la semana en el grupo. ¡Era más de lo que esperaba! Dos veces a la semana... me daba miedo fallarle. A veces siento que tengo que vender mis ideas a los docentes, realizarles mil promesas que les den seguridad, como los comerciantes del metro que hacen creer que la pluma que también es lámpara, pero también peine, pero además tiene espejo, es necesaria en la vida. Tengo que convencerlos de que lo que intentaré hacer les va a servir. ¿Cómo decirles que no siempre hay garantía, que las plumas se rompen? Dos veces a la semana era una muestra de confianza, era puerta abierta a su casa. Ante su reacción, abrí mi gabardina negra como ofreciendo las joyas más valiosas:

⁴¹ La prosopopeya o personificación es una figura retórica que consiste en atribuir propiedades humanas a un animal u objeto.

⁴² Son las diferentes formas de llamarle a las caras de una moneda en distintos países de Latinoamérica.

—Vamos a realizar una evaluación formativa, tengo escalas de apreciación y listas estimativas, te voy a entregar el plan de sesión cada semana, yo me encargo del material. Va a ser genial, maestra.

Conchita es un ave de trino⁴³ corto, pero me regaló un “sí” acompañado de una sonrisa. Terminé mi oferta y cerré mi gabardina. Fui a la dirección a plantear la idea. Llevé conmigo todo lo necesario, lo más importante para las escuelas: las firmas, los formatos, la prevención del caos. Tenía la firma de Conchita en negro brillante, lista para mostrarse.

—Ok, ¿pero por qué 6.ºA? ¿Por qué no realizas tu proyecto con otro grupo en el que haya más estudiantes que enfrenten barreras? —me cuestionó Gaby, la directora. Titubeé, aunque ya había ensayado la respuesta a esa posible pregunta. No sabía cómo contarle lo del *cerebro achicopalado* y toda la poesía que había en ese espacio. Fui de aquí para allá en un discurso que no hacía más que dar vueltas sobre su eje, como un automóvil desorientado. Después de muchos ojos, justifiqué la elección a partir de la diversidad cultural que existía en 6.ºA, en el cual acudía Yoselin, una niña hablante de chinanteco, y Ana Karla, una niña cubana. Le dije que había que dar voz y visibilizar nuestra riqueza lingüística.

—Sí, ok, sí, está bien, ya entendí —cedió Gaby, ante mi discurso de vendedora y la presión de las personas que estaban detrás de mí esperando para hablar con ella. —Únicamente no descuides a los demás grupos —. Aunque no hubo un choque de manos ni cruce de meñiques, interpreté que detrás de estas palabras había una luz verde. Trato cerrado.

⁴³ Una de las formas de llamarle al canto de las aves.

Primera presencia; permiso para entrar

Mi intervención en el aula comenzó el 21 de septiembre a las 9 h. Cada día sentía más emoción y más miedo. Cada día era un día menos para que fuera 21, pero, antes de ello, debía hablar con los padres de familia del grupo. La maestra Conchita me propuso que comentáramos con ellos la forma de trabajo para que no se extrañaran de mi presencia (más recurrente de lo normal) en el aula, lo cual me recordaba que yo era un agente externo, una invitada a la casa, que no habitaba con ellos. Les dije del porqué de mi presencia, les expliqué por qué iba a estar ahí. Estar ahí... me gusta el verbo estar. Todos estuvieron de acuerdo, nadie tuvo dudas. Bueno, casi nadie, yo quería alzar todas las manos que no tengo para cuestionarme lo que iba a hacer, lo que estaba haciendo.

Les pasé un papelito en el que tenían que responder qué opinaban sobre la poesía (como si fuera tan fácil, como si contestáramos qué tal supo la comida). Yo estaba ansiosa de respuestas, en espera del siguiente plato y del que sigue; Conchita ya saboreaba el postre. En el mural que estaba afuera de su salón puso un collage que nombró *Palabras positivas*.

—Mira, Paty —me dijo mientras me conducía de la mano y con emoción al mural. Me lo enseñó como una niña que está orgullosa del dibujo que acaba de hacer. En mi mente, *Palabras positivas* tomó forma de un Rincón⁴⁴ en la forma en que Jolibert y Jacob⁴⁵ lo refieren, como *una forma de entregar a los niños un espacio acogedor, libre y dinámico al que pueden acudir para dar curso a su creatividad e ingenio*⁴⁶. Conchita, su nombre, era en ese momento una palabra positiva. Ella era digna de estar en su propio mural, en nuestro Rincón. Me gusta el verbo estar.

⁴⁴ El Rincón de las Palabras Positivas.

⁴⁵ Autoras e investigadoras que iniciaron la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

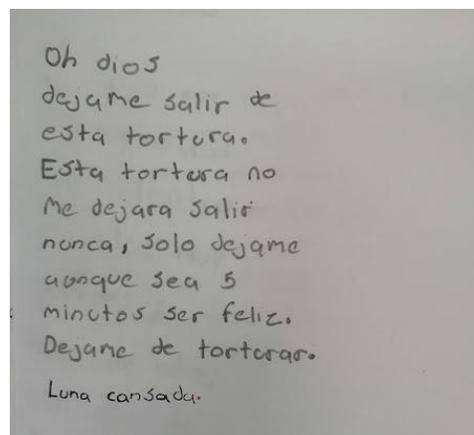
⁴⁶ Josette Jolibert y Jeanette Jacob. 1985. *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*.

Al leer las respuestas de los padres de familia referentes a la poesía, noté que la mayoría de ellos pensaba que era bonita porque expresaba sentimientos. Uno de ellos, sólo uno, hizo referencia a la mirada, a la transformación de la visión. La emoción crecía y ganaba en la carrera contra el miedo. Ya casi era 21 de septiembre, la fecha de *Luna cansada*, la primera sesión que realizaría con el grupo. Ya casi era 21 y faltaba menos para que fueran las 9 h.

Luna cansada

Así como los Reyes Magos tienen su día (con todo y sus mayúsculas), el 21 de septiembre fue el Día de Luna Cansada, la primera sesión. En el ciclo escolar anterior (2021-2022), Leslie, una niña de sexto grado⁴⁷, decidió firmar así todos los textos que escribía. Ella estuvo internada en un hospital psiquiátrico, estaba cansada de ese espacio. En el primer texto que selló como *Luna cansada*, le pedía a dios, a su dios, que la librara, aunque sea cinco minutos, de “su infierno”, como ella le llamaba. Leslie encontró en la escritura un espacio de expresión libre, cosa común en la poesía:

Oh, Dios.
Déjame salir
de esta tortura.
Esa tortura
no me dejará
salir nunca.
Sólo déjame,
aunque sea
cinco minutos,
ser feliz.
Déjame de torturar⁴⁸.
Luna cansada



Oh dios
dejame salir de
esta tortura.
Esta tortura no
me dejara salir
nunca, solo dejame
aunque sea 5
minutos ser feliz.
Dejame de torturar.
Luna cansada.

Luna cansada... pensé que esa era una buena entrada para dar pie a la creación de un pseudónimo⁴⁹ o firma literaria a partir de un objeto de la naturaleza, como la luna,

⁴⁷ Finjo rezarle a quien probablemente no me escuche para que ahora esté en secundaria.

⁴⁸ Poema de la autoría de L. durante el ciclo escolar 2021-2022.

⁴⁹ Nombre que usa una persona en vez del verdadero.

y una emoción con la que se identificaran, como un “ya, por favor” disfrazado de cansancio. Pensé que era una manera de bienvenir a la poesía.

Entre todo mi arsenal llevé un referente visual sobre la acomodación del mobiliario en equipos cooperativos⁵⁰. Jolibert y Jacob afirman que la reorganización del salón de clases propicia que los estudiantes interactúen en un ambiente que los motive a comunicarse, que los haga observar los ojos que, sin duda, dicen más que la planicie monótona de las espaldas. Mi estrategia para que todo estuviera en orden fue llevar un mapa vergonzosamente grande en el que se indicaban las cabezas de los niños con bolitas para hacerles ver que ahí, en esa coordenada del salón, iban a sentarse. Siempre pienso en una manera de prever el caos (aunque a veces el caos sólo esté en mi cabeza) y esa fue la forma de prepararme para minimizar el rechinado de las patas de las sillas quejándose por el arrastre y el choque de mesas confundidas al no saber por dónde empezar el movimiento. Llegué al aula y los equipos ya estaban acomodados.

—¿Así está bien, Paty? No sé si los acomodé bien —me dijo la maestra Conchita. El mapa enorme encogió sus orillas y se negó a desenrollarse. En un acto solidario, lo escondí detrás de mí para evitarnos la pena. Un día anterior a la sesión, le entregué la planeación a Conchita, en ella decía: *reacomodar el mobiliario en equipos cooperativos*. Ella leyó las letras chiquitas, las que nadie lee, esa fue su mejor manera de prever cualquier catástrofe sin la



⁵⁰ Grupos de niños con un objetivo en común: la ejecución de un proyecto.

necesidad de una lámina carente de significado. Conchita puso un lugar para ella en uno de los equipos; por primera vez, la silla negra y acolchonada ofrecía una vacante. No había nadie al frente ni más arriba.

Iniciamos con la sesión. Les pregunté a los niños si sabían que era un pseudónimo. Entre todos construyeron el significado. Conchita le soplaba la respuesta a uno de sus pequeños, mamá no podía quedar mal frente a las visitas.

—Es un nombre falso.

—Un apodo.

—Algo que habla de sentimientos.

Ander sacó un diccionario a escondidas. Celebré internamente su iniciativa; ojalá que un libro fuera aquello a lo que todos acudiéramos para el rescate. Les di un cuadrito de cartón de 14 x 14 centímetros a cada uno (lo que equivale a dos pasos de patas de paloma larga por lado). Les dije que tenían treinta minutos para crear su pseudónimo e ilustrarlo a partir de la combinación de un elemento de la naturaleza y una emoción. Les di el ejemplo de *Luna cansada*, de mi *Luna cansada*. En ese momento Leslie estuvo presente en el aula y ella nunca lo supo. Esa es la magia de las palabras: evocar lo ausente.

Cada equipo tenía un cronómetro. Entre ellos designaron a *Chronos*⁵¹, el estudiante responsable de controlar el tiempo y avisar a sus compañeros para que todos lograran administrarlo y concluir la actividad. 3, 2, 1, los niños *Chronos* activaron el conteo regresivo y todos comenzaron a crear.

—Si Leo estuviera aquí, ya nos hubiera compartido sus colores— dijo Aniela.

—Miren, la maestra Conchita también está pintando— alzó la voz Erik a modo de noticia.

⁵¹ Dios griego del tiempo.

Lo que decían los niños me hizo pensar que ya habían tenido algún encuentro con la *Vida Cooperativa*, aunque les sorprendió que la maestra realizara la actividad junto con ellos, desde su misma posición. Les gusta estar en la misma línea: acostada, dirían ellos; horizontal, corregiría cualquier adulto. Se acercaron a preguntar lo básico: si podían usar colores o plumones, si podían hacer cierto tipo de letra, etcétera. Pensé que era momento de presentar a la regla más importante que siempre menciono durante las sesiones: Hazlo como quieras. Se asombraron de tener esa libertad, pero la asumieron, la recibieron.



—Maestra, ¿me puedo poner como me dicen en mi casa?

—¿Puedo usar un nombre en inglés?

—No sé qué nombre ponerme.

Ander fue de los primeros en terminar. Desde lejos podía observarse en su dibujo un volcán con ojos furiosos, lleno hasta el borde de lava.

—Yo soy Fuego frustrado, maestra. Cuando me enojo es como si no pudiera pensar y pierdo el control de mí mismo —explicó.

Poco a poco, los nombres se transformaron en metáforas, en poesía: Cielo confiado, Tortuga sensible, León valiente, Ratón curioso, Rayo risueño, Estrella fugaz, Sol orgulloso. Esta última era Conchita, fue



sencillo descubrirla: —Yo soy un sol y me siento muy orgullosa de todos ustedes — explicó a los niños. No hacían falta los detalles, sus ojos lo decían todo.

No me esperes más

Una vez realizados los pseudónimos, fue turno de conformar el pase de lista, uno de los textos funcionales que fomentan la vida cooperativa en el aula y forman parte de las *Paredes textualizadas*⁵². La cita de ese día era las 9, pero llegué un poco antes, aprovechando que los niños estaban distraídos aventándose balones en Educación Física, para preparar todo a su llegada y que nada técnico entorpeciera la sesión, para que ningún *masking* rebelde se luciera con su *performance*⁵³ pegándose en los dedos en vez de la pared.

Explicué la dinámica del pase de lista. Cada uno, al llegar, debía tomar el pseudónimo que realizó y lo colocaría en el espacio en la pared que tenía su nombre. Antes de la salida, cada uno tomaría su pseudónimo y lo guardaría en su estante. Repartí a cada uno su identidad encartonada. Al recibirla, algunos aprovecharon para terminarla o mejorarla. Una de las niñas me dijo que si podía cambiar su nombre. Ella eligió *Sol violado*.

—No sé, me gusta cómo suena —explicó en la sesión anterior al preguntarle por qué se había nombrado de esa manera. Es verdad, hay una aliteración⁵⁴ interesante, un juego con las eles; pero entre tantas emociones y adjetivos disponibles, ella eligió “violado”. No quise pensar más y decidí quedarme con su explicación. Antes de la sesión, me preparé con material pensando en que ella desearía cambiarlo al notar que usaría ese nombre diariamente y de manera pública, que realmente representaría a través de él su presencia en el aula. Justo sucedió así. Ella cambió a *Corazón valiente*. En un día, su nombre transitó de la vulnerabilidad a la resiliencia, del derrumbe a su

⁵² Las paredes textualizadas son parte de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y se relaciona con la presencia de múltiples textos, en múltiples formas, en las aulas, específicamente, en las paredes.

⁵³ Espectáculo de carácter vanguardista.

⁵⁴ Figura retórica que consiste en la repetición de uno o varios sonidos dentro de una misma palabra o frase.

contrario. Cosa común en la poesía... *toca las fibras de las emociones más hondas, más crudas*⁵⁵; *es una pastilla que atenúa el dolor.* ⁵⁶



Al terminar, lo enmicaron, todos protegieron su nombre, su ser poético. Les propuse que pusiéramos un nombre creativo al pase de lista. Hubo varias propuestas. Ana Karla dijo que podría llamarse “No me esperes más”... ¡Wow! ¡Era excelente! Ana construyó una metáfora⁵⁷ con ladrillos firmes. Ese fue uno de los primeros hallazgos poéticos. No puedo explicar la

emoción que sentí en ese momento, pero había más propuestas; debía dejar que la moneda girara a favor de la poesía y que ese fuera el nombre elegido por los niños. Finalmente, eligieron el nombre propuesto por Bastian, Rayo risueño, uno de los líderes del grupo: “El club de los valientes”. “No me esperes más” quedó como segundo nombre posible. Todos pasaron a poner su cuadrito en el pase de lista. “El club de los valientes” casi estuvo completo. Faltaron varios y se notó; se sintió la ausencia, se extrañaron a los protagonistas de los espacios vacíos.

—Ojalá que un día esté todo el cuadro completo —dijo uno de los niños.

—¿Qué pasa cuando le falta una pieza a un rompecabezas? —pregunté.

—No se ve bien, no está completa la figura.

—¡Exacto! Si uno de nosotros falta, si se ve su hueco en el cuadro, no estamos completos.

⁵⁵ Respuesta de la poeta mexicana Julia Santibáñez al preguntarle, en entrevista, qué es la poesía.

⁵⁶ Respuesta de Elena Medel al preguntarle qué es la poesía.

⁵⁷ Figura retórica que traslada el significado de un concepto figurado a otro real, estableciendo una relación de semejanza o analogía entre ambos términos.

—Ojalá algún día lo llenemos —dijo Conchita.

—Se ve genial —escuché a lo lejos.

Conchita asintió, estaba contenta; y yo no cabía en mi propio cuerpo, en el espacio que la naturaleza me asignó sin cuestionarme. Dijeron que iba a ser muy fácil, ahora, saber cuántos niños faltaban cuando la conserje tomara la estadística diaria. Problema resuelto al conteo mañanero urgente y apresurado⁵⁸. Al final del día, encontré a Valentina afuera del baño, un lugar que da pie a pláticas cotidianas, como el trayecto de un elevador en una oficina.

—Maestra, hasta Allison que no había terminado ya pegó su cuadrado. Ya sólo faltan los demás. —me dijo mientras terminaba de lavarse las manos. Analicé la frase y me encantó que pensara en *los demás*, en los que no habían llegado, en las piezas que faltaban para completarnos. Cada pieza tiene un nombre, un rostro, una razón de no venir y Vale lo tenía en cuenta. *Ya sólo faltan los demás*.

Episodio tres. Proyecto Anual y Métodos por Proyecto

Hoy vamos a iniciar con las propuestas para el Proyecto Anual⁵⁹. Ayer y hoy he llegado a las siete de la mañana a la escuela (una hora antes de mi horario) para “hacer travesuras” en el aula de 6.ºA antes de que lleguen los niños. Durante esa hora en la que la escuela se prepara para recibirlos, la nostalgia ha estado presente. Es una

⁵⁸ Diariamente, la conserje de la escuela pasa a los salones y pregunta cuántos vinieron. Casi siempre llega cuando el conteo aún no está hecho, por lo que, de la manera más rápida posible, todos los presentes en el aula intentan ayudar contando en voz alta y orientándose con el señalamiento. Todas las voces se mezclan en el aire nombrando números distintos.

⁵⁹ En *Pedagogía por Proyectos*, el Proyecto Anual se realiza al inicio del ciclo escolar a partir de las propuestas de los niños. Éste permanece de manera visible en el aula durante todo el ciclo escolar y es posible recuperar ideas de él para proyectos futuros.

nostalgia de diciembre, de Reyes⁶⁰, de la distribución de las galletas de animalitos en tres platos, de la organización del espacio para la llegada del otro.

En este tiempo de nostalgias reunidas, el trabajador manual y yo conversamos. Él barre y yo pego letreros, arreglo cosas, y pego material. Le ayudo a barrer y me ayuda a pegar, a observar si estoy pegando chueco. Isma es increíble. Dice que la escuela nunca ha sido lo suyo, que desde niño le gustaba desarmar sus carritos y arreglar cosas. Isma arregla toda la escuela, Isma arregla los días, los hace bonitos, ofrece su amabilidad como disculpa de los malos tratos de otros. Me pregunta por qué madrugo, por qué 6.ºA. Es como decirle la justificación del capítulo IV de manera oral. Con Isma entiendo que justificar es decir por qué. Le digo de la poesía. Él ya la domina. Terminamos de barrer rápido porque los niños ya están esperando en el pasillo.



A las 11:30 es mi cita en el aula cada miércoles. Conchita ya acomodó el salón para la asamblea⁶¹ en una especie de media luna. Su interpretación de media luna es excelente, pareciera que el salón fue hecho para esta manera,

como zapato de la medida justa. Es increíble lo que hace, Conchita facilita todo y me hace sentir acompañada.

⁶⁰ El Día de los Reyes Magos es una tradición mexicana que se celebra el 6 de enero. Antes de esta fecha, los niños escriben una carta a los tres Reyes Magos (Melchor, Gaspar y Baltazar) con peticiones. Durante la noche del 5 de enero, los Reyes suelen llegar a las casas para dejar los regalos que los niños pidieron en sus cartas. Es común que se deje comida lista para su llegada, como galletas de animalitos, pavo navideño, etcétera.

⁶¹ La reorganización del mobiliario es una de las Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje empleadas en Pedagogía por Proyectos. Una de las formas de acomodar el aula para la toma de decisiones a partir de una Asamblea Escolar es en forma de "U". La Asamblea Escolar es una técnica Freinet a partir de la cual se le da la palabra a los niños para que expresen con libertad sus opiniones, propuestas, sugerencias, etcétera.

Llego al aula y cuelgo una ruleta en el pizarrón. Preguntan si vamos a jugar, tienen la mirada entrenada, deducen, imaginan, ellos saben. Sí, vamos a jugar. Iniciamos pasando una bomba de tiempo para retomar



aprendizajes previos. El niño en el que explota la bomba tiene que pasar a girar la ruleta. Cada color tenía retos lingüísticos que se relacionan con la poesía, así como un elemento lúdico (como la competencia, tener tiempo límite, hacer uso de tecnología). En dos colores se encontraba la pregunta abierta: ¿Qué quieren que hagamos juntos durante este ciclo escolar?

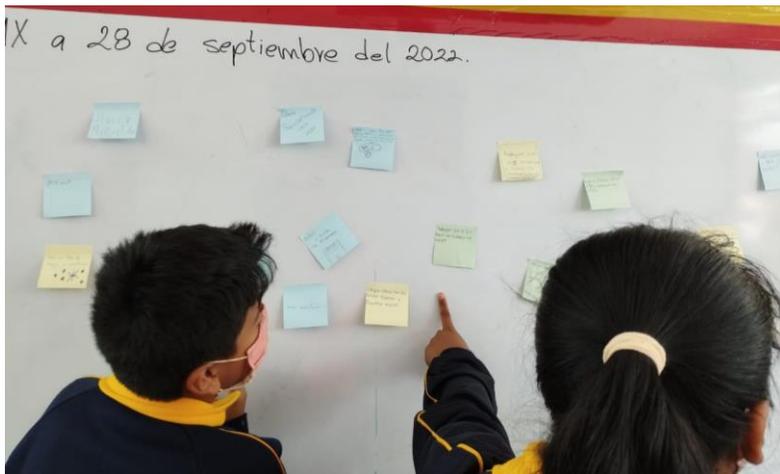
Uno de los retos era *Cuéntanos sobre ti*, tenían que poner su canción favorita en *Youtube* y explicar qué recuerdos evocaban a partir de ella. El azar nunca falla y esta vez eligió a Ángel. Estaba nervioso, incluso tuvo dificultad al leer el papelito donde estaba escrito el reto. Inició diciendo: “A ver si puedo, no se vayan a reír”. Comenzó a leer de manera pausada y con algunas alteraciones mínimas. Dudó al pensar en su canción favorita, le pregunté que si alguna le recordaba a su familia. Puso el primer resultado que arrojó el buscador del Grupo Firme⁶². Todo el salón comenzó a cantar al unísono “*Ya supérameeeee*”. Quisiera tener algo que hubiera grabado ese momento y poder reproducirlo mil veces. Lamento también haber tenido los lentes sosteniendo mi cabello para evitar el empañamiento del cubrebocas. No tenía la visión al cien por ciento, pero todos los demás sentidos sí. Ángel es tímido, Ángel casi no habla. Ángel y su pena movilizaron a todo el grupo. Hoy, Ángel habló a través de su canción. Dijo que le recordaba a su mamá porque ella siempre la pone en casa. Le pregunto el nombre de su mamá, es importante poner nombre a los sustantivos tan usados, que

⁶² Grupo Firme es una agrupación de música regional mexicana.

nos mueven, que nos duelen, que significan (mamá, hijo, hermano). No estoy muy segura, pero creo que Ángel es rayo o trueno celoso. Atrás de su pseudónimo ilustrado escribió que es celoso porque no le gusta que otros hombres coqueteen con su mamá. No estoy muy segura, pero el azar no se equivoca.

Aniela fue la segunda elegida, tuvo que encontrar 3 palabras que rimaran con su nombre en un minuto. A la mitad del tiempo, sus compañeros podían apoyarla diciendo su sugerencia al mismo tiempo. Ella tenía que afinar su oído para cachar las propuestas. “Ciruela”, “cenicienta”... Aniela escribió “siruela” y pueden verse manos alistadas para hacer la corrección debida. “Ciruela se escribe con c”. Aniela corrige.

La suerte se dirigió hacia Bastián y le pidió que enfrentara a un compañero en un reto de trabalenguas lleno de aliteraciones con ch. Lo hicieron genial, todos aplaudieron. Es momento: un niño, después de girar la ruleta, destapa LA pregunta. Les doy *Post-its*⁶³ y les pido que escriban en ellos sus propuestas. Es importante escuchar la voz de todos, de los que no hablan, de los que callan y la mayoría de las veces asienten a las decisiones de otros. Ellos también tienen poder de decisión. Creo que para algunos es mejor hacerlo de manera escrita y anónima, por eso elijo los *Post-its*.⁶⁴ Escriben y



pegan sus propuestas en el pizarrón. Entre ellos las observan, como si fuera un museo. Se sorprenden, les gusta ver que otro escribió algo similar a ellos, reconocerse en otras letras e ideas. Entre tantos papelitos, leo dormir. Dormir es

⁶³ Pequeña hoja de papel con adhesivo en la parte posterior diseñada para pegar notas en distintas superficies.

⁶⁴ El principio II del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) menciona que para favorecer la inclusión y el acceso de todas y todos los estudiantes es necesario proporcionar múltiples formas de acción y expresión. De esta manera, se propicia que todos participen a partir de sus habilidades.

increíble e involucra tantos procesos. Me gusta. Muchos quieren trabajar en equipo con 6.ºB. Sospecho que están enamorados. Manualidades, rap, poesía... Quieren “*escribir*” poesía. A mí no me importa si es con b o con v lo importante es la acción y la palabra que le continúa.

Alguien puso que quiere tocar el piano. Bastian dice que él toca la flauta, la trae escondida en la mochila, es una visitante en el aula que, de vez en cuando, asoma la cabeza aprovechando cualquier orificio entre cierres. Le digo que si quiere mostrarnos un poco y toca un villancico. Todos aplauden, es la segunda vez durante la sesión que se escuchan las palmas, el reconocimiento. Otra pequeña dice que toca el ukelele; otro, la batería. ¿Qué podremos hacer juntos? Una banda, una muestra de talentos.

Después de dar una lectura rápida a todas las propuestas, me despido. Les digo que mañana haremos acuerdos para hacer nuestro Proyecto Anual. Erik pregunta que si desde hoy haremos manualidades. Quieren otra ronda de bomba y ruleta, la realizamos. Me voy, estoy feliz de que quieran a la poesía. Santiago me acompaña a la biblioteca a llevar los materiales. Durante el camino, me encuentro a dos niños de segundo grado. Se despiden de mí, les contesto: “Adiós, cielitos”. Le digo a Santiago que cuando no se sepa el nombre de alguien, le diga “cielo”, ja, ja. Nos encontramos al profe Jorge. Le digo: “Adiós, profe”. Santiago me dice: “O también le puedes decir profe”. Ja, ja. Santiago entendió perfecto.

Quieren hacer magia... yo también quiero hacer magia.

Llego al aula y me siento tan bien recibida, esperada. El mobiliario está acomodado en asamblea, Conchita lo hizo nuevamente. La quiero. Inmediatamente, reúno las propuestas similares en pequeños grupos de *Post-its*. Les digo que busquen debajo de su mesa, que el que tenga una carita feliz será quien coordine las participaciones de hoy. El responsable tiene que estar atento a quien levanta la mano, anotar el orden e indicar quién continúa. Santiago es el elegido, el azar está presente de nuevo. Comenzamos a leer las propuestas similares para consensar e ir las asentando en el

Proyecto Anual. Tania, la más cercana al pizarrón de vinil destinado para ello, es la responsable de escribir las acciones. Se consensa la primera propuesta: trabajar con 6.ºB. Les pregunto qué desean hacer con ellos. Dicen que un proyecto de arte, manualidades, un mural con sus manos para dejar huella de su presencia en la escuela. Es un “Yo estuve aquí”.

Santiago se acerca a mí y me recuerda sobre un proyecto que realizaron con la entonces maestra de UDEEI cuando ellos estaban en primer grado. En ese tiempo yo aún no existía en este espacio. La maestra que estaba antes de mí era Silvia. El azar me reunió con Silvia hace un par de años, ahora es una de mis mejores amigas. La quiero mucho y me sé de memoria ese proyecto. Los docentes lo recuerdan, los niños también. En él, los chicos de sexto intercambiaron cartas con los de primero de manera secreta. Casi al final del ciclo escolar se conocieron y fue muy significativo para ellos. Tanto que lo recuerdan después de 6 años y quieren regresar el acto, ser la otra parte, quieren ser ahora los de sexto. Me gusta. Nos gusta. Tania lo anota en el Proyecto Anual. Todos dan ideas. Noto a algunos distraídos, los de las esquinas, los que no alcanzan por ubicación a ver el formato del Proyecto. Bastian es uno de ellos. Él es un chico que resalta académicamente; a veces observo que llega a aburrirse, aunque nunca falta al respeto. Noto que simula tocar la flauta a manera de práctica, aunque de manera silenciosa. Tengo en cuenta lo que realiza, pero rescato que al mismo tiempo participa en la asamblea. La flauta es algo que lo motiva y debo tomarlo en cuenta.

La maestra Conchita también propone. Observo que Santiago no prioriza la participación de la maestra y le da la palabra en el turno que le corresponde. Eso me encanta también. Conchita tampoco hace el intento de brincar el turno, de priorizarse. Espera su turno como una participante más.

Entre todos, deciden unir el rap en un proyecto de música en general. Yo hubiera querido el rap solito, con focos, al centro, en negritas... el rap todo el año. Dormir quedó asentado como una pijamada de disfraces en noviembre, o sea ya. Me encanta.

Noto a Conchita emocionada y como queriendo que todo salga bien, como la madre que le dice a su hijo que se siente bien cuando es invitado en una mesa ajena.

Toca el momento de consensuar a la poesía. Quieren escribir un libro de poemas. Conchita propone escribir un diario e ilustrarlo. Conchita parece que tiene trato con Jolibert y ya sabe lo que queremos hacer. Dicen que escribir poemas sobre sentimientos, sobre la naturaleza, para el Día de las Madres, para el Día del Maestro. Excelente, escriban poesía para todos todo el tiempo.

Quieren hacer un museo 3D, adecuar el universo en el salón, un mural, quieren hacer Kidzania⁶⁵, magia. Yo también quiero hacer magia. Hacer magia y lograr todo, y que salga bien. Toca el momento de consensuar otra propuesta: Jugar Playstation⁶⁶. Ellos solos reflexionan que no es posible hacerlo en el aula, que no todos tiene consola, que es una actividad individual, que no hay pantallas. Erik señala la televisión que funge de adorno desde hace años, que conserva un espacio para reproducir VHS⁶⁷. Concuerdan en que es obsoleta. Bastian propone votar para ver si la propuesta se desecha o se queda en el Proyecto Anual. Después de todo lo propuesto, jugar PlayStation ya no les llama la atención, es una actividad solitaria. Todos votan por desecharla. Santiago fluye dando la palabra.



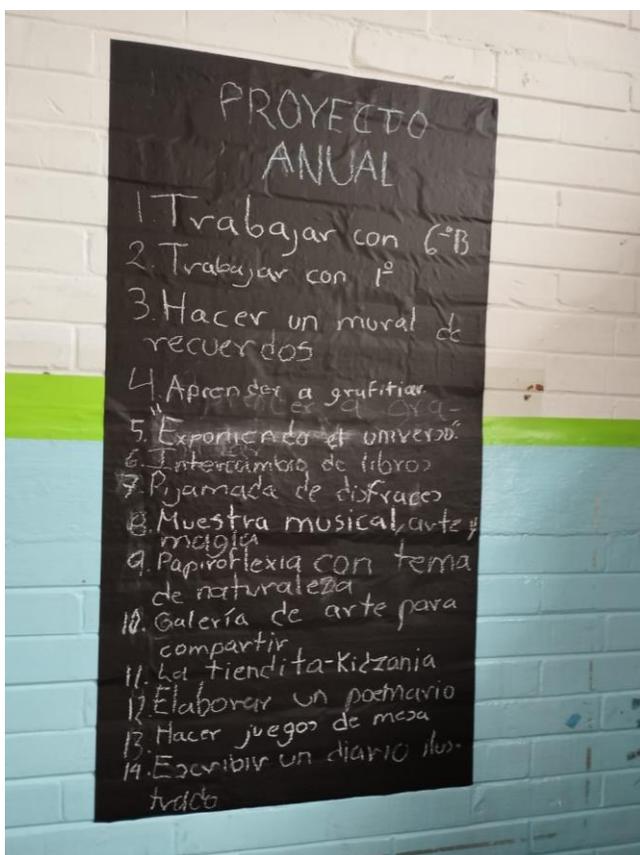
⁶⁵ Kidzania es un parque temático con atracciones para niñas y niños, los cuales, a partir del juego de roles, buscan involucrar a los pequeños en trabajos del mundo real.

⁶⁶ Consola de videojuegos.

⁶⁷ Siglas en inglés de Video Home System. Hace referencia a un sistema doméstico de reproducción y grabación de audio y video. Fue desarrollado en 1970 y, actualmente, ya no se encuentra en uso.

Conchita propone realizar un buzón del amigo. Ellos complementan su idea proponiendo usar el espacio del descanso de las escaleras como una galería de arte. Parece que la magia actúa y de pronto ya conocen sobre las paredes textualizadas y sobre los rincones. Erik dice que si podemos iniciar hoy con la papiroflexia, quieren iniciar con todo ya. Conchita dice que ojalá que nos dé tiempo de todo y entonces yo recuerdo que la magia es parte de nuestro Proyecto Anual.

Terminamos de asentar las acciones en el Proyecto Anual, todos construyen la escritura de Tania. Me fascina ver el Proyecto con borrones, con accidentes felices.



Eso habla de edición, de reflexión. Así, imperfecto, está perfecto.

Antes de irme, Vale y Allison me recuerdan que hay que cambiar el nombre al pase de lista. Acuerdan que sea el segundo más votado de la sesión anterior: No me esperes más... Excelente. Al fin tocó el turno a mi favorito. Vale y Allison me hacen recordar que, si prometo algo, debo cumplirlo; que, si yo lo olvido, ellos no. Que, si yo no cumplo, para ellos fallé. Y cada falla es una marca que desgasta la confianza en el mundo, en los otros. No quiero, no voy, a fallar.

Maestra: ¿cómo se ve una metáfora?

Tengo miedo de esta sesión. No sé si lo que pretendo es muy abstracto para los niños, si les significará algo o no. A veces, muchas veces, me sucede. Los sobreestimo o los subestimo, o enfoco en lo que yo quiero. Después de tanto plan, trato de mezclar todo,

lo que quieren dentro de lo que quiero que dijeron que querían; es decir, retomar algo del Proyecto Anual a partir de una actividad seleccionada por mí. Es decir, yo pongo el vehículo, ellos el fin. O al revés. ¿Eso se vale? Quiero continuar con las condiciones facilitadoras para el



aprendizaje, me rehusaba al cuadro de cumpleaños sosteniéndome de mil porqués. El lunes fui a darle la planeación a Conchita y vi que tenía un corcho con el mes en turno y unos cuantos nombres. Tenía pinta de corcho de cumpleaños. Le pregunté y confirmó lo que parecía. Ella no se puso y cumplió en septiembre. Dice que no se enteraron de su cumple, le digo que le cantaremos el miércoles, o sea hoy. Ella menciona que el día del cumpleaños de cada uno, le aplaudían, le dan un pastelito y le cantan las mañanitas. No creo que haga falta modificarlo, pero hay que pegar su nombre en forma de nubecita.

Llego al salón, veo que algunos olvidan poner su pseudónimo en el pase de lista. Conchita ha restaurado los que se han ido despegando. ¿Debo modificar el pase de lista en algún momento? No quisiera regresarme a ello.

Les digo lo que vamos a hacer hoy: un proyecto de dos semanas que retome alguna acción del Proyecto Anual: dibujar, hacer poemas, trabajar en equipo con otro grupo. Les digo que, después de estas dos sesiones, iniciaremos con el proyecto de pijamada de disfraces, ya que es muy cercano a Día de Muertos⁶⁸. Todos festejan. Les digo que nuestro proyecto de estas 2 sesiones será hacer *Poestickers*⁶⁹. Pregunto qué se imaginan que son: “Poemas explosivos”, “poemas pegajosos”, “poemas en estampas”. ¡Exacto! Sí, todo eso. Alexander fue el que dijo lo de explosivos. Él siempre está pisando la línea de duda de ingreso a la UDEEI. Es muy tímido, le impactan mucho los

⁶⁸ El Día de Muertos es una tradición mexicana celebrada el 1 y el 2 de noviembre en la que se honra la memoria de los muertos.

⁶⁹ Palabra creada para nombrar dibujos impresos en papel adhesivos acompañados de una frase poética.

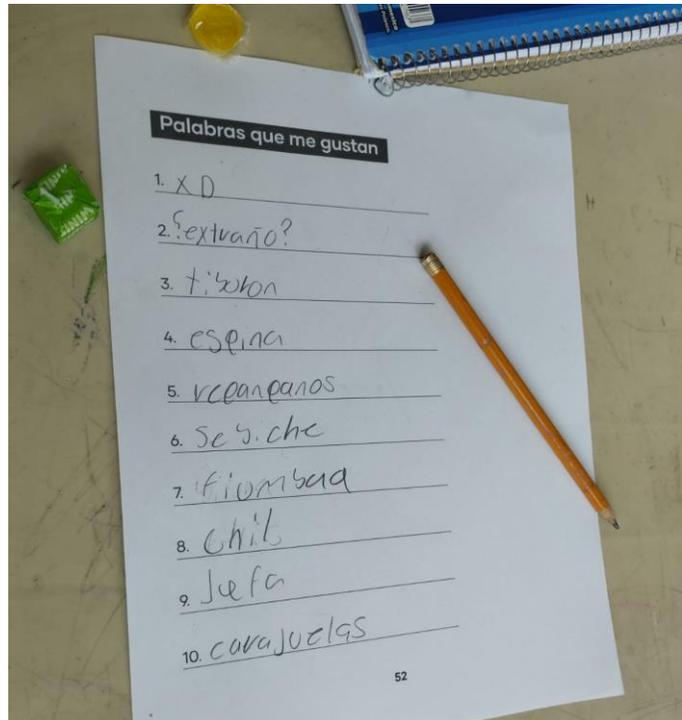
cambios. Identifico a mi versión niña con él, Alex es un espejo de la infancia, uno de tantos que te hace volver a ellos. Festejo su participación y, después de ello, Conchita le da una espalda en la espalda, le dice: ¿Ves?, ¡muy bien! Ella está orgullosa de su chico. Y yo, yo también.

Les digo los pasos en los que dividiremos el proceso creativo. Primero, crearemos la parte de “Poe” (la poesía), las frases o el texto de los *stickers*. Después, ilustraremos la frase poética. El resultado se imprimirá en papel adhesivo. Una vez impresos y recortados, entre todos decidiremos con quién o qué grupo compartirlos. Al inicio, pensé en pedirles que definieran con sus propias palabras algunos conceptos abstractos, después pensé que, tal vez esos conceptos no les significaban a ellos. ¿Cómo definir algo que no te importa? Después, pensé en usar el poema *Te quiero* de Jaime Sabines⁷⁰ y realizar frases a partir de la repetición del inicio de un verso tal cual lo hace Jaime. Después, pensé que ellos no son Jaime, son otros, con otras frases iniciales, con otras necesidades de expresión. Jaime ya escribió uno, ellos son 30 distintos y debo respetarlos. Entonces pensé que quería que fuera lo menos dirigido posible. Lo tengo.

Repartí los cronómetros y los distintivos de Cronos. Noté que rotaron a los responsables con base en los elegidos durante la última vez, menos a Ana Karla, ella es líder y nuevamente fue Cronos en su equipo. No cuestioné, pero debo ver la estrategia que emplean para elegirla. La mayoría emplea el azar. Aún se les dificulta decidir y renunciar.

⁷⁰ Reconocido como uno de los grandes poetas mexicanos del siglo XX.

Los cronos marcan tiempo en los relojes. Tienen 7 minutos para pensar y escribir sus 10 palabras favoritas. Les pido que piensen en sus sonidos, en los que más usan, en lo que significan, en cómo se ven. Muchos ponen frases en vez de palabras, no les pido que corrijan. Emilio pregunta si puede poner una palabra que él inventó. Les cuento de los neologismos. Alexander, Alex, escribió familia y sus apellidos en cada espacio. Su familia es su palabra favorita. También escribió



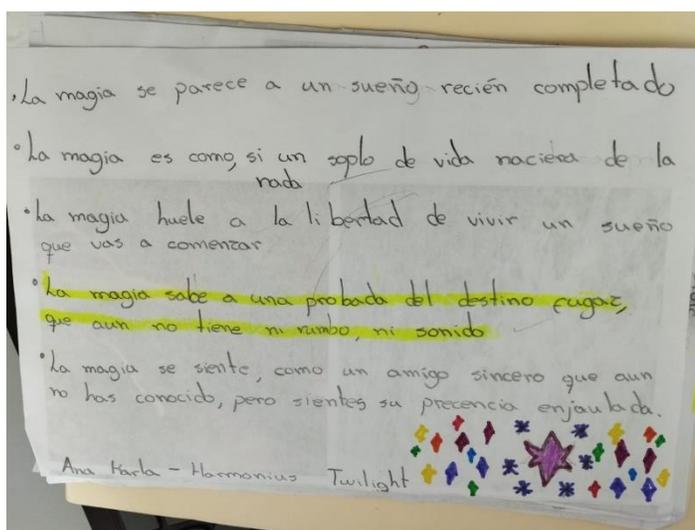
“te extraño”. Es muy completo el mensaje. Alex es muy sensible y percibo que estamos rayando esa línea.

Vale me pregunta que su puede ser con lápiz. Les pido que recuerden la única regla y Santiago la dice en voz alta, muy alta: ¡Hazlo como tú quieras! La escribo en el pizarrón.

Algunos terminan muy pronto y a otros les cuesta trabajo si quiera iniciar. Debo pensar en algo para los que terminan rápido. Creo que es tiempo de un rincón. Conchita busca algo en su celular y los niños dicen que está haciendo trampa, que está buscando palabras bonitas.

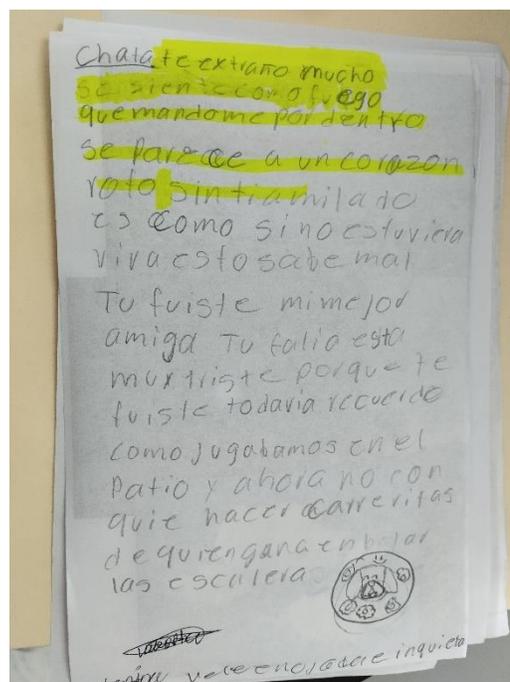
Todos terminan y les pido que, en un minuto, seleccionen una palabra de su lista. Casi al terminar el tiempo, se puede escuchar la cuenta regresiva al unísono. Les emociona el tiempo y a mí me emociona cuando todos dicen algo al mismo tiempo, me genera emoción las voces reunidas y perfectamente empatadas, aunque sea en un 3, 2, 1. Les pido que pongan esa palabra en su cabeza mientras escuchan la música de fondo y que cierren los ojos. Una vez en trance, les digo que piensen como se siente esa palabra, a qué huele, a qué sabe, cómo es si pudieran tocarla, a qué se parece. Algunos ríen y les digo que “risa” es una palabra genial. Me gusta verlos reír y en ocasiones quisiera unirme. Les doy hojas para bocetar. Quisiera hacerles ver que hay espacio para equivocarse, que el error es pertinente, que está permitido, que hay hojas que invitan a él. Que a partir del error se edifica, se corrige para pasarlo “en limpio”. Los errores, “los sucios”, los procesos, son lugares que dan respuestas. Que explican el porqué del producto de aparador.

Les digo que, a partir de lo que imaginaron con los ojos cerrados, comparen su palabra favorita con lo que sintieron. Les cuesta trabajo iniciar, hay mucho ruido, pero



todos escriben, crean. Voy lugar por lugar. Los leo y me dan ganas de llorar, el darme cuenta de su potencial poético. A menudo me sucede, es como un sentimiento de wow, de asombro, de pensar que todo el mundo tendría que enterarse de eso tan increíble que un niño escribió. Llega el momento en que ya no esperan a que vaya a sus lugares y comienzan a formarse enfrente de mí con su hoja para bocetar y sus frases. La fila se mueve conforme yo me muevo. La fila está viva. Ya me ha pasado, pienso en qué genera la fila andante. Tal vez es la necesidad de ser leído, el no poder esperar, o la necesidad de seguridad que un “vas bien” brinda para continuar. No me molesta la fila andante, pero debo regularla no contempla a los sedentarios y ellos también requieren la atención al mismo grado.

Noto que Vale se tapa el rostro con su gorra, no quiero invadir ese espacio de intimidad improvisado, pero espero que sola decida salir de su escondite. Me acerco y dice que ella no es mucho de poesía, que prefiere escribir canciones. Le digo que las canciones son poesía. Me dice que escribió una. Vale extraña a Chata, su perrita. No quiere compartirlo con su equipo, recuerdo que hay que respetarla. Vale acaba de escribir poesía, dice que extrañar a Chata se siente como fuego quemando su corazón. Veo muchos textos tachoneados, rayados a modo de error.



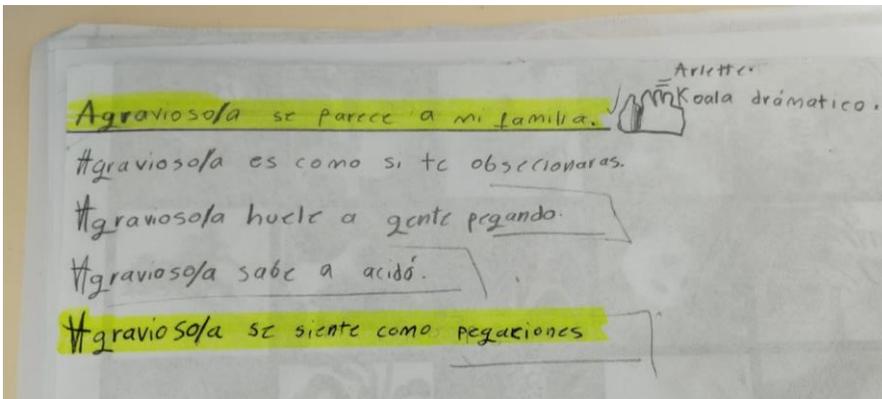
Antes de irme, Yoselin me dice que quiere preguntarme algo. Me dice que cómo imagino una metáfora. Intenté darle una definición de diccionario, ejemplos. Ella me interrumpe y dice: "No, maestra. Si pudiera ver y tocar una metáfora, ¿cómo sería?". Perdón, Yose, no sé qué contestar. Pienso y no logro ver a la metáfora con patas en mi cabeza. Le digo que se ve como un nudo deshaciéndose. Obviamente no, improvisé, no podía quedarme callada y consideré que ninguna respuesta sería errónea, por lo que no se justificaría el silencio. Yose sonrió, se sorprendió y me dijo gracias. Ahora entiendo todo, en ese momento fui yo, Yose volteó los papeles. Un nudo deshaciéndose es lo que está sucediendo con mis teorías, conmigo misma. Les pido que pongan nombre a sus hojas para bocetar, pues me los llevaría. Me preguntan si le ponen nombre o pseudónimo. Una vez más mi adultez me fija a la tierra y ellos me recuerdan que estamos en su espacio que aquí puedo quitarme el traje.

Me despido, les repito lo que haremos mañana. Conchita me pregunta si vi lo que escribió Arlette y Ana Karla. Le digo que sí, que Alex y Vale también expresaron muchas cosas. En realidad, no noté lo de Arlette, voy a prestar más atención en ello.

Lamento que Allison, antes *Sol violado* ahora *Corazón sonriente*, se haya retirado antes. Les digo que los quiero. Adiós.

¿Cómo se verá el sabor a ácido?

Ya revisé el texto de Arlette, su palabra favorita fue *agravio*. Es raro, no me gusta, pero tampoco me disgusta. Su sonido hace interferencia, su imagen no termina de completarse. Arlette dice que *agravio* se parece a familia. Su *agravio* son golpes, *agravio* sabe a ácido, a *pegaciones*. *Pegaciones...* esa es su palabra. Hoy no vino



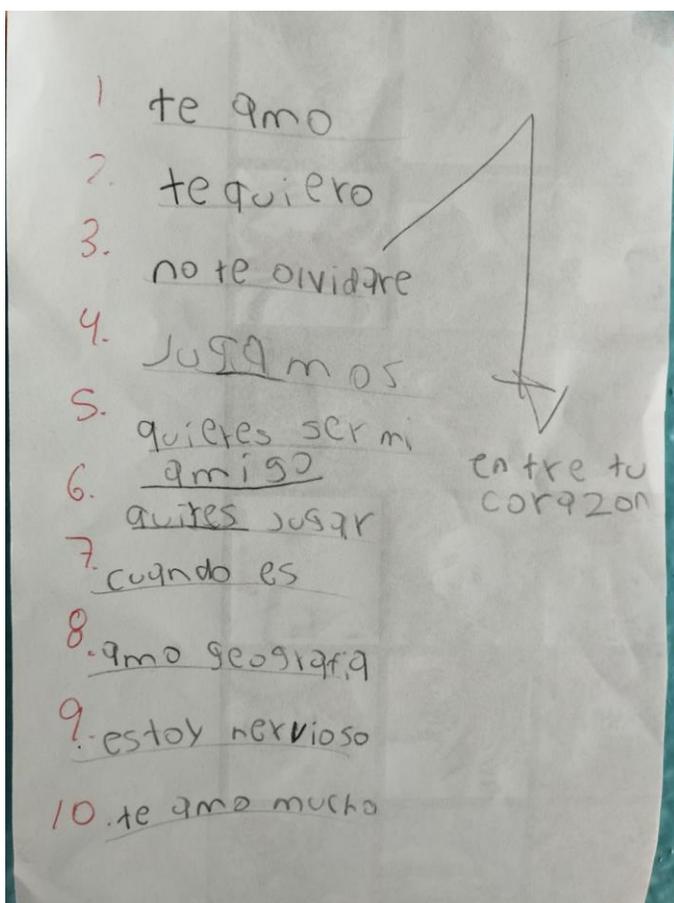
Arlette, por lo que no pudo ilustrar su *poesticker*. ¿Cómo habría dibujado un *agravio*, su sabor a ácido? ¿Qué imagen tendrían las *pegaciones*?

Llego al aula y está Eva. Eva es la maestra de Educación Física. Me llevo muy bien con ella, pero admito que no coincido con su estilo de enseñanza. Es grosera con los niños, es violenta. Algunos le tienen miedo. Hoy hizo llorar a Ana Karla (¿o Ana Karla lloró a causa de ella? ¿A quién se le adjudica la responsabilidad del llanto?) porque hizo una variación en lo que estaba pidiendo y Eva lo quería exactamente como ella dijo. No sé si está sensibilidad, si el estado en el que la encuentro será un punto favorable para la sesión, para la poesía.

Eva parece que se arrepiente; se dobla, a veces. Se acerca a Ana y le dice *mi corazón*. Eva se dobla, a veces. La motivo a que haga su pseudónimo, se burla. Ya lo sabía, sabía que lo haría; estaba lista para ello, pero dice que lo va a pensar. Estoy segura de que lo hará. ¿Cómo se haría llamar Eva? ¿*Sensibilidad oculta*? Ja, ja. No sé.

Inicia mi tiempo, como disparo de salida en la pista de atletismo. Les digo que decidan quién será *Cronos* y reparto las responsabilidades. Les entrego sus hojas para bocetar y un trozo de cartulina, les digo que en él ilustren la frase poética que construyeron ayer. Parecen máquinas, tardan menos de lo que esperaba y lo hacen mejor. Necesito, necesito, implementar ya un rincón para los que terminen pronto, para los que le ganan a *Cronos*.

Allison y Chema no asistieron ayer, así que me acerco a ellos para hacer paso por paso su *poesticker*. Allison lo hace rápido, no se le dificulta; dice que las flores son como un helado en una noche fría... ¡Claro! A Chema se le dificulta todo, incluso escribir sus palabras favoritas. Le explico, le doy ejemplos, parece que comprende y, aunque su hoja sigue en blanco, vuelve a confirmar lo que tiene que hacer. Al fin escribe unas cuantas frases, escribe *No te olvidaré* en la lista de sus palabras favoritas. Le explico que las frases tienen muchas palabras. Insiste con las palabras reunidas y llena los 10



espacios correspondientes. *No importa, frases está bien Chema, pienso. Con esto lo haremos.*

Le explico lo de la comparación de los colores y los sabores. ¿Cómo se siente un no te olvidaré? *Ya sé, se siente bonito*, dice Chema. Noto su nivel de abstracción, su habilidad para metafóricar y describir es muy básica. Le digo que está muy bien, que con qué más podría compararlo: ¿con un caldo de pollo de mamá después de un día

de lluvia? Me dice que sí, que eso que dije yo. Me pregunta si puede anotar eso. *No. Esa es mi frase, haz la tuya. ¿Dónde sientes un no te olvidaré? Entre mi corazón.* Chema decidió que su frase sería *No te olvidaré entre mi corazón*. Buen inicio Chema. Chema me conmueve, siempre me sucede, me apego a los más vulnerables.

Ana Karla está bien, ya no llora, pero está bajoneada. Aun así, la poesía no la abandona. Cronos hace sonar los relojes; la mitad terminaron, los otros no. Les digo que ayer vencieron a Cronos y hoy él los venció. Uno a uno.

Les digo que ya no se preocupen, que pueden llevarlo a casa y traerlo mañana. El de



Conchita quedó genial, genial. Es una campeona más. Vale dice que no le gusta su trabajo, ella misma identifica que le hace falta creer en ella misma. Su *poesticker* habla de Chata, su perrita. Quedó hermoso. Algunos solicitan material para hacer más *stickers* en casa y traerlos mañana. Conchita les pide que peguen su hoja para bocetar en su cuaderno de Formación Cívica y Ética. Siento que de esta manera le da importancia,

diría Chema que esto se siente entre el corazón. Me despido, les digo que los quiero, me voy. Regreso al final del día por algo que olvidé y Chema se acerca para mostrarme su avance. Está contento con su *No te olvidaré*. Lo felicito y él regresa feliz a su cotidianidad escolar.



Mientras sus compañeros terminaban sus ilustraciones, los que ya habían terminado observaban la lluvia por la ventana. No tomé foto porque olvidé mi teléfono en el aula, pero estaban formados viendo como caía la lluvia, observando las nostalgias en el patio. Eso fue un momento tan poetizable. ¡Era de foto! Lo lamento tanto, tanto. Tengo la imagen clavada, pero sé que se va difuminar. No les digo que se sienten, no puedo interferir en dicha contemplación. Estoy muy feliz. Voy a mi sitio, a mi escondite. Pasó

por el salón de la maestra Carmen de 3.ºC, veo que ya cambió el mobiliario a equipos cooperativos y está con consensando con los niños las decisiones grupales, y yo, yo lo siento entre mi corazón.

El niño de la flauta

Es el receso. Vendo aguas y peleó con Eva. Veo pasar a Bastian tocando villancicos con su flauta mientras camina. Él es el niño de la flauta, *Rayo risueño*. Qué tan importante es para él que la lleva consigo al receso, se acompañan, ambos se observan orgullosos.

He visto niños que llevan osos de peluche de la mano en el receso para compartir sus alimentos; otros llevan juegos de mesa, carritos. Los menos afortunados se acompañan de la tarea que no terminaron en clase. Nunca había sentido tanta ternura como cuando vi a Bastian tocando villancicos en octubre mientras caminaba hacia la cooperativa. El tambor ha sido desplazado, él es el niño de la flauta.

Saco mi celular, necesito salir de esta nostalgia, que el reloj me regrese a Tierra para saber que el tiempo de libertad está por caducar. Lo sé porque, al igual que los perros aúllan antes de un sismo, las palomas guardan sus alas cuando intuyen (ya lo saben) que la campana está por sonar. Tomo mi teléfono; atrás de él, sostenido entre la carcasa, observo un trozo de tela como código secreto entre mi madre y yo. Yo también lo bajo al receso. Ya entiendo. Llevamos con nosotros, anclados al cuerpo, lo que nos importa, lo que nos hace estar siempre en casa. Él es el niño de la flauta y yo... ya entiendo.

Al finalizar el día voy al aula para recoger los *poestickers* que terminaron en casa, pregunto si puedo pasar. Me regalan un unísono: *sí*, responden antes que Conchita. Me da gusto que se sientan con esa libertad. Observó que Conchita cambia constantemente de equipos, me encanta. Erick dice: *Usted puede pasar cuando quiera*. Me llena.

Levantar la voz es de valientes

Estoy feliz de entregar hoy los *stickers*. No hay mucho que decir. Llego, los entrego, les doy bolsitas para que los guarden ahí. Conchita está feliz de sus chicos, está orgullosa. ¡Claro! Ella es *Sol orgulloso*.

Después del empaquetado les pregunto con quiénes les gustaría compartirlos. Era predecible: con sexto y con primero. Decidimos repartirlo con los tres grupos de cada grado, aunque no están todos. Conchita propone que sea hasta que estén todos, hasta la próxima semana. Eso retrasa todo, me cambia los planes. Repartir era mañana y a lo que sigue, siguiente proyecto, pero Conchita tiene razón: hay que esperar a todos. Se pone a consenso. Emilio y Erick dicen que no quieren esperar a los demás, reconocen que es por ansiedad, quieren hacerlo ya. ¡Qué valientes! Levantar la voz a costa de lo popular es de valientes, imponer su deseo antes que la moral es de valientes. Ganó la vida cooperativa, al final esperamos hasta la siguiente semana.

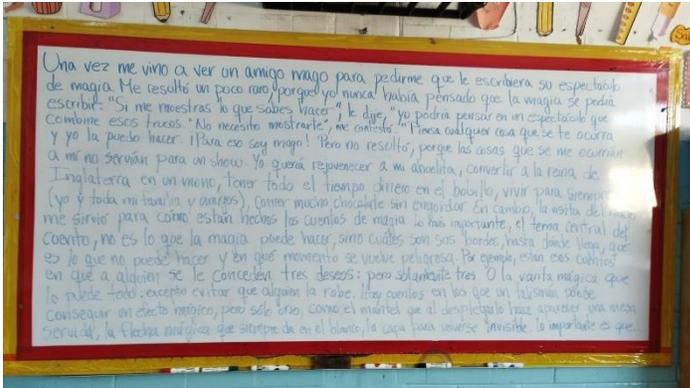
Emilio y Erick lo aceptan, eso también es de valientes. Antes de irme, me dicen que les cuente algo de mi vida. Quieren saber de mí, les cuento que tengo 21 hermanos. Se sorprenden. *Ay, Paty*, dice Conchita. Les digo que cada clase les compartiré un poco, se emocionan. La vida de los otros les emociona. Quieren saber de mí.

No importa, dejemos que suceda

¿Y ahora qué hago? Hoy era repartir y se cambió por esperar, pero aun así debo ver a los peques. No quiero sólo “llenar la hora”. ¡*Blackout*, un *Blackout* a la inversa!, pienso. Un *Blackout poetry*⁷¹ o Apagón poético consiste en seleccionar palabras de un texto y ocultar las demás tapándolas con un dibujo, un bloque de color, etcétera. Al finalizar, es posible formar un poema con la escritura en verso de las palabras que

⁷¹ Término para hacer referencia a la técnica de *poesía blackout* creada por el ilustrador Austin Kleon en 2010 inspirado en el dadaísmo.

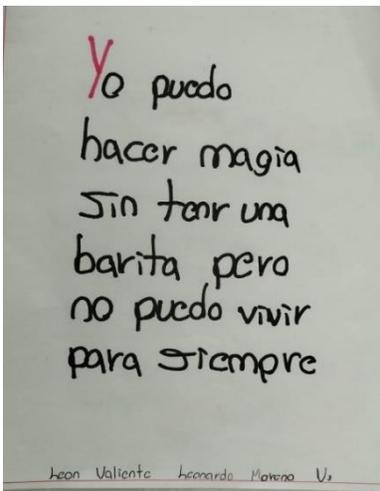
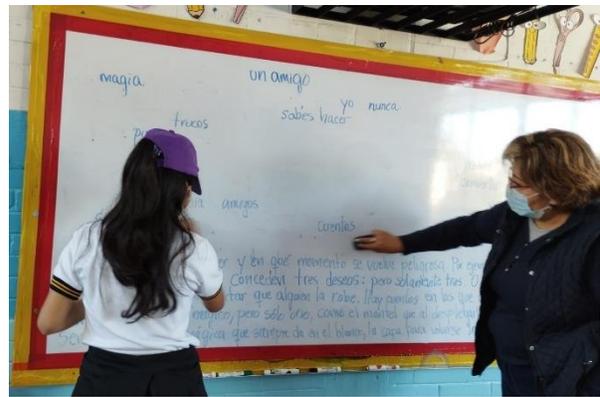
permanecen visibles. Un *blackout* a la inversa consistiría en que, en vez de tapar el texto, se podrían borrar palabras del pizarrón.



A los niños les gusta pasar al pizarrón, a ese espacio que generalmente está bajo el poder y control de los maestros. Llego un poco antes al aula y escribo un texto enorme en el pizarrón. Es sobre magia, a Ana Karla le gusta la magia. Llegó al aula y piensan

que tienen que copiarlo en sus cuadernos, que deben memorizarlo. Les digo que lo que haremos será borrar.

Están emocionados, cuando alguien cambia la jugada, cuando se hace lo contrario a lo que se espera, genera emoción. Lo que ya se sabe aburre. Hacemos un *Black* en conjunto. Conchita empieza a organizar lo siguiente. Les pide



que hagan un poema con las palabras que quedaron en el pizarrón. Eso no iba, no era así hoy. Otro golpe a mi mente controladora, pero es necesario que Conchita también sepa que es su clase, que no es mía y que sus propuestas son escuchadas. Noto que Conchita empieza a apurar a los chicos, es como si fueran sus hijos y quisiera quedar bien con los invitados. No importa, Conchita. No importa que hablen, que no terminen rápido. No importa, dejemos que suceda.

Los niños dicen que quieren volver a ser niños

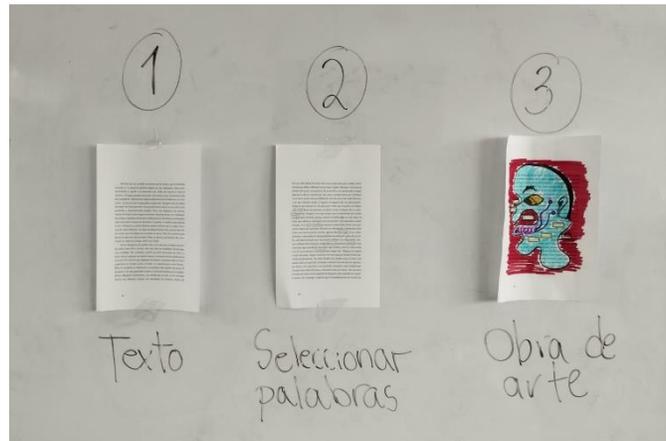
Repartimos en todos los grupos, están contentos. Los pequeños los reciben con gusto, pegan sus *stickers* en sus cuadernos; dicen: *nos encantan los stickers*. Los grandes (nosotros) dicen que querían abrazar a los pequeños, que regresaron a su infancia.



Eso hace la poesía: viajar en el tiempo. ¡Regresaron a su infancia! Los niños dicen que volvieron a ser niños. Que guarden siempre este momento para la posteridad, este tipo de viajes son necesarios en la adultez.

Maestra: ¿ya puedo empezar el apagón?

Es hora del *Blackout* individual. Cada pequeño tiene una página de un libro distinto. Algunos tienen un fragmento de *La tregua*⁷², otros tienen *El cuento de la a de Las vocales malditas*⁷³, otros se encontraban frente a la versión escrita de Gregorio Samsa transformado en escarabajo⁷⁴.



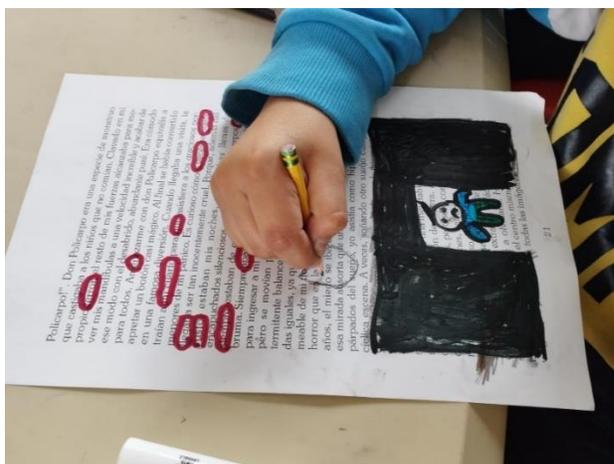
Realizan una lectura silenciosa de la página que el azar (invitado especial al aula una vez más) les puso enfrente. Realizan una segunda lectura, si así se le puede llamar;

⁷² Novela de Mario Benedetti.

⁷³ Libro de Óscar de la Borbolla.

⁷⁴ Hace referencia a La Metamorfosis de Franz Kafka.

pues, en esta ocasión, únicamente seleccionaron las palabras que dejarían visibles para formar su poema. La fila viviente aumenta cada vez más, como si a un gusano le agregarán fragmentos conforme se alimenta. Cuando reviso sus palabras seleccionadas, les digo que ya pueden empezar el apagón; es decir, a tapar el texto que no estará visible.



Empiezan a bocetar, a dibujar alrededor y encima de las palabras, les pierden el respeto a partir de la resignificación, de la creación. Algunos, conforme terminan su selección de palabras, se acercan a preguntar: *maestra, ¿ya puedo empezar el apagón?* Poco a poco se apropian del lenguaje poético, de las palabras para nombrar lo que están haciendo. Dejan de ser sólo líneas para convertirse en versos, dejan de ser sólo dibujos. Algunos se quedan a la mitad y continuamos la siguiente semana. Ahí vamos.

No estoy sola, tengo dos aliadas

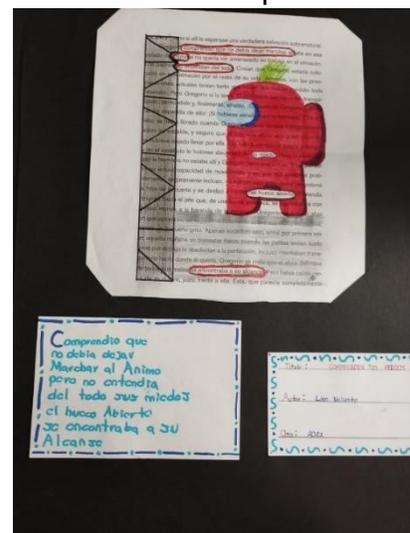
Ha habido situaciones de *cutting*⁷⁵ en la escuela, de intento de *cutting*. Algunas niñas de 6.ºB realizaron cortes en sus manos y antebrazos con tijeras. Dos niñas de 6.ºA hicieron lo mismo, dijeron que lo hicieron por curiosidad. Fueron Vale y Vicktoria Dallane. La verdad no ubico a Vicktoria físicamente. A Vale la tengo muy presente.

⁷⁵ Conducta autolesiva que consiste en realizar heridas en la piel con objetos punzocortantes.

Realizamos una sesión con sus padres para tratar el suceso. El padre de Vale dice que la ve muy poco, que casi no se la prestan. ¿Por qué se tendría que prestar el tiempo? ¿Prestar a un ser humano? Deberíamos de tener el poder de decidir. Vale tendría que poder ir con quien quisiera, con papá o con mamá. La junta no termina y tengo que volver al aula a terminar los *blackout*.

Conchita se queda en la reunión y yo voy al aula sola, sin ella, sin ella acompañando y cuidando que sus pequeños no hablen tan fuerte, que se porten bien, que lleven su plato a la cocina. Irónicamente, hoy tenemos que cortar todas las cartulinas para hacer los marcos de las obras poéticas, tenemos que usar un cúter y, por lo sucedido, tengo que tener mucho cuidado. A veces suelo perder la atención en los detalles que importan. Les enseñé a Alison y a Ana Paula a marcar con lápiz las cartulinas, ya tengo dos aliadas. No está Conchita, pero ya no estoy sola.

Casi terminamos, les pregunto con quién quieren compartir su exposición como museo. Les doy *post-its* y dibujan más de lo que proponen. Esta estrategia se me



está agotando. Todo hasta agotarlo, ¿no? No. Como la manguera de la gasolina que bota en el tope, así botan las acciones cuando ya no dan más. Así botó la bomba de los *pos-its*. Deciden compartirlo con quintos grados.

Al finalizar, Chema me dice que si le puedo dar otra plantilla de *stickers*, dice que ya se le acabaron. Bello Chema, eso me hace pensar que fue significativo, que *No te olvidaré entre mi corazón* fue significativo.

Paty: estás enamorada

Antes de iniciar el Consejo Técnico Escolar Conchita me dijo que vio mis estados en *WhatsApp*⁷⁶. Me dijo que estoy enamorada, parece que sabe que es mi estado permanente, ya empieza a conocerme. Mis estados eran los trabajos de los niños de su grupo, sus *blackouts*. Los corazones hacían alusión a sus letras. Conchita lo dijo bien: estoy enamorada. ¿De qué otra manera podría reaccionar a ese tipo de magia?

No te olvidaré entre mi corazón

No es miércoles, tampoco jueves. No me toca ir a 6.ºA. Voy a ver a Conchita. Ella propuso hacer un intercambio de libros entre los tres sextos. Un trabajo más, pero también una oportunidad más. Voy a mostrarle el mensaje para enviar a los padres de familia motivándolos para que compren su libro. Entro y veo a Chema. Me mira. Ya sé qué busca en mis ojos, qué respuesta a su pregunta. Desde hace una semana me pidió otra planilla de su *poesticker*, me dijo que ya se le habían terminado. Me encantó que me la pidiera, ya se la tenía lista, pero no la llevaba cuando lo encontré. Le digo que al rato subo. Subí corriendo antes de irme, fui a ver nuevamente a Conchita. Veo a Chema y estuve a nada de decirle que mañana se la daba, pero no, no podía aplazarlo más. Le dije que me acompañara a la biblioteca.

En el camino, durante el cruce de edificios, le digo que no se espera lo que va a ver. No sé cómo explicarle y él sólo se ríe. No me entiende.



Llegamos a la biblioteca y en la puerta está su *blackout* enmarcado. Chema tapa su boca con sus manos, dice que no puede creerlo. Abrimos la puerta y observa lo que forman las letras móviles: No te olvidaré entre mi corazón. Lo lee lento, despacio. Lo

⁷⁶ Aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes.

lee, Chema lo lee. Se conmueve, dice que no se lo esperaba. Yo tampoco esperaba que él lo viera, mi intención es que lo vieran los demás, los otros, que todos supieran de lo que él escribió. *No te olvidaré entre mi corazón* fue el *poesticker* de Chema, es su frase. Se va corriendo a su salón con sus *stickers* volando de la mano.

Episodio cuatro. El club del arte

Está chispeando

“Está chispeando” es una expresión que solemos decir cuando sólo caen algunas pequeñas gotas, cuando la lluvia, a nada del clavado, en la orilla de la nube, se arrepiente, enreda su cortina y da vuelta atrás. Así sucedió en la que pretendió ser una cascada de ideas el 9 de noviembre de 2023, cuando les pregunté qué querían hacer durante las siguientes tres semanas. Al llegar al aula, Conchita ya había acomodado el salón para la asamblea en una especie de medialuna. Su interpretación de medialuna fue excelente, parecía que el salón estaba hecho para ser acomodado de esa manera, sin la necesidad de que los niños se eclipsaran uno enfrente del otro.

Las propuestas caían poco a poco en un chispeteo tímido. Bastian, Rayo risueño⁷⁷, el líder del grupo, propuso hacer una batalla de chistes. Santiago, Black Panther, propuso grafitear. Erik, Pez orgulloso, no soltaba la idea de hacer papiroflexia. La vida es eso, aprender a renunciar, tomar decisiones y asumirlas. Ellos me estaban enseñando a abandonar los volados⁷⁸, a no dejarle todo al azar. El grupo estaba dividido entre varias opciones, por lo que comenzó la argumentación:

- Nos vamos a aburrir contando chistes durante tres semanas.
- Si contamos los chistes durante el receso, nadie nos va a escuchar.
- Cualquiera puede buscar un chiste en *Google*, decirlo y ya.

⁷⁷ Al inicio del ciclo escolar, los estudiantes crearon un pseudónimo o firma literaria para identificar los textos que escribirían durante la Intervención Pedagógica.

⁷⁸ Técnica azarosa que se usa para elegir entre dos opciones. Se lanza una moneda y se toma la decisión con base en la cara que caiga hacia arriba.

- Nos podemos frustrar haciendo papiroflexia.
- ¿Qué vamos a hacer después de hacer las figuras?
- Podemos incluir un chiste en los grafitis y decorar los dibujos con algunas figuras de papiroflexia y así integramos los tres proyectos en uno.
- Yo sé grafitear, tomé clases, les puedo enseñar.
- Podemos usar muchos materiales y hacerlo en el patio.

Ganó la vida cooperativa: grafitear integrando chistes y papiroflexia. No dejar a nadie afuera, ¿no es ese el enfoque inclusivo? A los niños no hay que enseñárselos, lo dominan. Las normas son para nosotros, los adultos, son para la escuela. Después de varias propuestas, decidieron nombrar al proyecto *El club del arte*. —Pero, ¿qué vamos a pintar, maestra? —inició nuevamente el consenso. Allison, Corazón valiente, propuso que plasmaran sus manos; Ana Karla, Crepúsculo armonioso, dijo que un árbol de la vida; Isaac, Cielo confiado, propuso grafitear un paisaje. Allison le dio vida e imagen a su idea, se acercó a mí y me enseñó un boceto para el mural: eran las manos de todos formando un corazón. Lo mostró al grupo y todos estuvieron de acuerdo. Dijeron que querían dejar su huella en la escuela porque ya se iban, una marca que dijera “Yo estuve aquí”. ¡Eso es la escritura! Eso es la poesía, nombrar algo y dejarlo para la posteridad. Cada quien dibujaría la silueta de su mano y adentro haría un dibujo que los representara. Ahora sólo nos faltaba el dónde.

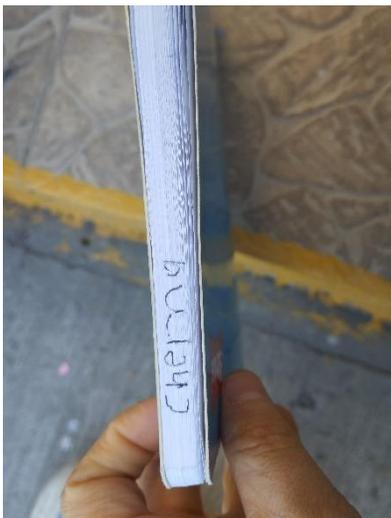
Acciones ¿Qué vamos a hacer?	Responsables ¿Quién o quienes lo van a hacer?	Material ¿Qué necesitamos para hacerlo?	Fechas ¿Cuándo lo vamos a hacer?
Permiso para trabajar en el patio y para grafitear las paredes.	- Ana Karla - Allison - Victoria - Isaac - Allison	- Papel - Plumas - Computadora (Diana)	23 noviembre 24 noviembre 24 noviembre
Hacer un boceto de nuestros símbolos.	Todos	- Pintura - Lapiceros - Goma	24 noviembre
Conseguir materiales.	- Allison - Allison - Allison - Allison	- Pintura que tepegomas en un - Papeles.	24 noviembre
Realizar los dibujos en la pared.	Todos	- Pinturas acrílicas - Papeles.	30 noviembre 1 diciembre 7 diciembre

Volteé a ver a Conchita: —Vamos a pedir que nos dejen pintar uno de los muros en el patio —me dijo a modo de secreto y terminando su frase con un guiño y una sonrisa traviesa.

Vamos a cambiar la navaja por la pluma

Me duelen sus cortes, imagino sus heridas.

En una charla de banqueta durante el receso, Chema, Sol nervioso, se acercó a mí. Vi sus brazos, tenía algunos cortes que no podían ponerse le disfraz de rasguños; no de



perro, no de gato, eran rastros de navaja. Le pregunté qué había pasado. Me dijo que estaba muy triste por la separación de sus padres y que por eso se lastimaba. Le dije que le daría un cuaderno y que cuando sintiera la necesidad de lastimarse, en vez de cortarse, tomara su diario y escribiera lo que sintiera. Vamos a cambiar las navajas por la pluma; la sangre por la tinta. Chema dijo que era una promesa y, entonces, supe que teníamos un trato. Es de esas cosas que se saben, como la identidad de los Reyes Magos y el contenido lácteo de la Luna: las

promesas no se rompen. Al final del día, Chema y Santiago me acompañaron a la biblioteca.

—Maestra, pero ¿qué va a pasar si la directora no nos daba permiso de pintar una de las paredes del patio? —preguntó Santiago.

—Ok, esa no es una opción, campeón —dije entre risas al saber que sí era una opción.

—Tendríamos que cambiar de proyecto —remató Santiago. Le contesté, nuevamente, que esa no era una opción. En ese momento, mi pseudónimo hubiera sido Tormenta estresada.

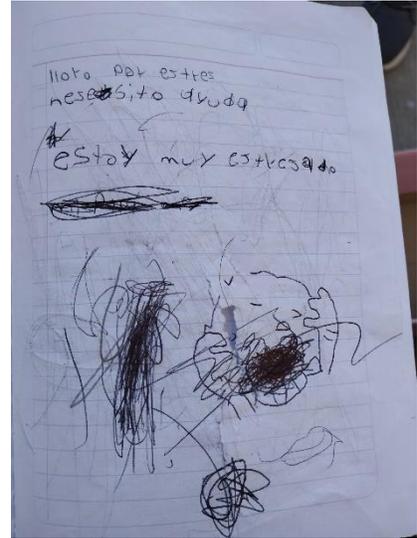
—Está bien, maestra, pero tenemos que estar preparados para lo que pueda pasar — Chema me dio una lección.

Llegamos a la biblioteca y le entregué el diario, su cuaderno azul. Reafirmamos nuestro trato, chocamos las manos: vamos a cambiar las navajas por la pluma.

En orden, sin pintarse, que quede bonito.

Antes de entrar al aula, cierra los ojos y repítelo tres veces; la última más alto, más fuerte.

Veo a Chema en el receso, la banqueta cada vez es más nuestra. Lleva con él su cuaderno azul. Él lo baja el recreo, todos llevamos con nosotros, anclados al cuerpo, lo que nos importa. Se acerca a mí y me enseña su cuaderno, dice que está muy estresado. Tiene unos dibujos con trazo fuerte, con pluma dura. Es una bola de líneas enredadas con patas, personificadas. Dice que está muy nervioso, me conmueve. Hasta arriba dice: necesito ayuda. Lo abrazo, le preguntó cómo quisiera que lo ayudáramos. Dice que necesita apoyo psicológico. Ojalá los adultos tuviéramos esa valentía, esa claridad. Ya estamos en eso, campeón, ya estamos en ello mamá, Conchita y yo. Ya viene la ayuda, como ambulancia, ya se escuchan las sirenas. Mientras, le digo que continúe escribiendo cuando se sienta así, que lo puede escribir y leer siempre que lo requiera. Estamos para él.



Al final del día, Ana Karla bajó con Gaby, la directora para leer la carta que realizó el grupo solicitando permiso para grafitear una pared de la escuela. Leyó la carta, Gaby hizo unas cuantas preguntas, uso un tono distinto con el que siempre viste su voz. Se aniñó, entró en el juego.



—Hola, Ana. A ver, cuéntame, ¿qué quieren hacer? Ah, muy bien, ¿y qué van a pintar? Bueno, pues su proyecto queda aprobado, pero que quede bonito para que embellezcan nuestra escuela, ¿sale?

Gaby aprobó el proyecto, estábamos felices. Subimos al salón para decir la noticia al grupo. Ana corrió. Al verla llegar, todos voltearon hacia la ventana como esperando respuesta.

—¡Nos aprobaron! —gritó Ana Karla desde afuera. Todos festejaron. Conchita estaba sentada en uno de los equipos cooperativos, su sonrisa estaba extraviada, del mismo tamaño y vestida con el mismo uniforme que la de los niños.

Ana recordó la sugerencia que había dado la directora, sus palabras finales: “En orden, sin pintarse, que quede bonito”. Estas tres sentencias serían mi nuevo rezo hasta que lográramos terminar: “En orden, sin pintarse, que quede bonito”.

Se murió el conejo de Conchita, hoy hemos sido disminuidos

¿A dónde van los conejos cuando mueren? Blanco: descansa, sólo descansa.

Murió el conejo de Conchita, me dijo su nombre, pero no lo recuerdo. Últimamente no recuerdo todo. Mientras los niños pintan, ella llora, inicia su duelo. Está muy triste, habla de él y no logra controlar el llanto. Qué bueno, que lo llore. Que deje suceder al dolor. Me enseña sus fotos, su transformación de cuerpo a caja, su urna debajo de la tierra. Mamá y yo también tenemos urnas en casa, ella conserva la de Pancho, Francisco (el perro que cohabitaba con nosotras) y yo uso de mesita la de Migajas (mi tía, la hermana de Mamá). Mamá y yo sabemos de urnas, Conchita. Me cuenta que Conejo se enfermó por la madrugada y tuvo que salir corriendo a buscar un especialista en conejos. ¡Qué difícil!, pero lo encontraron, y, junto con él, un tumor en el pequeño Blanco (así le llamaré para apapachar a mi memoria). Blanco no logró resistir lo que crecía dentro de él, no logró contenerlo, como Conchita a su llanto. Me duele el dolor de Conchita, la transformación de Blanco. Me duele la memoria que me falla y me regresa a Pancho y a Migajas. Hoy, nuevamente, hemos sido disminuidos, diría Fernando Pessoa.

Ander, Fuego frustrado, se acerca a Conchita y le pregunta si se murió su conejo. El niño ya lo sabe, el niño no es ajeno. Conchita no responde y le dice que continúe trabajando. Es común, el dolor y la muerte suelen callarse, enterrarse, meterse en una urna; aunque, a diferencia de los muertos, el dolor persiste en carne viva, no espera a ser calcinado. Se nos enseña a aguantar el llanto, a ser fuertes.



Hoy pintamos nuestras manos y símbolos, me sorprendí. Ellos hicieron todo solos, todo sucedió de fondo, en cámara rápida, mientras la luz, como en el teatro, hacía gala de su enfoque selectivo al centro. Hoy hemos sido disminuidos.

Oído, hijo, oído

Poesía visual

Ángel, Trueno celoso, me dice que no sabe qué símbolo dibujar. Le pregunto qué imagen le gusta, qué es ese algo que es sólo suyo y de nadie más. Después de dudar, dibuja un oído dentro de su mano. Le pregunto qué significa.

—Cuando mi mamá y yo platicamos, me dice: Oído, hijo, oído.



El proceso creativo de Chema

¡Cáchenla!

Hoy fue turno de la poesía. Una vez que pintaron sus manos y sus símbolos, propuse que los acompañaran de una frase que los describiera, la cual escribimos en una sesión dedicada a su construcción. Cada uno eligió un objeto de la naturaleza con el que se identificaran y escribió diez frases. Después, cambiaron el nombre del objeto por el suyo. El resultado fue algo que nombramos una *Selfie poética*: Zamira más alta que la luna; Leonardo lleno de secretos; Yoselin que brilla más que el sol.

Chema no quiso hacer frases, pero me enseñó su cuaderno azul, podía haber escrito lo que quisiera de lo que había en él, le sobraba la poesía. Se acercó a mí y me dijo a tropezones su texto:

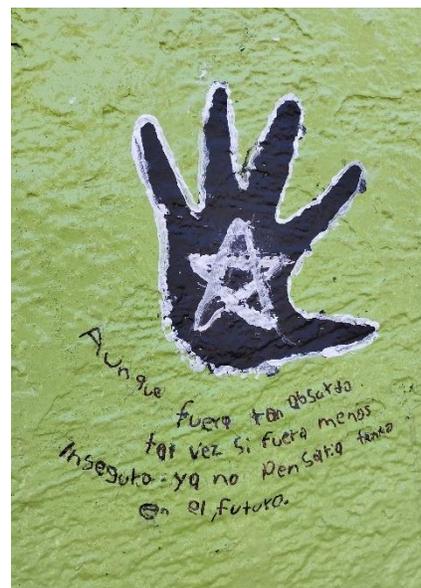
Aunque fuera tan absurdo
tal vez si fuera menos inseguro
ya no pensaría tanto en el futuro.

Le digo que está genial, que escriba su frase junto a su mano. Me dice que ya no lo recuerda. Sus compañeros le ayudan a reconstruirla, a regresarla al escenario.

—Aunque fuera tan absurdo —ayudó Bastian.

—Tal vez si fuera... —Alexander, su mejor amigo, continuó.

—Sí, así iba, maestra —dijo Chema fijando con cemento los ladrillos que sus compañeros levantaban.



Ese es el proceso creativo de José María, como Conchita le dice y su acta de nacimiento reafirma: él dice, él suelta poesía y los demás la cachamos. Él la tiene, la emana; me encanta.

Toda la escuela en pijama



¡Pijamas Day! Hoy es el Día de las Pijamas; así, en mayúsculas, en altas. En la dirección lo marcaron con color especial en el calendario. Nos costó tanto trabajo lograrlo. En Junta de Consejo Técnico propuse un día de cuentos navideños en pijama, varios maestros estaban de acuerdo con los cuentos, pero no con las pijamas. Finalmente,

accedieron. ¡Lo logramos: toda la escuela en pijama el 13 de diciembre!

La propuesta fue del grupo de 6.ºA como parte del proyecto anual. Movilizaron a toda la escuela, a más de 500 niños. Un papá o mamá de cada grupo acudió a contar el cuento navideño. Algunos papás también fueron en pijama, otros simularon una fogata. La voz de los niños resonó en toda la comunidad. Fue genial. Aproveché este día para hacer nuestro primer intercambio de libros y tertulia literaria, otra propuesta del proyecto anual. Los chicos leyeron, estaban felices. Realizamos una actividad significativa relacionada con la lectura.

Chueco, como sea, pero que lo valoremos. Conchita 2023

Es junta de Consejo Técnico. Qué gusto ver a Conchita y abrazarla. Hablan del nuevo plan, del programa. Conchita habla del arte, de la importancia de dejar a los chicos ser libres, de que se expresen. Dice que están acostumbrados a que les den instrucciones, que les es difícil crear. Enfatiza en la importancia de la libertad. Conchita dice que es necesario que valoremos su trabajo; chueco, como sea, pero que lo valoremos. Salgo al baño y veo el mural de las manos y las frases realizadas por los niños. Algunas sufrieron los estragos de la lluvia indecisa del 25 de diciembre; algunas tintas se corrieron. Veo algunos trozos tropezados, imperfectos; algunos dedos derramados. Decido repetirme la frase de Conchita: es necesario que valoren su trabajo. Hay palabras que se fijan en la memoria, como tatuajes en la piel: chueco, como sea, pero que lo valoremos.

Una escuela mejor

Me encuentro a Crixus, Ratón curioso, en el lavabo. El lavabo es un lugar que invita a la charla. Es como los elevadores, es necesario decir algo mientras sucede lo que tiene que suceder ahí, aprovechando el tiempo en lo que el objeto hace su función. Mientras nos lavamos las manos, Crixus voltea a ver el mural que pintaron y rompe el silencio:

—Maestra, ya vi que otros grupos también están pintando sus manos.

—Sí, campeón. Está padrísimo, ¿no? Toda la escuela está haciendo su proyecto.

—Sí, maestra. Estamos haciendo una escuela mejor.

Parecía como si un padre orgulloso viera a lo lejos como juega, como crece, su hijo en el parque. Sus palabras llegaron justas para convencerme del impacto de Pedagogía por Proyectos. De eso se trata, ¿no? Ellos saben que están formando parte del cambio a partir de sus ideas, de alzar sus voces, de no callar. De eso se trata, sí, de que los niños dejen de ser espectadores de las decisiones de los adultos. Gracias, Crixus, ustedes están haciendo una escuela mejor.

Episodio cinco. Paréntesis postnavideño

Iniciamos el año con la segunda tertulia literaria. Uno de sus proyectos anuales era hacer un intercambio de libros, realizamos el primero en pijama antes de salir de vacaciones. Únicamente Ana Karla, Tania, Allison, Bastian, Vale, Zamira y Aniella leyeron. Bueno, yo siempre digo que un verso es mejor que cero versos. Siete lectores es mejor que cero electores. Me convenzo de mis propias palabras. Los comentarios sobre el libro que leyó Ana Karla dan pie para preguntarles a los chicos qué deseo pedirían si éste pudiera hacerse realidad. Crixus pediría poder pedir otro deseo. ¡Qué listo! Otros más pedirían dinero infinito; Jenny desearía una moto. Bastian interrumpe y dice: “Qué egoístas, sólo piensan en ustedes. Yo pediría que todos tuvieran algo que comer”. El niño de la flauta ha hablado. Los deseos continúan. Chema levanta la mano a lo lejos. Le toca la palabra, es suya.

—Que mi familia estuviera reunida.

Silencio. Sólo silencio.

Intercambio justo

Ayer hubo un altercado entre *Fuego frustrado* y *Pez orgulloso*, Ander y Erik respectivamente. Sus pseudónimos pueden dar algunas pistas de sus personalidades. La frustración y el orgullo chocaron mientras corrían en el receso. Rebeldes, pues ya saben que no tiene permitido andar con semejante libertad. Debido a tal encuentro,

hoy tuvimos reunión a las 9 h. con el papá de Erik y a las 10 h. con los de Ander. El papá de Ander dice que le ha enseñado a defenderse, a que responda si lo lastiman. Eso enseñamos los adultos, hay que reeducarnos todos. El papá lo acepta: Lo ha aprendido de mí, yo también tengo esas crisis de ira, de violencia. Qué buen primer paso para todo el camino que resta.

Al final del receso tengo un accidente con mis *tuppers* y se me cae un poco de comida. Únicamente quedaba yo en el patio luchando contra mi desorden, tratando de aplacarlo. De pronto, otra vez tan de repente y de la nada, aparece Chema.

—Te ayudo, maestra.

Le digo que no y me dice que sí, que por favor le permita hacerlo.

—No, mi amor, muchas gracias.

—Sí, maestra. Sí te ayudo, por favor.

Le digo que no quiero que se ensucie de comida.

—No pasa nada maestra, me limpio, me lavo las manos. Por favor déjeme ayudarle.

Chema se ensucia las manos, toma los papeles húmedos de salsa y lleva todo a la basura. No puedo contener la ternura que me causa, mi agradecimiento. Le digo un te quiero que cubre todo el patio. Chema se sube a su salón corriendo mientras me responde.

—¡Yo también te quiero, maestra!

Yo le di un cuaderno que ya no necesita y él me dio su mano. ¿Qué mejor intercambio? No tengo duda de que hemos sumado bastantes bloques en la construcción de la Vida

Cooperativa y que ésta no sólo se refleja en el aula, sino en el andar cotidiano... como la poesía.

Episodio seis. Mi vida en un papel

Colección de secretos

Antes de preguntarles qué querían hacer para definir el segundo proyecto, pensé en abrir un paréntesis poético, un espacio empujado por las curvas de este signo a modo de calentamiento, de ejercitación de la pluma y la mirada como el músculo más importante. Durante dos sesiones realizamos ejercicios de escritura creativa a partir de la lectura de algunos poemas relacionados con emociones cercanas a su realidad. ¿Quién no está enamorado? ¿Hay alguien que no tenga miedo? Iniciamos con la lectura de *Te quiero* de Jaime Sabines⁷⁹, un poema que habla del amor de una forma muy cotidiana, muy real. *Te quiero como para pisar hojas secas*. Este verso se puede sentir, se puede escuchar, se puede ver. Les pedí que pensarán en la persona que más querían.

—¡La jefa! —gritó Bastian, tan *Rayo risueño*⁸⁰ como siempre, como si todos supiéramos que no existe otra respuesta.

Algunos me enseñaban cada oración que construían. Conforme se acercaban a “revisarse”, me contaban a quiénes iban dirigidas sus letras. Estaba coleccionando secretos. Arlette me dijo que le gustaba José. José es Chema. ¡Claro!, José María. *Te quiero como para adoptar a todos los gatitos del mundo*, maullaba el poema de Arlette haciendo a un lado a las hojas secas de Sabines. El texto de Chema hablaba de gatitos. Entiendo los códigos, el vínculo, desenredamos la metáfora.

⁷⁹ Destacado poeta mexicano que escribió sobre temas relacionados con el amor, la muerte y la soledad a partir de un estilo directo y sencillo.

⁸⁰ Al inicio del ciclo escolar, todos los estudiantes crearon un pseudónimo bajo el cual firmaron todos los textos que escribieron durante la Intervención Pedagógica. Bastian se nombró a sí mismo *Rayo Risueño*.

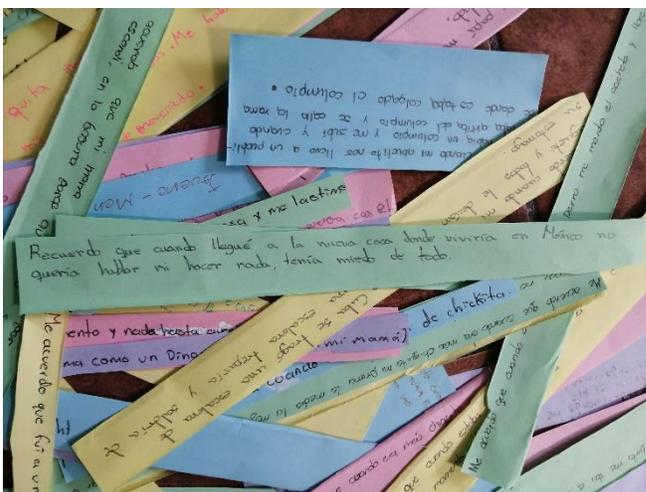
Tiritas

Llegó el turno de Margo Glantz⁸¹. Ella escribió *Yo también me acuerdo*, un mamotreto⁸² en el que reunió todos sus recuerdos iniciando con la anáfora⁸³ “me acuerdo que”. Cada uno de los niños tenía una tirita de papel con un recuerdo impreso de Margo. Uno a uno, hicieron sonar las memorias de la autora. Al finalizar, les repartí trozos de hojas de colores para que en ellos escribieran sus propios recuerdos.



—Si me ve que tengo la mirada perdida, estoy bien, es que estoy pensando —dijo Bastian justificando de manera anticipada su postura de escritor. No paran de escribir, es imposible que no lo hagan cuando se trata de ellos, de su historia.

—Hurguen en sus memorias, como si fuera una USB con todos sus recuerdos que se inserta en su cabeza. Busquen bien en sus carpetas —les dije poniendo mi voz de fondo, como los edificios construyéndose a la mitad de la ciudad mientras todo continúa en su prisa cotidiana.



Algunos decían en voz alta sus recuerdos al terminar cada tirita, como confirmándolo, como si al repetirlos fijaran la tinta sobre el lápiz. Lo mejor de todo era cuando me los mostraban para corroborar que lo estaban haciendo de manera correcta. ¿Bajo qué parámetros se evalúa un

⁸¹ Margarita Glantz Shapiro es una escritora, ensayista, crítica literaria y académica mexicana.

⁸² Libro muy voluminoso.

⁸³ Figura retórica que consiste en la repetición de una o varias palabras al principio de una serie de versos u oraciones.

recuerdo? ¿Cuál es la rúbrica que le da valor a lo que fuimos? Leíamos su tirita juntos, les hacía un comentario y me contaban todo el suceso, alargaban su recuerdo como si la lengua, como si su voz fuera una liga que estirara la memoria con palabras dichas. Octavio Paz⁸⁴ dice que el lenguaje hablado está más cerca de la poesía que de la prosa, ya que es más natural y espontáneo, como sucede en una charla cotidiana. Tal como confirma Fernando Pessoa⁸⁵, los niños son poetas natos. Atendiendo a esta oralidad, Chema me llamó y, como siempre lo hacía, primero me platicó su idea antes de escribirla:

—Maestra, me acuerdo que me pintaban el bigote con carbón.

—¡Escribe eso! —le digo en un intento de salvar su idea, —las palabras dichas tienen alas y a veces se nos escapan.

—Maestra, hice diez, todavía tengo más recuerdos, pero ya se cansó la mano —dijo Allison cediéndole la responsabilidad a su extremidad, hasta ahora incapaz de dar réplica o iniciar la defensa.

Al finalizar la sesión, Chema se acercó a mí: —Maestra, mira, sí. Con todo esto que



escribimos podemos hacer un libro, como el de Margo. Podemos usar tu computadora y escribirlos junto con nuestro pseudónimo —dijo mientras señalaba las tiritas y las movía como si fuera la sopa de un dominó. Lo tenía todo en su mente; me dio la esperanza de un nuevo proyecto. Santiago me ayudó a cargar los recuerdos y llevarlos a la

biblioteca. Seguro que la memoria pesa más que las tiritas. De camino a la biblioteca, el espacio que me alberga, son las mejores charlas.

⁸⁴ Poeta, ensayista y diplomático mexicano. Ganador del Premio Nobel de Literatura en 1990.

⁸⁵ Una de las figuras literarias más importantes del siglo XX y uno de los grandes poetas en lengua portuguesa.

—Podemos hacer un libro con lo que hicimos hoy que se llame *Los recuerdos de los de 6.ºA de 2023*, porque seguramente después va a haber otro sexto y tenemos que distinguirnos —dijo el pequeño previendo las posibles futuras confusiones. Los quiero. Me dan luz, son luz.

Lazarillos

¿Hay luz? A Conchita la van a operar de un ojo, del izquierdo. Dice que ya no ve. Nada. Mamá no vio durante un tiempo. Yo fui su lazarillo. Conchita tiene cataratas, a Mamá se le apagaba el mundo. Conchita estará bien, ella es *Sol orgulloso*⁸⁶ y los soles no se apagan.

La pregunta 2.0

—¿Qué quieren que hagamos juntos durante las siguientes ocho sesiones? —les dije mientras todos estaban sentados sobre las mesas en medialuna; esta vez las sillas les estorbaron y decidieron que podíamos prescindir de ellas, enviarlas a observar a las esquinas⁸⁷. La estrategia que han adoptado para elegir es el descarte. Saber lo que no se quiere es clave cuando no se sabe lo que se quiere. Todos escribieron sus opciones en un papelito y las agrupamos en el pizarrón. Ellos solos decidían acercarse para leerlas e interactuar con ellas. Después, las leímos en voz alta y explicaron cuáles no serían posibles de realizar: “Robótica es difícil, no tenemos las herramientas”; “basquetbol no, ya haremos uno de *handball*⁸⁸ con la maestra Eva⁸⁹”; “un postre lo podemos hacer para el Día de las Madres”; “mojarnos lo podemos proponer para una semana antes de irnos de la escuela, igual que la película de terror, como si fuera una semana de actividades antes de irnos”.

⁸⁶ Pseudónimo de la maestra Conchita.

⁸⁷ La recomodación del mobiliario es una de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de Pedagogía por Proyectos, la cual menciona que el hecho de que los niños puedan verse a los ojos es más significativo que observarse las espaldas.

⁸⁸ Su nombre en español es balonmano. Es un deporte en el que se enfrentan dos equipos y se caracteriza por transportar una pelota con las manos.

⁸⁹ Maestra de Educación Física.

Había muchos papelitos que hacían referencia a la poesía, pues ya no les era ajena, a reunir todos los textos que habían escrito y compartirlos con los padres de familia para que notaran su avance. Al final, acordaron realizar un libro *pop-up*⁹⁰ con figuras desplegadas y presentarlo en un evento al que acudieran sus padres. Además, para el día de la presentación, cocinarían un postre para compartirlo con los invitados. Integraron cuatro ideas en un solo proyecto. Descartar es una labor complicada; hay monedas que se dan el lujo de danzar sobre su canto: es difícil dejar algo afuera. Al consensar el nombre del proyecto, la decisión estaba entre dos opciones: *Mi vida en un papel* o *Mi vida de papel*. El aula se convirtió, entonces, en un gran círculo dividido en dos partes iguales. La mitad del grupo decidió caminar hacia el norte, mientras la otra mitad, prefirió ir al sur de nuestro Ecuador⁹¹. En un afán de continuar siendo habitantes de la misma tierra, iniciamos un análisis de la lengua; los niños explicaron qué diferencia había entre “de” y “en”:

—Nosotros no estamos hechos de papel —afirmaron. Claro, nuestra vida, los recuerdos reunidos estarían sobre una hoja. *Mi vida en un papel* sería el proyecto de las siguientes ocho sesiones. Ha ganado la poesía. Al momento de preguntarles cuál sería el

propósito del proyecto para asentarlos en el *Contrato colectivo*⁹², Ana Karla dijo: “Escribir nuestras memorias para recordar lo que fuimos”. Todos buscaban elementos para aportar o para iniciar la reconstrucción; no obstante, ninguna mano hizo aparición.

CONTRATO COLECTIVO			
Nombre del proyecto: <i>Mi vida en un papel</i>			
Propósito: <i>Compartir nuestras memorias para recordar lo que fuimos.</i>			
Acciones <i>¿Qué vamos a hacer?</i>	Responsables <i>¿Quién o quienes lo van a hacer?</i>	Material <i>¿Qué necesitamos para hacerlo?</i>	Fechas <i>¿Cuándo lo vamos a hacer?</i>
Recopilar todos los textos que hemos escrito.	M. Pety - Traer Todos - Seleccionar editar	Los textos. Un folio o un portafolios.	1 de febrero
Formar las paginas del libro de manera artesanal.	Todos Ana Karla - Traer libros Lizeth que ya son hechos		1 de febrero
Hacer figura de papiroflexia	Todos menos Ana Karla Erik y Emilio	Papel, tijeras y pegamento.	
Hacer invitación para que vengan los padres a la presentación del libro.	Lizeth Diana Ana Karla	Propuestas de las invitaciones impresas.	
Hacer los cupcakes para compartir a la presentación.	M. Pety - Hacer para hacer cupcakes Todos - ingredientes.	Máquina para hacer cupcakes Ingredientes	

⁹⁰ Libro tridimensional, móvil o desplegable.

⁹¹ La línea del Ecuador es un eje imaginario que divide a la Tierra en dos partes iguales.

⁹² Uno de los materiales correspondientes a la fase II de Pedagogía por Proyectos en el que se define el propósito, las acciones, los responsables y los materiales para llevar a cabo el Proyecto de Acción.

—¿Todos están de acuerdo? —preguntó Conchita mientras observaba y repetía en voz baja la oración de Ana Karla. —Entonces así se queda —selló después de observar el sube y baja de todas las cabezas, a las que sin duda podría sumarse como si fuera una edición fotografía la de Cristina Peri Rossi, escritora uruguaya, quien menciona que una de las funciones de la poesía se relaciona con memoria de las emociones, con la identidad contra el olvido.

El miedo: es amarillo adentro, es amarillo aquí.

Aniela propuso que las páginas del libro estuvieran pintadas con café. Todos estuvieron de acuerdo y argumentaron que le daría un toque antiguo. En congruencia con dicha antigüedad, tocó el turno de leer a Idea Vilariño⁹³, una poeta uruguaya del siglo XX.

—Él está triste porque en la mañana tuvo un problema con su papá. Tal vez “lo saca” ahorita —me dijo Conchita a modo de secreto refiriéndose a su homónimo⁹⁴, *Sol Nervioso*, uno de los estudiantes. Ella estaba anticipando lo que se avecinaba, pues con “sacar” se refería a escribir. Qué buena manera de ilustrar lo que la escritura hace con los sentimientos. Mercedes Calvo⁹⁵ afirma que la poesía aumenta la capacidad de sentir, que, justamente, la escritura de poemas resulta muy significativa debido a que es en ella donde los sentimientos están más “a flor de piel”.

El miedo, es amarillo adentro, así iniciaba el poema al que daríamos lectura. Antes de comenzar, Bastian, tan rayo adelantándose al trueno como siempre, leyó en voz baja el poema de Idea Vilariño:

—Maestra, no entiendo nada de esto —me dijo con su voz más sincera. Ana Karla, *Crepúsculo armonioso*, hizo gala de su nombre y lo invitó a la paciencia, a ir paso por

⁹³ Poeta, ensayista y crítica literaria uruguaya perteneciente al grupo de escritores denominado Generación del 45.

⁹⁴ Persona que tiene el mismo nombre propio que otra. En este caso, ambos compartían al sol en sus pseudónimos.

⁹⁵ Docente uruguaya abocada a la escritura de poesía para niños. Autora del libro *Poesía y escuela*.

paso. Antes de que cualquier otra cosa sucediera, le regaló el nombre de la autora lento y fuerte: Idea Vilariño.

—¿A poco Idea también es un nombre? —preguntó Emilio sorprendido de que una palabra que se usa como sustantivo pueda usarse para llamar a alguien. Otra reflexión sobre la lengua. Entre todos, recordamos nombres de sentimientos que podían ser personas, como Soledad y Dolores. Antes de realizar una lectura en voz alta, les pregunté a qué le tenían miedo: “A las serpientes”, “al fondo más fondo del mar”, “a la oscuridad”, “a quedarme solo”, “a la muerte”. Esas fueron algunas de sus respuestas.

—A mi familia —dijo *Sol nervioso* con la cabeza agachada al mismo tiempo en que levantó su mano, con su cuerpo existiendo en direcciones contrarias.

Silencio.

—A mi papá.

— Porque nos pega —finalizó en su tercer turno consecutivo, mano tras mano levantada.

Nada. Sólo silencio.

Al cuestionar qué es la poesía, Julia Santibáñez⁹⁶ menciona que toca todo el espectro las emociones que están en el fondo y que, generalmente, no se suelen rozar, como la alegría más increíble o el dolor más profundo. Leímos el poema de Idea en conjunto. Todos querían leerlo y la autora no anticipó que su poema necesitaba tener treinta y un versos, uno para cada niño de un grupo de primaria y su Conchita respectiva.

Después de la lectura repetida (la estrategia que inventamos para administrar los renglones de un poema y que alcanzara para todos) les propuse a los pequeños que escribieran acerca de sus propios miedos, que los formaran uno tras otro en escalerita sobre la hoja. Entre tantos miedos escritos, *Sol nervioso* los cambió de forma, los volvió líquidos sobre sus mejillas. Me acerqué a él para apoyarlo, como siempre. Me dijo que no quería escribir sobre eso porque se iba a poner mal. Le dije que lo hiciera a manera

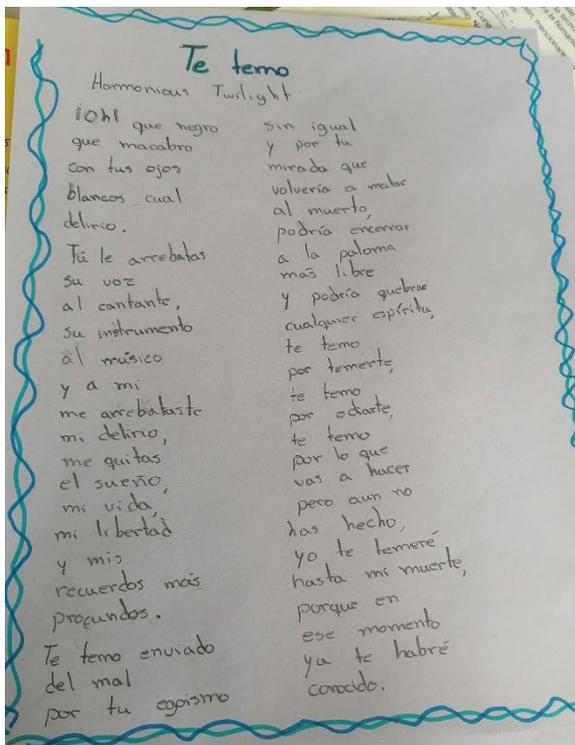
⁹⁶ Poeta y editora mexicana ganadora del Concurso Internacional de Poesía Mario Benedetti 2016.

de secreto, que describiera su miedo sin decir nombres para que fuera un código que sólo él entendiera.

—No quiero escribir sobre mi familia.

—Entonces piensa en otra cosa, en otra emoción. La que tú quieras.

—No quiero escribir —confesó contundente.



Sol nervioso no quiere escribir, yo lo respeto; *Sol nervioso* quiere hablar, yo lo escucho. Me dijo que no podía calmarse. Le presté mis audífonos y mi celular con “música para dormir” lista como aspirina para la cabeza, como recursos de emergencia. Todos me enseñaron sus miedos escritos. Allison también lloraba, no sé si fue llanto contagiado, *Sol nervioso* lloraba al lado de ella. ¿Habrá sido una reacción a modo de espejo?

—Maestra, Alex también está llorando —me dijo Aniela buscando atención para su

compañero. Volteé y vi que Zamira ya lo abrazaba. La poesía genera empatía, consuelo, abrazo. *Sol nervioso* me entregó los audífonos con el rostro seco, en señal de victoria me entregaba siempre las armas que le ofrecía, como un cuaderno que anteriormente le había dado para que lo usara a modo de refugio cuando estuviera triste. Me entregó los audífonos sin decir nada y fue a abrazar a Alex, su mejor amigo. Lo vi consolándolo. Entiendo. Él se recuperó para estar bien para quien ahora lo necesitaba.

Todo huele a café

Eva, la maestra de Educación Física, dijo poesía antes de terminar su clase, que se mezcla con el inicio de la mía: “Chicos no se dejen llevar por el furor del juego”. Hice la analogía de lo que dijo y expliqué su sentido metafórico. Entre todos desciframos el secreto escondido en la frase de Eva: el juego es la vida; el furor, nuestras emociones.

—Es como si de repente la poesía sucediera en la vida, alguien habla y ahí está —dijo Aniela leyendo mi mente.

Después de la reflexión, fue el momento de pintar las hojas de nuestros libros. Teníamos todo listo: pinceles, café soluble, hojas y sus manos. Lo más importante: sus manos. Conforme la producción de hojas aumentaba, los niños las dejaban sobre el piso, fuera del salón, para que se secarán; no obstante, el viento también quiso entrar al juego que parecía que se trataba de alcanzarlo. Las hojas, aún húmedas, cedieron



a su vuelo. Al ver que nuestra producción se expandía por el aire, todos corrieron para poner una goma o un lápiz encima de las esquinas de las hojas para sujetarlas, para regresarlas al aula porque todavía no era la hora del receso.

Yo quería gritar *Vida cooperativa*⁹⁷ a modo de festejo. Como la ayuda en los terremotos: cuando todo se cae, las manos llegan a levantar. ¡Vida cooperativa! Después del rescate, los niños pusieron música y me

regalaron un unísono de una canción de Paulo Londra, un cantante que yo no conocía. El aula ya era su espacio. Todo olía a café. Alex derramó un poco de líquido y aprovechamos el accidente, lo secamos con hojas y así producimos más.

⁹⁷ La Vida cooperativa es una de las características de Pedagogía por Proyectos. A partir del trabajo en conjunto, es posible el desarrollo de personalidades activas, curiosas y solidarias.

—Hay que hacer muchas, como si fueran tortillas —les dije para reforzar que éramos un equipo y que no importaba de quién sería la hoja que estaban pintando. Noté que ninguno le ponía nombre a su trabajo, ninguno lo identificaba, todas las hojas eran de todos.



—Me siento Da Vinci —escuché a lo lejos. Ya se saben artistas.

Bordamos, tejemos

Durante el transcurso de las sesiones, Conchita y dejamos el protagonismo como docentes, fuimos estudiantes, observadoras, acompañantes. Prefiero estas funciones que la de estar al frente y solicitar silencio. Después del desfile de autores con sus



versos sobre el hombro, fue turno de que la señora Eimy, la mamá de Aniela nos enseñara a tejer las hojas de nuestros libros. Ella nos dio la clase correspondiente a ese día.

—Cuando yo termine de contar, tienen que tenerlo todo listo —usó como estrategia para regular el tiempo; ella sabía del oficio, sabía qué trucos usar. El grupo estaba extrañamente en silencio y realizando paso a paso las indicaciones de la señora Eimy.

—¿Por qué con ella sí se portan bien? —me acerqué a Bastian y le pregunté en voz bajita para no irrumpir en la tranquilidad.

—Porque es una mamá —confesó con obviedad.

Noto la influencia que tiene la participación de los padres de familia en el aula, de tener un pedacito de sus contextos dentro de la escuela. Esa es parte de la magia de Pedagogía por Proyectos. Me acerqué a Arlette, quien estaba enredada entre hojas,



aguja y estambre:

—Maestra, los patos no sabemos bordar —dijo mientras continuaba su intento por deshacer los nudos en los que estaba envuelta.

—¿Por qué los patos?

—Yo soy un pato, maestra —respondió confesando su identidad.

—Enséñame que sí saben.

Los patos también saben escribir poesía

Cada día, *Mi vida en un papel* iba teniendo más forma, iba cobrando vida. Cada día, Conchita se emocionaba más y proponía que agregáramos algo al libro, Conchita era niña que sumaba deseos a su carta hacia los Reyes Magos. Su emoción me emocionaba. Llevé mi computadora para que los niños pudieran transcribir sus textos durante la clase. Chema comenzó a escribir sus poemas en la computadora y cuestionó las palabras que el autocorrector marcaba como erróneas. Las observaba subrayadas, reflexionaba en voz alta y las corregía solo.



—Aquí “ha” lleva hache, maestra, porque es de “ha”, de “hay” —dijo a modo de

afirmación, orgulloso de haber encontrado algo, como si hubiera resuelto el misterio. Todos iban en un proceso del libro distinto, todos a su ritmo, siguiendo su propio proceso creativo. Algunos ya sólo estaban recolectando autógrafos. Me pidieron que

les firmara, que les pusiera un mensaje. ¿Cómo escribirles en un pedacito de papel todo lo que me habían regalado?

“Para mi pato favorito, gracias por hacerme descubrir que los patos también saben escribir poesía”, escribí en el libro de Arlette. Era turno de escribir en *Mi vida en un papel* de Lisette, quien dedicaba todos sus textos a Atlántida, “la dueña de sus sentimientos”, como ella refería:

—¿Algún día sabre quién es tu Atlántida? —le dije en voz alta dando lectura a lo que escribí en su libro.

—Un día le voy a decir, maestra —se rio traviesa. No era necesario que lo hiciera, sospechaba que su Atlántida estaba riendo a lado de ella. Su Atlántida era *Estrella fugaz*, el pseudónimo que usaba a quien le escribía.

—Creo que ya sé quién es, pero no te voy a decir, mejor que sea un misterio —le contesté para mantener la emoción y complicidad que genera un regalo que aún no se abre.

Fuera máscaras

Llegó el día del ensayo de la presentación del libro, cada uno leyó su poema en voz alta, en esta ocasión frente a sillas vacías, con sombras que al día siguiente tendrían la forma de sus familias. En realidad, sus voces no eran tan altas, el nerviosismo estaba presente. A la mayoría les costó trabajo quitarse el cubrebocas, era como un escudo que los protegía, ya era parte de ellos, de su cuerpo. Para algunos, era como si les pidieras que se mutilaran, pienso. Es difícil quitarnos la máscara, pero ellos lo hicieron. Les dije que eran valientes, que todos eran bellos tal como eran.



Conchita tenía el papel de madre: “Párate bien”, “acomódate la camisa”, “habla fuerte”, “repítelo”. Ellos escuchaban a mamá y hacían gestos. Después, ambas reafirmábamos los aspectos positivos de sus lecturas. Decir, hablar, dar voz a los textos propios no es nada fácil. Hablarle de frente al causante de tus palabras, decirle te quiero a tu Atlántida cuando está frente a ti y frente a todos... qué valientes son. Al finalizar la sesión, Yoselin entró corriendo al salón.

—Maestra, escribí esto mientras estaba en el baño —me dijo mientras me enseñaba su texto en un trozo de papel improvisado.

—¿Puedo leer éste el día de la presentación? —preguntó priorizando su escritura rápida y cotidiana por encima de los resultados de las sesiones dedicadas a la producción de textos.

Cualquier lugar es buen sitio para crear; no hay necesidad de un espacio específico para la poesía. Por la tarde, Arlette me envió un poema para que se lo imprimiera para la presentación, era un texto nuevo, inédito. No era tarea y Arlette la hizo. Es lo que afirma Mercedes Calvo, que no debe de haber un espacio dedicado a ello, una clase específica para poner los versos en fila, una hora dictada para alzar la voz, para alzar la pluma. La poesía está en el cotidiano, en las idas al baño, en el lado de la ventana de los autobuses, en los domingos a las once de la noche con los ojos clavados en el techo tratando de encontrar respuestas que finalicen el insomnio. Ellos ya lo descubrieron.

Mi vida en un papel

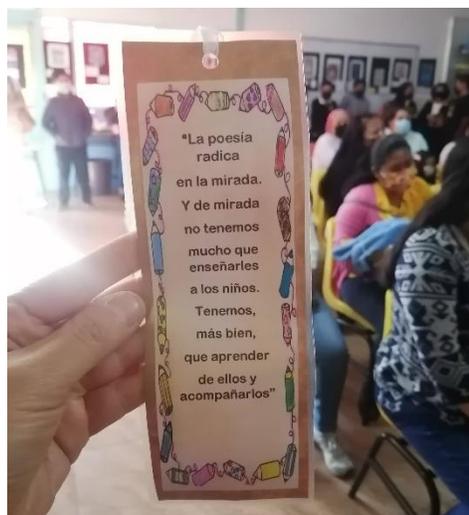
El martes 30 de mayo de 2023 fue el día de la presentación. Poco a poco llegaron los papás e iban tomando su lugar. Casi estaban todos, pero ese “casi” lo es “todo” para uno. Tomaron café y el pastelito que prepararon sus chicos para ellos. Faltaba Chema e Isaac. Llegó Chemita corriendo y se incorporó a la fila que ya estaba por avanzar hacia el aula donde todos los esperaban. Uno tras otro, leyeron sus textos, sin cubrebocas, todos seguros, todos campeones. Cada vez que uno terminaba de leer,

yo quería gritar de emoción como si fuera un gol de campeonato, quería correr a abrazarlo, alzarme la playera para mostrar la bandera del grupo debajo. No cabía de



la emoción. Los padres grababan a sus chicos. Me conmovió, yo también los grabé, no podía dejar ese momento a expensas de mi memoria deficiente.

Terminaron de leer todos cuando llegó Isaac corriendo. Conchita le dijo que entrara y que leyera su texto; tenía los ojos llorosos, algo sucedió antes de llegar, algo pasó en casa. Sus padres eran parte del “casi estaban todos” que no estaban en el evento. Isaac tomó su libro y secó su rostro; paró la lluvia. *Cielo confiado* se repuso en cuestión de segundos e hizo una lectura increíble, solo, sin nadie a sus costados como lo hicieron sus compañeros. Isaac le hizo honor a su pseudónimo, transitó de la tristeza a la seguridad, claro que eso sólo podía haberlo hecho un *Cielo confiado*.



Al finalizar, Conchita repartió unos separadores que hizo para regalarle a los chicos y a sus padres.

En ellos se podía leer la frase de Mercedes Calvo: “Si la poesía está en la mirada, de mirada no tenemos nada que enseñarles a los niños, únicamente acompañarlos”. Eso resumía todo lo realizado en este proyecto, en su vida en un papel.



Al finalizar el día, subo al salón a felicitar a los chicos y a Conchita. Observo que está asignando calificación a los libros. Uno por uno, pasan con su *Vida en un papel* para ser evaluados. Algunos no están completos, a otros les faltan detalles, otros más están casi para ser publicados, son toda una obra de arte. Llega el turno de Chema, pasa con su libro casi vacío. Tiene pocas páginas con textos y fotos. Conchita le pone 6 y lo regaña.

—No te da pena, todo lo que la maestra Paty ha hecho por tu y ve cómo le pagas. Ve y enséñaselo, ve, anda.

Chema se acerca a mí, está triste, está llorando. Me agacho para estar a su altura, lo abrazo y le digo que yo lo voy a seguir queriendo igual, pero que es verdad que tiene que cumplir con los trabajos. Le digo que ahora sólo le toca asumir su calificación, pero que eso no va a cambiar el amor y el respeto que yo le tengo. Lo felicito por su lectura, por lo bien que lo hizo en la presentación.



Compañeros de banqueta

Ayer fue la presentación del libro. Ayer fue mi última aparición con los chicos antes de salir de vacaciones de Semana Santa⁹⁸. Subo para despedirme de ellos. Están felices y motivados por lo que sucedió ayer.

—¡Otra hora más de poesía! —dice Isaac al verme llegar.

—¿Nos toca con usted?

⁹⁸ Fiesta cristiana que recuerda los últimos momentos de Cristo en la Tierra.

—Maestra, ¿puedo leer un poema distinto el día del evento que va a ser en sábado?
—me pregunta Bastian haciendo referencia a la presentación del proyecto fuera del contexto escolar.

Tienen la poesía dentro, si aquí terminara la Intervención Pedagógica, yo sería más que feliz, pero sé que falta más y me emociona descubrirlo juntos. Durante esta semana me toca con ellos en el receso, somos compañeros de banqueta. Así es como comen los amigos. Sonrió al ver sus juegos, pero no quiero invadirlos con mi contemplación, como las madres enamoradas de sus hijos cuando juegan en el parque. Trato de no observarlos. Cómo los quiero.

A mitad del descanso, Mauricio y Said, dos pequeños que casi no se habían acercado a mí de manera especial, me enseñan un papel con rayones tímidos. Al acercarse, pensé que querían comprar un agua. Se las ofrezco y me dicen que no con la cabeza. No sabían a quién elegir para vencer la pena de contarme lo que querían. Entre los dos me enseñan una historieta.

—Mire, maestra, la hicimos nosotros —me dicen orgullosos.
—¡Está genial! Deberían de ponerle cuadros con diálogos.

Observo su historieta aún sin texto. Los personajes son huevos: Pau Duvalin y El huevo policía. Se emocionan al notar que me importa, que observo lo que crearon. Yo refuerzo la idea de que todos bajan al recreo lo que les importa.

Ya pasaron dos días de *Mi vida en un papel* y Yose me muestra en el receso su libro, lo sigue bajando con ella. Le agregó unas hojas en negro con salpicones de pintura blanca, como si fuera el universo. Cada vez lo hace más de ella, no hay dos libros iguales.

Episodio siete. Playeras insanas

La pregunta 3.0

Otra vez tocó lugar al lanzamiento de pregunta, como si fuera un deporte olímpico. Claro que se equipara. Muchos no saben qué quieren hacer, sigue siendo más fácil seguir instrucciones. Bastian dice que no demos tantas propuestas porque después es complicado decidir. Ana Karla dice que ya hicimos un Plan Anual, voltea y lo señala, propone retomar una de esas acciones, dice que aún faltan varias. Leemos juntos el Plan Anual y revisamos una por una las acciones, nos damos cuenta de que ya cumplimos casi todas. Continúan las propuestas.

Quieren hacer un video para dejar a los niños de quinto grado que pasan a sexto el siguiente ciclo escolar, quieren pintarse playeras. Tienen una necesidad de dejar huella, de decir “estuve aquí”. De eso se han tratado todos los proyectos. Eso es lo que hace la escritura, ¿no? Dejar huella, marcar, tatuar la letra.

Bastian dice que armemos cubos Rubik. En mi mente ya estaba armado el torneo, uno frente a otro. Y la poesía, en las porras. Proponen hacer un video para los maestros o para dejar a los que se quedan. Propone, proponen... propongo también, propongo ir al huerto escolar. Ahí cabrían perfectamente los haikus, los versos para la naturaleza.

Hacemos consenso y hay un empate entre armar cubos Rubik y pintar playeras. Lo consensamos y deciden pintar playeras, pero proponen que sea a modo de intercambio y que, en vez de autógrafos, se diseñen playeras con los que más les guste. Son embargo, no encuentro lugar para la poesía.... Pienso en un acróstico dedicado a la persona a la que se le va a dar la playera. Aunque creo que es muy básico, ellos ya dan para más.

Funeraria López Vs Playeras insanas

El nombre del proyecto está entre Playeras insanas y Funeraria López. Una vez más la voz de Bastian convence al grupo. Isaac, Cielo confiado, propuso tímidamente que el proyecto se llamara Funeraria López. Me gusta escucharlo porque es un pequeño

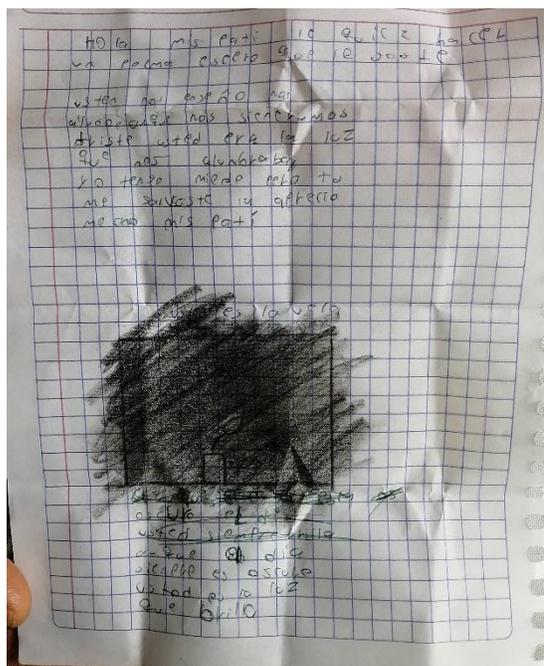
que casi no tiene voz dentro del grupo, es de voz bajita, es pequeño de estatura, es de pocos amigos, pero de grandes ideas. Su propuesta estuvo presente al momento del consenso, estuvo cercana a la del Rayo que suele abrazar todo el campo, eso es lo importante. Isaac sabe que fue escuchado, y como parte del grupo, acepta que haya sido seleccionada la otra propuesta. Él también ha ganado. El proyecto se llamará Playeras insanas.

Haciendo un lugar para la poesía

El nombre del proyecto me hace dejar de lado los acrósticos⁹⁹ y pensar en poemas insanos. ¡Claro! Las jitanjáforas¹⁰⁰ es el sinónimo de insanidad textual. Palabras inventadas, poemas que no existen.

Día del maestro

Ander me dio un regalo el Día del Maestro. Tiene una hoja de cuaderno acompañando a los chocolates. Las hojas de cuaderno arrancadas son el regalo. Lo abro, lo desdoble. Hay rayones, hay letras desaliñadas, como si no supieran hacia donde van, cómo tienen que acomodarse, en qué verso deben de formarse. Está escrito en verso, Ander me regaló un poema. Es el segundo que alguien escribe para mí en toda mi vida. No hay mejor regalo. Ander me confirma, una vez más, que no hay lugar para la poesía, que habita en las hojas arrancadas, en las partes de atrás de los cuadernos, en las bancas intervenidas. Ander dice que soy la vela que lo alumbró cuando más miedo tenía. Soy feliz. No hay que confiar en la



⁹⁹ Un acróstico es una composición poética en la que la primera letra de cada verso forma una frase o nombre cuando se agrupan de manera vertical.

¹⁰⁰ Manifestación poética creada a partir de palabras o expresiones inventadas o carentes de significado, aunque destaca su relevancia estética a través de la sonoridad.

poesía, ni en las tazas, ni en las imágenes de buenos días, pero hoy soy feliz creyendo en las palabras que el pequeño y un día al azar (bienvenido una vez más) me regalaron por casualidad.

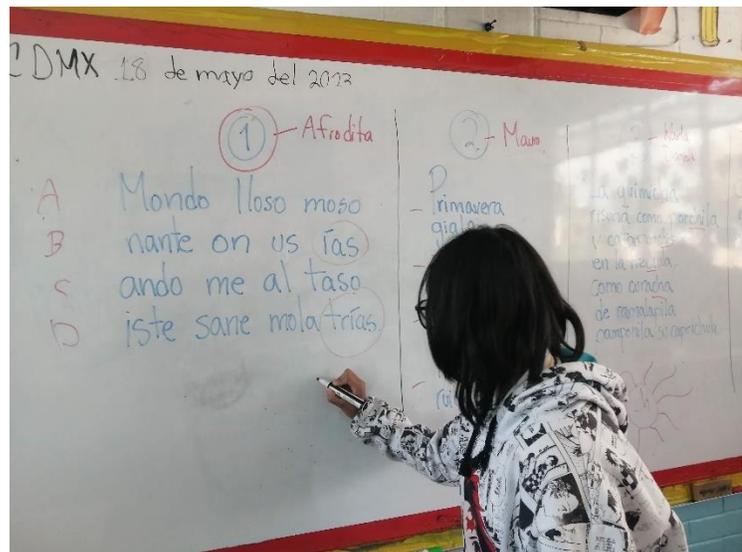
La quimicha risuña como porchila / y catapunchis en la frechula

Llegó el momento de crear las jitanjáforas, de darle insanidad a las letras. Les pregunto a qué se refieren con la palabra “insano”, quiero que desenreden la palabra, que justifique su presencia en el proyecto.

—Insano es algo que está chido, maestra —explicó Santiago.

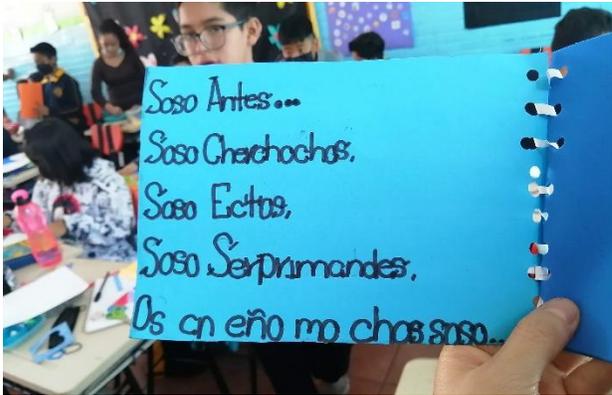
Me quedó claro, ellos pueden resignificar cualquier concepto y desafiar a las academias, a los diccionarios. Las palabras significan lo que la gente que las usa quiere que signifiquen.

Les explico que haremos poemas insanos y se emocionan, no es necesario que les diga su nombre real. Les pongo ejemplos que hicieron sus antecesores en ciclos anteriores pasados y nombramos a cada uno de los estilos: Estilo Afrodita, Estilo Daniela, Estilo Edwin, Estilo



Mauro. El estilo lleva el nombre de sus autores reales, como las corrientes artísticas. Leemos todos juntos el poema Estilo Daniela que consiste en repetir el sonido de una letra en cada una de las palabras:

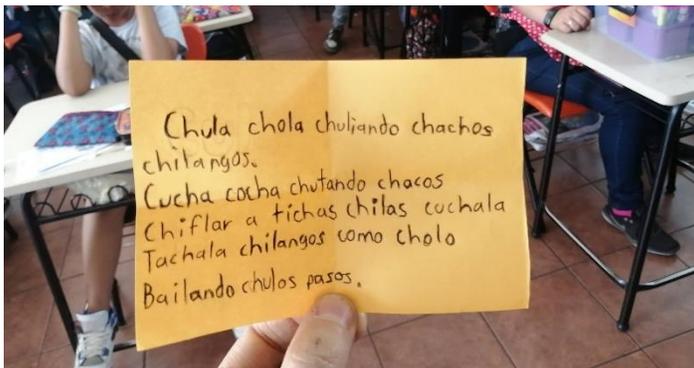
*La quimicha risuña como porchila
y catapunchis en la frechula
como quiracha de ramalapila
pamponila su caprichula.*



Les pregunto cuál es el sonido que más se repite en el Estilo Daniela evocan al unísono a la *ch*. Ya lo comprendieron. Se levantan de sus lugares a analizar cada uno de los estilos y a elegir con cuál se van a guiar. Algunos inventan su propio estilo. No todo está dicho, siempre hay algo nuevo que aportar.

La insanidad permea en el aula

Es momento de hacer el intercambio de playeras insanas. Cada uno pasa al frente y lee la jitanjáfora que escribió antes de entregar su playera diseñada y pintada por ellos mismos. No hay mayor muestra de insanidad, bajo sus términos, que este día. Todos hablan su propio idioma, la lengua que ellos crearon. Hoy no caben los errores, hoy



las faltas de ortografía ignoran a los taches que intentan tapanlas. Tropezar al hablar es una práctica normal en esta sesión, en esta hora, como si se hubiera creado un tiempo paralelo, una hora insana.

Conchita también entró al intercambio de playeras. Pasa y lee su jitanjáfora. Los niños están felices. Días después, observo que algunos portan su playera en vez del uniforme de la escuela. Son los últimos días y algunas reglas ya pueden romperse.



¡Miren lo que hicimos!

Es lunes de ceremonia. Suena el Himno Nacional y seis elegidos marchan en honor a la Bandera. La fila de poetas se prepara para participar después del canto al unísono. Es momento de enseñarle a toda la escuela lo que sucedió durante el ciclo escolar. Que todos sepan que escribieron en sus cuadernos, que todos escuchen las voces de los niños. Ya tienen dos experiencias anteriores de presentación; además, están seguros de lo que han hecho. Es momento de que todos adopten el pseudónimo de Conchita: Sol orgulloso.



El grupo se dividió en tres. Unos leen los textos que escribieron para Mi vida en un papel, otros usan su Playera insana y, los últimos, a través del discurso, hacen que todos los que están presentes volteen a ver sus manos poéticas realizadas en El club del arte y leen algunas de sus frases. Finalmente, las manos de toda la escuela se unieron para vestirla de poesía. Está claro: coyotes, leones, aves y ahora patos: coexistimos.

B. Informe General

En el presente capítulo se aborda el Informe General de la Intervención Pedagógica realizada en la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3, la cual se enfocó en acompañar a los estudiantes de sexto grado en sus procesos creativos para la escritura de textos poéticos a partir de estrategias lúdicas bajo el enfoque de Pedagogía por Proyectos.

En primera instancia, se hace referencia a la metodología empleada para la investigación basada en la Documentación Biográfico-Narrativa, en la cual se realizó un Diagnóstico Específico del contexto y los participantes con los que se implementó la IP a partir de un enfoque cualitativo, los cuales también se caracterizan en líneas posteriores.

Antes de la implementación de la IP, se elaboraron propósitos y competencias a desarrollar con los estudiantes en relación a la escritura de textos poéticos. No obstante, es de suma importancia comprender el concepto de poesía desde distintas miradas y posturas teóricas.

1. Metodología

La investigación realizada consistió en la realización de un Diagnóstico Específico (DE) y, posteriormente, una Intervención Pedagógica diseñada e implementada con base en el primero. Dicha Intervención fue cualitativa, ya que se centró en la recolección de datos no numéricos a partir de distintos instrumentos como cuestionarios, entrevistas y un estudio socioeconómico; asimismo, fue hermenéutica e interpretativa, pues retomó la interpretación de los resultados para lograr la comprensión de los mismos.

El DE se llevó a cabo a partir de elementos del método de Investigación-acción, el cual supone el estudio de una situación a fin de mejorar la acción dentro de ella. De la misma manera, se empleó la técnica de la observación no participante, en la cual

el investigador se posiciona desde afuera del contexto de análisis a fin de recoger información de manera objetiva. Los datos obtenidos fueron a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia, es decir, se seleccionaron a los participantes que mejor convenían en el momento de realizar la investigación. Dicho muestreo se conformó por 58 estudiantes de sexto grado de primaria, entre 11 y 12 años de edad, a los cuales se les aplicó un cuestionario a fin de conocer sus referentes y prácticas de lectura y, sobre todo, de escritura. Asimismo, se implementó un cuestionario a los 18 docentes titulares de la escuela en la que se llevó a cabo la investigación.

La Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (EMAOE), la cual se considera un instrumento que arroja información significativa a la investigación, consistió en el diseño de una actividad llamada *La primera entrada*, en la que los estudiantes escribieron la primera página de sus diarios personales con base en la lectura previa de un fragmento del *Diario de Ana Frank*.

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de estos instrumentos dio la oportunidad de identificar la problemática con referencia al Objeto de Estudio (OE), es decir, la escritura de textos poéticos. Los estudiantes de sexto grado limitaban sus prácticas de escritura debido a que estas estaban dictadas por los docentes y por la escuela, y se enfocaban en los aspectos formales de la lengua; es decir, en la escritura correcta de las palabras, realizar la escritura con una caligrafía estética, etcétera. Asimismo, los estudiantes se motivaban a escribir cuando las prácticas de escritura estaban enfocadas en sus centros de interés y en la expresión de emociones, sentimientos y aspectos de su vida personal.

A partir de dicha información, fue posible diseñar una Intervención Pedagógica (IP) que diera respuesta a dicha problemática a partir de preguntas de indagación y supuestos teóricos planteados. La implementación de la IP se llevó a cabo a partir del enfoque de Investigación Biográfica-Narrativa empleando la técnica del relato único, en el cual el narrador, que comparte identidad con el investigador, elabora un

texto autobiográfico que da cuenta de sus reflexiones en torno a la práctica docente realizada.

2. Contexto específico

La Intervención Pedagógica (IP) se llevó a cabo en la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3, ubicada en la alcaldía Coyoacán en la Ciudad de México, la cual, durante el ciclo correspondiente a la intervención, el ciclo escolar 2022-2023, contó con una matrícula de 519 estudiantes distribuidos en 18 grupos, 3 por cada grado del nivel primaria.

Para la implementación de la IP, se tuvo la oportunidad de intervenir en el grupo a partir de dos sesiones semanales de una hora cada una. Las actividades concernientes a la IP comenzaron el 21 de septiembre de 2022 y culminaron el 30 de mayo de 2023.

3. Caracterización de los participantes

Los participantes con los cuales se implementó la Intervención Pedagógica (IP) fueron niñas y niños de sexto grado de primaria entre 11 y 12 años de edad, específicamente del grupo 6.ºA, conformado por 30 estudiantes. La docente titular del grupo contaba con más de 20 años en el servicio profesional docente y era su segundo ciclo escolar con el mismo grupo, por lo que tenía un vínculo estrecho con los estudiantes.

La IP corrió a cargo de la maestra especialista de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), por lo que el tiempo de intervención se limitó a dos sesiones por semana.

4. Problema, Propósitos y competencias

Con base en la información recabada para la realización del Diagnóstico Específico (DE), se estableció la siguiente problemática respecto a la escritura de textos poéticos por parte de los participantes:

Los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Club de Leones Núm. 3 limitan sus prácticas de escritura debido a la dificultad que implica hacerlo atendiendo a los aspectos formales de la lengua y a que consideran que no tienen la habilidad para ello o que sus producciones carecen de las características que se esperan. Asimismo, refieren temer al castigo o regaño por obtener una mala calificación en éstas, lo cual hace referencia a la exigencia que los padres de familia les imponen. Por otro lado, en las actividades que los docentes implementan para fomentar la producción de textos escritos predominan las prácticas tradicionalistas, tales como la copia, el dictado, la elaboración de resúmenes, entre otras; lo cual coarta el carácter creativo.

Con base en la problemática identificada, así como en los supuestos teóricos planteados, se establecieron los siguientes propósitos de la Intervención Pedagógica. En un primer momento, se tuvo como finalidad que los estudiantes:

- Realizaran prácticas de escritura motivados por el gusto, placer y necesidad de expresarse a través de ella.
- Encontraran en la escritura un espacio en el que se puedan expresar libremente y, por lo tanto, forme parte de sus herramientas para gestionar sus emociones.
- Desarrollaran las habilidades, a partir de un trabajo cooperativo, para realizar sus prácticas de escritura de manera que el resultado y el proceso les genere satisfacción.

Durante el ciclo escolar en el que se implementó el Proyecto de Intervención se plantearon las siguientes competencias a desarrollar:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	INDICADORES DE LOGRO
Transforma su lectura del mundo en un lenguaje poético para comunicar sus emociones a través de un texto escrito de manera coherente.	Interpreta imágenes literarias para transformarlas en una imagen visual. Construye un texto escrito a partir de una metáfora visual. Emplea recursos literarios para expresarse de manera escrita. Crea sus propias palabras para expresar aquello que quiere comunicar y que aún no tiene nombre (emociones, sentimientos, cosas o momentos).
Reconoce la escritura de textos poéticos como una herramienta para expresar sus emociones de manera libre y sincera.	Construye un texto escrito a partir del análisis de una emoción identificada en un texto poético ajeno. Identifica el significado emocional en un texto poético ajeno y lo compara con el suyo. Utiliza la comparación para explicar sus sentimientos y emociones a través de un texto escrito. Escribe cómo se sintió en un momento en específico y analiza dicha situación a partir de su propia relectura.
Distingue elementos poéticos en su entorno y en sus experiencias cotidianas, y los traduce en un texto escrito para dejar evidencia de su existencia de manera tangible a través del lenguaje.	Reconstruye una experiencia o suceso que le haya causado asombro a través de la palabra escrita. Emplea diversos recursos literarios para expresar sucesos cotidianos de manera creativa. Describe elementos de su entorno (objetos, personas o momentos) de manera detallada para dar a conocer el mundo a través de su mirada. Construye un texto escrito a partir del análisis de sus experiencias cotidianas más significativas.

5. Sustento teórico

La Intervención Pedagógica se basó en dos conceptos fundamentales: Pedagogía por Proyectos y la poesía. La primera hace referencia la estrategia a partir de la cual se llevó a cabo su diseño e implementación; y, la segunda, al Objeto de Estudio.

Pedagogía por Proyectos está fundamentada por teóricos como Josette Jolibert, Jeannette Jacob y Christine Sraiki, entre otros, las cuales la definen como una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias. Por otro lado, el sustento teórico de la escritura de textos poéticos parte de la postura de distintos escritores, poetas, filósofos, que, a su vez, algunos de ellos, han incursionado en la docencia, tales

como Mercedes Calvo, Octavio Paz, Julia Santibáñez, Zel Cabrera, Julio Cortázar, Antonio Gamoneda, entre otros. La base principal para el diseño de la Intervención Pedagógica (IP) fue sostener que la poesía radica en la mirada, en la capacidad de cada individuo para leer su propio mundo, resignificarlo en su cotidianidad y reescribirlo. Asimismo, se retomó el carácter emocional que implica la escritura de textos poéticos, los cuales parten de la identificación de emociones en uno mismo y en el otro, de volver al pasado y tocarlo para sanar.

6. Intervención Pedagógica

Al inicio del ciclo escolar 2022-2023, se llevaron a cabo algunas acciones previas que fueron fundamentales para la implementación de la Intervención Pedagógica (IP). Ya que la función del maestro especialista de UDEEI contempla, de manera ordinaria, la intervención en grupo de una vez por semana, fue necesario gestionar la ampliación de este tiempo a partir del aumento de sesiones semanales con la docente titular del grupo y los directivos de la escuela. Asimismo, se realizó una reunión con los padres de familia de los estudiantes para informarles acerca de la estrategia que se implementó, así como de los propósitos establecidos y su relación con los contenidos curriculares.

Posteriormente, el 21 de septiembre de 2022 dio comienzo la IP a partir de la implementación de algunas Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, tales como la creación de un pase de lista con base en el Objeto de Estudio, el reacomodo del mobiliario en equipos cooperativos y el uso de paredes textualizadas a partir del Rincón de las palabras positivas y la muestra de los productos relacionados con la escritura de textos poéticos de los estudiantes. Asimismo, se creó un Plan Anual en el cual se plasmó lo que las niñas y niños del grupo querían hacer durante todo el ciclo escolar. Con base en ellas, se realizaron dos proyectos mediante Método de Proyectos, los cuales involucraron la escritura de textos poéticos en todo momento.

En el mes de noviembre se realizó la pregunta abierta, la cual contempla cuestionar a los estudiantes acerca de qué quieren realizar en un cierto período de tiempo, en este caso, durante tres semanas. El primer proyecto se nombró *El club del arte* y fue motivado a partir del deseo de los estudiantes por dejar una huella en la escuela, puesto que era su último ciclo escolar. Ellos decidieron plasmar su mano en una de las paredes de la escuela y dibujar un símbolo que los identificará dentro de ella. Asimismo, la acompañaron de una frase poética creada a partir de un Módulo de Escritura.

El segundo proyecto se nombró *Mi vida en un papel*, el cual surgió a partir del deseo de reunir todos los textos poéticos que habían escrito durante el curso en un libro artesanal, el cual iría acompañado de fotografías y mensajes de todos los compañeros del aula a manera de álbum. Una vez más, los niños expresaron y llevaron a cabo su deseo de dejar huella en el otro para recordarlo en años posteriores.

Por último, el tercer y último proyecto fue *Playeras insanas*, el cual fue propuesto por una estudiante argumentando el deseo de pintarse playeras entre ellos para dejarse un mensaje a modo de despedida. Entre todos los estudiantes enriquecieron la idea y propusieron que se realizara un intercambio de playeras diseñadas y pintadas por ellos mismos. Ya que el proyecto se nombró *Playeras insanas*, se pensó que sería pertinente la escritura de jitanjáforas, es decir, un texto escrito con palabras que no existen y que se inventan por el escritor en el momento. Dichos textos fueron nombrados *poemas insanos* debido a la creatividad con la que se realizan. La IP finalizó el 30 de mayo de 2023 con la socialización del tercer proyecto.

Posteriormente, se implementaron los instrumentos de evaluación de las competencias planteadas en el diseño de la IP y se dio a conocer a la comunidad el trabajo realizado a partir de la metodología de Pedagogía por Proyectos.

Durante la implementación de la IP se leyeron diversos textos, los cuales se mencionan en la siguiente tabla especificando al género al que pertenecen:

Autor o autora	Nombre del texto	Género literario
Idea Vilariño	El miedo	Poesía
Óscar de la Borbolla	El cuento de la A y de la O de <i>Las vocales malditas</i>	Cuento
Jaime Sabines	Te quiero	Poesía
Margo Glantz	Yo también me acuerdo	Ensayo autobiográfico
Franz Kafka	La metamorfosis (únicamente se leyó un fragmento)	Novela
Mario Benedetti	La tregua (únicamente se leyó un fragmento)	Novela
Elsa Bornemann	Jitanjáfora <i>En un calpo de ligubias</i>	Poesía

Asimismo, los estudiantes produjeron diversos tipos de textos, los cuales se enlistan a continuación:

Tipo de texto	Proyecto o actividad a la que perteneció
Creación de pseudónimo literario	Condiciones facilitadoras para el aprendizaje (Pase de lista)
Poesticker (representación visual de una frase poética)	Método de Proyectos
Selfie poética (poema autobiográfico)	Proyecto 1: El club del arte
Carta	Proyecto 1: El club del arte
Poemas relacionados con sus sentimientos y experiencias	Proyecto 2: Mi vida en un papel
Receta para hacer cupcakes	Proyecto 2: Mi vida en un papel
Invitación a una presentación de libro	Proyecto 2: Mi vida en un papel
Jitanjáfora	Proyecto 3: Playeras insanas

7. Resultados

Durante y después de la IP, se implementaron diversos instrumentos de evaluación que dieron cuenta del logro de los objetivos planteados al inicio de la misma. Asimismo, permitieron realizar ajustes a la intervención para redireccionar las acciones que permitieron llegar a la meta supuesta.

A fin de dar cuenta de los aspectos actitudinales durante las actividades que conformaron la IP, se implementó una escala de apreciación con indicadores a partir de los cuales se pudo identificar el estado anímico y emocional con respecto a las sesiones realizadas. A continuación, se muestran los resultados de la observación de estos aspectos al finalizar la IP:

Figura 16. Escala de apreciación de aspectos actitudinales

	Indicadores de desempeño							
	Realiza con gusto y motivación las actividades propuestas.	Tiene interés por mejorar o corregir sus producciones de manera voluntaria.	Muestra iniciativa para resolver sus dudas y conflictos.	Propone alternativas para enriquecer una actividad o idea, o cuando no está de acuerdo con ella.	Escucha con respeto y construye las ideas y producciones de los demás.	Se esfuerza por superar sus dificultades.	Trabaja de manera cooperativa con sus compañeros.	Escucha y retoma las sugerencias realizadas por los demás.
Estudiantes								
1. Ángel	Yellow	Orange	Orange	Orange	Yellow	Yellow	Orange	Orange
2. Ana P.	Orange	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Orange
3. Crixus	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
4. Said	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
5. Yoselin	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
6. Erik	Orange	Orange	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
7. Iker M.	Yellow	Green	Green	Orange	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
8. Arlete	Green	Green	Green	Orange	Green	Green	Green	Yellow
9. Emilio	Yellow	Green	Green	Green	Orange	Yellow	Orange	Orange
10. Iker G.	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red
11. Dallane	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Yellow	Yellow	Green	Yellow
12. Bastian	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
13. Tania	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
14. Aniela	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
15. Lizeth	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green

16. José M.								
17. Ander								
18. Ana K.								
19. Isac								
20. Leonardo								
21. Valentina								
22. Diana								
23. Iker A.								
24. Santiago								
25. Vict. Y.								
26. Camila								
27. Jennifer								
28. Zamira								
29. Diego								
30. Allison								

Niveles de logro			
Siempre	4	Algunas veces	2
Frecuentemente	3	Nunca	1

El instrumento anterior se aplicó al finalizar cada uno de los proyectos de la IP; no obstante, los resultados mostrados fueron obtenidos a partir del promedio de las tres veces que se implementó. A partir de éste se puede observar la diversidad respecto a la disposición y actitud ante el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes. En su mayoría, casi siempre estaban dispuestos al trabajo de manera cooperativa, aunque se observó poca iniciativa para resolver conflictos o dudas de manera autónoma.

Asimismo, al finalizar la IP, se implementaron tres listas estimativas, una por cada competencia establecida a desarrollar tras su implementación. A continuación se muestra cada una de ellas, así como la información obtenida a partir de ellas:

Figura 17. Lista estimativa de la primera competencia

Competencia: Transforma su lectura del mundo en un lenguaje poético para comunicar sus emociones a través de un texto escrito de manera coherente.				
Indicadores de logro	Interpreta imágenes literarias para transformarlas en una imagen visual.	Construye un texto escrito a partir de una metáfora visual.	Emplea recursos literarios para expresarse de manera escrita.	Crea sus propias palabras para expresar aquello que quiere comunicar y que aún no tiene nombre.
Estudiante				
1. Ángel	Lo logra	Lo logra con apoyo	Lo logra con apoyo	Lo logra con apoyo
2. Ana Paula	No lo logra	No lo logra	No lo logra	No lo logra
3. Crixus	Lo logra	Lo logra con apoyo	No lo logra	Lo logra con apoyo
4. Saíd	Lo logra con apoyo	Lo logra	Lo logra	Lo logra con apoyo
5. Yoselin	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
6. Erik	Lo logra	Lo logra	Lo logra con apoyo	Lo logra
7. Iker Mauricio	Lo logra	Lo logra con apoyo	Lo logra con apoyo	Lo logra con apoyo
8. Arlete	Lo logra con apoyo	Lo logra	Lo logra	Lo logra
9. Emilio	Lo logra con apoyo	Lo logra	Lo logra con apoyo	Lo logra
10. Iker Genaro	No lo logra	No lo logra	No lo logra	No lo logra
11. Dallane	Lo logra con apoyo	Lo logra	Lo logra con apoyo	No lo logra
12. Bastian	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
13. Tania	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
14. Aniela	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
15. Lizeth	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
16. José María	No lo logra	Lo logra con apoyo	Lo logra	Lo logra
17. Ander	Lo logra con apoyo	Lo logra	Lo logra	Lo logra
18. Ana Karla	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
19. Isac	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
20. Leonardo	Lo logra	Lo logra con apoyo	Lo logra	Lo logra con apoyo
21. Valentina	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
22. Diana	Lo logra con apoyo	Lo logra con apoyo	Lo logra con apoyo	Lo logra con apoyo
23. Iker Alexander	Lo logra con apoyo	No lo logra	No lo logra	No lo logra
24. Santiago	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
25. Victoria Yaretzi	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
26. Camila	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra con apoyo
27. Jennifer	Lo logra con apoyo	Lo logra con apoyo	No lo logra	Lo logra con apoyo
28. Zamira	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra
29. Diego	No lo logra	No lo logra	No lo logra	No lo logra
30. Allison	Lo logra	Lo logra	Lo logra	Lo logra

Niveles de logro	
Lo logra	Lo logra
Lo logra con apoyo	Lo logra con apoyo
No lo logra	No lo logra

En la lista anterior es posible notar que la mayoría de los estudiantes lograron transformar su lectura del mundo en un lenguaje poético; no obstante, los participantes que no lo lograron coincide con la baja disposición o falta de interés y motivación en el desarrollo de las actividades propuestas, lo cual es posible notar al cotejar esta lista con la escala de apreciación actitudinal.

Figura 18. Lista estimativa de la segunda competencia

Competencia: Reconoce la escritura de textos poéticos como una herramienta para expresar sus emociones de manera libre y sincera.				
Indicadores de logro	Construye un texto escrito a partir del análisis de una emoción identificada en un texto poético ajeno.	Identifica el significado emocional en un texto poético ajeno y lo compara con el suyo.	Utiliza la comparación para explicar sus sentimientos y emociones a través de un texto escrito.	Escribe cómo se sintió en un momento en específico y analiza dicha situación a partir de su propia relectura.
Estudiante				
1. Ángel	Yellow	Yellow	Green	Yellow
2. Ana Paula	Red	Red	Red	Red
3. Crixus	Yellow	Yellow	Yellow	Green
4. Saíd	Yellow	Green	Green	Green
5. Yoselin	Green	Green	Green	Green
6. Erik	Yellow	Green	Green	Yellow
7. Iker Mauricio	Green	Yellow	Green	Yellow
8. Arlete	Green	Green	Green	Green
9. Emilio	Red	Yellow	Green	Yellow
10. Iker Genaro	Red	Red	Red	Red
11. Dallane	Yellow	Green	Green	Yellow
12. Bastian	Green	Green	Green	Green
13. Tania	Green	Green	Green	Green
14. Aniela	Green	Green	Green	Green
15. Lizeth	Yellow	Green	Green	Yellow
16. José María	Red	Yellow	Yellow	Yellow
17. Ander	Yellow	Green	Green	Green
18. Ana Karla	Green	Green	Green	Green
19. Isac	Green	Green	Green	Green
20. Leonardo	Yellow	Green	Yellow	Yellow
21. Valentina	Green	Green	Green	Green
22. Diana	Yellow	Yellow	Yellow	Green
23. Iker Alexander	Yellow	Red	Red	Yellow
24. Santiago	Green	Green	Green	Green
25. Victoria Yaretzi	Green	Green	Green	Green

26. Camila				
27. Jennifer				
28. Zamira				
29. Diego				
30. Allison				

Niveles de logro	
Lo logra	
Lo logra con apoyo	
No lo logra	

La tabla anterior brinda información acerca de la escritura de textos poéticos y su relación con el aspecto socioemocional de los estudiantes. En algunos casos, para los más extrovertidos, fue sencillo desarrollar esta competencia; no obstante, para otros resultó un poco más complicado, aunque con ayuda y atención les fue más sencillo realizarlo.

Figura 20. Lista estimativa de la tercera competencia

Competencia: Distingue elementos poéticos en su entorno y en sus experiencias cotidianas, y los traduce en un texto escrito para dejar evidencia de su existencia de manera tangible a través del lenguaje.				
Indicadores de logro	Reconstruye una experiencia o suceso que le haya causado asombro a través de la palabra escrita.	Emplea diversos recursos literarios para expresar sucesos cotidianos de manera creativa.	Describe elementos de su entorno (objetos, personas o momentos) de manera detallada para dar a conocer le mundo a través de su mirada.	Construye un texto escrito a partir del análisis de sus experiencias cotidianas más significativas.
Estudiante				
1. Ángel				
2. Ana Paula				
3. Crixus				
4. Saíd				
5. Yoselin				
6. Erik				
7. Iker Mauricio				
8. Arlete				
9. Emilio				
10. Iker Genaro				
11. Dallane				
12. Bastian				
13. Tania				
14. Aniela				
15. Lizeth				
16. José María				
17. Ander				

18. Ana Karla				
19. Isac				
20. Leonardo				
21. Valentina				
22. Diana				
23. Iker Alexander				
24. Santiago				
25. Victoria Yaretzi				
26. Camila				
27. Jennifer				
28. Zamira				
29. Diego				
30. Allison				

Niveles de logro	
Lo logra	
Lo logra con apoyo	
No lo logra	

En el instrumento anterior se puede observar un aumento del logro de los estudiantes en comparación con las competencias anteriores. En este caso, la competencia a desarrollar se relaciona con la comunicación escrita de experiencias cotidianas, lo cual se piensa que resulta más sencillo para los estudiantes que expresar sus emociones. Es decir, es más fácil contar algo que sucedió a exponer sus sentimientos. No obstante, un hallazgo importante fue que los participantes lograron expresar lo anterior a través de lenguaje poético.

8. Reflexiones

Es notable la relación entre la disposición e interés en la realización de las actividades y el logro de las competencias. Al cotejar los instrumentos de evaluación, se evidencia que aquellos estudiantes que no estaban motivados o no asistían con regularidad a las sesiones requerían apoyo para completar las tareas o no las completaban con las características necesarias para ser evaluadas como un texto poético.

Por otro lado, las tres competencias a desarrollar establecidas, aunque implican el desarrollo y la puesta en marcha de distintas habilidades, se relacionan entre sí, por

lo que, en general, aquéllos que mantuvieron un desempeño menor a la media se mantuvieron de esa manera en las tres competencias. Asimismo, aquéllos que lograron el mayor nivel de logro en todos los indicadores mantuvieron ese estándar en las mismas. La fluctuación ocurrió en aquéllos que se encontraban en el nivel de logro medio, es decir, los que lograban realizar la tarea con apoyo, pues en ocasiones, aún con el apoyo brindado, no lograron desarrollar las habilidades del indicador, o, a partir de ese apoyo, lo lograron hacer por sí solos.

A partir del análisis de los instrumentos de evaluación, fue posible notar que a los estudiantes se les dificulta identificar sus emociones y expresarlas, incluso sin involucrar al lenguaje poético, el cual, en los niños, se relaciona en mayor medida con la espontaneidad. De tal manera, les resulta más sencillo relatar un evento sucedido, una experiencia, dar un resumen, inventar una historia o parafrasear. Sin embargo, a partir del transcurso de la IP y de la implementación de distintas estrategias, los estudiantes adquirieron herramientas, tales como la lectura y escritura de textos poéticos, que les facilitó el desarrollo de habilidades socioemocionales. Por último, es importante reafirmar que el aspecto actitudinal es de suma importancia en el desarrollo de la IP, ya que si no hay disposición en cualquiera de los participantes, sin importar el papel que este juegue, el aprendizaje se verá coartado.

CONCLUSIONES

La escritura creativa a partir de actividades lúdicas y cotidianas, sin importar a qué género intente dirigirse en un inicio, rompe con la vinculación que se tiene del acto de escribir con una tarea académica. El juego y la escuela, aunque caben perfectamente dentro de la misma familia, conviven y se construyen entre sí, no son parientes directos, no se piensan en una primera lluvia de ideas como sinónimos, lo cual es un elemento sumamente aprovechable para generar interés en los niños. De manera más específica, la escritura de textos poéticos implica la afinación de la mirada antes que tomar el lápiz y el papel. Por ejemplo, en el segundo proyecto, *Mi vida en un papel*, en el que los estudiantes escribieron diversos textos poéticos para reunirlos en un libro artesanal, los niños leyeron algunos fragmentos del libro *Yo también me acuerdo* de Margo Glantz. A partir de ello comenzaron a evocar sus recuerdos, sus experiencias más vivas. Después de darles voz, de revivirlas a través de la palabra, las escribieron. ¿Quién se cansa de revivir lo que más le ha significado en la vida? La memoria no se cansa, no se aburre de reproducir el abrazo más fuerte.

Al propiciar que los estudiantes sean los que proponen sus prácticas de escritura, la acción deja de ser impuesta por la escuela y ellos se transforman en los protagonistas de las mismas, por encima de su carácter evaluativo, de las tildes, los puntos y las comas. No es que los aspectos formales de la lengua carezcan de importancia; no obstante, al leer un recuerdo escrito por alguien, ¿cómo enfocar la atención en algo que no sea la memoria escrita? En un primer momento, es importante que los niños sepan, estén conscientes, de que lo que escriben interesa al lector simplemente porque tienen algo que decir y que necesita ser escuchado, y no por su estética. El interés genuino en sus prácticas de escritura fomenta que estas continúen, que no se detengan por miedo a que se vea su error. Durante el proyecto *Mi vida en un papel*, los niños escribieron un texto personificando sus miedos, dándoles color, forma, rostro, nombre y vida; algo tan cotidiano en los seres humanos que es imposible que sea ajeno. En dicha sesión, las emociones de todos los presentes podían sentirse en el aire, algunos niños lloraron, otros buscaban entre ellos los abrazos para compartir sus miedos, reflejarse y consolarse; sin embargo, no hubo alguien que «no supiera qué

poner», que no supiera por dónde empezar. Nadie nos es ajeno, nos reflejamos en las emociones de los otros, sólo hace falta que sean nombradas a través de la palabra.

En la escuela, los niños están habituados a que les digan qué hacer en cada actividad, a qué les den el paso después del otro, a que les digan si la orientación debe ser horizontal o vertical. Cuando las indicaciones desaparecen, cuando se les da la libertad que se les confiere simplemente por ser y poco a poco se limita, es cuando sucede la magia. Al leer el poema *El miedo* de Idea Vilariño, los niños lograron tener un modelo de referencia; no obstante, los comentarios posteriores giraron en torno a sus emociones y no a recuperar los que la autora quiso transmitir. En la sesión en la que los niños elaboraron una obra de arte y crearon un poema a partir de la técnica de *Blackout Poetry*, los alumnos se sorprendieron al llegar al aula y observar que el pizarrón estaba completamente lleno de letras. En él se podía leer un texto referente a la magia, un tema que anteriormente habían comentado que les interesaba. Inmediatamente sacaron sus cuadernos y todo lo necesario para empezar a copiarlo. Al decirles que no tenían que hacerlo, se mostraron confundidos; como si les hubieran cambiado la jugada. Lo que tenían que hacer en esa ocasión era lo contrario a copiar, tendrían que borrar lo que estaba escrito, irrumpir el orden. Todos alzaron las manos con emoción para solicitar el borrador, en vez del plumón, todos querían pasar a eliminar palabras. Tenían que conservar únicamente una palabra de cada oración y con las palabras que conservaran se podrían formar los versos del poema resultante que, posteriormente, podría ser modificado a partir del proceso creativo individual, el cual, ya había pasado el momento del bloqueo por la hoja en blanco.

Los padres de familia, generalmente, no tienen acceso a los textos que escriben sus hijos, salvo por el filtro de revisión obligatoria para confirmar que cumplieron con la tarea. No obstante, no es propiamente una lectura, sino, como se especificó, una revisión; es decir, un recorrido rápido de los ojos a través del papel en la búsqueda de errores ortográficos para corregir, un pretexto para borrar y pedir que se repita la acción. Por otro lado, en caso de pasar con luz verde dicha revisión, se cierra el cuaderno, como si fuera una palmadita en la espalda, y se guarda en la mochila para

pasar a la segunda fase de la misma, para llegar a los ojos del docente. Los textos mueren en los cuadernos cuando nadie los lee, cuando no se dicen, cuando no se convierten en espejos de los lectores. Cuando los padres de los niños escuchan y leen lo que sus hijos crean a través de la palabra, descubren el potencial que tienen como escritores, no sólo como reproductores de textos. Durante la socialización del segundo proyecto, *Mi vida en un papel*, los estudiantes compartieron los poemas que crearon en la presentación de su libro con sus padres. La mamá de una de las estudiantes expresó que ella tenía el conocimiento de que a su hija le gustaba leer; sin embargo, no sabía que podía escribir de tal manera; y no se refería justamente a su letra «bonita» o a la perfección de los signos. Ese día descubrió y reconoció en su hija a una escritora.

Las estrategias que se implementaron para que los estudiantes acudieran, por sí mismos y no por indicación de alguien más, a la escritura como una necesidad y por gusto se basaron, antes que nada, en presentar a la poesía como algo cotidiano que no sucede únicamente en el aula. Por ejemplo, cada vez que alguien decía una frase en sentido metafórico se hacía notar y se analizaba su sentido literal, al cual, ellos mismos llegaban, como río que naturalmente desemboca en algún lugar. En una ocasión, la maestra de Ed. Física, antes de salir del aula, mencionó: «Chicos, no se dejen llevar por el furor del juego», haciendo referencia a los actos impulsivos que podían surgir al ganar o perder. En ese momento, se les preguntó cómo podrían aterrizar esa frase en su vida diaria. De manera independiente, desenredaron la oración y concluyeron que la vida era un juego y el furor sus emociones. Poco a poco notaron que la lectura y la escritura no se encontraba únicamente sobre el papel y que podía surgir en cualquier espacio. Un poco antes de la presentación del libro que resultó del segundo proyecto, una alumna llegó corriendo con un trozo de papel cortado con los dedos y solicitó cambiar el texto que iba a leer en la presentación por aquel que había improvisado: «Acabo de escribir esto en el baño, ¿puedo leerlo en vez del que está en el libro?».

Asimismo, una vez finalizados los proyectos, se podía observar a algunos estudiantes escribiendo durante el receso o con hojas escritas sin un orden estricto. Algunos tenían

la intención de compartirlo y solicitaban su lectura: «Maestra, escribí esto ayer, no podía dormir; ¿lo puede leer en su casa y me dice qué le pareció mañana?». En este diálogo es posible observar que la escuela queda fuera del contexto de escritura y funciona únicamente como el espacio de encuentro entre los lectores. Asimismo, la lectura del texto se basa en el disfrute, en conocer la mirada del otro, y no en su aprobación o calificación numérica.

La poesía, generalmente, se percibe como un género inalcanzable, lleno de confusiones y sólo alcanzado por grandes poetas. Asimismo, si se le agrega la característica de «poesía infantil», se llena de diminutivos; por otro lado, a la «poesía escolar» se le viste de contenidos curriculares pasados por la cuchilla para formar los versos. Cuando los estudiantes leen poemas en los que pueden reconocerse, sin importar las palabras que se emplearon para ellos, estos se convierten en algo real, se transforman, no en un objeto utilitario, sino en un espacio al cual acudir; ya sea de reconocimiento, para decir «yo también me siento así», o de expresión, para alzar la voz cuando no han podido o cuando el ruido del caos acapara los oídos y no se les escucha.

El juego es algo tan natural en la infancia como la nostalgia lo es en un día de lluvia. Cuando se les repite a los niños que no van a jugar a la escuela, que en el recreo no pueden correr, que permanezcan callados y en su lugar por ocho horas continuas, se puede predecir el resultado, se puede anticipar la ruptura de la regla. Es imposible ir contra natura. La escritura debería presentarse a los niños atendiendo a dicho orden de las cosas, debería de estar presente en su actividad más recurrente de manera voluntaria y en su contexto más cercano; es decir, en el juego, en sus diálogos y en lo más cotidiano de cada día, en aquello a lo que no pueden dar la espalda, no porque esté prohibido, sino porque no lo desean. Durante la IP, la poesía estuvo presente incluso en momentos en que los niños no lo sabían; por ejemplo, en el tercer proyecto, *Playeras insanas*, decidieron diseñar playeras para intercambiarse entre ellos. El resultado final lo acompañaron de una jitanjáfora, o sea, de un poema insano. Fue una invitación a jugar a inventar palabras que no existen, a hablar en su propio código, a

resignificar la lengua. Nadie quiso rechazarla ni quedarse afuera, excepto el error, pues no cupo en esa ocasión. ¿Quién podría equivocarse al crear una palabra nueva? Todos siguieron la primera regla del lenguaje: es arbitrario.

Al finalizar la IP, uno de los estudiantes se acercó para comentar: «Maestra, ya comprobamos que todos somos poetas. Hace rato, en las canchas, encontramos un poema. No me acuerdo cómo iba, pero era unas buenas rimas». En ese momento se pudo corroborar que la mirada de los pequeños había sido afinada; que habían puesto a punto sus sentidos para identificar lo que cada espacio, objeto, persona y momento quieren decir; que podían poner su mirada en palabras.

Poco a poco, los niños encontraron en la poesía una oportunidad para expresar lo que sólo ellos sabían. En sus textos escribían sobre sus amores secretos, sobre sus tristezas más profundas, sobre sus miedos y recuerdos. El papel los escuchaba sin juzgarlos, les cedía sus blancos con la intención de escucharlos. Ahí, en las hojas, la historia se trataba de ellos. ¿Hay nombre para esta estrategia?

La poesía, desde el enfoque que la IP retoma, está en la mirada, en la sensibilidad con la que se observa el mundo de cada uno. En este sentido, los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, generalmente, reciben esta propuesta como un espacio de libertad sin la presión académica a la que están habituados. Durante el desarrollo de los Proyectos de Acción se observó que el estudiante con mayor dificultad en el aprendizaje fue uno de los que generó un vínculo más estrecho con la escritura de textos poéticos. El porqué es sencillo: tenía mucho que decir (no precisamente sobre contenidos curriculares), y a través de la escritura podía hacerlo. Además, su voz era escuchada: los otros lo leían y lo reconocían. Nadie se fijaba en la estética de su trazo. En la mitad de la IP, el estudiante al cual se hace referencia enfrentó adversidades en su contexto familiar. Se le ofreció un cuaderno para escribir, a manera de diario, sus sentimientos. Cada día, durante el receso, bajaba al patio con su cuaderno y escribía algunas líneas, hacía trazos duros, pesados. Al finalizar los treinta minutos debidos, entregaba su cuaderno a la maestra y pedía que

lo leyera y que se lo devolviera cuando terminara. La calificación, el número y la evaluación no cabían en esta dinámica, por lo cual el niño pudo expresarse y continuar con el acto de escritura con libertad y de manera voluntaria.

Asimismo, durante la escritura de textos poéticos referentes a los proyectos realizados, el estudiante buscaba realizar su práctica en unión con su mejor amigo. Los dos se sentaban frente al pizarrón y comenzaban a escribir su texto. Uno daba ideas, otro escribía, otro borraba. Había una coautoría, una unión de habilidades y, por ende, aprendizaje.

El estudiante que enfrentaba BAP solía crear la primera versión de sus textos de manera oral, en una especie de pensamiento en voz alta. Al solicitarle que lo escribiera, generalmente respondía que ya no recordaba lo que había dicho. Entonces, sus compañeros lo apoyaban a revivir cada palabra, a cacharla para regresarla al escenario escrito. Una vez más el aprendizaje cooperativo hacía presencia para derribar toda barrera.

De tal manera, y a partir de la experiencia documentada, es posible decir que la producción de textos poéticos a partir de la metodología de Pedagogía por Proyectos es una herramienta eficaz y accesible para todas y todos los niños, sin importar sus habilidades o nivel de aprendizaje, para que estos expresen sus emociones y le digan al mundo lo que observan, piensan y sienten a través de la palabra.

Referencias

Bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ander-Egg, E. (1987). *Investigación y diagnóstico para el Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A., Segovia, J. y Fernández, M. (2001). *El enfoque biográfico narrativo en educación*. España: La Muralla.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competence Manager*. New York: A Model
- Calvo, M. (2010). *Poesía con niños*. México: Alas y Raíces.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra: la poesía en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, J. y Palomino, J. (2006). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje*. Perú: Editorial San Marcos.
- Candlin, C. (1983). *Learning to Write: First Language/Second Language*. Nueva York: Longman.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós
- Chomsky, N. (1985). *Reflexiones sobre el Lenguaje*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare. Office of Education.
- Colinas, A. (1984). *Poesía 1967-1981*. Madrid: Visor Libros.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Barcelona: Laertes.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.M.] art. 3., 1917.
- Cortázar, J. (1980). *Clases de Literatura*. Berkley: Alfaguara.
- Echeverría, R. (2015). *Ontología del Lenguaje*. Buenos Aires: Granica.

- Ferreiro, E. (1999). *La domesticación de la escritura en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el acto de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2016). *Las palabras andantes*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Greco, M. (2007). *Cuestión de palabras*. Buenos Aires: Del Estante.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Chile: JC Sáenz.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile: JC Sáenz.
- Kilpatrick, W. (1944). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Lacau, M. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Latorre, A. (2012). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Malagón y Montes, G. (2005). *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. México: Trillas.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- McNiff, J., Lomax, P., Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge

- Merkens, H. (1989). *Einleitung*. Frankfurt: Campus.
- Mistral, G. (1993) *Poesía y prosa*. Santiago de Chile: Biblioteca Ayacucho.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. Int. J. Morphol
- Pellegrini, A. (2008). *Teatro de la inestable realidad*. Buenos Aires: Argonauta.
- Pérez, J. (2001). *Una interpretación*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón.
- Pessoa, F. (2013). *Libro del desasosiego*. México: El Acantilado.
- Piaget, J. (1980): *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*. Buenos Aires: Huemul.
- Pickett, N. y Laster, A. (1984). *Technical English. Writing, Reading and Speaking*. Nueva York: Harper and Row.
- Plowden, C. (1967). *Children and their primary schools*. London: HMSO.
- Plummer, Ken (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Rodríguez, B. García, M., Guajardo, E. y Villareal, S. (1985). *La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado*. México: Mecanograma
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Barcelona: Morata.
- Walsh (2017). *Nací para ser breve*. Buenos Aires: Editorial Sudamérica.
- Ynoub R (2015). *Cuestión de método*. México: CENGAGE Learning
- Zaid, G. (2010). *Los demasiados libros*. México: Debolsillo.
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y Poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zamudio, C. (2016). *Evaluación del Corpus EXCALE de escritura*. México: INEE

Electrónicas

Aizpuru, M. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria [en línea]*. Disponible en: ISSN 0188-6266

Atorresi, A., Villegas, F. y Pardo Adames, C. (2019). Evaluación de la escritura a gran escala: análisis de la prueba de escritura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Educación*. 28, 55 (oct. 2019), 7-26. Recuperado de <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.001>.

Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista de Educación / Nueva época*. Recuperado de www.lie.upn.mx/docs/.../Educacion_basada_en_competencias.doc

Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. Buenos Aires. Escuela Normal Superior núm. 4. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>

Freidemberg, D. (1992). Juan Gelman: La poesía es lenguaje calcinado. Recuperado de <https://transtierrosblog.wordpress.com/2017/11/24/poesia-contra-poema-lo-inaferrable-y-lo-incompleto-en-juan-gelman-daniel-freidemberg/>

García, N. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/22486798.1264>

Ojeda, A. (2009). Cristina Peri Rossi: “los poetas debemos escribir lo que la gente dice bajito”. Recuperado de https://www.elespanol.com/el-cultural/letras/20090312/cristina-peri-rossi-poetas-debemos-escribir-bajito/8999690_0.html

Rincón, J. (2018). Entrevista con la escritora Zel Cabrera. Recuperado de <https://confabulario.eluniversal.com.mx/escribir-novela-negra-desde-la-ternura-entrevista-con-zel-cabrera/>

Hemerográficas

García, M. y Villalobos, E. (2012). La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes de educación primaria. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLII, núm. 1. México: CEE.

Rohman, G. (1965). PreWriting: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, n.º 16, mayo, págs. 106-112.

Toscano, J. (1993). Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor. En *Mecanograma*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla, proyecto IRES, 1993. pp. 1-10.

Jones, I. (2002). Social Relationships, Peer Collaboration and Children's Oral Language. *Educational Psychology*, 22(1), 63-73.

Krashen, S. (1978). On the acquisition of planned discourse: Written English. En M. Douglas (comp.), *Claremont Reading Conference: 42nd Yearbook*, Claremont, California, Claremont Graduate School, págs. 173- 185.

Pulido, R. (2017). Memoria de pedagogías alternativas y construcción de redes autónomas de docentes: Un análisis de la documentación narrativa en educación básica (Doctor). Universidad Nacional Autónoma de México.

Roberts, J. y Eady, S. (2010). Enhancing the Quality of Learning: What Are the Benefits of a Mixed Age, Collaborative Approach to Creativity Narrative Writing?. *Education 3-13*, 40(2), 205-216

Rodríguez (2001). Antología de proyectos pedagógicos. En *Cuadernos de Trabajo*, núm. 2, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Suárez, D. y Ochoa, L. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares en *Revista Entre maestros*. No. 16. UPN, pp. 73-87

Vass, E., Littleton, K., Jones, A y Miell, D. (2014). The Affectively Constituted Dimensions of Creative Interthinking. *International Journal of Educational Research*, (66), 63-77

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario a estudiantes.

Cuestionario a estudiantes sobre hábitos y prácticas de lectura y escritura

El presente cuestionario me ayudará a conocer un poco más sobre qué te gusta leer y escribir. Siéntete libre de contestar las preguntas con total sinceridad. Tus respuestas serán anónimas y confidenciales. ¡Gracias!

1. ¿Te gusta leer?

Sí

No

¿Por qué?

2. Escribe el nombre de tu libro favorito.

3. Explica cómo conociste tu libro favorito y por qué es el que más te gusta.

4. ¿Qué te gustaría leer en la escuela?

5. Los libros que has leído... *Selecciona una o varias opciones.*

Te los prestan tus amigos	<input type="checkbox"/>	Los has leído en una biblioteca	<input type="checkbox"/>
Te los dejan de tarea	<input type="checkbox"/>	Los has leído en tu celular o tableta	<input type="checkbox"/>
Son tuyos o de tu familia	<input type="checkbox"/>	Los has leído en la escuela	<input type="checkbox"/>

6. ¿Te gusta escribir?

Sí No ¿Por qué?

7. Si escribieras un libro, ¿qué título le pondrías?

8. Si escribieras un libro, ¿de qué se trataría?

9. ¿Alguna vez has escrito...? *Selecciona "Sí" o "No" por cada opción. Después, circula las tres opciones que más te hayan gustado escribir.*

	Sí	No		Sí	No
Cartas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Noticias	<input type="checkbox"/>
Diario personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Recetas	<input type="checkbox"/>
Notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Canciones	<input type="checkbox"/>
Cuentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Poemas	<input type="checkbox"/>
Leyendas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Adivinanzas	<input type="checkbox"/>
Fábulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Chistes	<input type="checkbox"/>

10. Al realizar una actividad en la escuela, prefieres hacerla... *Selecciona sólo una respuesta y después explica por qué.*

En equipo De manera individual

¿Por qué?

Anexo 2. Cuestionario a docentes.

Cuestionario a docentes sobre hábitos y prácticas de lectura y escritura

El presente instrumento permitirá la obtención de datos para la elaboración del diagnóstico específico de la investigación previa a la implementación de un proyecto enfocado en la producción de textos poéticos en estudiantes de sexto grado de primaria a partir del aprendizaje cooperativo. Tus respuestas serán anónimas y confidenciales. Agradezco tu participación, pues, sin duda, será muy constructiva para el fin anteriormente descrito.

1. Escribe el nombre de tu libro favorito.

2. Explica cómo conociste tu libro favorito y por qué es el que más te gusta.

3. Menciona tres actividades o estrategias que implementas para fomentar la lectura y la escritura en tus estudiantes.

Lectura	Escritura
1.	1.
2.	2.
3.	3.

4. Numera del 1 al 5 los aspectos que priorizas al seleccionar los textos o libros que lees con tus estudiantes (1 es el más importante y 5 el menos).

- Relación con los contenidos de Planes y Programas de Estudio
- Relación con el centro de interés y contexto de los estudiantes
- Facilidad de lectura (extensión del texto y vocabulario empleado)
- Gusto personal por el texto o libro
- Involucramiento de aspectos socioemocionales

5. Acostumbras leer... *Selecciona una o varias opciones y circula el tipo de lectura que más te guste.*

Textos académicos	<input type="checkbox"/>	Novelas	<input type="checkbox"/>	Poesía	<input type="checkbox"/>
Libros relacionados con pedagogía o educación	<input type="checkbox"/>	Cuentos	<input type="checkbox"/>	Revistas o periódicos	<input type="checkbox"/>
Libros de superación personal o de autoayuda	<input type="checkbox"/>	Ensayos	<input type="checkbox"/>	Otros	<input type="text"/>

6. Si escribieras un libro, ¿qué título le pondrías?

7. Si escribieras un libro, ¿de qué se trataría?

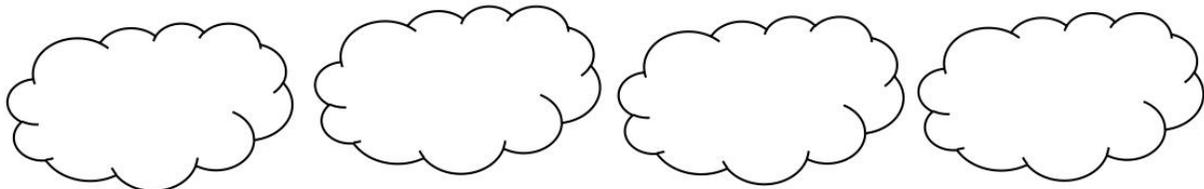
8. ¿Alguna vez has escrito...? Selecciona "Sí" o "No" por cada opción. Después, circula las tres opciones que más te hayan gustado escribir.

	Sí	No		Sí	No	
Cartas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Noticias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diario personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Recetas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Canciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Poemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leyendas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Adivinanzas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fábulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Chistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

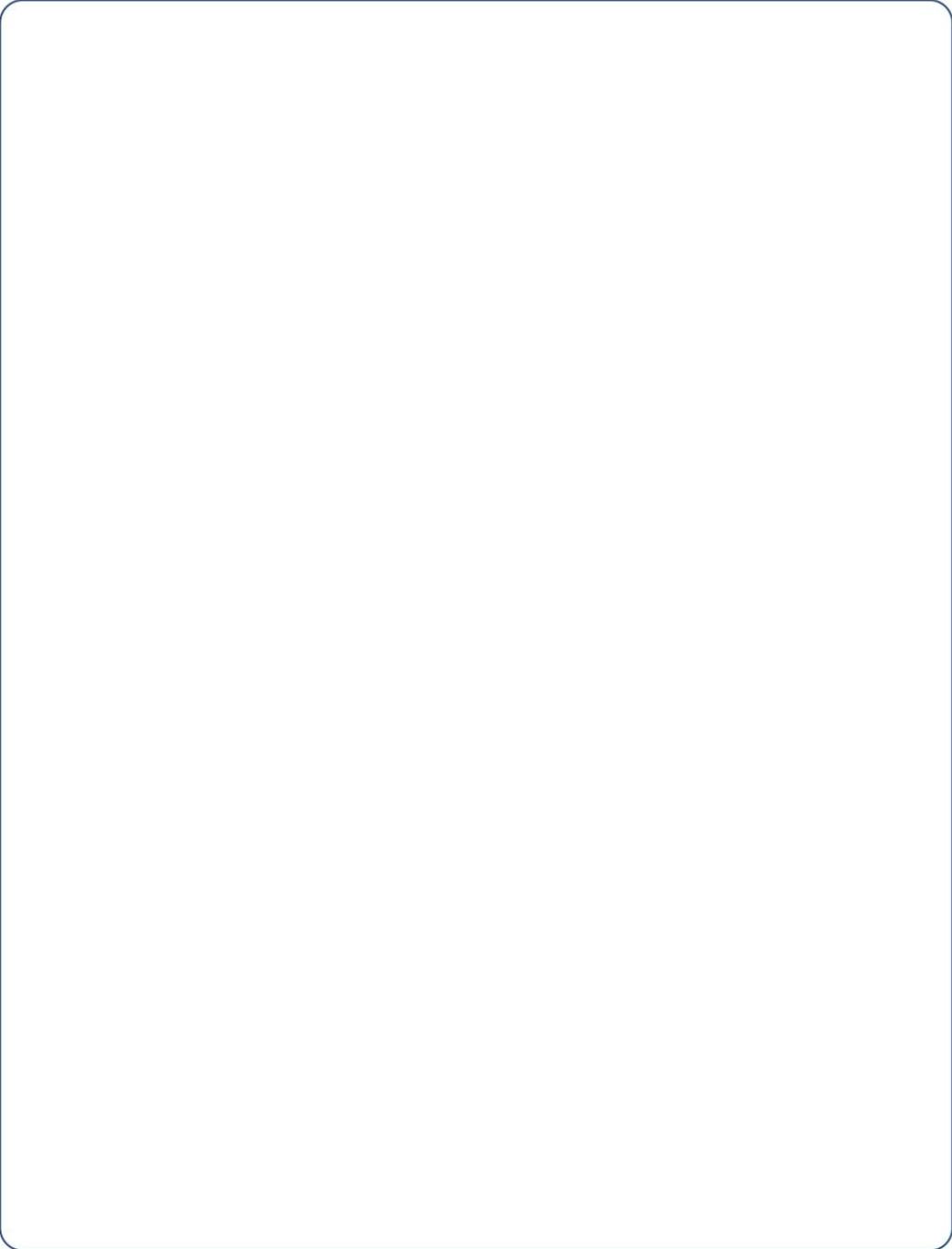
9. Numera del 1 al 5 los aspectos que priorizas al evaluar escritura en tus estudiantes (1 es el más importante y 5 el menos).

- Ortografía (uso de reglas ortográficas y signos de puntuación)
- Legibilidad
- Propósito o intención comunicativa
- Cohesión y coherencia
- Léxico (diversidad de vocabulario)

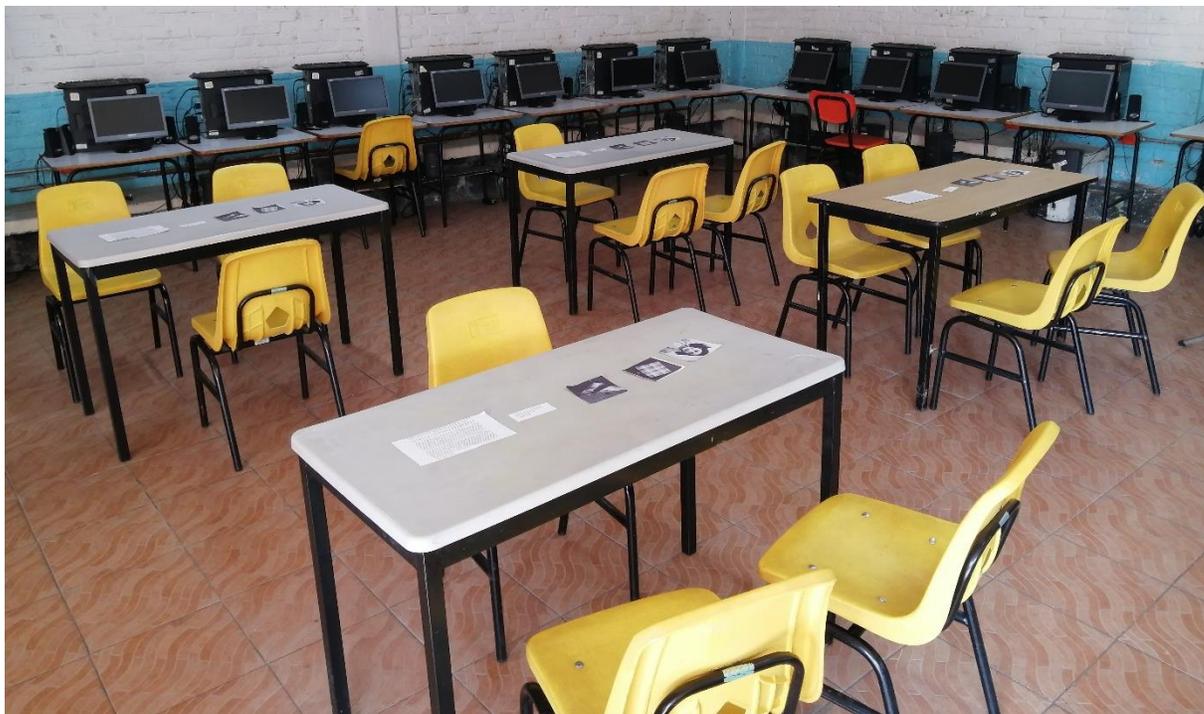
10. A manera de lluvia de ideas, para ti ¿qué es el aprendizaje cooperativo?
Escribe una palabra o frase corta en cada nube.



11. Relata una experiencia exitosa que hayas vivido con tus estudiantes relacionada con la escritura.



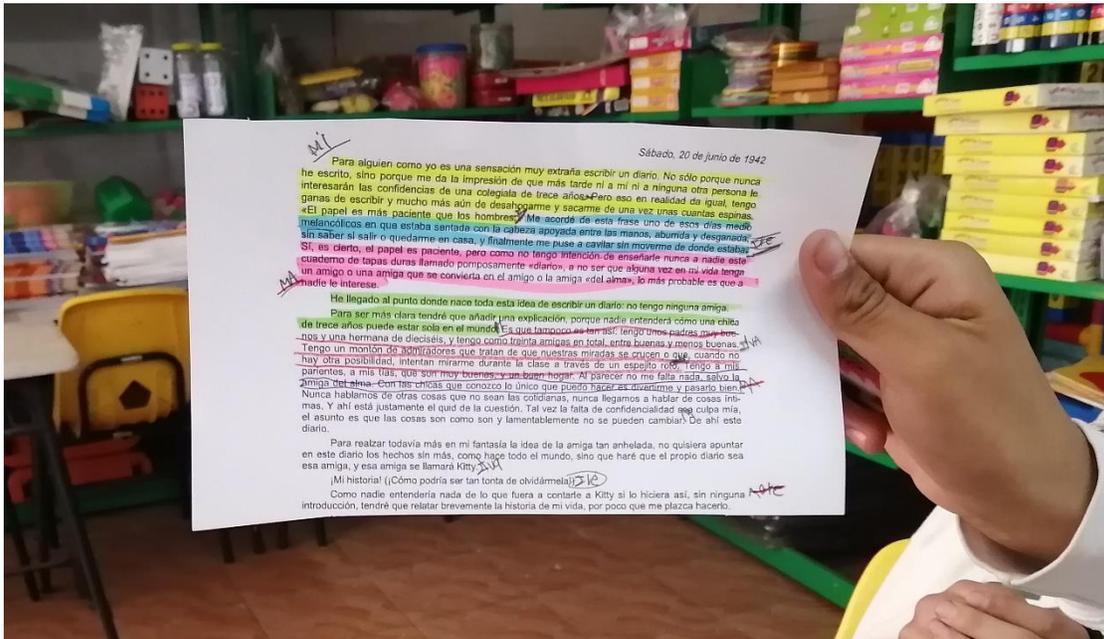
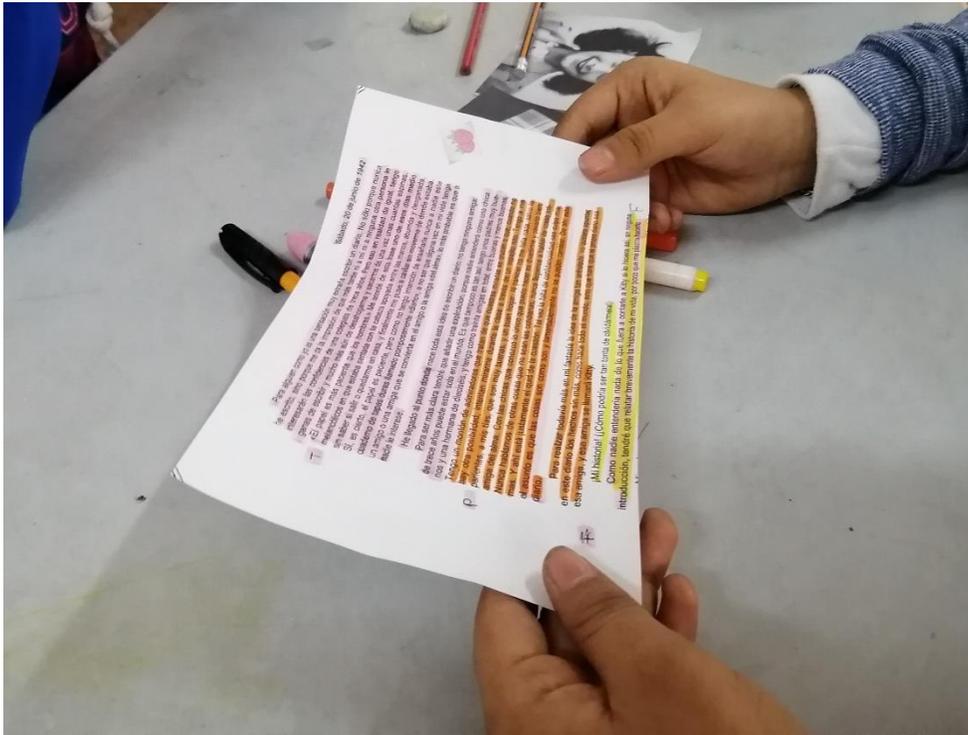
Anexo 3. Fotografía de la organización del aula a partir de equipos cooperativos para la implementación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio.



Anexo 4. Materiales.



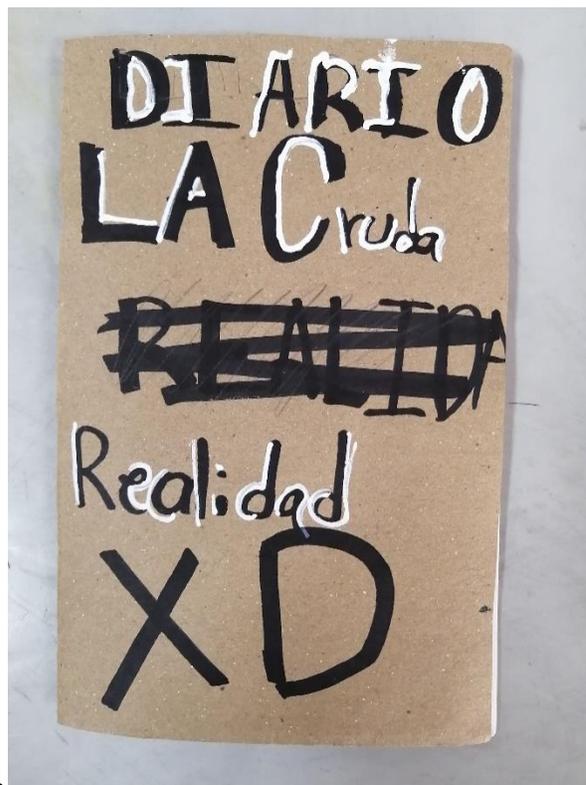
Anexo 5. Ejemplos de textos subrayados por los estudiantes.



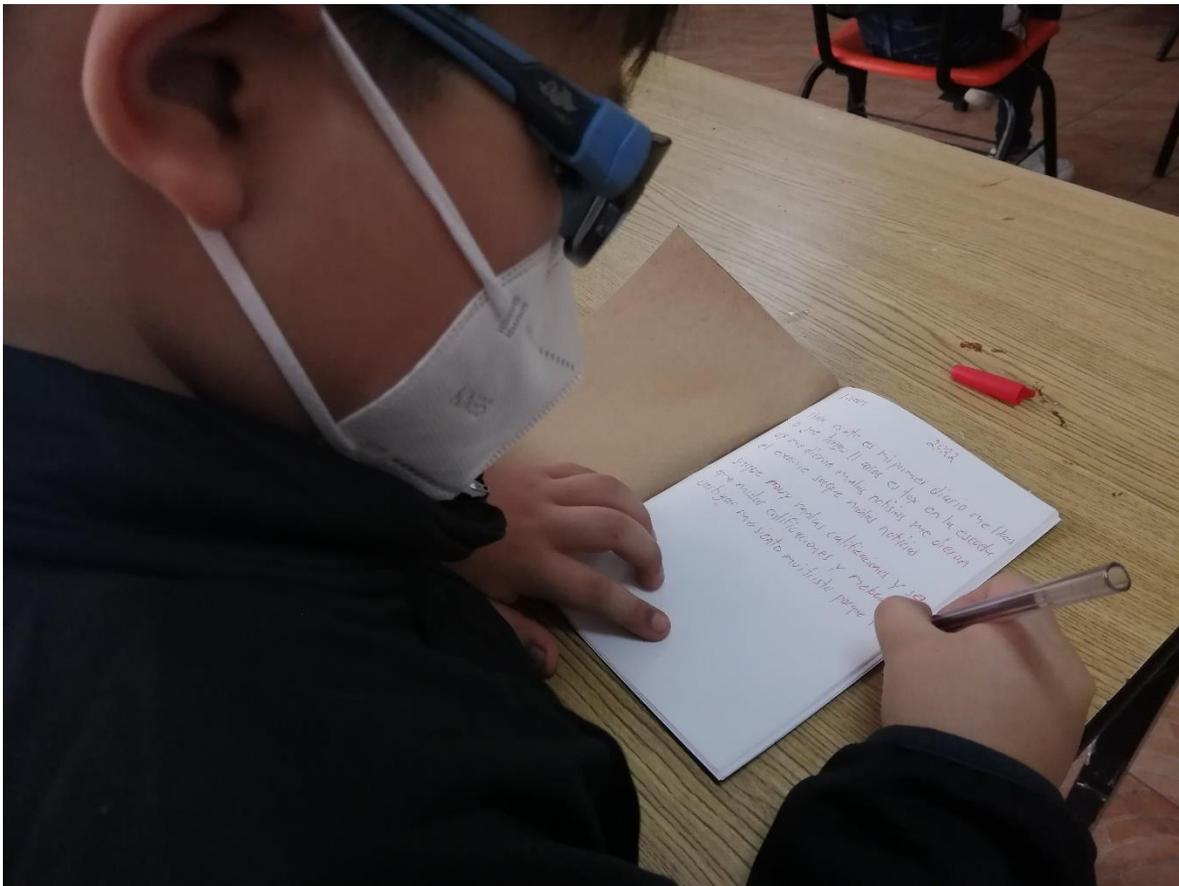
Anexo 6. Diarios elaborados para los estudiantes de la muestra.



Anexo 7. Portadas de algunos diarios personalizadas por los estudiantes.



Anexo 8. Estudiante al que no le gusta leer ni escribir durante la actividad de *La primera entrada.*

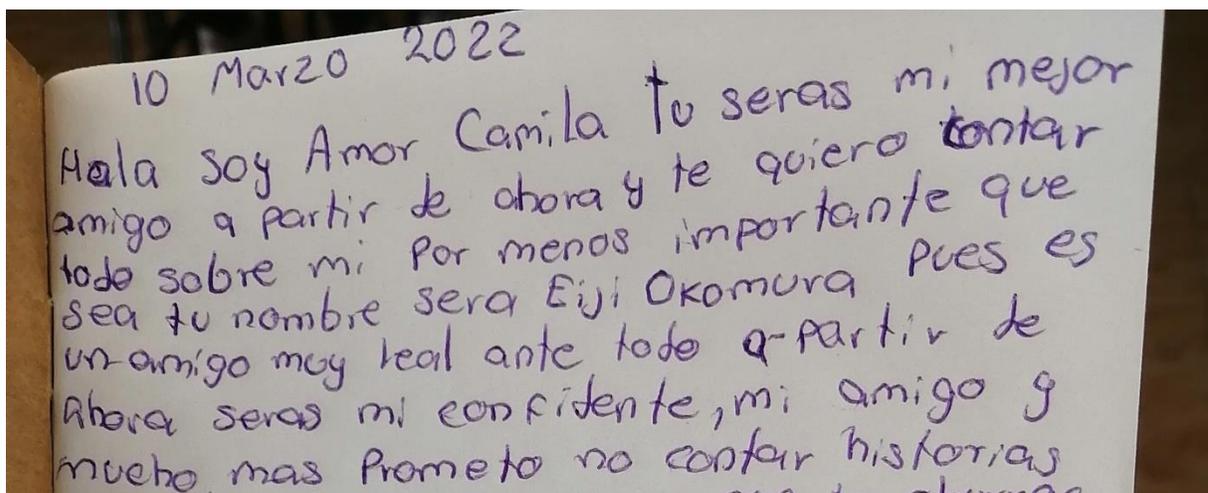


Anexo 9. Primera entrada de un participante al que no le gusta leer ni escribir.

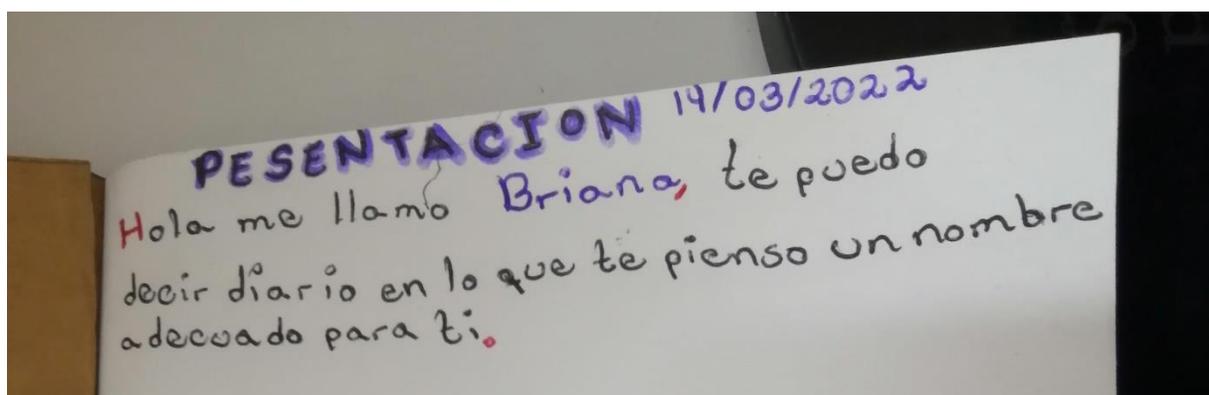
Lunes 14 2022

Hola este es mi primer diario me llaman Joe tengo 11 años es tox en la escuela oy me dieron malas noticias me dieron el examen saque malas noticias saque muy malas calificaciones y saque malas calificaciones y me iban a castigar me siento muy triste porque tal vez si me tuere que esforzarme mas no se yo siempre deseo ser listo y no se sieto que cada ves me vuelbo mas tonto y Pues cuando terminen las clases my mama me va a regañar pues creo que mis hermanos van a estar desepsionadas de mi por eso tengo mucho miedo

Anexo 10. Presentaciones de participantes en su diario.

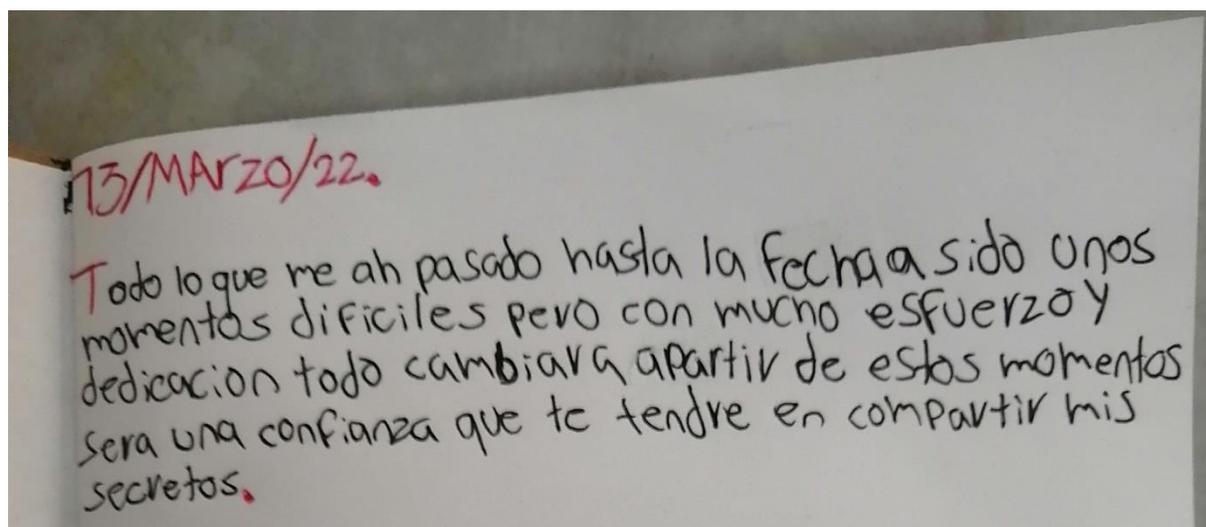


10 Marzo 2022
Hola soy Amor Camila tu seras mi mejor amigo a partir de ahora y te quiero contar todo sobre mi por menos importante que sea tu nombre sera Eiji Okomura Pues es un amigo muy leal ante todo q-partir de Ahora seras mi confidente, mi amigo y mucho mas Prometo no contar historias que te aburras



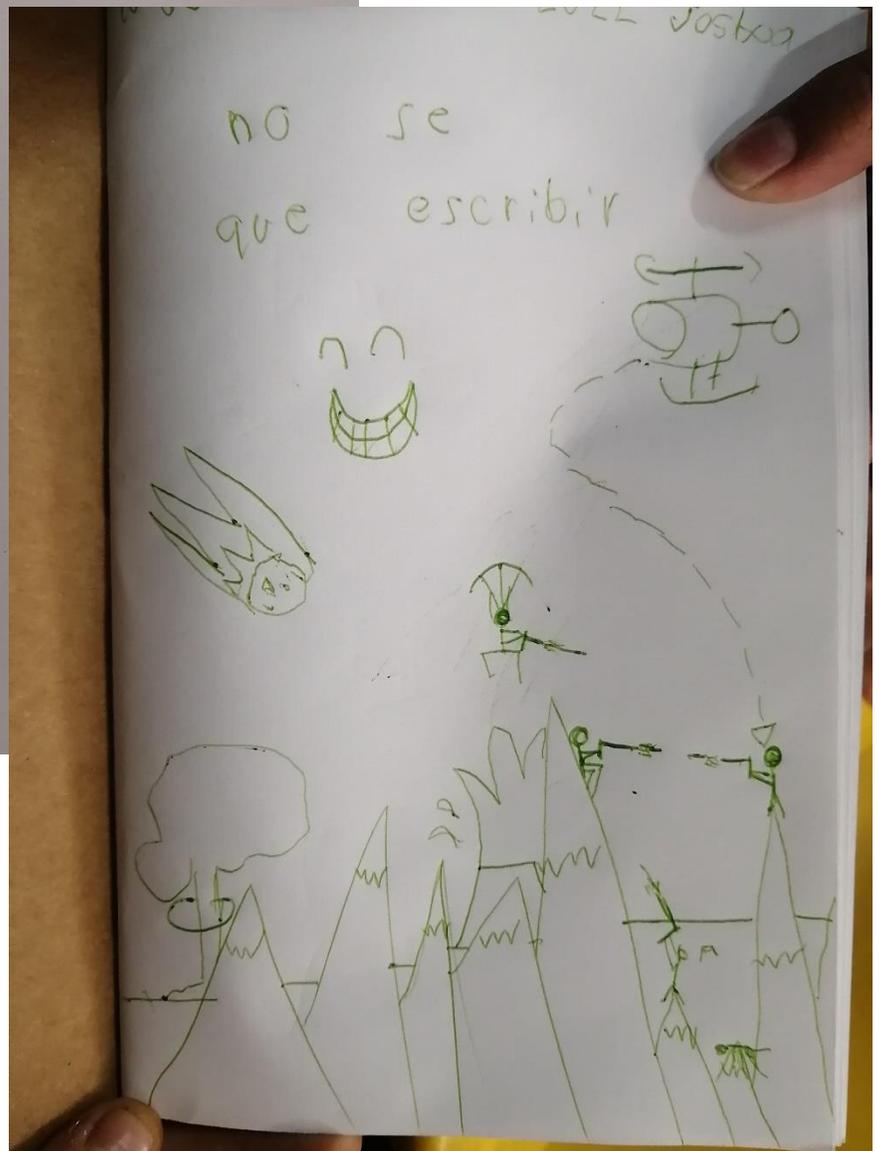
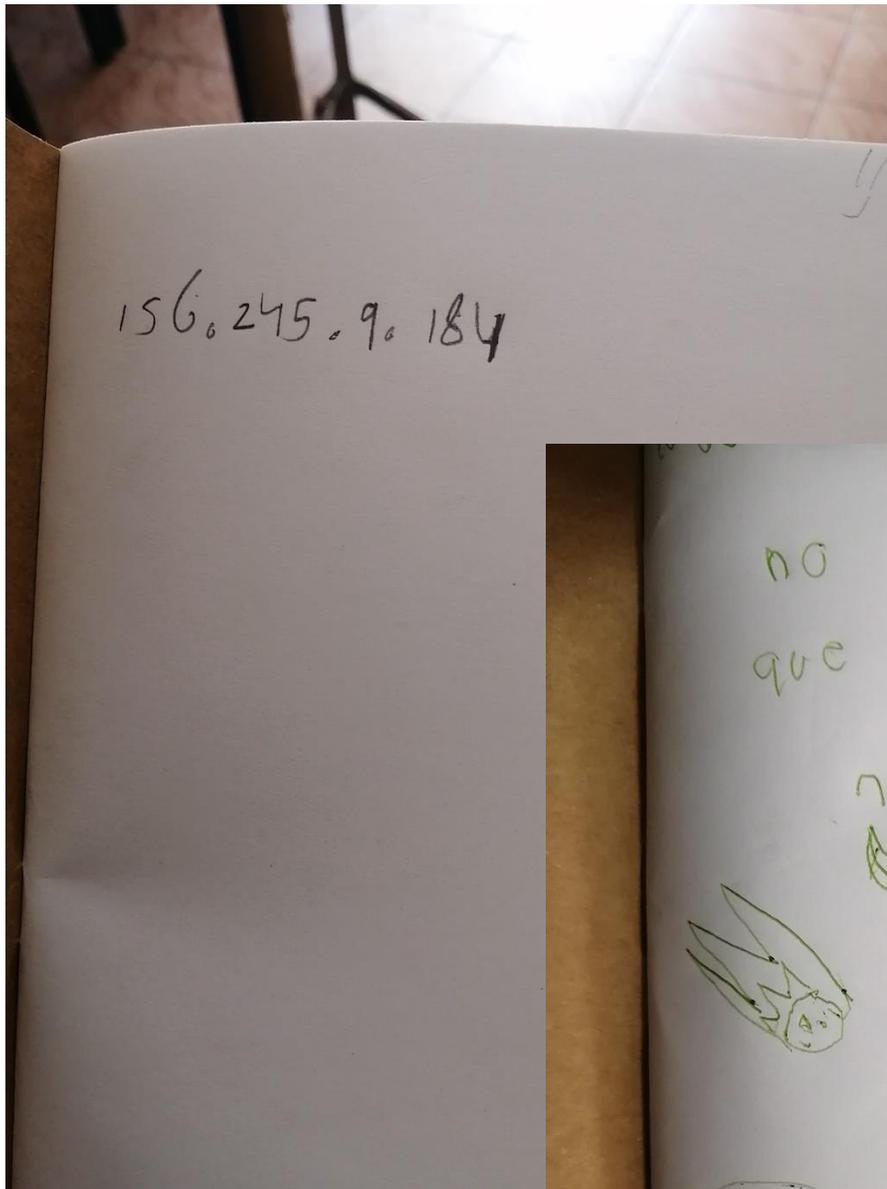
PRESENTACION 14/03/2022
Hola me llamo Briana, te puedo decir diario en lo que te pienso un nombre adecuado para ti.

Anexo 11. Ejemplos de entradas donde los participantes refieren tener confianza de escribir sobre aspectos personales en su diario.



13/MARZO/22.
Todo lo que me ah pasado hasta la fecha a sido unos momentos dificiles pero con mucho esfuerzo y dedicacion todo cambiara a partir de estos momentos sera una confianza que te tendre en compartir mis secretos.

Anexo 12. Ejemplos de diarios de estudiantes de los cuales se piensa que no les resultó significativa la actividad.



Anexo 13. Ejemplos de entradas.

CDMX 14 de marzo de 2022

Querido diario, te quiero contar que soy alguien muy tímido, a veces me gustaría cambiarlo pues cuando en clases tengo las respuestas correctas pero me da mucha pena decir, me da pena que si doy la respuesta mal se burlen por eso a veces me siento callado, también me critican mis cosas, así me gustaría cambiar eso, así me gustaría que me criticaran, por eso siempre trato de ser respetuoso y amable.

14/03/2022

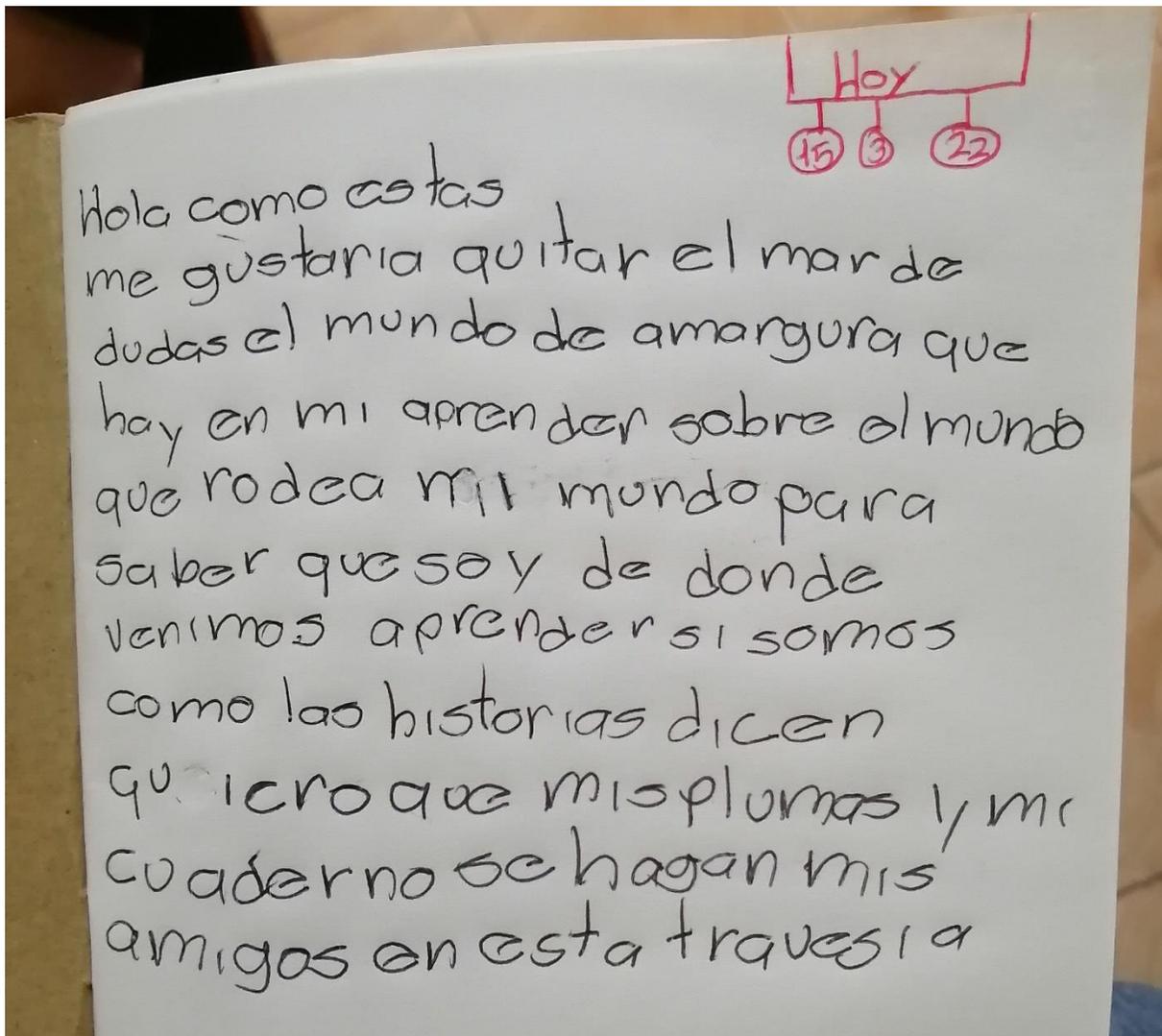
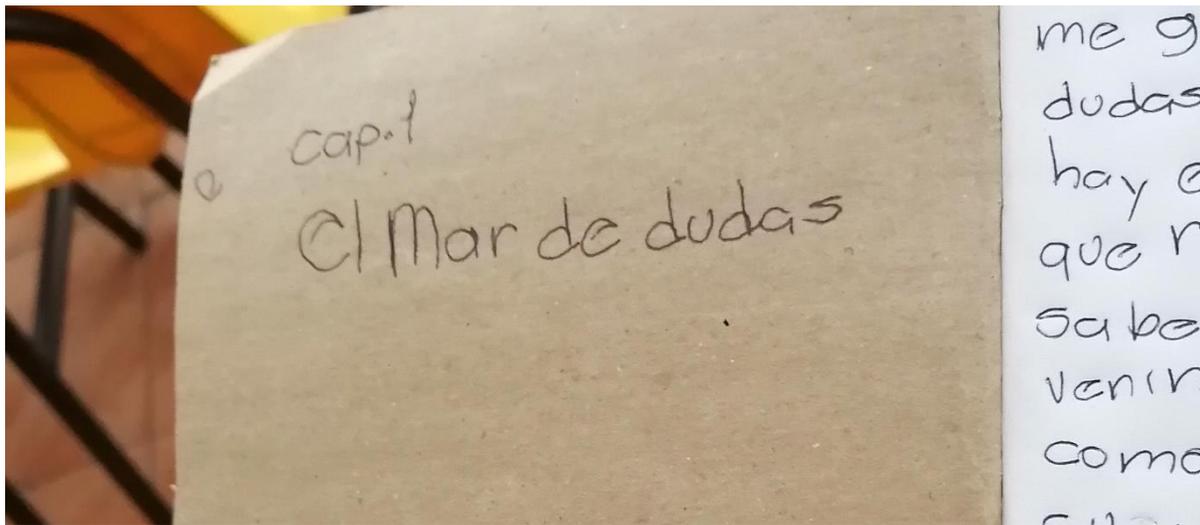
Hola querido diario tu eres el Diario Numero 3 y jamás Diario

Hoy no sé que escribir pues no a pasado nada pero como eres nuevo te contare mi vida. Desde que era chica mis papas se se pararon yo tenía como 3 o 4 años mi hermana era de trases pues se separaron porque mi MADRE nos pegaba mi papá la demandó puso una orde de alegamien porque mi papá gana

Puedes ver se me olvidó mi papá se yama Tomás.

Hoy les voy bueno te voy a decir como es mi FAMILIA ella es un poco loca voy a empesar con mi hermana VALENTINA

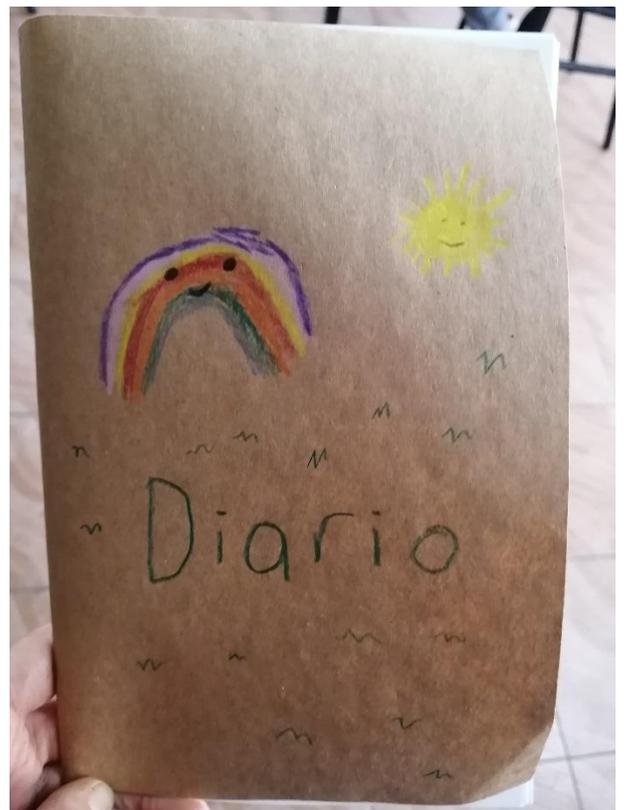
Anexo 14. Ejemplo de elementos poéticos en las entradas.



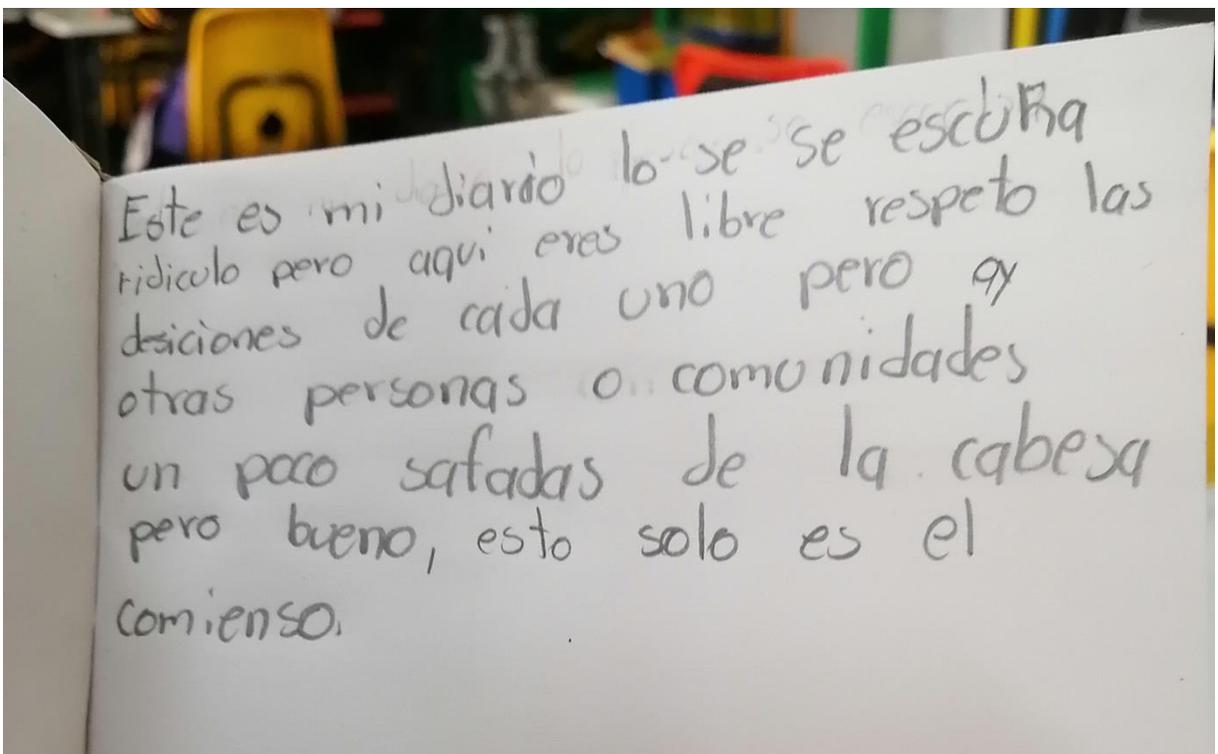
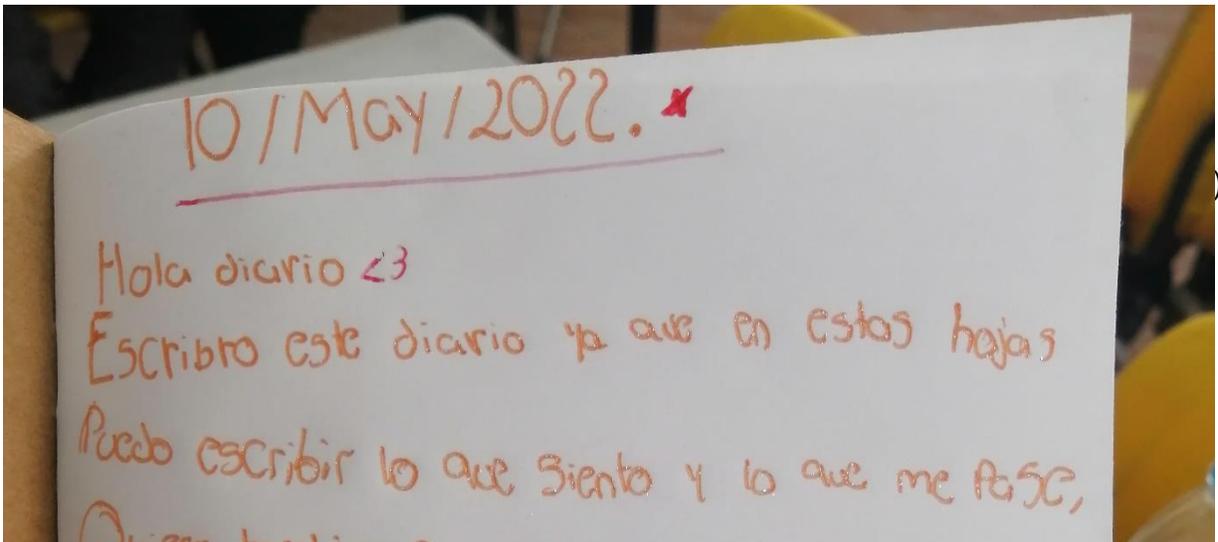
Hoy es 14 lunes del año 2022 y tengo
11 años pero recapitulemos era el año 2016 y yo soy
axel uhriel el que narrata esta historia y el que
vivia
yo soy axel un niño raro por el año 2017
empeze a setir una sensacion de empezar
a yano preocuparme de las cosas y empezar
a tomarme las cosas de manera tranquila

Comienzo a entenderte poco a poco y ahora
en vez de escribir en ti tu escribiras
s en mi! espero saber mucho mas de
ti y darme tus secretos me las da...

Anexo 15. Ejemplos de portadas personalizadas.



Anexo 16. Ejemplo de entradas donde los participantes refieren sentir libertad de escribir en su diario.



Anexo 17. Fotografía de actividades donde se implementa una condición facilitadora para el aprendizaje: paredes textualizadas y reacomodo de mobiliario.



