



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094, CENTRO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y RECREACIÓN LITERARIA

TÍTULO
FOMENTO A LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS A TRAVÉS DE
ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR CON
ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA BENITO
PÉREZ GALDÓS T.V. EN LA ALCALDÍA IZTAPALAPA

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y RECREACIÓN LITERARIA

P R E S E N T A:

EDGAR VICTORIA ORTIZ

ASESOR: MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2025

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 19 de marzo de 2025

LIC. EDGAR VICTORIA ORTIZ

P R E S E N T E

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

FOMENTO A LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS A TRAVÉS DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR CON ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA EN LA ESCUELA BENITO PÉREZ GALDÓS T.V. EN LA ALCALDÍA IZTAPALAPA.

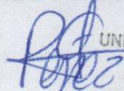
A propuesta de la directora de tesis **MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
SECRETARIA (O)	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
VOCAL	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA
SUPLENTE	MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTES
SUPLENTE	MTRA. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR




S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

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

TPG*jjcc

AGRADECIMIENTOS

*Al recuerdo de mi madre, Carmen,
que nunca es efímero, es constante.*

*A mis amadas lectoras acompañantes:
Evelyn y Frida. A su lado caminé por ferias
de libros, bibliotecas y librerías
hasta encontrar la historia precisa...
la que nos reunía.*

*A mi padre que con su ejemplo y bendiciones,
en más de una ocasión, me han fortalecido.
A mis hermanos, Poncho y Nay, compañeros
de mi memoria y de mi infancia alegre.*

*A mi familia entrañable: Doña Fide, Don Pancho
y Alejandra, por su compañía gentil y amorosa.*

*A mis amigos y compañeros, a mis estudiantes
que me han permitido enriquecer mi ser docente.*

*A mis maestras Anabel, Betsi, Jazmín, Karla y Raquel,
al colectivo de lengua, a la UPN y a mis amigas y amigos
de la 13-G, que me mostraron que la mejor manera
de enseñar es aprendiendo.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. EL ACTO DE LEER, MÁS ALLÁ DEL UTILITARISMO	15
A. Globalización, ¿ascendencia o alineamiento de la humanidad?	16
1. Las caretas del neoliberalismo ante el rostro de la educación	19
2. Disyuntiva mexicana: educación para todos o para las élites	25
B. El tratamiento del lenguaje en las reformas educativas	37
1. La génesis de la Reforma Integral de Educación Básica	38
2. Lo que es o pudo ser: el Nuevo Modelo Educativo	42
3. Una propuesta para que se enriquezca en comunidad	48
C. Una escuela ausente antes y después de la pandemia	54
CAPÍTULO II. REFLEXIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE	57
A. La encrucijada: por una lectura utópica o simulada	58
1. La lectura ante un contexto adverso	59
2. Afinando el problema	106
3. Se pregunta para actuar	107
4. Yo no lo sé de cierto...	108
B. Transformar desde la narrativa.	109
1. La Investigación Biográfico-Narrativa, nuestra realidad cuenta	111
2. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas	114
3. Documentación Biográfico-Narrativa	116
4. La metodología hacia la reflexión de la Intervención Pedagógica	121
CAPÍTULO III. LOS ESFUERZOS POR FOMENTAR LA LECTURA DEL MUNDO	137
A. Asirse a otras aportaciones	138
1. Hilando emociones con la lectura	138
2. La lectura aviva emociones	140
3. La lectura entreteje comunidad	142
4. La lectura como respuesta ante la emergencia	144
5. La lectura rompe tabúes	146
B. Dialogando con los autores: entre afinidades y discrepancias	148
1. Hacia la enseñanza de un lenguaje emancipador	149
2. Un primer acercamiento a Pedagogía por Proyectos	187
CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	225
A. Una travesía distinta	226
1. Mi compañía en el viaje	226
2. A dónde llegar y cuándo partir	228
3. Justificación	231
B. La intervención	233

1. Propósitos	233
2. Listado de acciones prevista y recursos disponibles	234
3. Capacidades a desarrollar y elaboración de indicadores	236
4. Procedimiento de la intervención	238
5. Evaluación y seguimiento	249
CAPÍTULO V. VIVIR CON LOS LIBROS UNA OPCIÓN PARA FOMENTAR LA LECTURA POR GUSTO	259
A. El informe Biográfico-Narrativo	259
Episodio 1. Abordaje hacia un trayecto lector	260
Episodio 2. Primeros maullidos lectores	272
Episodio 3. Amasando una morada lectora	285
Episodio 4. Al encuentro con la literatura infantil	298
Episodio 5. La Biblioteca Gatuna	319
Episodio 6. El proyecto anual se hace soñando	356
Episodio 7. Lanzando el anzuelo lector	367
Episodio 8. El Cinegatuno	384
Episodio 9. Un romance entre la lectura y la escritura	415
Episodio 10. Vivir con los libros	429
B. Informe general	447
1. Metodología	448
2. Contexto específico	449
3. Caracterización de los participantes	450
4. Problema, propósitos y capacidades	451
5. Sustento teórico	452
6. Intervención Pedagógica	454
7. Resultados	463
8. Reflexiones	485
CONCLUSIONES	487
REFERENCIAS	495
ANEXOS	504

INTRODUCCIÓN

En el discurso oficial y la propaganda mediática mundial se ha redimensionado la práctica de la lectura, volviéndola una de las prioridades de los sistemas educativos, creando así un nuevo estatus lector, el cual debe ser comprobable y medible bajo estándares internacionales, criterios homogéneos y en términos cuantitativos; en consecuencia, el acto de leer, dentro de los ámbitos escolares, se ha incorporado a un protocolo rígido e irrenunciablemente obligatorio. Estas nuevas condiciones, lejos de generar un fomento asiduo y agradable por la lectura, han provocado que los estudiantes tomen distancia de ella.

Las razones y los factores que explican el escenario anterior son diversos. Por una parte, existe una posición educativa utilitarista respecto a la lectura, al asignarle objetivos inconmensurables. Es común escuchar que, quien lee muchos libros hace un correcto uso del lenguaje, mejora la ortografía, obtiene puntajes más altos en los exámenes y consigue excelentes calificaciones; desde esta visión pragmática: leer es sinónimo de ascender.

También se le otorga un halo romántico, al sugerir que las personas quedan embelesadas al consultar el mayor número de libros posible, por lo que emana en ellas el *placer por leer*; postura motivante e idealizada que percibe a la lectura como remedio de la frigidez humana: leer como imperativo del sentir.

Por otro lado, existen expresiones de añoranza cuando, en distintos foros, se expresa que *los niños y jóvenes de ahora ya no leen*. Este reclamo, además de impreciso, es un acoso a su voluntad y a un deseo de control sobre su tiempo y libertad; es una franca intrusión a su mundo: leer como medio de sometimiento.

Estos replanteamientos que desde la cúpula educativa global se pretende endosar a la lectura, pocas veces considera el punto de vista de los estudiantes como lectores, lo que explica mucho de su fracaso. En este sentido, lo que prevalece al leer, son los objetivos de un programa escolar, los propósitos del docente o las pretensiones de los

padres de familia, pero se ignora el deseo lector de los niños, el cual subyace de una exploración genuina y de una necesidad espontánea. No obstante, es habitual, que las prácticas escolares se contrapongan a una lectura contextualizada y cercana al estudiante, ya que desdeñan sus intereses personales, sus inquietudes afectivas, sus dilemas sociales y hasta sus propios fines educativos a cambio de obtener frágiles respuestas a la inmediatez que exigen las estadísticas escolares.

Por las razones anteriores, la práctica de la lectura es un elemento del proceso comunicativo que requiere ser fomentada desde la escuela, pero no sólo para la escuela; desde el aula, pero no exclusivamente en el aula. Leer sin ataduras rompe con la monotonía y la inmovilidad escolar. Para ello, los espacios escolares se tendrán que convertir en entornos que propicien una interacción constante y significativa entre el libro y los estudiantes; es aquí donde la biblioteca escolar cobra relevancia, ya que tiene la oportunidad de transfigurarse de un espacio que almacena libros a un ambiente que enriquece el fomento a la lectura, renueva los intereses lectores y promueve la diversidad lectora de niñas y niños.

Esta tarea no es aislada ni se limita a visiones dominantes, a liderazgos internacionales o nacionales ni recae en una sola figura educativa por la simple razón de que la comunicación es colectiva y, bajo una mirada libre y democrática, todos los miembros de la comunidad escolar pueden sumar al manifestar sus inquietudes, expresar sus necesidades y en la conformación de condiciones que promuevan el gusto por la lectura para que de forma colaborativa se contribuya a su fomento, contagio y disfrute.

El tono que hasta aquí se ha advertido pretende ser el que prevalezca en cada capítulo que integra la estructura de este documento, ya que cualquier intento por fomentar la lectura, deja de ser relevante y pertinente, si las reflexiones que se esgrimen carecen de un posicionamiento definido sobre lo que acontece en el mundo, especialmente en materia educativa desde un ámbito personal y al asumirse como docente crítico de una realidad profesional. El contenido de este documento está organizado en cinco capítulos, los cuales se enuncian a continuación.

En el *Capítulo I* se reflexiona sobre las disputas internacionales y nacionales por el dominio del sector educativo. Su construcción permitió conocer el entramado político educativo de las tres últimas décadas, periodo caracterizado por la implementación del neoliberalismo como doctrina política-económica dominante, cuya influencia alcanzó al sector educativo en la delineación y ejecución de sus programas de estudio, en la organización de sus escuelas, en sus perfiles educativos; así como en sus prácticas escolares más habituales, entre ellas *el fomento a la lectura y el uso de la Biblioteca Escolar*.

En lo que toca al *Capítulo II*, se describe cómo se diseñó e instrumentó el Diagnóstico Específico, lo que permitió definir, caracterizar y contextualizar *el fomento a la lectura desde la Biblioteca Escolar* como objeto de estudio. Además, se puntualizan elementos del enfoque de esta investigación que es de corte cualitativo y considera elementos de la metodología de Investigación-Acción. Así mismo, se da cuenta de las técnicas e instrumentos que proporcionaron información trascendental para definir el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que, a la postre, ayudaron a guiar el diseño de la Intervención Pedagógica. En un segundo apartado, se plasma el trayecto teórico y metodológico en el que se fundamenta la Documentación Biográfico-Narrativa, la cual permite documentar e interpretar los alcances de esta investigación. Para ello, se profundiza sobre la técnica del relato único y los instrumentos que se emplearon a lo largo de esta presente investigación-intervención, elementos que hacen posible estructurar y sistematizar la información rescatada del trabajo realizado con los estudiantes durante la Intervención Pedagógica con el fin de obtener evidencias pertinentes y suficientes que nos acerquen a los resultados de la presente indagación.

En lo que respecta al *Capítulo III*, se destaca el acompañamiento teórico que se conformó de la recuperación, cuestionamiento e interiorización de las voces de distintos especialistas. La comprensión alcanzada sobre el objeto de estudio se logró, en primera instancia, con ayuda del diálogo documental que se sostuvo con otros docentes-investigadores, aporte que quedó asentado en la construcción del Estado del

Arte. Asimismo, la profundización sobre el proceso que concierne al uso y enseñanza del lenguaje dentro de distintas situaciones comunicativas en las que se intervino, específicamente, en el *fomento a la lectura a través de la Biblioteca Escolar*, se logró gracias al lúcido pensamiento de distintos teóricos que legaron aportes valiosos. También en este capítulo, se encuentra un revelador acercamiento con Pedagogía por Proyectos que es la base didáctica de esta Intervención Pedagógica. Esta estrategia propone, entre otras cosas, la construcción del aprendizaje a partir de una interacción distinta entre los actores que participan en el proceso educativo en un marco de libertad, democracia e igualdad.

A lo largo del *Capítulo IV*, se detallan los elementos metodológicos, el contexto específico y la justificación que da sentido al diseño de intervención. Posteriormente, se plantean los propósitos, las acciones previas a llevar a cabo, se enumeran las capacidades que se proponen desarrollar en congruencia con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, por lo que se describe, detalladamente, las actividades que se emprenderán en cada fase de la Intervención Pedagógica. Al mismo tiempo, para dar seguimiento al proceso de intervención y dimensionar objetivamente los resultados que se obtengan, se establecen indicadores, modalidades e instrumentos de evaluación idóneos que permitan valorar la construcción de proyectos, actividades y tareas que fomenten la lectura desde la Biblioteca Escolar con los estudiantes de tercer grado y que sean congruentes con el enfoque formativo que asume Pedagogía por Proyectos. Se espera que la información recabada durante el proceso evaluativo derive en un análisis que ayude a reinterpretar la práctica docente y la construcción de los aprendizajes.

Finalmente, en el *Capítulo V*, se da a conocer el informe Biográfico-Narrativo derivado de la Intervención Pedagógica. En un inicio, se presenta un texto autobiográfico donde se narran las filias y fobias que han incidido en la formación y práctica docente, así como en las concepciones más próximas en torno a la lectura y la Biblioteca Escolar en un entorno personal y profesional inmediato. Para continuar con la presentación de distintos relatos pedagógicos organizados en episodios y subepisodios que, en

congruencia con su estructura narrativa, relatan vivencias y experiencias didácticas y pedagógicas, que permiten reunir e interpretar información valiosa que fue aconteciendo durante la Intervención Pedagógica.

La construcción reflexiva de estos relatos polifónicos, son resultado de la Documentación Biográfico-Narrativa en relación al presente objeto de estudio, y promueven el análisis de sucesos que se presentan al interactuar con los estudiantes, dando paso a nuevas expectativas personales y profesionales que tienen un eje en común: la inquietud por fomentar la lectura a partir del contagio y del disfrute colectivo, desde un ambiente fértil como puede ser la Biblioteca Escolar para que contribuya a configurar una comunidad escolar más humana, plena e integral. El balance de los logros alcanzados será descrito a través de un Informe General que otorgue una dimensión justa y pertinente del recorrido que significó la Intervención Pedagógica.

El entretejido del presente documento representa un recorrido de indagación que reúne elementos teóricos y metodológicos; así como pragmáticos y reflexivos que circundan la práctica docente, la función de la lectura más allá del utilitarismo y el uso dinámico y placentero del libro y la Biblioteca Escolar. Su conformación gradual permite revalorar la compleja labor docente no como una mera función servil y operativa de planes y programas de estudios sugeridos por una élite política-económica nacional o internacional, sino a partir de una postura personal y profesional crítica que demanda el derecho a ejercer la imprescindible labor de enseñar desde una posición digna y dignificante para su contexto inmediato, el desarrollo pleno de las capacidades de sus estudiantes y el respeto consciente a la diversidad de su comunidad.

I. EL ACTO DE LEER, MÁS ALLÁ DEL UTILITARISMO

*Me resisto a resignarme,
Me resisto a creer que no hay alternativas.
Boaventura de Sousa Santos (2009)*

En la urgencia por mejorar los resultados de aprendizaje, entre ellos los índices lectores, se olvida el derecho vigente que cada persona posee para construir libremente su identidad individual e identificarse como parte de una colectividad. Esa premura intelectual no reconoce que leer sirve quizá, ante todo, “para elaborar sentido, dar forma a la experiencia; [...] para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad” (Petit, 2015, p. 47). En el mundo globalizado actual, lo que predomina es una inercia de competencia y de comparación en términos de acumulación. El talento, la inteligencia, la habilidad, la empatía y la imaginación parecen estar sometidas a las leyes del mercado bajo el eslogan: *lo útil es lo que sirve*. Esta perspectiva, propia de la ideología neoliberal dominante, configura un ambiente de desesperanza, al hacer creer a los actores del sistema educativo mexicano que no hay alternativa.

Pero cómo se fue fraguando esta forma de entender el proceso enseñanza y aprendizaje. De qué manera las interacciones escolares derivaron en una resignación complaciente al grado de incidir, bajo un sesgo imperiosamente mecanizado, la práctica de la lectura y el uso de la Biblioteca Escolar. En el presente capítulo se encuentran reflexiones que ofrecen un acercamiento a las interrogantes anteriores:

En el primer subcapítulo, se explica cómo las políticas educativas internacional y nacional, jerarquizan las prioridades formativas en función, casi exclusiva, de satisfacer las necesidades mercantiles y de qué manera las reglas de un mundo globalizado han influido en la inconclusa tarea de formar lectores autónomos, los cuales Garrido (2012) define como personas que “además de realizar todas las lecturas utilitarias que necesitan y deben hacer, dedican un tiempo a leer por su propia voluntad, por el interés en la lectura misma y el gusto de leer” (p. 20).

En un segundo subcapítulo, se analiza sobre cómo México fue incorporando las recomendaciones internacionales a su propia política educativa a través de las distintas reformas curriculares que se confeccionaron en cerca de tres décadas neoliberales. En contraste, se aborda de qué manera se construyó la propuesta educativa gubernamental, del sexenio que comprende de 2018 a 2024, denominada la Nueva Escuela Mexicana, que reubica al centro las características de cada comunidad, reconoce la pluralidad de la enseñanza y del aprendizaje, así como la diversidad del uso del lenguaje.

Por último, se describen los estragos que la pandemia por COVID-19 ocasionó en el sector educativo nacional, en especial a lo concerniente a la educación básica. En esta parte del documento se valoran las reacciones que los planteles escolares y los docentes implementaron o no para hacer valer el derecho a la educación de los estudiantes, quedando al descubierto que el periodo neoliberal configuró un sistema educativo endeble, deficiente y desigual.

Con este análisis se construye, de manera simultánea, una primera valoración contextual sobre el tratamiento que se le ha dado al fomento a la lectura y la función que las bibliotecas escolares han tenido en la formación de lectores autónomos, específicamente, en el nivel primaria.

A. Globalización, ¿ascendencia o alineamiento de la humanidad?

En palabras de Ornelas (2012), la globalización se define desde diversos enfoques, cualquiera que se retome, dependerá de las convicciones políticas que se tienen sobre este proceso social:

- Para algunos grupos, es la prueba del desarrollo ascendente de la humanidad, hacia un mercado comercial abierto y un orden mundial estable.
- Para otros, es un instrumento ideológico del capitalismo que oculta la dependencia de las naciones pobres, crea la desigualdad en países avanzados, pero más aún en las naciones en desarrollo (p. 70).

Cualquier acepción que se considere confirma que la globalización es la ideología económica que ha predominado en el mundo en las últimas décadas y que su influencia ha permeado en otras áreas de la sociedad. Una de las premisas que plantea es la importancia del conocimiento y del avance de la tecnología de la información y las comunicaciones, ya que por medio de ellas se transforman las relaciones sociales y el comportamiento individual.

Críticos y partidarios de un mundo globalizado coinciden en la relevancia del saber y de su inercia transformadora. Pero el debate vigente, se centra en quién y cómo el conocimiento se construye, de qué forma se socializa y de qué manera se utiliza en beneficio de la sociedad y su entorno.

Por una parte, los paladines de la política global, ven en el saber y en la innovación sus beneficios generales sin importar cómo se distribuyen. Los críticos de la globalización, señalan las insuficiencias y carencias que provoca, especialmente, en la educación pública y desaprueban la apropiación rapaz del conocimiento por las grandes corporaciones empresariales con el sólo propósito de satisfacer los intereses de una élite privilegiada.

Este escenario de posturas encontradas, permite reflexionar sobre cómo se puede asumir una posición pedagógica crítica ante la injerencia globalizadora en el diseño de planes de estudio, prácticas escolares, ejercicios lectores y empleo de las bibliotecas escolares. Una pista relevante la podríamos encontrar en Freire (1984) cuando explica que la “lectura del mundo precede a la lectura de la palabra [...] Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (p.79). La sugerencia del educador brasileño es notable, porque expresa que la riqueza del conocimiento es un constructo de la interacción entre las comunidades con su entorno real y la palabra es el vehículo cambiante que las aproxima. Es decir, los saberes no son propiedad privada, representan un bien público y cultural que evoluciona.

Sin embargo, los escuderos de la privatización, también promueven una concepción globalizadora de la cultura, de la educación, del arte y la lectura. Para ellos son productos que deben ser objeto de libre comercio. De ahí, la actuación de los medios masivos de comunicación que intentan imponer un comportamiento sociocultural homogéneo y de fácil consumo. Este intento de alienación se encuentra en las campañas publicitarias a favor de la lectura y en la mercantilización del libro. En ellas, se emplean personajes y conductas estereotipadas, así como frases *cliché* que invitan a consumir ejemplares con la intención de acumular libros-objeto o leer bajo el objetivo de contabilizar los minutos que las personas posan su mirada en un texto.

La globalización ve al libro como un producto que debe someterse a las leyes del mercado y al acto de leer como una actividad *unificante*, obligatoria, frívola y *esloganizada*. Esta condición permea en los estudiantes cuando actúan de forma intolerante ante la diversidad que ofrece su entorno. En esta coyuntura, la lectura del mundo que les fue impuesta no sólo se refleja en el desapego por la lectura de diversos textos sino en el desinterés por su propio contexto.

Tales circunstancias motivan a plantear ciertas interrogantes: ¿Qué postura debe tomar la docencia ante este debate? ¿Qué modelo de lectura tendría que practicarse en las aulas? la de una alfabetización estandarizada, decodificadora, que privilegie la memorización, la mecanización y la uniformidad que los intereses de la globalización ejercen o una lectura del mundo que provenga del uso plural del lenguaje y de las inquietudes e intereses de los niños que les permita la reconstrucción de un pensamiento crítico a partir desde las problemáticas que lo desafían en su propio entorno.

A la par, surge otra interrogante, ¿qué función tiene la biblioteca, y en especial, la Biblioteca Escolar? La primera seguirá sometiéndose a la cosmovisión rígida de la élite cultural y continuará siendo el parnaso exclusivo de los que pueden acceder al conocimiento guardado en los anaqueles; mientras que la segunda, continuará funcionando como un espacio anodino que vigila sigilosamente libros y polvo, en

espera de visitas grupales esporádicas y rutinarias o, quizá, ambas, sean reconfiguradas como ambientes lectores donde las personas y los estudiantes de manera colectiva, practiquen “modos diversos de información, de saber y de diversión [...] y, al mismo tiempo, se estimule la expresión de las diferencias con el propósito de estar juntos, no para fusionarse, sino para tratar de comprenderse” (Patte, 2011, p. 239).

La respuesta no es fácil. Depende de la penetración y convicción que se develan en cada docente al reconocerse como protagonista del entramado educativo, mediador de la lectura y promovente del acervo bibliográfico disponible; además, de su propia lectura del mundo la cual es influenciada por las normas, límites e ideologías existentes; entre ellas, una que ha sido preponderante en las últimas décadas: el neoliberalismo.

1. Las caretas del neoliberalismo ante el rostro de la educación

Según Escalante (2016), el neoliberalismo es un programa intelectual que tiene como propósito frenar y contrarrestar el colectivismo. Sus ideas y la serie de leyes instrumentadas han transformado el orden económico del mundo, las instituciones políticas, la administración pública, el desarrollo tecnológico y el horizonte cultural.

Este principio ideológico también representa la génesis que orienta la educación desde un modelo neoliberal. La mano invisible del mercado también mece la cuna educativa. Es un hecho concreto que el neoliberalismo influye en la promoción de las reformas educativas que emplean diversas naciones, específicamente, en el planteamiento de sus propósitos, la conformación de su estructura y en sus pautas de acción.

Es así como los gobiernos de los Estados abanderan el discurso de la calidad educativa y se ven sometidos a adoptar, transferir o adquirir recomendaciones que incorporan a sus programas educativos bajo la careta modernizadora que la globalización y el poder del neoliberalismo prometen.

a. El culto a la obediencia viene de antaño y de fuera

Galeano (2004), reconoce que el neoliberalismo no sólo pretende que los Estados garanticen la libertad económica; también anhela que los gobiernos se sometan a los intereses del capital, quebrantando la dignidad de sus pueblos, la riqueza de sus recursos naturales, las prácticas democráticas y sus propios sistemas educativos.

Uno de los mecanismos de los que se ha valido la doctrina neoliberal son los procesos de enseñanza. Álvarez-Uría (1999), menciona que la pedagogía de las masas tiene su origen en la educación religiosa y en la instrucción militar heredadas desde la conquista. Las formas violentas ejercidas permitieron el doblegamiento de las voluntades a través de la disciplina, la sumisión y el miedo.

González (2012), afirma que la escolaridad bajo la lógica global reproduce las condiciones materiales del capitalismo y contribuye a la desigualdad en la distribución del conocimiento a pesar de que es un bien común de la humanidad.

Debilitar la estructura del Estado e imponer a gobernantes de manera antidemocrática resulta benéfico para las élites que han decidido tutelar al mundo en perjuicio de la justicia social. Estos sectores privilegiados, cuentan con la abyección de los representantes de gobiernos endebles que ofrecen a su población, a través de la propaganda mediática, la panacea educativa, el apoyo a la cultura y el fomento a la lectura; sin embargo, su poco interés y formación en el campo educativo los hace incondicionales a los asesores internacionales quienes priorizan las prácticas escolares mecanizadas y los resultados cuantitativos medibles y comparables.

Desde este enfoque, no resulta extraño, que de manera formal e institucional la lectura sea promovida como una práctica condicionada por el amedrentamiento de la evaluación y no por el disfrute de experiencias lectoras que permiten diversificar horizontes, ampliar espacios, fortalecer la autonomía y ayuda a tomar conciencia de la diversidad (Petit, 2015); postura que se opone al autoritarismo y a la obediencia de la que se vale el neoliberalismo.

b. ¿Basta con salir de compras?

Para que prevalezca la obediencia es necesario que alguien dicte las órdenes. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) está conformada por treinta y ocho países miembros y cincuenta países y economías asociadas. Entre sus funciones destaca, la de *orientar* (eufemismo de condicionar) en política educativa a las naciones participantes, con el objetivo de desarrollar competencias necesarias entre la sociedad para obtener empleos y mejorar la vida de las personas (OCDE, 2022).

Para cumplir su cometido, conviene encuentros donde los países valoran y fijan sus aspiraciones de acuerdo a los objetivos alcanzados por los líderes mundiales en educación. En estas reuniones, los países menos aventajados, según los parámetros de la OCDE, aprenden de los modelos educativos más provechosos de otras naciones. Ante el catálogo de experiencias, el gobierno de un país decide ejecutar un modelo exitoso a su propio sistema educativo. Posteriormente, el mismo organismo vigila el financiamiento, implementación y operación de la política educativa adoptada. En este sentido Jurado (2017) señala que “los fantasmas de la globalización, rondan por todas partes, y dan entender que el modelo de educación apremiante ya está hecho y basta con comprarlo” (p. 46).

c. Por una calidad monopólica

Jurado (2017) advierte que Singapur, Canadá, Finlandia, y entre los más cercanos a México como Chile, son “sistemas educativos de *buena calidad*. En efecto, hay cierta calidad en dichos sistemas, pero es su calidad” (p.46). La llamada élite mundial, ejerce su poder oligárquico para crear organismos internacionales que comparan los sistemas educativos de los países miembros a partir de la medición de ciertas habilidades y estableciendo de manera unilateral estándares internacionales.

La OCDE, es uno de los organismo que trabaja con las economías de mercado y tiene entre sus atribuciones valorar la calidad de los sistemas educativos (OCDE, 2022), la cual es evaluada por medio de pruebas descontextualizadas y estandarizadas que

arrojan resultados que clasifican a los individuos y los sistemas educativos en los que fueron formados. Entre los instrumentos que emplea se encuentran:

- PISA (Programa Internacional de Evaluación Internacional de Alumnos) Se aplica a estudiantes de 15 años. Analiza el pensamiento creativo y crítico en Lectura, Matemáticas, Ciencias, Competencias Sociales y Emocionales.
- TALIS (Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje) analiza el trabajo y actitudes de los profesores, su formación inicial y graba sus prácticas con el propósito de reforzar la profesión docente.

Y entonces, ¿qué implica ocupar los últimos lugares en las evaluaciones internacionales? ¡El salvamento de la comunidad internacional! Que consiste en la compra de asesorías y materiales externos, la *imposición diplomática de reformas educativas exitosas*, la búsqueda de culpables, la andanada de los medios de comunicación promocionando la nueva receta a seguir y cuestionando la labor docente; sin que esto signifique un consenso entre los actores educativos, una capacitación profesional a los docentes o un cambio en la función y organización de las escuelas. Lo que da como resultado un ambiente de disputa y crispación; entorno ideal para privatizar los servicios educativos empleando, como es frecuente, el uso de la fuerza acompañada de la sugestión mediática.

En este concierto global, pocas veces se medita sobre el tipo de educación que requiere el ser humano en esta sociedad desigual, sin transgredir las singularidades socioculturales de cada nación y sus regiones (Jurado, 2017). Tal pareciera que, bajo este modelo competitivo, el objetivo se centra en que la llamada comunidad internacional, vea el ascenso y descenso de su estudiantado en un simulado ranking educativo. En cambio, una percepción crítica al papel de la OCDE, reclama su actuar injerencista, el cual obedece a las leyes del mercado de un sistema monopólico, por lo que se le concibe como un organismo internacional que *custodia las democracias* para establecer qué medir, con qué medir y dicta el camino a seguir para lograr una ficticia calidad educativa.

d. La censura del gusto por la lectura

El panorama sociopolítico creado por la globalización como ideología y el neoliberalismo como sistema económico dominante sugiere que, los grupos que ostentan el poder mundial, funjan como el ojo inquisidor que aceche a los sistemas educativos de un país y aliente medidas coercitivas en las dinámicas escolares.

Ante tal presión, las comunidades educativas, presurizan el logro de resultados por lo que tienden a realizar ejercicios mecanizados y procedimientos que se concentran en el uso de la memoria, bajo el marco de una competencia inequitativa y condicionada por el tiempo. Esta *didáctica de la premura* que limita la creatividad, la flexibilidad y el placer por enseñar y de aprender, también es la causa esencial de la lectura obligatoria y academicista, provocando que los momentos lectores se caractericen por prácticas lectoras rutinarias ante el desinterés de los estudiantes.

La tendencia por exigir resultados cuantitativos favorables, hace que la práctica de la lectura sea estrecha, ya que se subordina a un estilo de enseñanza rutinario, al uso limitado de recursos, entre ellos la poca variedad de textos y la nula utilización de las Tecnologías de Información para la Comunicación (TIC). Lo mismo sucede en el encuentro con el libro y la Biblioteca Escolar. Tan apremiante es la preocupación de maestros y bibliotecarios por “el número de visitas y el número de préstamos de libros” (Patte, 2011, p. 215) que provoca un sobrecargo y tedio entre los estudiantes que, finalmente, terminan por simular la existencia de estos espacios y justificar de forma administrativa sus visitas.

Las circunstancias descritas son reafirmadas por Ferreiro (1999) cuando expresa que, de forma recurrente, las actividades realizadas en el aula acotan el aprecio por la lectura, inhiben la práctica de la escritura y abonan al aislamiento del aprendizaje. Agrega que, “cualquier cosa que se escriba en un espacio clausurado y cerrado carece de cualquier funcionalidad” (p. 156). La copia de textos, la lectura de control y la contestación de pruebas estandarizadas son una muestra de una autocensura escolar.

Hasta aquí, se ha realizado un recorrido internacional, en el cual se hace evidente una atmósfera globalizadora en donde las élites desean perpetuar y profundizar el control de la educación. Estas facciones desalientan la democracia participativa, el diálogo plural y la posibilidad de una educación crítica; por lo que diseñan foros lectores controlados con ponentes autoritarios y antidemócratas que, a través de *conferencias magistrales*, imponen el rostro del mundo con el que desean interactuar y menosprecian las diferencias con las que tienen que lidiar. Estas mismas condiciones son las que este modelo intenta replicar en el aula, valiéndose de la falsa premisa que el éxito educativo significa destacar y sobresalir en lo individual.

Bajo la influencia del neoliberalismo, en una clase modelo impera el orden, la disciplina y la obediencia. Por lo que es necesario quebrantar esta inercia por medio de prácticas sociales del lenguaje que permitan una reconstrucción docente y la irrupción del fomento a la lectura, en ambientes atractivos como la Biblioteca Escolar, para que contribuyan a fortalecer un enfoque emancipador y un aprecio por la diversidad. Ya lo señala Patte (2011) “se llega a la biblioteca como se llega a la lectura, por un deseo personal” (p. 215); es el desafío que la escuela y los profesores tendrán que asumir.

e. La cautela por descubrir otra forma de educarnos

Santos (2019), expresa que vivimos en época de contradicciones. “Un tiempo de mutaciones vertiginosas producidas por la globalización, la sociedad de consumo y la sociedad de la información. Pero también, en un tiempo de estancamiento, fijo en la imposibilidad de pensar la transformación social, radical” (p. 27). Con la llegada de la modernidad hemos presenciado el colapso de las expectativas a largo plazo. El *tuit* o *meme* del ahora, ha dejado de ser novedad al siguiente segundo. No obstante, también hay reductos que se erigen incuestionables, verdades que se creen absolutas u organismos que se conciben inmaculados y por lo tanto no se tocan. Quién ose hacerlo, será tachado de inconforme.

Para el neoliberalismo, la educación y el conocimiento forman parte de esos espacios que parecen predestinados a la inmutabilidad. Desde sus nichos, se propaga la idea

de que la historia y el presente de la humanidad están condenados a la repetición y a la resignación. Más aún, si las directrices se establecen desde las élites o los organismos internacionales, ya que ellos legitiman o desprecian otras formas de aprender y distintas formas de enseñar.

Al interiorizar los cuestionamientos anteriores, permite visualizar conflictos que trastocan la cotidianidad y se les hace frente reconociendo que existe más de una alternativa para resolverlos. La desesperanza que impone el neoliberalismo, se resquebraja con creatividad y firmeza. Santos (2019), expresa que “es posible recuperar nuestra capacidad de asombro y, a través de ella, recuperar nuestro inconformismo y nuestra rebeldía” (p. 30).

El fomento y la práctica de la lectura por gusto contribuyen a estimular la curiosidad, la insatisfacción y el deseo de descubrir. Y aunque el proceso es de paso lento y cadencioso, también nos depara escenarios revulsivos y colectivos que hacen crecer y materializar nuestra indignación. “Leer alienta más dudas que certezas” (Argüelles, 2011, p. 101) Así como no existen guías que dirijan exitosamente el tránsito por los vericuetos de la vida, tampoco hay manuales que garanticen soluciones únicas para responder a las diversas complejidades educativas.

2. Disyuntiva mexicana: educación para todos o para las élites

A finales del siglo XX, surgió una corriente a favor de la educación crítica y democrática nacida de la UNESCO, que propuso un movimiento global denominado Educación para Todos (EPT). Esta orientación nació en un congreso realizado en Jomtien, Tailandia, en 1990. Los teóricos que explicaron y fundamentaron esta corriente democrática fueron Edgar Faure, Jaques Delors y John Dewey. El conjunto de su obra se centró en una “educación que puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y [...] contribuir a la transformación y humanización de las sociedades” (Faure, 1973, p. 116 como se citó en Ornelas, 2018, p. 46).

En oposición, apareció en escena, un modelo con aspiraciones hegemónicas que se apoya en una ideología neoliberal conservadora que concibe a la educación como un servicio sujeto a las leyes de mercado. “Su aspiración pedagógica se sintetiza en el espíritu emprendedor y propone técnicas de enseñanza que enfatizan el desarrollo por *competencias* en el individuo” (Ornelas, 2018, p. 54).

México, como miembro de organismos internacionales que inciden en la planeación de las políticas públicas y educativas, no estuvo exento de tan importante decisión sin que, en apariencia, implicase un desafío intelectual relevante, sin embargo, los entretelones de la élite mexicana, propenso a los convenios opacos, fueron obstaculizando la loable propuesta de una *educación para todos* al grado de convertirla en una educación operativa, mecanizada y sumisa en perjuicio de sus infancias.

A continuación, se describe cómo el neoliberalismo se fue enquistando en el Sistema Educativo Nacional (SEN) desde hace tres décadas, a través de componendas entre los principales actores políticos y mediáticos. También se hace un análisis sobre los propósitos que pretende concretar la Nueva Escuela Mexicana, erigiéndose como una alternativa educativa que se construye en un contexto político democrático y de abierto debate. Al final se hace un balance que describe de qué manera esta turbulencia educativa incidió en el funcionamiento de las aulas, en el desempeño docente, así como en el fomento al gusto por la lectura y el uso de las bibliotecas escolares.

a. El PRINCipio de la PANDilla neoliberal

Haciendo un breve repaso en la historia del Sistema Educativo Nacional (SEN), el auge reformista neoliberal emergió en el gobierno de “Carlos Salinas de Gortari con el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 [...] En medio de una crisis de legitimidad” (Ornelas, 2018, p. 17) siendo el primero en realizar convenios con organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial (BM) y firmando acuerdos en materia educativa en el marco del Tratado de Libre Comercio (TLC).

La inercia globalizadora en materia de educación no se interrumpió, pese al ambiente turbio que antecedió al sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León en 1994, debido al alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el asesinato del candidato Luis Donaldo Colosio Murrieta, sucesos que conmocionaron a una sociedad mexicana. Para ambos gobiernos de extracción priísta y para los regímenes siguientes de denominación panista, fue fundamental el apoyo de la dirigencia del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), en manos de la recién ungida lideresa Elba Esther Gordillo, quien actuó dolosamente en detrimento de la educación pública y de los derechos alcanzados por el magisterio décadas atrás.

El objetivo de la política capitalista consistió en consolidar una reforma educativa de corte neoliberal, el cual no se detuvo al darse la alternancia política; por el contrario, ésta se intensificó cuando el Partido Acción Nacional (PAN), llegó por primera vez al gobierno del país, a través de Vicente Fox en el año 2000.

Posteriormente, en el año 2006, durante el segundo sexenio panista encabezado por Felipe Calderón Hinojosa, marcado por la sospecha de un fraude electoral, arrastrando el estigma de un gobierno debilitado carente de credibilidad y en medio de una violencia desatada a causa de una guerra contra el narcotráfico; se continuó con la empresa educativa globalizadora que tenía como meta inclinar la balanza educativa para favorecer los intereses empresariales, en un claro guiño a la privatización del sector educativo.

Este precedente, consolidó un proceso de comparación de sistemas educativos y la adopción de recomendaciones externas que dieron paso a una contradictoria dualidad en el SEN: obediencia y docilidad ante la comunidad internacional; pero al interior del país, la demostración de un comportamiento *pandilleril* que de manera beligerante imponía políticas educativas y currículum escolares descontextualizados sin considerar la diversidad de las comunidades, las necesidades de la población e ignorando la participación de la base magisterial.

b. Una novela mexicana neoliberal

En el sexenio que corresponde de 2012 al 2018, se presenció un suceso sin precedentes: la televisión *noveló* la realidad. Las obras emblemáticas del *Peñismo*¹ destacaron por un proceso de construcción accidentado y controvertido; así como por su breve o nula vigencia. Ejemplos hay muchos: el Nuevo Aeropuerto Internacional de México, el Tren Rápido México-Querétaro, el Tren Interurbano México-Toluca y, en materia de educación, la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto. Todos estos proyectos inconclusos se distinguieron por la corrupción y por la agresión hacia la población y la clase trabajadora.

La Reforma Educativa de 2017, legado del *presidente reformador*, no tuvo un destino diferente a la de sus obras y transformaciones de *gran calado*, y quizá, junto con las anteriores reformas panistas, representan el epítome deplorable de la cruzada neoliberal en el sector educativo de nuestro país.

La Reforma *Peñista* fue respaldada por una campaña mediática, en la que se responsabilizó al magisterio por las fallas históricas en el sector educativo. “El gobierno se centró, solo, en los resultados de los exámenes estandarizados [...] dejando de lado, otros factores que inciden y producen trabas para una mejor educación que beneficie a todos los mexicanos” (Gil, 2018, p. 304).

Los promotores de la Reforma de 2017, ignoraron con toda premeditación el diagnóstico integral de un SEN descompuesto por los gobiernos neoliberales, circunstancia que no escapó para los pocos investigadores y especialistas imparciales en materia educativa. Entre ellos, destaca la participación de Gil (2018) que, en distintas intervenciones, expuso la necesidad de considerar las problemáticas sociales y educativas que influyen en los resultados de aprendizaje, a los cuales denominó “fracturas estructurales”: altos índices de rezago, de deserción y abandono escolar; dificultades en el acceso y permanencia de los estudiantes; el aumento en la

¹ Sexenio del presidente Enrique Peña Nieto que abarca del año 2012 al 2018.

desigualdad e injusticia social; la endeble infraestructura de los inmuebles escolares; además de la falta de acceso a la tecnología y la inequidad educativa.

Este análisis pormenorizado del estatus del sector educativo fue desdeñado, más no, el espíritu reformista potenciado por la coyuntura mediática e impulsado por el *Pacto por México*,² a través de sus dirigentes políticos y en una coordinación, pocas veces vistas, entre los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, quienes propusieron, legislaron y sustentaron expresa y fieramente la legitimidad de la Reforma Educativa 2017.

La eficacia emergida de la ola reformista, no hubiera sido posible sin el poder que ejercieron los medios de información ante la sociedad y la gran influencia empresarial capaz de marcar el rumbo a favor de los deseos económicos de este sector privilegiado.

Es así como, nuevamente, la reforma educativa mexicana germinó entre pactos sombríos y acuerdos condicionados. El gobierno mexicano en pleno contubernio con los poderes legalmente constituidos, el SNTE y los poderes fácticos, resolvieron de manera expedita, el desastre acumulado por más de tres décadas del SEN y encontraron en los docentes a los principales culpables de su deterioro.

c. Los culpables

Para los que concibieron la Reforma Educativa en los salones del Pacto por México, “el problema era simple y claro. Los magros resultados educativos eran el efecto de una causa exclusiva: el magisterio” (Gil, 2018, p. 308).

Gracias a los medios de comunicación impregnados de clasismo y racismo, acusaron a los docentes de incapaces, ignorantes y violentos. Se les negó la oportunidad de expresarse sobre el tema educativo. Las élites económicas y políticas a través de sus

² El Pacto por México, con ese nombre se conoce a una negociación entre tres partidos políticos Revolucionario Institucional (PRI), Acción Nacional (PAN) y de la Revolución Democrática (PRD) durante el periodo de transición presidencial en el 2012 (La Reforma Educativa. Fracturas Estructurales).

voceros e intelectuales a modo, juzgaron y señalaron a los profesores como objetos a reformar.

Para la élite, “la solución lógica era una evaluación [...] todo profesor fue considerado ignorante hasta que demostrara lo contrario” (Gil, 2018, p. 308). Los gobiernos neoliberales utilizaron este instrumento para resolver los problemas educativos o estimular un sistema meritocrático que promovía la desigualdad laboral y la simulación en la práctica docente. En la reforma *Peñista*, la evaluación se adoptó como medio para determinar los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los docentes a su campo de trabajo. Según ellos, con la evaluación al magisterio se resolvían todos problemas escolares y formativos en el país; es decir, de manera burda, se simplificaron las soluciones a las dificultades existentes en el ámbito educativo.

A decir de Gil (2018) la Reforma Educativa de Peña Nieto se inscribió en la reforma laboral iniciada por Calderón. En ambas, poco y nada importó el proceso de enseñanza y aprendizaje o el mejoramiento de las condiciones de los trabajadores del sector educativo. No obstante, allanaron el camino que permitió legalmente el despido barato, la inestabilidad laboral y la precarización del trabajo docente. La evaluación y la tendenciosa labor de los voceros del oficialismo representaron la guadaña amenazadora que cercenó la dignidad del ser docente.

En el desmedido empeño por reformar el sector educativo del país hacia un *modelo neoliberal a la mexicana*, evidenció el cacicazgo, el nepotismo, la corrupción y los conflictos de interés de la llamada clase política mexicana. Las consecuencias en materia educativa fueron graves y tardará en revertirse y aunque la reforma *Peñista* se mantuvo en pie por la costosa propaganda hasta el año 2022, “su derrumbe fue inminente, pues las fallas eran estructurales. [No fue] una reforma orientada en los procesos educativos, pero su ejecución dañó y lastimará aún más (Gil, 2018 p. 304)”.

El desinterés por escuchar otras voces... todas las voces, fue transfigurando a todas las reformas educativas de corte neoliberal que se jactaban al inicio de ser demócratas

y humanistas, en proyectos descontextualizados e impuestos por el autoritarismo de quienes las promovían.

d. La resistencia no es de ahora

Entre los aplausos de sus adeptos, el Estado firmó con una mano las leyes en favor de una educación neoliberal y con la otra señaló con desprecio a los disidentes que no coincidían con esas normas autócratas. Esto provocó una confrontación en contra de los sectores que mostraron una postura crítica a estas reglamentaciones y pugnaban, al mismo tiempo, por una educación solidaria, libre, plural, inclusiva y a favor del desarrollo humano.

Tales desencuentros no se limitaron a marchas multitudinarias en las calles de la Ciudad de México y otras zonas del país. Históricamente se han entablado disputas transexenales entre las autoridades de los gobiernos neoliberales frente a un magisterio democrático, encabezado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que desde su fundación en 1979, ha abanderado una comprometida “defensa del normalismo rural y la democratización del sindicato, de la educación y del país” (Hernández, 2023, p.37). Por desgracia, ejercer derechos fundamentales como la libertad de expresión y de reunión ha trascendido el debate de las ideas, provocando el asesinato y la desaparición de más de 170 educadores.

“Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, en el marco de las movilizaciones contra la reforma educativa” (Hernández, 2023, p. 37) las agresiones contra el magisterio y el normalismo rural no cesaron. El país se estremeció por la desaparición forzada de los 43 normalistas de Ayotzinapa y la agresiva represión en Nochixtlán. Las motivaciones sociopolíticas pudieron ser diversas, lo cierto es que prevaleció un eje que trastocó estos lamentables acontecimientos: el autoritarismo. Alzar la voz para reclamar una participación activa en la construcción de reformas educativas incluyentes o exigir respeto a los derechos y dignidad de estudiantes y profesores, no justifica el actuar violento del Estado. Tampoco debe convalidarse la postura clasista que la prensa

cooptada mostró al ignorar y menospreciar a la disidencia magisterial al ser señalada en sus noticieros y foros como flojos, ineptos, delincuentes y revoltosos.

De poco o nada le sirve a los grupos de poder el desprecio por sus opositores. Una reforma educativa sólo es factible y perdurable, en la medida que sus dirigentes y promoventes tengan la eficacia de crear consenso entre los actores esenciales del quehacer educativo: docentes, alumnos y padres de familia. Esto no fue entendido así durante el apogeo del México neoliberal. La autoridad educativa se inclinó por la inmediatez y coacción; sin importarle que la procedencia ilegítima y las acciones envueltas en actos de complicidad y corrupción siempre marcan el destino de cualquier proyecto educativo.

e. Del conflicto nacen las propuestas

La mayoría de los mexicanos, en el 2018, eligió a un gobierno progresista después de un largo periodo de mandatos neoliberales. La oportunidad de cambio se debió, entre otras razones, a la insatisfacción de una ciudadanía que se agotó de las promesas que el capitalismo ofrecía en cada proceso electoral. En estos largos años de espera, la sociedad mexicana experimentó un ambiente caótico provocado por los altos índices de violencia, desigualdad, pobreza y corrupción.

De esta transición democrática sin precedentes emana el gobierno de la Cuarta Transformación³, encabezada por el presidente Andrés Manuel Lopez Obrador (AMLO) que entre sus primeras acciones de gobierno fue derogar la *mal llamada Reforma Educativa de Peña Nieto*. Esta decisión fue fuertemente cuestionada por sectores de la élite dominante que veían en la *Reforma Peñista* un instrumento para controlar la educación pública y someter al magisterio por medio de evaluaciones punitivas. De igual manera, para agrupaciones críticas y democráticas como la CNTE, la abrogación de este apartado constitucional y sus leyes complementarias fueron insuficientes, ya que “no implicó un verdadero cambio de rumbo, pues la esencia del

³ La Cuarta Transformación es el periodo de gobierno encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador que comprende el sexenio de 2018 al 2024.

proyecto educativo neoliberal sigue intacto” (Poy, 2019). Los agravios al sector educativo y al gremio docente han sido recurrentes en las últimas décadas, y aunque el sexenio obradorista ha actuado a favor de una estabilidad laboral resignificando la tarea docente, invalidando la parte más lesiva de una legislación perniciosa e injusta; así como basificando plazas y equilibrando una remuneración entre los trabajadores de la educación, es indudable que la afrenta en contra de la educación pública sigue siendo enorme.

En medio de este debate político e ideológico, el Estado mexicano, planteó a partir del año 2019 un proyecto educativo denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Su origen lo precede, como se ya se mencionó, un proceso de denigración al magisterio, una precarización de la educación pública, agresiones violentas contra los maestros rurales, el crimen en contra de estudiantes normalistas perpetrado por diferentes autoridades de gobierno en el año 2014 y la pandemia de Covid-19 que causó estragos en las diversas esferas sociales de la humanidad, no siendo la excepción el sector educativo.

En el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria de la NEM “la tarea principal de la educación es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (SEP, 2022, p. 9), este principio se contrapone al paquete de reformas educativas neoliberales que en la práctica significó un intento por homogeneizar el proceso enseñanza/aprendizaje y una amenaza en contra del anhelo por transformar las prácticas educativas habituales.

Además, en su postura ideológica, la NEM es una respuesta que, en el marco de esta coyuntura sociopolítica, simboliza una alternativa educativa propositiva, crítica y democrática que invitó a todos los actores de la educación a sumar ideas, dudas e inquietudes para enriquecerla, contextualizarla y acercarla a la pluriculturalidad nacional que se retrata en las comunidades escolares.

Sin embargo, no está exenta de señalamientos. Para el reconocido periodista de la Jornada, Navarro, (2022) “la nueva reforma curricular es un amasijo de buenas intenciones y pocas pistas de aterrizaje” y quizá esas palabras se repliquen en buena parte del gremio magisterial; sin embargo, hay indicios de cambio: *la forma es fondo*. En los últimos treinta años, las reformas educativas fueron presentadas entre oropeles, con la anuencia del empresariado, pactadas por la dirigencia de agrupaciones políticas y sindicales y arropada en los medios de comunicación. Al publicitarlas se hablaba de calidad y del derecho supremo de la niñez, frases que en los hechos significó ignorar la participación de madres, padres de familia, especialistas, estudiantes y maestros, pero lo que en el fondo se pretendía era denostar la crítica de la disidencia.

Además, es imprescindible recordar que las reformas de corte neoliberal que se impulsaron en los últimos tres decenios fueron productos concluidos, ajenos y descontextualizados. Su envoltura y contenido siempre motivó la suspicacia de docentes y de amplios sectores de la sociedad que las veían con desconfianza y recelo.

La NEM está lejos de esa parafernalia y se ubica en el centro del debate público. Es discutida por expertos y sociedad, ya no sólo en los foros controlados de televisión, sino en las aulas, en los espacios académicos y en la calle. Es un proyecto que entre loas y rechazos se construye. Y no hay nada mejor que un proyecto educativo se geste desde la dialéctica de sus protagonistas, de las necesidades y la pluralidad de los colectivos escolares, a partir de la reflexiones y aportaciones de profesores cuyo conocimiento sobre su estudiantado y entorno laboral son expertos. Considerar todas las voces, incluyendo las críticas, por más severas que éstas sean, llevará a romper el monopolio educativo que ostentaban los expertos de escritorio y contribuirá, en la medida que los interesados se comprometan, a una democratización de la política educativa en México.

f. Programas de lectura: entre el burocratismo y la magia lectora

Por qué resulta indispensable hacer un recuento de lo acontecido en México en política educativa en los últimos treinta años. La respuesta tiene distintas aristas, pero todas ellas recaen en una razón fundamental: inciden en la cotidianidad de las prácticas escolares.

La visión elitista de los propósitos educativos, la imposición de planes y programas de estudio, la sordera institucional, la falta de un sistema de profesionalización docente equitativo, la inclinación por resultados cuantitativos y la desvalorización de los procesos de aprendizaje, entre otros, son algunas de las condiciones que tienen su origen en la aplicación obligatoria e indistinta de las reformas neoliberales a lo largo del país. Esta persistencia por unificar la enseñanza deriva en una consecuencia reiterada: la coerción. Los diversos conflictos académicos y de convivencia que enfrentan las escuelas de forma habitual, en más de una ocasión, se resuelven a través del autoritarismo intrínseco de un sistema que apuesta por la imposición y no por el diálogo o el consenso entre sus integrantes.

Mientras persista un sistema educativo caóticamente fiscalizado, donde predomine el sometimiento de voluntades, éste seguirá traducéndose en un modelo que pondera el control de la enseñanza y la coacción del aprendizaje. Cambiar esta inercia educativa edificada desde un modelo neoliberal, exige una reflexión y actuación colectiva, nada ajena a una historia configurada a partir de la creatividad y el esfuerzo de distintas comunidades escolares que han dado viabilidad a proyectos legítimamente preocupados por diversificar la enseñanza, enriquecer los momentos y espacios de aprendizaje, así como redimensionar el fomento a la lectura y el uso de las bibliotecas escolares con el propósito de fortalecer capacidades básicas como hablar, escuchar, leer y escribir que están estrechamente relacionadas con el desarrollo del conocimiento.

Es innegable que en cada una de las reformas señaladas, se han diseñado programas que promueven el uso del lenguaje en la Educación Básica (EB) y, de manera

específica, la práctica de la lectura. Este trayecto lector de varias décadas, ha atestado la conformación de los Libros del Rincón, el Programa Nacional de Lectura (PNL, 2006) y su evolución al Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE, 2013), el establecimiento de las Bibliotecas Escolares y de Aula. Recientemente, con la Nueva Escuela Mexicana, la Estrategia Nacional de Lectura (ENL, 2019) y el programa la Aventura Lectora (PAL 2022) en la Ciudad de México. De manera paralela, se ha fortalecido el acompañamiento de instituciones externas como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Fondo de Cultura Económica y su fomento lector a través de las Salas Nacionales de Lectura o el *Librobús* y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) por medio de la compañía Alas y Raíces que, con magia y creatividad en ferias y remates populares de libros, promueven el acto de leer más allá de las páginas de un libro. Estas actividades, cuando no han sido presa del burocratismo educativo o cultural, han permitido reposicionar el acto de leer como una de las actividades trascendentales en el proceso formativo de las niñas, niños y adolescentes en edad escolar dentro y fuera de las instituciones educativas.

No obstante, lejos de los objetivos que estas campañas o programas se han planteado teóricamente, la práctica de la lectura en “nuestra educación básica está todavía diseñada para alfabetizar a los estudiantes; no para formarlos como lectores” (Garrido, 2014, p. 16) sino en operarios del lenguaje. Aún persiste en la escuela, la práctica de la lectura mecanizada y obligatoria que sirve, en un entorno escolar, para responder pruebas escritas y cuestionarios; instrumentos que la Educación Básica ha privilegiado para medir los conocimientos de niñas y niños. La medida tiene sus repercusiones generacionales, ya que esta modalidad lectora contribuye a la formación de un perfil ciudadano que sólo satisface de manera elemental sus necesidades pragmáticas y laborales. Es decir, la mayoría de las personas que “leen y escriben todos los días, lo hacen por razones utilitarias; más no han convertido a la lectura y a la escritura como un medio cotidiano de aprendizaje, de crecimiento intelectual y emocional” (Garrido, 2014, p. 17) de modo que para ellos sigue vedado el placer de leer.

Un caso similar se manifiesta en el uso de las Bibliotecas de Aula y Escolar y el acervo que en ellas se encuentra, ya que su empleo se ha intensificado en un sentido administrativo o en ciertos casos, sólo ha alcanzado, para otorgarles un espacio dentro de la escuela o del salón de clases para resguardar libros o exhibirlos con tal pulcritud que invita a no tocarlos.

En la lógica de una educación neoliberal se piensa que la publicación y distribución de libros en forma masiva, así como la instalación y construcción de bibliotecas es suficiente para la multiplicación de lectores, sin embargo, la experiencia ha dado evidencia de que los logros se han limitado a la mera alfabetización y al uso utilitario y obligatorio del libro; en palabras de Garrido (2014), “se enseña a reconocer palabras, pero pocas veces se enseña a vivir con los libros”.

En suma, para la política educativa neoliberal a la mexicana, el placer por la lectura es un objetivo ignorado porque prevalece en ella un sentido instrumentalista que se supedita a la certificación y al otorgamiento de calificaciones. Se homogenizan los intereses lectores al considerar a la biblioteca escolar como almacenes y al libro en artículos de ornamento. Se banaliza el acto de leer cuando bajo el control de una perspectiva neoliberal se reprimen las ventajas de la lectura placentera y a cambio los esfuerzos, recursos y tiempos se resumen en campañas propagandísticas que sirven para purificar conciencias y eximir remordimientos.

B. El tratamiento del lenguaje en las reformas educativas

Con el impulso de la globalización y el predominio de los organismos internacionales, desde la primera mitad de la década de 1980, se detonó el auge por las reformas educativas y planes de estudio que respondieran a sus intereses. Estos conceptos son usados para justificar, como expresa Ornelas (2018), “la política de algún gobierno que intenta promover cambios en las escuelas con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes o para alinearse a proyectos liderados por organismos intergubernamentales” (p. 41).

En este apartado se analiza cómo se aborda la enseñanza del lenguaje desde los planes y programas de estudio de educación primaria a partir del espíritu reformador neoliberal que imbuyó al gobierno mexicano, el cual se obstinó en aplicar pruebas estandarizadas a estudiantes y al propio magisterio con el objetivo de regir la política educativa. Al mismo tiempo y a manera de contraste, se valoran los alcances propuestos en la Nueva Escuela Mexicana, tratando de dilucidar las diferencias con las reformas anteriores sobre *el fomento de la lectura y el uso de las bibliotecas escolares*.

1. La génesis de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

Todas las reformas educativas y sus respectivos planes de estudio llevados a cabo en México, fueron acompañados por modificaciones al artículo 3º constitucional y los ajustes a las leyes que las reglamentan. Cada gobierno plasmó en la Carta Magna, las aspiraciones que como nación tenían en el ámbito educativo, aunque lo que en realidad predominó fue su respectiva postura política.

Los planes y programas de estudios impulsados desde los gobiernos neoliberales del año 2000 al 2012, se agruparon en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), éstos tuvieron un marco común: la obligatoriedad, la calidad, el desarrollo de competencias y la evaluación, procedimiento se centró en la instrumentalización de pruebas estandarizadas a estudiantes y docentes con el objetivo de comparar su desempeño. A continuación, se enuncian los conceptos, documentos y acciones que dan cuenta de lo anterior.

La Ley General de Educación (LGE), determinó que la educación es obligatoria en sus cuatro niveles⁴. La condición de obligatoriedad en la educación básica se fue

⁴ Los dos tipos de educación obligatoria son la Educación Básica (EB) conformada por tres niveles preescolar, primaria y secundaria; y la Educación Media Superior. El art. 3º establece que el Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales, métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, 2016).

configurando a lo largo de un proceso histórico: en 1993 fue turno de la educación primaria; ese mismo año se agregó la secundaria y en 2002 fue turno del preescolar.

La definición de calidad educativa, desde el modelo neoliberal y bajo la teoría del capital humano, consiste en instaurar una forma de educar para el crecimiento económico. En este sentido, una educación de calidad “demanda que la generalidad de los estudiantes desarrollen habilidades de lectura, escritura, cálculo numérico, [...] ciencia y tecnología” (World Bank Group, 2011 como se citó en Ornelas 2018, p. 58).

Por su parte, en el Plan de Estudio 2011, se define que “las competencias para la vida son, además de conocimiento y habilidades; actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas”. Para medir el desarrollo de competencias y la misma calidad educativa, el mismo sistema educativo se sustentó en estándares evaluativos, así como en las estimaciones y resultados de las pruebas internacionales y nacionales.

La primicia de estas propuestas pedagógicas consistió en conducir a los sistemas escolares a una cultural global de educación para el trabajo, bajo la lógica que “un capital humano capaz, prepara a las naciones para una competencia global” (World Bank Group, 2011 como se citó en Ornelas 2018, p. 58)

En el recuento de preceptos que configuraron a la RIEB y sus respectivos programas de estudio, prevaleció una postura homogénea y mercantil; idea que Ornelas (2018) resume así: “el fin último de los promoventes del proyecto neoliberal es educar para el crecimiento económico en detrimento de la cultura y las humanidades” (p. 64).

a. La articulación y los principios contradictorios de la RIEB

En el 2011, se publicó el Acuerdo Secretarial 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (EB) y se plantearon los principios pedagógicos y organizativos generales para integrar los tres niveles en un sólo tramo educativo. En este Acuerdo, quedaron “plasmados *el para qué enseñar, el qué enseñar y el cómo enseñarlo* en un único plan de estudios para los tres niveles educativos y sus

respectivos programas” (La Educación Obligatoria en México. Informe 2016, p. 138). La orientación de estos planes y programas de estudio se concreta en principios pedagógicos, los cuales son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente y el logro de los aprendizajes (Plan de estudios 2011).

Entre los principios pedagógicos de la RIEB, se estableció poner énfasis en el desarrollo de competencias y en el logro de los Estándares Curriculares, los cuales son descriptores de logros que definen aquello que los alumnos deben alcanzar al concluir el periodo escolar (Plan de estudios 2011). En ellos, se coloca al centro la atención y los procesos de aprendizaje; así como la generación de ambientes propicios para la libre interacción, el trabajo colaborativo y la inclusión para atender la diversidad.

La variedad, riqueza y complejidad que se priorizan en los postulados anteriores, resultan discordantes con la fase de evaluación que el mismo plan establece por medio de estándares curriculares, ya que éstos responden a patrones ajenos al contexto de los propios estudiantes.

Un ejemplo de disonancia, es el que se enmarca en el principio pedagógico 1.6 *Uso de materiales educativos para favorecer el aprendizaje*, donde se manifiesta *emplear los acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca del Aula con el propósito de formar estudiantes lectores y escritores*; no obstante se instruye a evaluar el logro lector por medio de estándares de habilidad lectora; lo cuales se contraponen o limitan una actividad como la lectura que, no sólo se ajusta a la decodificación de grafías, sino en “expandir los límites de la existencia y permitir el acceso a otras vidas y a otros mundos” (Andrueto, 2014, p. 148). Evaluar la lectura por medio del cálculo de un índice, de un porcentaje o de una estadística promueve la mecanización y no el placer lector. El fomento de la lectura se amedrenta ante la discrepancia preexistente entre los principios pedagógicos como ideales y los estándares curriculares como logros finales.

b. Perfilarse hacia la homogeneización

El perfil de egreso que proponen los programas de estudio concentrados en la RIEB define el tipo de ciudadano al se espera llegar después de culminar la Educación Básica. Modelar la humanidad siempre ha sido uno de los objetivos de agrupaciones tradicionales y para ello se han valido de manuales y acciones doctrinales que, desafortunadamente, se replican en una aula escolar.

La meta unificadora que se describe en un perfil de egreso, concibe *de facto* a los estudiantes como entes pasivos y homogéneos; además provoca que los modelos de enseñanza y las prácticas escolares se caractericen por la uniformidad, la repetición y la monotonía, nada más contrario a la concepción que Freire (1981) plantea sobre el aprendizaje: “estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crear y recrearlas” (p. 44).

En el fomento de la lectura, no hay nada más antagonista que la lectura ritualista y operativa que se desprende de programas de estudios inflexibles y procesos evaluativos comparativos. La formación de una persona no es una meta a terminar, sino un proceso constante de construcción. En la práctica de la lectura no sólo se desarrollan y descubren habilidades que pueden medirse. En el acto de leer se estimula “la imaginación, prima hermana de la creación, con frecuencia subversiva, huye de la uniformidad y del conformismo, en el florecimiento del ser humano” (Turin, 2014, p. 52).

c. El lenguaje y la comunicación

En los programas de estudios que se materializaron en la RIEB, la finalidad del campo de formación Lenguaje y Comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. En este sentido, se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades para leer, escribir, hablar y escuchar a partir de ambientes comunicativos y a través de las prácticas sociales y culturales del lenguaje, que son modos de interacción (Plan de estudios, 2011).

Específicamente, en la educación primaria, el estudio del lenguaje se trabaja desde la asignatura de Español. El aprendizaje se centra en la producción e interpretación de prácticas orales y escritas, en la comprensión de diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos, en la aproximación a la cultura escrita y en la participación de intercambios orales. Además, mide la práctica de la lectura mediante los estándares nacionales de habilidad lectora.

Lerner, (2001) reconoce que las prácticas escolares tradicionales no favorecen las finalidades del campo formativo de lenguaje y comunicación, ya que la práctica natural de la lectura y la escritura responde a propósitos comunicativos vivenciales, mientras que las prácticas escolarizadas priorizan los propósitos didácticos condicionados por la parcelación de la enseñanza y el control del aprendizaje.

Las contradicciones inherentes descritas en este apartado, ofrecen una explicación sobre los alcances limitados en el desarrollo de los aprendizajes y el fomento de la lectura. Mientras en la letra se proponía el uso del lenguaje por medio de prácticas sociales y su seguimiento por medio de una evaluación formativa, las exigencias reales se concentraba en la mejora de resultados cuantitativos expresados en evaluaciones estandarizadas, en la medición de índices lectores y en la alfabetización o no de los propios estudiantes. Se privilegió en lo general la lectura academicista, el manejo burocrático de las bibliotecas escolares, el uso del libro de texto como recurso único y la riqueza de los acervos bibliográficos con trofeos a resguardar. La inconsistencia entre los objetivos y principios pedagógicos de una reforma y sus planes de estudio con las realidades de las comunidades confirmó que las políticas educativas neoliberales son distantes a una población escolar diversa y cambiante.

2. Lo que pudo ser: el Nuevo Modelo Educativo (NME)

En su informe, Ortega (2017) expone que en la Propuesta Curricular del Nuevo Modelo Educativo y su plan y programa de estudio denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral se pronuncia contra la memorización de conceptos, hechos, procedimientos, así como contra la saturación de contenidos. Específicamente,

propone que el proceso educativo se centre en el aprendizaje y que la práctica docente diseñe ambientes que propicien la necesidad, la motivación y el desafío por construir conocimientos activos, profundos, situados y significativos.

Sin embargo, el mismo autor señala que, la organización de los planteles escolares privilegia la saturación de grupos y de contenidos, las estrategias tradicionales de enseñanza, así como una evaluación que prioriza la memorización y los resultados inmediatos y cuantificables, los cuales son obstáculos que el mismo sistema pondera, lo que impide que los estudiantes profundicen en sus aprendizajes y en el desarrollo de habilidades y actitudes.

Este apartado visualiza las circunstancias que influyeron para que el programa y el plan de estudios del NME emergiera y se sostuviera brevemente entre la polémica y la falta de raigambre entre los colectivos escolares.

a. La brecha entre la prédica y la acción del Nuevo Modelo Educativo

Un elemento relevante a considerar en el plan y programa de estudios del NME, fue el desarrollo de competencias socioemocionales para una plena formación integral de los estudiantes. Pero cómo entender este invaluable principio cuando a los docentes, actores fundamentales del quehacer educativo, las autoridades educativas y en la mayoría de los medios de comunicación se les denigró y calificó de manera despectiva a nivel nacional. Cómo apropiarse de esta valiosa propuesta que promueve habilidades para relacionarse en colectividad, si en la construcción y planteamiento de los programas de estudio se silenció la voz del magisterio, la de los padres de familia y la de los propios alumnos. La verticalidad y la imposición que privó este entorno político no abonó a la confianza ni a la convivencia respetuosa entre los protagonistas del proceso educativo.

Dentro de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral se identificaron categorías como la educación de calidad como un derecho constitucional; la educación inclusiva con equidad, con el propósito de eliminar la exclusión social desde la escuela; el

tratamiento de las barreras de aprendizaje que implica caracterizar las condiciones de los planteles educativos desde su infraestructura hasta la disposición y expectativas de la comunidad escolar, con la finalidad de erradicar obstáculos que impidan a los estudiantes la construcción del aprendizaje. Todos estos anhelos inobjetables, no encontraron tierra fértil para su germinación, debido al sesgo autoritario de un gobierno que ignoró el diagnóstico evidente que prevalecía en el Sistema Educativo Mexicano y en su sociedad en general: pobreza, injusticia y violencia. Gil (2018) describió de la siguiente manera el panorama que enmarcó la imposición del plan de estudios del Nuevo Modelo Educativo.

64 % de las escuelas del país tienen problemas de infraestructura; más grave aún, la escuela misma, en las condiciones en las que se pudiera encontrar, no garantiza que sus estudiantes aprendan y que permanezcan. En este sentido ofrece los siguientes datos: 5 millones de ciudadanos de entre 15 y 64 años no saben leer ni escribir; 10 millones no terminaron la primaria; otros 16 millones interrumpieron la secundaria; al menos 31 millones de mexicanos no pudieron ejercer su derecho a la escolarización.

La brecha existente entre las proyecciones educativas elucubradas desde el escritorio en relación con las necesidades de las comunidades no resueltas por décadas parecen ser infranqueables, más aún cuando se carece de una voluntad política que ayude a construir consensos en lugar de difundir rencores sociales.

b. El uso del lenguaje en el Nuevo Modelo Educativo

“El lenguaje es un conocimiento que se construye socialmente, que se constituye en la acción y se orienta en las funciones específicas” (Bordieu, 2008 como se citó en SEP, 2017, p. 171). La fragmentación del aprendizaje de la lengua imposibilita el desarrollo práctico de las habilidades comunicativas y limita la interacción comunicativa para que ésta sea funcional y vivencial entre los estudiantes al interior de las escuelas.

La enseñanza de la asignatura de Lengua Materna. Español en la Educación Básica, que planteó el plan y programas de estudio del Nuevo Modelo Educativo 2017,

continuó con el enfoque basado en “las prácticas sociales del lenguaje para fortalecer la participación de niñas y niños en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas” (SEP, 2017, p. 165). No obstante, las actividades escolares mantuvieron una directriz distante al uso práctico y disfrutable de la lectura, escritura y otras expresiones de la lengua, consecuencia que derivó, entre otras causas, por la premura de las evaluaciones estandarizadas que se imponían a estudiantes y maestros en busca de resultados: los maestros por su permanencia en el servicio y el estudiantado por encontrarse inmerso en esta dinámica de competencia y comparación en el que se ve envuelta la valoración del aprendizaje.

Esta asignatura fijó ocho propósitos para la educación primaria. Se destacó el uso reflexivo y autónomo del lenguaje oral y escrito para interpretar y producir textos; también el manejo de diversos acervos y el análisis del lenguaje en los textos literarios. De igual manera se planteó recrear el lenguaje al participar en actividades lúdicas y literarias al emplearse por medio orales, escritos o electrónicos. A pesar de estas metas encomiables, las acciones didácticas donde se empleaba el lenguaje, terminaron por ajustarse al control de la interacción comunicativa en el aula, donde generalmente el docente monopolizaba la palabra y los estudiantes elaboraban trabajos aislados y acumulativos, sin que éstos tuvieran un fin social útil que satisficiera sus intereses o necesidades.

El programa de Lengua Materna. Español contaba con dos organizadores curriculares llamados ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje que se centraban en la oralidad en el nivel preescolar y estudio, literatura y participación social en primaria y secundaria. Los contenidos del programa se establecieron a través de los aprendizajes esperados. Lo cierto es que en la práctica el plan de estudios continuó saturado, provocando que su tratamiento se abordara de forma apresurada, aislada e inflexible, razones suficientes para que el acto comunicativo en su función social no se concretara en entornos reales.

En el mismo programa se propusieron diferentes modalidades de trabajo a manera de orientaciones didácticas: actividades puntuales y recurrentes, proyectos o secuencias didácticas. Dentro de las actividades recurrentes se planteó la exploración y consulta de diversos libros de la biblioteca escolar y la biblioteca de aula. Igualmente, se pretendía “la lectura de textos informativos, periodísticos y literarios” (SEP, 2017, p. 180). En contraste, lo que prevaleció fue el uso de la escritura en el cuaderno y la lectura fragmentada de textos, privilegiando de esta forma la adquisición e interpretación del código. Lo que realmente se procuró en el aula fue la alfabetización convencional, sin recurrir a la exploración recreativa y placentera de un acervo bibliográfico que de forma paciente e inerte permanecía resguardado en algún espacio escolar.

En plan denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral del NME “considera al docente como mediador o moderador de la interacción social en el aula” (p. 118). En los hechos, las autoridades educativas concebían a los maestros como operadores de un programa de estudios ajeno, del que no formó parte para su construcción. Más grave aún, si osaba expresar una opinión crítica sobre este programa o las condiciones en las que desempeñaba su función, era calificado de delincuente u obstáculo renuente que impedía la modernidad del sistema educativo del país.

En relación a la evaluación, el plan de estudios sugirió que fuera integral y a su vez un “insumo fundamental para el aprendizaje que permitiera valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados” (SEP, 2017, p. 184). A la letra, este programa advirtió que la evaluación no debía centrarse en el producto final y proponía emplear las evaluaciones en distintos momentos por medio de diversas técnicas e instrumentos. Lo que aconteció fue lo contrario. La evaluación se convirtió en principio y fin del proceso educativo. Atentó contra la estabilidad laboral y emocional del docente, condicionando las dinámicas escolares y limitando las actividades didácticas en torno al aprendizaje de la lengua, así como de otras asignaturas.

El plan de estudios del NME planteó colocar en el centro a la escuela como un reimpulso a la educación, reconociendo que es una de las prioridades del país, lo que implicaba la suma de talentos de todos los actores del proceso educativo; sin embargo, la estrategia que las autoridades decidieron utilizar para legitimar su propuesta fue la descalificación a los docentes y desviar la mirada ante los rezagos ya existentes en el sistema educativo mexicano. En consecuencia no se logró concretar una educación inclusiva y con equidad.

Finalmente, esta reforma educativa tuvo su ocaso muy pronto. Se quedaron en el tintero, ideas que en otro contexto pudieron prosperar, por ejemplo: la utopía de una autonomía curricular, la cual requiere confianza y libertad plena a las comunidades escolares y no la imposición de evaluaciones punitivas que buscaron el control y la precarización de la labor docente. También la articulación de una educación socioemocional, tan importante para el contexto mexicano debido a la descomposición del tejido social que prevalece. Así como la profundización de los aprendizajes a través de un modelo de enseñanza integral, que implicaba la construcción prácticas educativas que emergieran de los intereses de colectivos docentes y no de la saturación de contenidos o de un sistema de calificaciones donde sólo se apruebe o repruebe al resolver un examen.

Los diseñadores de los planes y programas de estudio tanto de la RIEB, como del NME decidieron configurarlos con la anuencia de los grupos de poder, en respuesta a los intereses de un contexto político global y aderezado por los ideales económicos de un neoliberalismo a la mexicana caracterizado por la corrupción y la desigualdad. Ignoraron la pluriculturalidad de la población, la diversidad de las regiones, las carencias del sistema educativo y los años de injusticia social que este modelo capitalista fue agravando. Marginaron la función docente menospreciando las cualidades, compromiso y creatividad que muestran en su trabajo colectivo con estudiantes, padres de familia y comunidad. Monopolizar la educación y el uso del lenguaje, por medio del control e intimidación, nulifica su propósito comunicativo y la riqueza que nace del diálogo y del contraste de ideas tanto fuera como dentro del aula.

3. Una propuesta para que se enriquezca en comunidad

En palabras de Sousa (2019) “el objetivo principal del proyecto educativo emancipador consiste en recuperar [entre las comunidades escolares] la capacidad de asombro y de indignación” (p. 30); que incite a la construcción de alternativas formativas. De esta manera, se quebranta el ciclo de contemplación, donde se considera al magisterio un reproductor de reformas confeccionadas a la distancia y lo vuelve protagonista del proceso educativo junto a su comunidad y estudiantado.

La Nueva Escuela Mexicana pretende consolidarse como un proyecto alternativo, cuyo objetivo es promover la excelencia, la inclusión, la pluriculturalidad, la colaboración y la equidad entre los estudiantes. Bajo este nuevo enfoque, se rompe con el concepto de calidad, el cual se enmarcaba desde una postura mercantilista del conocimiento y se revaloriza la noción de aprecio por la diversidad.

a. Estructura de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) está conformada desde una concreción curricular que parte del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Transita de una organización de los contenidos por grados escolares a 6 fases donde éstos se describen en Programas sintéticos de estudio. Los contenidos, en todas las fases, dejan de relacionarse a una especialización progresiva de disciplinas, pero responden a situaciones que resultan de interés y relevancia para el individuo y la colectividad. Es decir, su enfoque se centra en la comunidad y los estudiantes como núcleo de los procesos educativos, desestimando la parcialización del aprendizaje.

En la propuesta curricular 2022, se establece una vinculación de las situaciones o problemas identificados en la comunidad con los contenidos de los 4 campos formativos que lo integran: Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; De lo humano y lo comunitario. Así como del aporte de los 7 ejes articuladores que “constituyen un componente que permite desarrollar el currículo desde una perspectiva ética para aprender y enseñar en, desde y para la comunidad” (SEP, 2022), estos son: Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género;

Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Durante el proceso de trabajo que cada colectivo docente decida seguir, se sugiere que a partir de puntos comunes de conexión en cada campo formativo, se propicie entre los estudiantes la reflexión, la comprensión, el planteamiento de interrogantes y el descubrimiento de soluciones a problemas reales de la comunidad. De esta forma, se plantea una nueva propuesta educativa que fomenta la práctica de la democracia, el fortalecimiento de capacidades, las cuales no se limitan a habilidades o conocimientos sino que incluye la valoración de una vida digna, el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento, el razonamiento, la consolidación de una formación científica y el desarrollo afectivo y emocional de cada persona para que ejerza su ciudadanía de manera crítica y activa.

Desde una perspectiva horizontal, plural e interdisciplinaria, los Programas sintéticos de la NEM, proponen que los contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación deben contemplarse como un todo. Aislar alguno de los elementos anteriores llevaría a una interpretación sesgada, incompleta o fragmentada del aprendizaje.

Para fines de esta investigación, se analizan elementos curriculares del documento *Avance del contenido del Programa sintéticos de la Fase 4 Ciclo Escolar 2022-2023*, específicamente el campo formativo *de Lenguajes*.

b. El lenguaje se pluraliza

El enfoque didáctico del Plan de Estudios 2022, destaca la importancia de la contextualización de los aprendizajes, el cual es un proceso de resignificación y apropiación del currículum nacional. En otras palabras, se pretende que los contenidos a trabajar y los aprendizajes a desarrollar cobren sentido porque son parte esencial de la vida local de los estudiantes.

En la propuesta curricular de la NEM, lo que se concebía como la asignatura de Español, es sustituida por el campo formativo de Lenguajes. No como un simple cambio de concepto disciplinar, sino en el sentido amplio del término lenguajes que son “construcciones cognitivas, sociales, dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender e interpretar el mundo” (SEP, 2022).

El objetivo de aprendizaje de este campo se “constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes” (SEP, 2022). En él, se enfatiza la diversidad lingüística y cultural de México. Integra a las lenguas indígenas como un derecho educativo de las y los estudiantes y el inglés es considerado como una lengua extranjera que permite la interpretación e interiorización a otros contextos. Además, los lenguajes se diversifican bajo un criterio inclusivo al contemplar la expresión oral, escrita, artística, de señas, además de los alternativos y aumentativos con la intención de satisfacer las necesidades y los deseos de una riqueza comunicativa.

Desde la presente óptica, este campo formativo está orientado a que las niñas y los niños, ubicados en esta fase escolar, adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada y vivencial la expresión y la comunicación de sus formas de ser y de estar, favorecer la apropiación cultural y el ejercicio de un amplio rango de habilidades, estrategias y conocimientos por medio de la experimentación creativa y lúdica que provoque el disfrute de las artes y la lectura. Es así como el uso de los lenguajes a través de actividades y acciones emprendidas en el aula cobran sentido porque parten de contextos específicos, lo que implica que durante el proceso comunicativo se propicie la interpretación, exploración, construcción e intercambio de significados.

Bajo este enfoque, los lenguajes no sólo son considerados como instrumentos de comunicación, sino que constituyen la identidad, historia y cultura de una comunidad, lo que permite gestionar intercambios sociales. El tratamiento que el plan de estudios 2022 le otorga a los lenguajes, incentiva la pluralidad en el fomento a la lectura y en el

uso que se le otorga a la biblioteca escolar. Hace necesario la exploración de diversos libros o medios de expresión que satisfagan la variedad en los intereses y necesidades de los estudiantes.

Lo anterior queda explícito en el eje articulador *Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura*, en el cual se reconoce que México “es una comunidad de comunidades” (SEP, 2022) donde confluyen una gran variedad de lenguajes que permiten un acercamiento a las culturas. Por ello resulta imprescindible el desarrollo de habilidades como la expresión escrita y la comprensión lectora para que cada estudiante experimente íntima y colectivamente las distintas interpretaciones que el mundo ofrece. Garantizar el uso de la lectura y la escritura en contextos que respondan a sus intereses y necesidades implica hacer efectivo “su derecho a una verdadera democratización de la lectura” (SEP, 2022), a una interacción respetuosa con sus compañeros, a tomar la palabra de forma activa y a preservar su cultura.

Restituir el derecho de las niñas y niños de practicar la lectura libre y placenteramente propicia una relación continua con el otro, lo sensibiliza y le permite reconocerse en las palabras, se percibe parte de una gran diversidad, fomenta la imaginación, fortalece su autonomía, emancipa su personalidad con ayuda de la reflexión y el diálogo y construye de manera armónica comunidad.

Desde la lectura y la biblioteca escolar, la comunidad “puede construir un mundo más habitable [especialmente para] niños, adolescentes o adultos que crecieron alejados de los libros y a quienes a menudo les faltó una transmisión cultural, ya sea porque la tradición oral se había perdido o porque su familia estaba quebrada” (Petit, 2015, p.37)

c. El juego del docente, ¿es lo que se quería?

En la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, el docente tiene la libertad de participar en un proceso de transformación y contextualización curricular que ha de realizarse con sus compañeros, entre profesionales, pero también con sus estudiantes desde una mirada horizontal, a fin de aprender en y con la comunidad.

El papel del docente es un mediador que estimula la colaboración para desarrollar las capacidades individuales de las niñas y los niños, motivándolos a que resuelvan problemas de la vida diaria y de manera conjunta. La NEM propone que el docente dedique mayor tiempo a los procesos cognitivos, sociales y biológicos que los estudiantes requieren para el desarrollo óptimo de sus capacidades.

También se prioriza la planeación, seguimiento y evaluación del trabajo, con la finalidad de realizar cambios o ajustes conforme avance el estudiantado; y con base en sus diferencias y expectativas. Por lo tanto, la actuación del profesor se orienta a practicar la tolerancia y a distanciarse de prejuicios y estereotipos que le impidan reconocerse en la diversidad.

En el planteamiento de la NEM, se espera que el docente valore la pluralidad cultural, social, artística y natural de la comunidad; asimismo, reconozca las problemáticas que en ella existan. En este sentido, tanto la lectura, como las actividades en la biblioteca escolar y la labor del mismo docente como mediador de escenarios comunicativos podrán “ofrecer [al estudiante] historias que lo lleven a reflexionar y lo ayuden a construir su relación con el mundo, respetando al mismo tiempo su temprana libertad” (Turin, 2014, p. 88).

d. El estudiante comunitario

La NEM concibe a los estudiantes como sujetos activos en el desarrollo de sus capacidades y en la dinámica al interior del aula. En el proceso educativo se contemplan sus intereses, actividades y necesidades, así como los desafíos de su contexto y de la humanidad en su conjunto.

En la labor de la escuela vinculada a la comunidad es fundamental la atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje y de los diversos grupos sociales de las y los estudiantes. Para ello, resulta indispensable permitir que se expresen sin estereotipos, ni discriminaciones. La NEM plantea que los estudiantes exploren procesos creativos de manera individual o en colectivo que favorezcan la

eliminación de prejuicios; valorando y celebrando la diversidad en sus múltiples manifestaciones y revitalizando el lazo social.

La concepción que la NEM tiene sobre el papel de los estudiantes, trastoca las viejas acepciones tradicionales con las que se veían a los alumnos y que Freire (1984) ya cuestionaba: “debemos superar [...] la falsa concepción [...] de la práctica educacional como un acto de transferencia de conocimiento [...] donde los educadores son los poseedores del conocimiento y los educando son las vasijas vacías” (p. 56).

e. El debate construye

El plan de estudios 2022 que propone la NEM, ya está en marcha. El ciclo escolar 2022-2023 le dio la bienvenida entre críticas severas, campañas mediáticas que la denostaron, entre el compromiso y valoración de una parte del magisterio y en medio de reclamos e inquietudes de otros sectores de la educación. Todos ellos válidos y dignos de ser escuchados. Aún en plena ejecución, sus particularidades se encuentran en un proceso de conocimiento, construcción y difusión entre los colectivos docentes, padres de familia y los propios estudiantes. Los materiales de consulta y los libros de texto, en medio de la polémica y batalla política e ideológica de una sociedad mexicana cada vez más involucrada en los acontecimientos que le atañen, se comparten y analizan al momento de emplearlos, en reuniones con padres de familia, en las redes sociales y durante las jornadas de Consejo Técnico Escolar en sus distintas fases intensivas y ordinarias.

Al momento, la Nueva Escuela Mexicana, sigue en un proceso de debate permanente. La diferencia es que la discusión no es soterrada, ni simulada, lo que permite “crear consciencia, una consciencia transformadora” (Santos, CEDALC, 2019). Tampoco se invisibilizan las críticas de los opositores a este proyecto educativo, por el contrario, se debate lo que enriquece la discusión y construye narrativas que se prestan para la reflexión.

Otro elemento distinto es que la confrontación dialéctica no se aborda sólo en la parafernalia que ofrecen las mesas con especialistas, donde se exponen opiniones casi idénticas y aisladas. Ahora, los argumentos se esgrimen en la sociedad, en las escuelas, en las universidades y entre maestros. Sin duda, sigue habiendo más preguntas que respuestas, pero esta incertidumbre ayuda a transitar de la imposición a la discusión; y este fenómeno, por sí sólo, ya es una reforma. La educación y el conocimiento no se construyen únicamente en las aulas. Este conflicto educativo se ha trasladado de la escuela a la comunidad, principio que persigue la Nueva Escuela Mexicana.

C. Una escuela ausente antes y después de la pandemia

La pandemia a causa del Covid-19, forzó el cierre de las escuelas en gran parte de las naciones, lo que significó “la pérdida del espacio escolar y de aula” (Díaz-Barriga, 2020, p. 20). El esfuerzo de los gobiernos mexicano y latinoamericanos por proteger la salud de su población y responder a las demandas alimentarias, económicas y educativas de sus sociedades; por medio de acciones aceleradas en favor del uso de las nuevas tecnologías y la implementación de medios y plataformas de comunicación, éstas fueron insuficientes y desiguales.

Durante este acontecimiento inédito, lo que predominó fue el miedo y el aislamiento en búsqueda de la pervivencia, por lo que en grandes sectores de la sociedad quedó al margen la formación académica de los niños y, con ello, se evidenció que cada miembro del sector educativo padeció su propia pandemia.

Ejemplo de ello es que durante la emergencia sanitaria, “la profesión docente quedó reducida al técnico que elige materiales para trabajar con sus estudiantes” (Díaz-Barriga, 2020, p.21). La capacitación recibida y los recursos educativos a través de plataformas digitales no respondieron al acceso a la tecnología de las comunidades donde vivían tanto los profesores como los alumnos. “El programa de educación digital [se llamara como se llamara en América Latina] fue un claro ejemplo de promoción de la desigualdad social” (p.22). El éxito o fracaso del trabajo escolar, en su modalidad en

línea o a distancia se debió en gran medida “a la capacidad tecnológica instalada previa a la pandemia y a las propias destrezas de estudiantes, padres y docentes” (IIUSE UNAM, 2020, 3m 25s).

De manera precipitada, a los estudiantes se les consideró como “una nueva generación [...] vinculada con la tecnología digital” (p.22). Se pensó que ya estaba inmersos en la era cibernética por el sólo hecho de contar con un celular o una tableta; sin embargo, las exigencias del trabajo escolar durante la pandemia, hizo evidente que los dispositivos electrónicos eran insuficientes, que sólo contaban con la habilidad de interactuar en las redes sociales y que la gran mayoría no los empleaba como recursos de aprendizaje.

El distanciamiento forzó un cambio de roles en el proceso educativo; el “acompañamiento [escolar] de los niños se dejó en manos [...] de las madres, quienes además de encargarse del hogar y de las actividades de su trabajo [...] tuvieron que atender las miles de preguntas [...] para llenar la carpeta de experiencias” (p.23). Los esfuerzos y las preocupaciones de las familias se centraron en cumplir con los materiales y actividades que permitieran a sus hijos salvar el año escolar.

Tales circunstancias convirtieron “a la escuela en un espacio distante de la realidad, incapaz de reformarse a sí misma” (p.24); el sentido academicista y su función exclusiva por atender los planes de estudio; además de normarse rígidamente por horarios inflexibles y actividades monótonas, hicieron de la vida escolar un contexto ajeno a las expectativas y anhelos de los estudiantes y sus familias.

La pandemia y el regreso a clases presenciales, “constituyó un momento singular para impulsar un trabajo por proyectos” (p. 27). Invitó a asumir un cambio, para evitar el retorno a la vieja normalidad, pero al paso de los días y después de disminuir la amenaza que la contingencia sanitaria representaba para la humanidad, se ha ido diluyendo la posibilidad de modificar esas prácticas escolares.

La propuesta de trabajar a través de proyectos, representa una opción para impulsar la resolución de actividades reflexivas a partir de situaciones locales y próximas. Queda en los colectivos docentes y sus comunidades, la posibilidad latente de transitar a un proceso educativo que considere a la realidad como base del aprendizaje sin importar que la modalidad de trabajo sea a distancia, en línea o de forma presencial.

Esta en manos de las comunidades escolares desaprender prácticas desalentadoras que hacen de la escuela un espacio al que se le pueda atribuir frustraciones colectivas y, en cambio, aprender e impulsar acciones a favor del aprendizaje autónomo y significativo con ayuda de la tecnología, pero sobre todo encaminados a actuar en un sentido plural, incluyente, solidario y creativo. Con ello dejaremos de ver a la escuela como la razón de todas nuestras desventuras.

II. DE UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA A UNA REFLEXIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

“La observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes”.
Adler y Adler (1988)

El presente capítulo retrata una transición que parte del recuento cotidiano de vivencias, específicamente, sobre la práctica de la lectura dentro del ámbito escolar, hacia la valoración sistemática de esas mismas experiencias lectoras, pero ahora a través de una perspectiva metodológica de indagación de corte cualitativo, la cual motiva a pausas reflexivas que aportan en dos sentidos: primero, a reconocer las posibles causas de la inmovilidad o monotonía del proceso comunicativo prevaleciente en los entornos escolares; y segundo, a replantear alternativas donde la interacción y la dinámica de trabajo en relación con la lectura, dentro y fuera de las aulas, sean enriquecidas.

Es así que, en la primera parte de este capítulo, se analiza un acercamiento inicial al fomento a la lectura y al uso de la Biblioteca Escolar, con lo cual se dilucida la problemática existente en el contexto de esta investigación. En seguida, se describe el diseño, la construcción e interpretación del Diagnóstico Específico (DE), cuyo origen emana de la primera fase del método de Investigación-Acción. De igual manera, se explican los resultados que derivan de la técnica de la observación directa, junto a la implementación de distintos instrumentos como el Diario de Campo, el estudio socioeconómico, los cuestionarios y las entrevistas que permitieron la integración del propio DE. La valoración final contribuyó a delimitar el problema, a plantear las preguntas específicas y los supuestos teóricos que ayudan a delinear la Intervención Pedagógica ligada al objeto de estudio.

En el segundo apartado, se expone teóricamente, algunos referentes del Enfoque Biográfico-Narrativo, así como las técnicas e instrumentos que se emplean para la integración de un relato pedagógico y reflexivo, con el que se pretende explicar las

incidencias que deriven de la aplicación de un proyecto de intervención con relación al fomento lector y al uso de la Biblioteca Escolar.

A. La encrucijada: por una lectura utópica o simulada

Garrido (2014) menciona que de 1986 al año 2000 él fue parte de los programas y empeños editoriales a favor de la lectura encabezados por la Secretaría de Educación Pública. Uno de ellos se le denominó “Rincones de Lectura, cuyo objetivo era formar como lectores a los estudiantes y maestros que no lo eran” (p. 55). Posteriormente, atestiguó el cambio de estrategia en los años venideros al crearse las Bibliotecas de Aula y las Escolares, la edición, publicación y distribución de acervos bibliográficos y el desfile de reformas educativas, donde en cada una de ellas se le brindaba a la lectura un papel medular.

Estos acontecimientos, le permitieron al propio Garrido (2014) asegurar que el sistema educativo era eficaz para abatir el analfabetismo, pero “ineficiente al formar lectores” (p. 58). En su texto se describen distintas causas que han determinado el fracaso lector del país, entre ellas destaca, el propósito que estas campañas persiguen respecto a una lectura que responde a las labores escolares cotidianas y al cumplimiento de tareas obligatorias, menospreciando el gusto por la lectura y la comprensión del texto, mecanismo que denominó como *simulación lectora*.

Otro elemento que señala el escritor, es la función inacabada del maestro como lector y promotor de la lectura, cuya encomienda además de dar clases, implica destinar tiempo para dirigir “talleres y círculos lectores [que ayuden] a la construcción de una cultura lectora para toda la sociedad” (Garrido, 2014, p. 59). Tarea que, en las circunstancias organizativas actuales de cada plantel educativo, parece inviable.

También apunta sobre la dotación de libros y la instalación de bibliotecas escolares, las cuales son insuficientes para cambiar el rostro lector de esta nación; al ser concebidas, bajo un enfoque tradicional y protocolario, como objetos y espacios de

veneración, noción que impide el surgimiento de “lectores más capaces, más ávidos, más curiosos, más completos” (Garrido, 2014, p. 61).

Es así como la conformación de una comunidad lectora se dimensiona inalcanzable, si el enfoque pedagógico al interior de las aulas continúa difundiendo el servilismo a las “jerarquías, a la violencia y a las desigualdades” (Lomas, 2017, p. 110).

Nada de lo que acontece en nuestras escuela y contextos es inocente o neutro; lo que se decida ejercer o dejar de hacer tiene su carga ética y su responsabilidad pedagógica; por lo que la lectura que se practique en la escuela puede ser “un objeto de lenguaje al servicio de la discriminación y del sometimiento” (p. 111) o una lectura que promueva una comunicación emancipadora que no “excluya las utopías de la equidad y de la democracia” (p. 110). La disyuntiva es un desafío ineludible, al visualizar las características del entorno donde se localiza esta investigación.

1. La lectura ante un contexto adverso

Parte importante de cualquier diagnóstico es “conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado” (Ander Egg y Aguilar, 2000, p.37). Un primer acercamiento al sitio donde se localiza el tema de estudio, permite explorar ciertas ideas que orienten la instrumentación del Diagnóstico Específico (DE). Es así como una escuela del barrio de San Miguel Teotongo ubicado en la alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México, se convierte en el lugar donde se introduce la presente indagación. Esta demarcación cuenta con una grandeza poblacional y una riqueza sociocultural; pero, conjuntamente, presenta un nivel alto de marginación económica y en ella confluyen numerosos problemas sociales; así lo señala el Estudio Básico de Comunidad Objetivo, realizado por el Centro de Integración Juvenil, A.C (2018). Estas dificultades no sólo se perciben entre sus calles, también influyen en la vida interna de los planteles educativos de los distintos niveles que alberga esta alcaldía.

Esta exploración preliminar, consideró una institución educativa pública del nivel primaria y como sujetos de estudio a las niñas y los niños de segundo y tercer grado.

Al ser este un escenario escolar, se reconoce que “es un sistema que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas” (Bassedad, 1991, p. 51), entre los que destacan la familia, el colectivo docente y las autoridades. Puede inferirse que esta correlación funciona de forma complementaria para resolver los aprietos escolares que acontecen periódicamente; sin embargo, es frecuente que actúen de manera contrapuesta. Los factores de esta discordancia que se aprecia entre los miembros de la comunidad educativa son tan diversos como las problemáticas que se viven día a día; por ello, nos centraremos en algunos que conciernen a la lectura y al uso de la Biblioteca Escolar (BE).

Es común observar situaciones divergentes en relación a las expectativas y acciones que circundan la práctica de la lectura al interior de las aulas. Para iniciar, se debe precisar que la comunidad escolar emprende actividades en favor de la práctica lectora, muchas de ellas son bienintencionadas e implican tiempo y esfuerzo; no obstante, la proyección de estas acciones no tiene resonancia entre el colectivo y se enclaustra entre las paredes del salón o en las hojas de un cuaderno de trabajo.

En este sentido, resulta indispensable dimensionar la situación actual que se le otorga a la práctica de la lectura y al uso que se le concede a la Biblioteca Escolar, atendiendo los fines que se persiguen en los procesos de enseñanza más habituales que emplean los docentes y las dinámicas de aprendizaje que ponen en práctica los estudiantes.

a. Un primer vistazo: la lectura ritualizada

Para los docentes y alumnos de la institución educativa en la que se contextualiza la problemática, la lectura es un componente indispensable para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, al prestar atención a los procesos lectores y a la finalidad de la lectura que se pretende lograr en el entorno escolar, se comienzan a identificar prácticas monótonas cuyo objetivo casi exclusivo es la acumulación del conocimiento.

A lo largo de estos años dentro del servicio educativo, es habitual observar que la lectura se desarrolle bajo un mismo ritual casi protocolario: el maestro indica la página

del libro que consultarán, las niñas y los niños obtienen la información más importante y la registran en el cuaderno. Las actividades más frecuentes que secundan al acto lector son los cuestionarios, la elaboración de resúmenes o la sistematización de las ideas principales en un organizador gráfico. En muy pocas ocasiones se consideran los intereses o inquietudes lectoras de los estudiantes y son mínimos los momentos en lo que se realiza una conversación literaria antes o después de leer.

Los trabajos escritos que se obtienen posterior a la lectura son elaborados en los cuadernos o en hojas que se acumulan en una carpeta de evidencias, por lo regular estas producciones no se releen de forma individual o grupal, tampoco se modifican o enriquecen por medio de la reescritura. Es frecuente el predominio del “libro didáctico único” (Ferreiro, 2000, p. 160), texto que el docente emplea para controlar cuándo, cómo y qué se lee. En consecuencia, durante gran parte del año escolar, el acervo de la Biblioteca de Aula y la Biblioteca Escolar queda al margen de los sucesos lectores.

Es frecuente escuchar entre los docentes que el problema más grave de la práctica de la lectura es la falta de comprensión. Esta inquietud se deriva, generalmente, después de la evaluación lectora, la cual está en manos del profesor y cuyos instrumentos son las pruebas escritas, el registro de velocidad o a partir de preguntas que atienden el nivel de comprensión literal y, ocasionalmente, el inferencial. Los maestros esgrimen que entre las razones que ocasionan este déficit en la comprensión lectora se encuentran: el desinterés de los estudiantes por la lectura, la falta de tiempo para leer en las sesiones de trabajo y que en casa no se promueve el hábito lector.

Por su parte, la mayor preocupación que expresan las autoridades y padres de familia es que los estudiantes egresan de la primaria sin la consolidación de una competencia lectora, ya que son incapaces de obtener resultados favorables en las pruebas estandarizadas y en los procesos de selección para ingresar a la secundaria y, en un futuro, a una institución de educación media superior.

Con relación a la Biblioteca Escolar, se considera un espacio inhabilitado, por la falta de un maestro responsable o por no ser parte del proceso de enseñanza, esto a pesar de que ya en varios planteles se encuentra instalada y organizada. Por su parte el acervo bibliográfico, ya sea escaso o diverso no es consultado ni empleado en otros espacios o momentos del horario escolar.

No obstante, se asoma entre los mismos estudiantes y profesores, actividades que los llevan a practicar la lectura en voz alta en distintas modalidades o en otros escenarios como el patio de la escuela y la biblioteca escolar (cuando hay un docente responsable de ese espacio); en algún momento se invitó a lectores externos, sin que actualmente se siga llevando a cabo. Lo cierto es que la dinámica academicista que se le adjudica a la práctica de la lectura, deja la impresión de que en la escuela se lee poco, por obligación y con un fin utilitarista.

Este acercamiento general es un panorama preliminar al DE, que sólo ofrece algunas referencias sobre el uso que se le confiere a la lectura por medio de ciertas dinámicas educativas que se desarrollan al interior de las aulas; sin embargo, sólo representa una arista de los muchos factores que hacen factible o no el fomento a la lectura, los cuales se explorarán a continuación.

b. Por dónde y con quién andamos

Analizar la realidad de un individuo, de una institución o de una comunidad es una tarea ambiciosa y compleja. Por lo que es indispensable obtener información concreta que sirva de base para el inicio de cualquier indagación; en palabras de Ander Egg (2000) “para que un diagnóstico tenga una significación plena, se ha de contextualizar como un aspecto de la totalidad social de la que forma parte la comunidad o la situación problema que se estudia” (p. 42).

Contar con antecedentes y datos precisos del entorno en el que se localiza el objeto de estudio, contribuye a pautar un diagnóstico que ayudará a identificar de manera más eficiente los causales de las problemáticas detectadas. No sólo ello, una atinada

indagación, expondrá “todo lo que acontece en una colectividad porque pertenece a un sistema social en el que se da una interrelación de los elementos que lo componen y que configuran una unidad total” (Ander Egg y Aguilar, 2000, p.51). En este sentido, se realiza una descripción que ayuda a caracterizar las piezas que integran el contexto escolar donde se ubica el objeto de estudio tales como: la escuela, los estudiantes, los docentes y los padres de familia, con el propósito de reconocer sus particularidades, las cuales, necesariamente, interactúan entre sí, dando como resultado la cotidianeidad de esta institución educativa.

1) La Benito

En la escuela primaria “Benito Pérez Galdós”, mejor conocida por la comunidad como *La Benito*, se ubican los sujetos de estudio que forman parte de esta indagación. El plantel se localiza en la calle Jacarandas No. 1, en la colonia San Miguel Teotongo perteneciente a la Sierra de Santa Catarina, dentro de la alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México. La institución funciona en dos turnos, el matutino con un horario de 8:00 h a 12:30 h y el vespertino que presta servicio de 14:00 h a 18:30 h El *turno de la tarde* es el que se eligió para la instrumentación del DE.

La escuela se encuentra a un costado de los ejes 5 y 6 oriente, estas vías son importantes, ya que comunican la zona oriente de la ciudad y del Estado de México con el resto de la Ciudad de México (CDMX). Son rutas de traslado asiduo para los habitantes de esta zona altamente poblada, debido a que en dirección del poniente conecta con la calzada Ermita Zaragoza y hacia el oriente con la autopista federal México-Puebla y la carretera Federal a Puebla. Es muy común que, en el turno vespertino, lleguen alumnos provenientes del Estado de México, ya que sus padres laboran en algún punto de la capital. Es una escuela bien comunicada, que cuenta con una gran variedad de transporte público, entre ellos una estación de la reciente línea 2 del Cablebús que recorre de Santa Martha al metro Constitución de 1917.

La localidad que alberga a la escuela, también brinda espacio a lugares de interés que prestan distintos servicios a favor del bienestar de sus habitantes; muy cerca de la

institución se localizan el Parque Cultural Infantil *Patolli*, en él se localiza una biblioteca comunitaria y talleres que promueven expresiones artísticas, la institución en mención está en frecuente contacto con el plantel; el Museo Comunitario de San Miguel Teotongo, el cual exhibe distintas piezas arqueológicas que fueron descubiertas durante la construcción de la colonia y la Utopía Teotongo donde se realizan actividades deportivas, culturales y talleres artísticos. También se encuentran zonas recreativas como parques, juegos y gimnasios al aire libre. Recientemente, los espacios públicos de la colonia han tenido una notable mejoría convirtiéndolos en sitios dignos y funcionales.

Las familias de los estudiantes que asisten a la escuela son originarias de Oaxaca, Puebla, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Hidalgo, Veracruz, Estado de México, entre otros; al igual, han llegado niñas y niños que sus primeros años de vida transcurrieron en Estados Unidos. Esto ha dado como resultado una mezcla de tradiciones, siendo las de índole religioso las que tienen una gran influencia en la vida cotidiana de los estudiantes. En muchos casos los pobladores se han visto en la necesidad de adaptar o inhibir sus expresiones culturales como consecuencia de actos de discriminación y menosprecio o por a las exigencias socioeconómicas que el contexto urbano exige. Un ejemplo de ello es cuando una niña o niño practica una lengua indígena y por lo regular se esfuerza en ocultarla.

Generalmente, el actuar de las familias dentro de su comunidad es de solidaridad, alegría y festejo, con una conciencia politizada y con mirada crítica. Sin embargo, no se exime de problemas sociales que en las últimas décadas se profundizaron en perjuicio de la cohesión social, se observan dificultades económicas, viviendas con un grave hacinamiento, delincuencia, adicciones, violencia, abandono escolar, desempleo, entre otros. Sin duda, tales circunstancias influyen directamente en la interacción entre los estudiantes fuera y dentro de la escuela. A pesar de ello, la actitud que las familias reflejan ante la escuela, es de un apoyo mayoritario, especialmente, en tareas de limpieza y mantenimiento del edificio escolar. En cuestión académica, su respaldo es inconstante, ya que su apoyo depende de la integración y organización

familiar, los tiempos laborables, el grado de escolaridad de los padres o tutores y el vínculo que se establezca entre la familia y el docente.

Los servicios con los que cuenta la localidad y la escuela son: agua potable limitada, servicios de bebederos, electricidad, drenaje e internet gratuito. Los sanitarios funcionan, pero están alejados de las aulas. La institución cuenta con el programa de desayunos escolares y la totalidad de estudiantes están registrados en el programa de Becas para el Bienestar Benito Juárez de Educación Básica.

La infraestructura de la escuela está integrada por 12 salones, una biblioteca escolar con un acervo bibliográfico diverso que comparte con el turno matutino, un aula de cómputo con equipos en funcionamiento y con acceso a internet, un salón de danza, un espacio para resguardar el material didáctico, una plaza cívica, una cancha deportiva y un espacio techado donde se puede realizar escenificaciones o conferencias (generalmente en desuso), una jardinera como espacio de área verde (frecuentemente en mal estado). Además de una conserjería, la dirección de la escuela y la supervisión de la Zona Escolar 75. El traslado de los estudiantes entre un espacio y otro es riesgoso, ya que la edificación de la escuela responde al relieve del lugar, el cual tiene forma de pendiente. El acceso al plantel ha sido modificado con rampas para facilitar el ingreso de personas con discapacidad motriz o adultos mayores.

El plantel tiene material didáctico que atiende diversas temáticas y distintas habilidades, especialmente la lógica matemática. Además, cada docente cuenta con pequeñas bocinas, ventiladores y un proyector para toda la escuela. Las aulas miden aproximadamente 42 m² y se observan con una limpieza, iluminación, ventilación, temperatura y audición apropiadas. El mobiliario es funcional, aunque algunas mesas, sillas y estantes ya están con alguna avería. Una de las dificultades que afronta el turno vespertino es que sobra un gran número de mobiliario, ya que su matrícula es más reducida en comparación con la del turno matutino.

La escuela está organizada en diez grupos: dos de primer grado, uno de segundo grado, dos de tercer grado, uno de cuarto grado, dos de quinto grado y dos de sexto grado. Cada grupo tiene una sesión del taller de Tecnologías para la Información y las Comunicaciones (TIC), una sesión de educación física, una sesión de danza y una sesión de lectura en la biblioteca escolar (no es utilizada, ya que no hay docente responsable de este espacio). Los grupos de primero a tercer grado tienen una sesión de ajedrez. Al inicio de la jornada de trabajo se distribuyen los desayunos escolares con ayuda de la vocalía integrada por madres de familia. La directora del plantel recomienda que el trabajo comience por las asignaturas de Español o Matemáticas.

Los recreos se llevan a cabo en el patio techado, inician a las 16:30 h y duran treinta minutos, éste se divide en dos partes, quince minutos para consumir los alimentos que, por lo regular, son adquiridos en los establecimientos de la cooperativa escolar y a lo largo de los otros quince minutos los estudiantes pueden participar en juegos que los docentes organizan en su zona de guardia. De manera rotativa cada grado puede bajar a la cancha para jugar fútbol u otro juego considerando cierta libertad para correr.

La plantilla docente está integrada por diez maestros de grupo, una directora, una subdirectora de gestión, un maestro de computación, dos maestros de educación física, aunque uno de ellos se encarga de las sesiones de danza, un maestro de ajedrez, dos trabajadores que fungen como personal de apoyo y asistencia a la educación, un maestro con beca-comisión y una maestra especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), cabe destacar que no todas las escuelas de la zona escolar cuentan con personal de UDEEI, por lo que es habitual que alumnos que requieran atención especial sean asignados a esta institución.

Es importante señalar que hay grupos que están conformados por un mínimo de 15 y un máximo de 25 estudiantes. A pesar de ser grupos, en apariencia reducidos, las interacciones que se propician entre sus miembros ofrecen información que amplía la perspectiva del contexto, ya que da indicios de los factores externos e internos que inciden directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2) Las singularidades de los estudiantes

“El grupo como medio natural en el que las personas se desenvuelven es otra de las dimensiones de la realidad” (Francia et al., 1993, p. 22), por lo que es necesario identificar las formas cómo los individuos socializan al ser parte de un colectivo, ya que la correlación que se produce entre ellos da sentido a sus necesidades e intereses propios y de grupo. Por lo que a continuación se describen los rasgos y complejidades que singularizan a los estudiantes de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós”.

La matrícula a la que brinda servicio la institución educativa antes referida, es de un total de 184 estudiantes. Para la instrumentación del DE se contemplaron a los alumnos de segundo grado grupo “A” integrado por 23 alumnos y tercer grado de los grupos “A” con 16 alumnos y “B” con 18 alumnos, que en su conjunto reúnen 57 niñas y niños, según la estructura oficial.

La edad de los estudiantes oscila entre los 7 y 9 años. Su antecedente escolar está marcado por los estragos de la pandemia por Covid-19, ya que en los años en que ellos cursaban el preescolar inició el periodo de mayor contagio en el país. Como se debe recordar, el ciclo 2019-2020 fue interrumpido en el mes de marzo de 2020 al declararse la Jornada Nacional de Sana Distancia; el ciclo escolar 2020-2021 se cursó bajo la modalidad de educación a distancia, valiéndose de recursos tecnológicos o de guías escritas resueltas en casa, sin dejar de señalar que el éxito o no de esta variante en la atención educativa, mucho dependió de la creatividad y compromiso del docente, pero en gran medida, de la disponibilidad (en materia de salud, economía, cuidado, acceso a la tecnología, entre otras) y el esfuerzo de las familias.

El ciclo 2021-2022 se caracterizó por el regreso a clases presenciales, sin embargo éste fue de forma parcial o híbrida. Buena parte de este periodo escolar tuvo dos propósitos: el primero, localizar a los niños y niñas que aún se encontraban dispersos o sin comunicación; el segundo, crear las condiciones favorables para un retorno a la *nueva normalidad* de manera segura. Es así como el ciclo escolar 2022-2023,

representa una de los primeros transcurso formativos que, en condiciones *normales*, esta generación de niñas y niños está transitando.

Un hecho relevante fue el que se observó durante el diagnóstico escolar de tercer grado. Se identificó a un grupo de nueve estudiantes que no habían adquirido o desarrollado la lectura y la escritura convencionales; según las valoraciones iniciales, ellos se encontraban en los niveles presilábico o silábico considerando la descripción de Ferreiro (1979). Esta circunstancia, llevó al Consejo Técnico de la escuela a tomar la decisión de crear un grupo exclusivo para atender el rezago existente de este grupo de niñas y niños, el cual sería atendido por el maestro que, hasta ese momento, estaba a cargo de las actividades en la Biblioteca Escolar. Desde la supervisión escolar, se sugirió implementar el método Minjares de lectoescritura con el propósito de *nivelar, compensar* o responder a la necesidad detectada.

Este ajuste modificó la estructura grupal en los grupos de tercer grado, quedando el grupo “A” con 25 alumnos y el grupo “B” con 9 alumnos; aunado a ello, la escuela quedaría sin el maestro responsable de la Biblioteca Escolar.

Medida como la descrita anteriormente, se empleó para atender el rezago académico que representó el impacto que tuvo en el proceso educativo una pandemia tan agresiva ocasionada por el virus SARS-CoV-2.

Lamentablemente, los estragos no se concentraron sólo en el aspecto cognoscitivo de los estudiantes, también se vieron mermados su desarrollo motriz y socioemocional, ya que las circunstancias de la pandemia trajo consigo fases prolongadas de pasividad física debido a que, tanto en el trabajo escolar a distancia, como en las dinámicas de los entornos familiares, la movilidad de los educandos fue casi nula a causa de una dependencia absoluta a los dispositivos electrónicos, lo que provocó desórdenes en sus hábitos alimenticios, en sus periodos de sueño y descanso y en el cumplimiento de sus tareas y responsabilidades. No se debe ignorar que las familias de las niñas y niños sufrieron una pandemia que significó problemas graves de salud, pérdida de

seres queridos, se agudizó la crisis económica y vivieron el desplazamiento forzado de sus hogares o poblaciones de origen.

No obstante el escenario general enunciado previamente, se observó en los estudiantes de este grupo, un interés por ciertas actividades lectoras, especialmente cuando su maestra o maestro les lee en voz alta y en el transcurso de las sesiones al momento de expresar de manera oral su opinión o preferencias sobre alguna temática. Les gusta crear producciones artísticas, con el apoyo de pinturas líquidas de varios colores; al participar en juegos, cantos y bailes. También se vislumbran actitudes a favor de la cooperación, la amistad y la solidaridad entre compañeros.

Sin embargo, al mismo tiempo se detectan áreas de mejora, entre las que destacan la falta de hábitos de estudio y de lectura, déficit en la comprensión lectora y en la producción escrita, desinterés en las actividades escolares y en las tareas extraescolares; además, se observan comportamientos desafiantes entre compañeros y resolución de discusiones por medio de actos violentos. Al paso de los días se pudieron reconocer la presencia de conflictos al interior de las familias, problemas de aprendizaje, rezago escolar, ausentismo, problemas de salud habituales.

En mayor o menor medida, el escenario descrito ofrece un perfil de los estudiantes seleccionados para la aplicación del DE, éste no es el único participante fundamental en el proceso educativo; el colectivo docente es una pieza clave en el entramado educativo; caracterizar su estadía en esta institución ayudará a complementar este acercamiento al objeto de estudio.

3) La titánica tarea docente

Definir las características del cuerpo docente, es una ventana abierta, donde se muestra una parte significativa del medio escolar; si bien es cierto, que es un grupo de trabajo al que ninguno de sus miembros se integró por voluntad propia o por afinidad, el contacto cara a cara, la convivencia constante por tiempo prolongado y la interacción indispensable, puede generar o no lazos afectivos y sentido de pertenencia. Ante lo

expuesto, es trascendente identificar cuáles son los factores que explican la cohesión de un colectivo docente o la desarticulación del mismo; ya que, en ambos casos, su grado de influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje es determinante.

En la escuela primaria “Benito Pérez Galdós” turno vespertino, laboran un total de dieciocho docentes. Su formación profesional la llevaron a cabo en las escuelas normales públicas, en la Universidad Pedagógica Nacional y en institutos particulares. Tienen una formación de licenciados en educación primaria, pero más de un tercio del colectivo docente cuenta con estudios de posgrado (maestría y doctorado) en curso o terminados. Su rango de edad se encuentra entre los 28 a los 54 años y sus años de servicio oscilan entre los 9 y los 20 años.

Diez de ellos cumplen con funciones de maestro frente a grupo, se cuenta con una directora, una subdirectora, dos maestros de educación física (uno de ellos se desempeña como maestro de danza), un maestro de TIC, un maestro de ajedrez, una maestra especialista y un maestro con beca-comisión.

El ambiente laboral que se ha construido, predomina el respeto y un entorno ameno que ha posibilitado una dinámica de interacción gentil y armónica. Sin embargo, esta inercia de buen ánimo, no ha alcanzado para la puesta en marcha de proyectos educativos articulados que, el mismo colectivo, ha planteado de manera insistente sobre temas pedagógicos como la lectura, la escritura, el pensamiento lógico matemático y la inclusión. Un ejemplo de ello, es que se han evadido actividades como la feria de la lectura, el uso continuo de la Biblioteca Escolar, la jornada de matemáticas o la feria de las ciencias. Estas fueron actividades que se propusieron con mucho entusiasmo porque habían significado una experiencia exitosa en otros planteles, pero que en este centro educativo no han encontrado consenso para su realización.

“El maestro tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de diversos contenidos, valores y hábitos” (Bassedad, 1991, p. 64). La falta de transparencia de lo que acontece en las aulas y en la escuela en

general, contraviene los principios de una comunicación funcional y de la práctica de una lectura y escritura cercana a las necesidades e intereses reales del estudiantado. Uno de los temas pendientes entre el colectivo docente es la falta de difusión de las actividades y producciones que se realizan al interior de los salones, lo que ocasiona bajas expectativas y desinterés por parte de los estudiantes.

Algunas causas que se observan y explican esta opacidad educativa es el miedo a perder el control de las sesiones de trabajo, exhibir posibles errores (los cuales son propios del proceso de enseñanza y aprendizaje) y el egocentrismo docente. Estos factores también marcan un desapego entre los mismos profesores, al igual que en su relación con los padres de familia, esto se traduce en una comunicación escasa y deficiente que impide un trabajo a favor de objetivos comunes.

4) Padres de familia ¿aliados u otro desafío?

Para Bassedad (1991), “la familia tiene como función proteger a sus miembros y una tarea social de transmitir y favorecer la adaptación de la cultura existente” (p. 68) Las familias de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós” turno vespertino, en esencia, consideran a la escuela como un componente social que ofrece seguridad, ayuda a que fortalezcan sus tradiciones culturales por medio de actividades conmemorativas y la consideran como la principal institución que contribuye a acumular conocimientos y mejorar, a futuro, las condiciones de vida de sus hijos.

Entre las características más destacables de las familias de esta comunidad, se puede mencionar que son relativamente jóvenes; su nivel educativo se concentra en la educación básica y media superior. Su composición familiar está constituida por los alumnos que viven con ambos padres de familia y los que viven en hogares monoparentales; pocos viven con abuelos y tíos. Las ocupaciones que predominan es el comercio, el que sean empleadas o empleados, choferes y amas de casa. Como ya se ha mencionado el nivel socioeconómico en el que se ubican la mayoría de las familias es bajo. También se reconoce que, de manera generalizada la madre y la abuela son los familiares que más apoyan a la educación de los niños.

“La escuela y la familia son dos sistemas que tradicionalmente han estado bastante alejados a pesar de que se tienen frecuentes relaciones” (Bassedad, 1991, p. 69). La expresión anterior pareciera un dislate; sin embargo, las observaciones confirman que, para las familias de esta institución, la escuela algunas veces cumple y otras no con su papel social. Bastante tiene que ver los antecedentes escolares que los propios padres tuvieron con ella: para algunos ha contribuido a un mejor bienestar social y para otros es un espacio controlador e intransigente; la relación que cada padre de familia establece con el docente de sus hijos también influye en la visión que de ella se tiene.

En este sentido, los padres de familia refieren con persistencia que las expectativas que tienen de la escuela son la mejora de las calificaciones, el incremento de los aprendizajes, la consolidación de hábitos y la promoción de un nivel educativo a otro. Para ello, asumen ciertos compromisos entre los que resaltan: revisar cuadernos, ponerlos a estudiar, satisfacer sus necesidades y materiales escolares y apoyar a la escuela o docente cuando se requiera.

También mencionan que es importante el tiempo que pasan en familia siendo los pasatiempos más constantes utilizar los dispositivos electrónicos, ver la televisión, participar en juegos de mesa o salir de paseo. Nombran que entre los antecedentes de enfermedades más repetidos están la obesidad, la diabetes y la hipertensión.

“La familia puede adoptar actitudes muy diferentes en cuanto a la escuela [...]: sumisión y total dependencia, [...] represora o normativa, [...] conscientes de la corresponsabilidad en la tarea educativa” (Bassedad, 1991, p. 69); asumir una postura u otra depende de la experiencia directa que tuvieron de la institución educativa que los formó como estudiantes; pero también influye la apertura y transparencia de la escuela actual y la voluntad del docente para que le permitan involucrarse en el proceso formativo de su hija o hijo.

c. La metodología: sustentando el Diagnóstico Específico

Ya se ha señalado que, la indagación sobre el objeto de estudio *Fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar* se realizó en la primaria “Benito Pérez Galdós”. Esta institución educativa cuenta con una matrícula total de 184 alumnos. En ella se instrumentará el diagnóstico específico, considerando como universo los grupos de 2º “A” que cuenta con 23 alumnos, 3º “A” integrado por 16 alumnos y 3º “B” conformado por 18 alumnos. Se eligió a este universo, porque a causa de la pandemia y a reorganizaciones internas llevadas a cabo por la escuela (que más adelante se expondrán), se prevé que la práctica de la lectura por gusto y el uso de la Biblioteca Escolar, incluyendo el acervo que esta ofrece, se han ido acotando. Aunado a ello, se contemplaron los tres grupos debido al número reducido de estudiantes por cada grado y con el propósito de que la muestra sea “representativa o reflejo fiel del universo, [...y en caso de existir] sectores diferenciados en la población [...con] características especiales [ésta] deberá comprenderlos” (Sierra Bravo, 1988; citado por García, 2005, p. 8).

La estructura grupal oficial de tercer grado fue ajustada, de manera interna, debido a que en el diagnóstico inicial⁵, realizado por la escuela, se obtuvo evidencia de que nueve estudiantes de este grado no habían consolidado la lectoescritura convencional. En consecuencia, el Consejo Técnico del plantel tomó la decisión de formar dos grupos con estadística inequitativa (3º “A” 25 y 3º “B” 9 alumnos) con el objetivo de compensar el rezago escolar, atender el ritmo de trabajo y el estilo de aprendizaje según corresponda a las necesidades de cada grupo.

Ante tal escenario, es preciso llevar a cabo una investigación con enfoque cualitativo, que proporcione información valiosa que abone al Diagnóstico Específico. Por ello, resulta viable el uso de un *muestreo no probabilístico*, ya que utiliza técnicas que

⁵ La escuela empleó para el diagnóstico el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) que es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes y a la autoridad educativa contar con información sistemática y oportuna de los estudiantes en componentes básicos de lectura, escritura y cálculo mental. También utilizó la Evaluación Diagnóstica y Formativa para la Mejora del Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica (MEJOREDUE) que es una herramienta cuyo propósito es ofrecer información valiosa a docentes y escuelas sobre sus propios estudiantes, acerca de los puntos de partida de los aprendizajes, al inicio del próximo ciclo escolar, en áreas como de lectura, escritura y formación cívica (SEP, 2022).

permiten obtener una muestra atendiendo los criterios y razones del investigador (García, 2005, p. 14). Específicamente, se hará uso de un *muestreo intencional u opinativo* que permita la selección de “sujetos de acuerdo a un criterio establecido por el experto” (Labarca, 2001, p. 82).

De esta forma, se asegura la participación de los estudiantes que por diversos factores se encuentren en alguno de los niveles de los componentes de lectura y escritura según el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y ciertos aspectos que emplea la Evaluación Diagnóstica y Formativa para la Mejora del Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica (MEJOREDUE) para comunicar los resultados del diagnóstico; insumos que fueron retomados por el colectivo docente para integrar la estructura grupal de esta institución. También se atiende la aportación de Jiménez Fernández (1983) citado por García (2005), donde afirma que el muestreo intencional o racional es “*deliberativo* y se justifica cuando se quieren estudiar elementos excepcionales de cierta población, ya que la forma de asegurarse de que se incluirán en dicho estudio, es elegirlos intencionalmente” (p. 15).

En la siguiente tabla se representa la muestra que se seleccionó:

Figura 1. Tabla que representa la muestra seleccionada para la implementación de los instrumentos del Diagnóstico Específico.

Grado y grupo	Segundo grado grupo A (En este grupo se proyecta hacer la intervención)			Tercer grado grupo A			Tercer grado grupo B			Total
Estructura oficial	23			16			18			57
Estructura adaptada	23			25			9			57
Indicador	Nivel esperado	Desarrollo	Requiere ayuda	Nivel esperado	Desarrollo	Requiere ayuda	Nivel esperado	Desarrollo	Requiere ayuda	40%
No. de alumnos	3	3	3	2	2	2	0	1	7	23

d. El Diagnóstico Específico y su relación con la Investigación-acción

A lo largo de la experiencia docente, cuando se hace referencia al diagnóstico escolar, es fácil remitirse a la aplicación de un examen escrito. La aplicación de este instrumento cumplía con tres objetivos esenciales: clasificar al grupo de acuerdo al número de aciertos, cumplir con el requerimiento institucional y que el docente, ante su nuevo grupo, contará con un sustento para el acostumbrado deslinde de responsabilidades de cada inicio de ciclo escolar: *vienen muy mal*.

La tradicional concepción de diagnóstico escolar resulta insuficiente para formular una visión integral de los estudiantes, las interacciones entre los miembros de la comunidad que participa en la escuela y del contexto donde se encuentran inmersos.

Esta práctica se ha ido modificando, actualmente en los Consejos Técnicos Escolares, ya que es habitual acordar la elaboración de un diagnóstico que integre otros elementos, más allá de una prueba escrita. En su conformación, también se instrumentan actividades exploratorias, fichas diagnósticas, herramientas como el SisAT, sociogramas, test para reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje, entrevistas, cuestionarios socioeconómicos, consulta de fichas descriptivas, expedientes individuales e incluso registros de otros docentes o de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva; lo que permite, después de un análisis de la información recuperada, establecer un perfil grupal, el cual ofrece información más certera sobre las características y necesidades de los estudiantes.

La concepción e integración de un DE, se enriquece con la aportación de teóricos como Ander Egg (1989), Astorga, Alfredo y Van Der Bijl (1991), Moya (1996), Rico Gallegos (2001), Buisán y Marín (2001), entre otros; esto lo hace tener una dimensión plural, diversa y concreta, que ayuda a profundizar el conocimiento de las realidades educativas. En términos generales, se puede reconocer al DE como un proceso que permite identificar información a partir de la aplicación de técnicas e instrumentos sobre un objeto o grupo de estudio, para su posterior análisis, del cual derivarán explicaciones en torno a las causas y consecuencias de las problemáticas que

acontecen en una realidad. Enseguida, se presenta un texto que da cuenta de los hallazgos encontrados, que no sólo enlista información o datos cuantificables, sino que jerarquiza recursos, tiempos y espacios, se proyectan condiciones futuras y se contemplan factores internos y externos que pudiesen incidir en el proceso educativo. El DE tiene un propósito orientador en la toma de decisiones y en el diseño de una intervención pedagógica que permite dar seguimiento a las circunstancias observadas.

En el marco de la construcción y justificación de la elaboración de un DE, que permita delimitar el tema de estudio: *fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la biblioteca escolar*; se plantea el método de la investigación-acción como un ciclo de indagación enfocado en problemas educativos; bajo la mirada de Elliot (citado por Álvarez-Gayou, 2003, p. 160) que propone una “visión práctico-deliberativa que se vuelve mucho más cualitativa, al centrarse [...] en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la negociación y la descripción detallada”; estos preceptos permiten redimensionar la temática antes referida, no sólo a través de estadísticas y datos cuantificables en relación al número de libros leídos o número de visitas a la Biblioteca Escolar, sino a través de la obtención de información que explique desde ópticas diversas las incidencias prácticas, las interacciones reales y las circunstancias cotidianas que determinan el fomento o no de la lectura entre los actores educativos.

Otra aportación al DE, es el modelo de investigación-acción que propone Mckernan citado por Álvarez-Gayou (2003, p. 161), el cual lo sitúa en el “primer ciclo de acción [que] consiste en los intentos por definir claramente la situación o problema [y continuar] a la evaluación de las necesidades, estableciendo las limitaciones externas e internas del progreso”; este enfoque privilegia el planteamiento de interrogantes específicas que ayudan a perfilar la investigación de la problemática o tema de estudio, con apoyo de la observación (entre otras técnicas e instrumentos de investigación) del accionar de los actores y de las circunstancias del contexto que inciden en el fomento y la mediación de la práctica de la lectura desde la Biblioteca Escolar. Los hallazgos identificados, permiten una reflexión crítica y contribuyen al discernimiento de las expectativas y obstáculos que se hacen evidentes durante la recopilación de aportes

y testimonios de los participantes y del propio investigador; por lo que Latorre (citado por Colmenares, 2012, p. 107) señala que, “esta metodología de investigación conlleva a establecer relaciones con otras personas. Así pues, conviene desarrollar algunas destrezas respecto al saber escuchar”.

1) La observación directa, interpretando la realidad

El uso de la observación cotidiana permite identificar y asimilar comportamientos usuales o conocimientos culturales habituales; por este medio tenemos un primer asomo de lo que acontece en el mundo y, en gran medida, nos hace asumirnos parte de él. También es uno de los procedimientos fundamentales para llegar al conocimiento y cumple con fines científicos cuando es “sistemática y propositiva” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 104).

Un investigador no sólo debe agudizar el sentido de la vista para obtener datos relevantes; “la observación consiste en obtener las impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas” (Adler y Adler citados por Álvarez-Gayou, 2003, p. 104); para ello se requiere un contacto directo con la realidad y al ser ésta tan amplía, será necesario alistar todos los sentidos, intuiciones y recursos, incluyendo los tecnológicos, que el indagador tenga disponible.

Es por ello, que para la aplicación del DE se empleó una observación cualitativa, denominada también observación de campo u observación directa, ya que se trata de una técnica de recolección de datos cuyos propósitos son “explorar ambientes, contextos, [...] y la mayoría de los aspectos de la vida [en este caso escolar]” (Grinnell, 1997 citado por Hernández et al., 2003, p. 458); también contribuye a “describir comunidades [...] y las actividades que se desarrollan en éstas” (Patton, 1980 citado por Hernández et al., 2003, p. 458); así como “comprender procesos, interrelaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias” (Jorgensen, 1989 citado por Hernández et al., 2003, p. 458); para que finalmente se puedan “identificar problemas y generar conjeturas para futuros estudios” (Grinnell, 1997 citado por Hernández et al., 2003, p. 458).

Este tipo de observación no es un mero acto contemplativo, implica adentrarse a profundidad, mantener un papel activo y de reflexión permanente ante los detalles y los eventos escolares imprevistos. Después de cada periodo de observación, “es muy necesario llevar registros y elaborar anotaciones lo más pronto posible” (Hernández et al., 2003, p. 460); por lo que fue necesario implementar el Diario de campo, así como la aplicación de otros instrumentos

2) Los instrumentos de indagación

Para conformar el DE, se diseñaron instrumentos con el propósito de obtener información que contribuyera a la configuración certera de una realidad contextualizada y orientada a delimitar el objeto de estudio, considerando que los procesos comunicativos son campos amplios de investigación, y con ello, establecer con base en la evidencia, el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos del mismo.

Es necesario reconocer que los instrumentos “son medios que facilitan, controlan, amplían o perfeccionan la recogida de información por parte del investigador” (Francia, 1993, p. 224); por lo que, desde un enfoque cualitativo, estas herramientas de indagación, permiten una “descripción profunda y completa de eventos, situaciones, interacciones, experiencias, emociones, pensamientos y conductas de las personas, ya sea de manera individual o grupal” (Hernández et al., 2003, p. 451).

De tal manera que, con la finalidad de nutrir el Diagnóstico Específico como elemento de la investigación-acción, se utilizaron como instrumentos el Diario de Campo; una parte de un estudio socioeconómico que la escuela previamente había aplicado; cuatro cuestionarios (dirigido a estudiantes, docentes, directora del plantel y padres de familia) y la implementación de una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (EMAEOE); los cuales se presentan a continuación.

a) El Diario de Campo como memoria del investigador

Cuando el docente escribe a lo largo de la jornada escolar, generalmente, es para elaborar una bitácora o reporte donde se registran accidentes o incidentes que alteran la inercia en el trabajo. Por lo regular el texto que se realiza, se emplea como un recurso para describir apuros y deslindar responsabilidades. Es el docente en su función de *ministerio público*.

Una de las razones que provoca que las prácticas escolares sean repetitivas en torno a la lectura, es la falta de momentos de reflexión profesional, la cual puede lograrse mediante la narración oral y escrita de lo que acontece a lo largo de una jornada escolar tanto en el ámbito didáctico como en el pedagógico y no sólo en la relatoría de conflictos. Es difícil reconstruir la práctica docente desde lo efímero, por lo que es necesario recurrir a la palabra escrita y, el Diario de Campo, es una opción.

Para Nacif et al., (1996, citado por Latorre, 2012, p. 61), un diario puede tener varias significaciones: desde la rigidez de un registro sistemático y analítico, hasta la flexibilidad de un registro subjetivo de anécdotas.

Latorre (1996, citado por Gonzalo, 2003, p.1) define al Diario de Campo como un instrumento con dos funciones: la primera, "de formación, ya que facilita el desarrollo la introspección; [la segunda] de investigación, por que favorece la observación y la autoobservación recogiendo acontecimientos de diferente índole".

Por lo que respecta a esta indagación, el diseño del Diario de Campo consta de un encabezado donde se anotaron los datos de la escuela, del docente investigador, así como el día y la hora de la observación. Enseguida, se colocaron dos columnas: a la izquierda, se escribieron los sucesos observables más relevantes de un acontecimiento escolar y a la derecha, se plasmó el análisis e interpretación de los hechos más significativos. En la Figura 2 se ejemplifica.

El objetivo de su aplicación es, como el mismo Latorre (2012) lo expresó, para reunir "observaciones, reflexiones, interpretaciones y explicaciones de lo que ha ocurrido;

[información valiosa que podrá] alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica” (p. 60).

Bajo esta mirada, el Diario de Campo no sólo se utilizó para recopilar registros sobre lo que acontece internamente en el aula, sino también abrió la posibilidad de reconocer la interacción comunicativa entre los docentes e identificar sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura, el libro y la biblioteca escolar.

Figura 2. Reescritura del Diario de Campo de una conversación retomada en una Junta de Consejo Técnico donde el colectivo docente explica por qué los estudiantes no tienen el hábito de leer.

Diario de Campo	
Escuela: Primaria “Benito Pérez Galdós”	
Dirección: Jacarandas No. 1 San Miguel Teotongo, Iztapalapa, CDMX.	
Datos Particulares	
Docente-Investigador: Edgar Victoria Ortiz	
Asignatura: Consejo Técnico Escolar (CTE)	
Lugar y momento de la observación: Aula de computación durante la junta de CTE.	
Día y hora: 28 de octubre de 2022 18:00 h	
DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
Está por finalizar la primera reunión del Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2022-2023. Se encuentra presente toda la plantilla docente. La maestra E, está por concluir su exposición sobre la Pedagogía por Proyectos y se suscita el siguiente diálogo: -Para que los niños realicen un guion de radio, primero tienen que leer. -Pero no les gusta leer -respondió otra maestra. -No tienen el hábito -alguien agregó. -En su casa no leen -se escuchó entre la oscuridad de la sala. -Sí, ellos no quieren -una voz sentenció. -Bueno, pasemos a otro tema. Tiene 10 minutos el maestro -indicó la directora.	De los 17 integrantes del CTE, por lo menos 14 trabajan el doble turno, lo que significa ya haber participado en una junta por la mañana. No estuve al inicio de la jornada, se permitió el ingreso al final de la junta. Infero que abordaron temáticas sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Se observa concentración, pero también cansancio. El diálogo presenciado trae a cuenta a Felipe Garrido: “El gusto por la lectura no se enseña [tampoco se implora], se transmite, se contagia. Un lector además de leer por necesidad, lee y escribe también por el puro placer de hacerlo”. Algo no estamos asimilando en nuestra práctica docente.

La tarea de llevar un diario de campo o diario del investigador no es fácil, requiere tiempo, esfuerzo intelectual, una mirada curiosa y una honestidad reflexiva. Muestra de ello sucedió durante la primera junta de Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2022-2023, los docentes que conforman la plantilla, discutían sobre el trabajo por

proyectos que propone la Nueva Escuela Mexicana. Durante este hecho, los comentarios que más llamaron la atención, fueron frases donde los maestros coincidían que será difícil implementar esta metodología, ya que “los niños tienen que leer”, “no les gusta leer”, “no tienen el hábito” y “en su casa no les leen”.

Esta escena da constancia de las nociones y el papel que la escuela y los maestros asumen en la formación de los hábitos lectores de sus estudiantes al afirmar que no leen, que no les gusta leer y que la responsabilidad de esta situación recae en la familia. Sin embargo, durante el intercambio de opiniones, no se profundiza en torno a otros factores que inciden en tal problemática, ni se replantea la posibilidad de que justamente en la construcción de los proyectos se puede ir fomentando el placer por la lectura y en la conformación de nuevas prácticas lectoras.

b) Estudio socioeconómico

Para Rodríguez y Matías (1999), este instrumento se encamina en la búsqueda de datos acerca del medio social en que se desenvuelve la vida escolar de los niños. “El estudio puede dirigirse al conocimiento de la estructura familiar, funcionamiento familiar y social, el estatus cultural y los factores económicos que influyen en la formación de la personalidad de los individuos” (p. 84).

En este sentido, el instrumento retomado para este DE, fue el que aplicaron de manera presencial los docentes de la escuela, a veintidós de los veintitrés padres o tutores de los estudiantes que integran la muestra, al inicio del ciclo escolar 2022-2023. La herramienta consta de preguntas abiertas y cerradas; de la información recogida, sólo se seleccionó la que abonaba sustancialmente al objeto de estudio, entre la que se encuentra, los datos generales del niño y de los mismos padres o tutores; así como ciertas características de su estructura familiar como la composición, los roles y las responsabilidades que llevan a cabo al interior del hogar, al igual que la ocupación laboral que desempeñan.

De los estudiantes, específicamente, se retomaron los antecedentes escolares; además, de información sobre los espacios y recursos disponibles que tienen en su casa para la práctica de la lectura y los hábitos de estudio; el empleo y el tiempo destinado al uso de las TIC e internet; las actividades recreativas que realizan en familia y de manera individual; al igual que enfermedades u otras condiciones especiales que pudieran influir en el desempeño escolar y lector de los estudiantes.

Todo ello, con el objetivo de tener una idea cercana a la realidad del grupo de estudio sobre las condiciones socioculturales, económicas y de dinámica familiar que puedan influir en la formación de una cultura lectora. En el anexo 1 se muestra la primera parte de estudio utilizado al que se hace referencia.

Las respuestas obtenidas del estudio socioeconómico brindaron información que se seleccionó en razón del objeto de estudio. Las conclusiones más sobresalientes se expresan a continuación: se contó con veintidós de los veintitrés instrumentos aplicados, en ellos se constata que las niñas y los niños de la muestra son originarios de la Ciudad de México, sólo cuatro provienen del Estado de México.

Su edad oscila entre los siete y nueve años. Sólo dos de ellos no cursaron el nivel preescolar, los demás por lo menos estuvieron un año. La mitad del grupo no tiene hábitos de estudio. La mayoría de los estudiantes pasan su tiempo libre jugando con algún dispositivo electrónico, sólo uno practica la lectura en ese momento de libertad.

Dieciocho alumnos cuentan con un dispositivo electrónico, siendo la televisión, el celular los que predominan; dieciséis de ellos utilizan las TIC más de una hora al día, siendo cinco horas y hasta tiempo libre los más prolongados.

Gran parte del grupo no tiene alguna enfermedad; del resto, llama la atención un niño que presenta problemas del lenguaje y otro que considera que su color de piel es una desventaja. Los padres expresaron que catorce de los estudiantes tienen un lenguaje fluido según su edad, cinco un lenguaje escaso y dos muy escaso.

En cuanto a su composición familiar doce son monoparentales, de ellas la mayoría de los niños vive con la mamá y alguno de sus hermanos, sólo dos con el padre junto con otro familiar. Del resto, diez familias están integradas por mamá y papá. Todos los alumnos están al cuidado de un adulto, siendo la madre la quien asume esta responsabilidad en dieciocho de los casos. La edad de los padres de familia se encuentra entre los veinticuatro a los cuarenta y seis años; la escolaridad que mayor prevalece se ubica en el nivel de educación básica y otra parte considerable en la media superior. Las actividades laborales más frecuentes son el ser empleados y empleadas, amas de casa, comerciantes y choferes. Se puntualiza que dieciséis familias pasan su tiempo libre juntos, ya sea jugando, yendo al cine o viendo televisión; sólo dos citan considerar la lectura en familia como un espacio de recreación.

Al analizar la información anterior, se infiere que al interior de la mayoría de las familias de los sujetos de estudio, restan importancia a fomentar el hábito de estudio de sus hijos, tampoco consideran a la lectura como una actividad lúdica o que propicie gusto entre sus integrantes a tal grado de no ser parte de sus ratos de esparcimiento. Por el contrario, niñas y niños, así como su entorno familiar dedican más tiempo al manejo de dispositivos electrónicos y a la televisión como medios recreativos (no obstante, la comunidad es catalogada económicamente como de alta marginación).

Por lo que se puede inferir que la composición familiar, así como su situación económica no son factores determinantes para la adquisición de libros y la práctica de la lectura al interior del hogar; por el contrario, su desinterés a fortalecer una cultura lectora, responde más a una aparente desorganización familiar, inconsistencia en los roles y compromisos que cada miembro debe asumir en favor de la formación escolar de los menores, pero sobre todo, porque no consideran al libro y a la misma lectura como una acción prioritaria dentro de su dinámica familiar, ni mucho menos una actividad que a ellos les genere encuentros de aprendizaje, disfrute y convivencia.

c) Cuestionario a estudiantes

Para Francia (1993) “el cuestionario es un instrumento de recogida de datos, utilizado en el campo de la educación y en otras áreas. Consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un problema determinado que han de constarse por escrito” (p. 245).

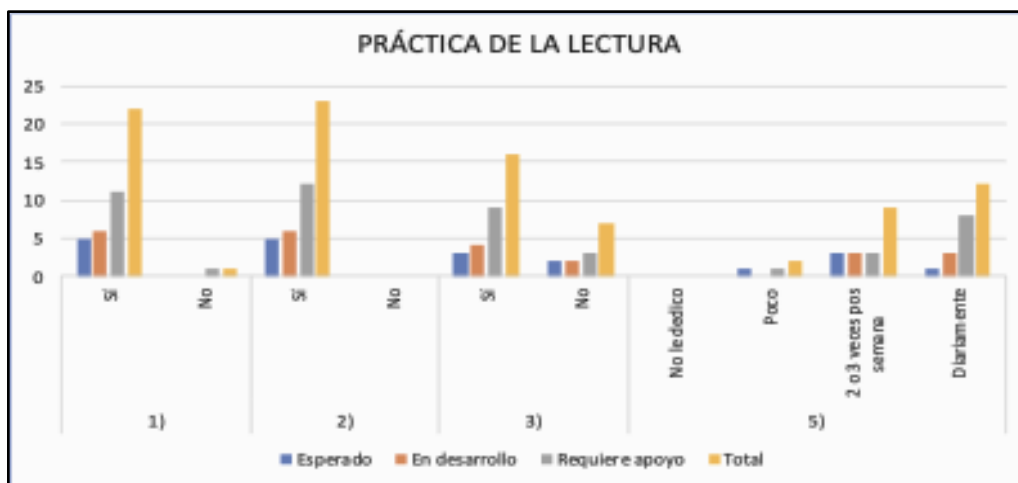
El diseño del cuestionario aplicado a los estudiantes se conformó a partir de preguntas cerradas y abiertas, una parte de ellas estuvieron dirigidas para conocer sus nociones sobre la lectura, así como sus preferencias lectoras. Otra parte para identificar el tipo de actividades y recursos que emplean al practicar la lectura en la escuela, en la Biblioteca Escolar y en su casa. También se plantearon cuestionamientos dirigidos a reconocer cuáles son las emociones que surgen en ellos cuando leen (Véase Anexo 2). Este instrumento sirvió para identificar sus concepciones, experiencias y antecedentes con la lectura; se debe recordar que los cuestionarios son una herramienta destinada a “investigar ciertas características de la personalidad, los intereses y las aptitudes de las personas y que existen algunos para indagar hábitos y habilidades de estudio” (Rodríguez y Matías 1999, p. 37).

El instrumento se aplicó a los veintitrés estudiantes de los tres grupos que integran la muestra, fue de manera presencial y en pequeños grupos. Los resultados obtenidos se explicarán a continuación, tomando en cuenta que la muestra fue organizada considerando los tres niveles (Esperado, en desarrollo y requiere apoyo) de los componentes de lectura según el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y los resultados de la Evaluación Diagnóstica y Formativa para la Mejora del Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica (MEJOREDU), que los docentes de grupo utilizaron al inicio del ciclo escolar para integrar su diagnóstico grupal. En lo subsecuente llamaremos a este orden *los tres niveles lectores de la muestra*.

Con relación a la práctica de la lectura se plantearon a los estudiantes las preguntas: 1) *¿Sabes leer?*, 2) *¿Te gusta leer?*, 3) *¿Lees en tu tiempo libre?* y 5) *¿Cuánto tiempo le dedicas a la lectura por gusto?* Las respuestas, en los tres niveles lectores de la

muestra, expresan que saben y les gusta leer. Dieciséis de ellos la llevan a cabo en su tiempo libre, pero un poco más de la mitad lee diariamente. Ver figura 3.

Figura 3. Respuestas a las preguntas 1, 2, 3 y 5 relacionadas con la práctica lectora.



Con la intención de reconocer los espacios donde les gusta más leer, se diseñaron las siguientes preguntas: 4) *¿Dónde lees?*, 7) *¿Te agrada leer en la escuela?*, 9) *¿En qué lugar de la escuela disfrutas leer?* y la 14) *¿Te gusta leer en casa?* A la mayoría de los niños (especialmente a los estudiantes del nivel requiere apoyo) les agrada más leer en casa y en la escuela, dentro de esta última, la Biblioteca Escolar, ocupa el primer lugar entre sus preferencias, siendo el salón de clases uno de los menos elegidos.

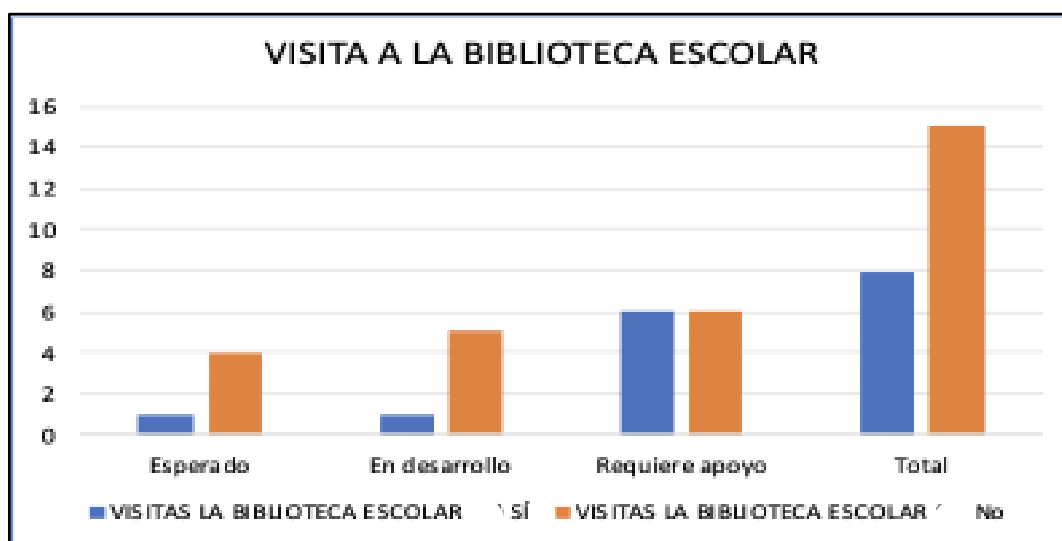
Con el propósito de conocer los tipos de textos que les gusta leer se trazó la pregunta 6) *¿Qué te gusta leer?* Siendo el cuento el que más respuestas obtuvo como se muestra en la Figura 4. Este resultado se confirma con el planteamiento 12) *Escribe el título de los dos libros que más te gustaron*. Donde los estudiantes de los tres niveles lectores de la muestra registraron sólo títulos de cuentos infantiles.

Figura 4. Se aprecia que el tipo de textos que prefieren leer es el cuento



La pregunta 8) *¿Visitas la biblioteca escolar?*, permitió conocer que más de la mitad de los niños no acuden a este espacio lector como se aprecia en la Figura 5. Mientras que con las respuestas a las preguntas 10) *¿Qué haces después de leer?* y 11) *¿Qué haces en la Biblioteca Escolar?* Se confirmó que no conciben a la BE y a la lectura misma como actividades que pueden detonar otras capacidades comunicativas además de *leer*.

Figura 5. Gráfica que representa las respuestas a la pregunta 8



Las respuestas a las preguntas 13), 15) y 16) encaminadas a identificar quién son las figuras que acompañan la lectura de los estudiantes, dio como respuesta que el maestro lo es en la escuela y la mamá en el hogar, especialmente para los estudiantes que se ubican en el nivel lector que requiere apoyo.

Las preguntas 17) y 18) tenían la intención de conocer si durante el periodo de confinamiento a causa de la pandemia por Covid-19 y durante el regreso a clases presenciales leyeron por gusto de manera diferenciada; las respuestas demostraron que no hubo variación entre una situación y otra, siendo los niños que requieren apoyo lector los que leyeron más en ambas circunstancias.

En la pregunta 19) *¿Qué emociones surgen en ti cuando lees?* La respuesta generalizada fue felicidad. Mientras que en la pregunta 20) *¿Qué es para ti la lectura por gusto?* Respondieron de manera mayoritaria que significa leer por gusto.

La interpretación que deriva de las respuestas obtenidas es que a los estudiantes les gusta leer y ellos mismos se consideran lectores, sin embargo, para la mayoría la práctica de la lectura es inconstante, quizá esta contrariedad se deba a que para ellos leer signifique decodificar grafías y que sus momentos lectores se reduzcan a cuando se les asigna esta actividad como tarea obligatoria. También se visualiza que el hogar y la escuela son los espacios donde leen con más frecuencia y en consecuencia el maestro y la mamá son sus acompañantes lectores más asiduos.

Llama la atención la concepción que tienen sobre la Biblioteca Escolar como el sitio donde más les agrada leer a pesar de que más de la mitad de los estudiantes reconocen no acudir a ella. Es importante destacar que para los alumnos el papel que cumple la escuela y el maestro, así como el hogar y la mamá, son elementos formativos y afectivos, cuyo acompañamiento los acerca al libro y a la práctica de la lectura. También es relevante que perciban a la Biblioteca Escolar como un lugar placentero para leer, lo que se interpreta que es un espacio escolar que en otros momentos han visitado. El texto favorito de niñas y niños es el cuento que, a pesar

de ser un texto literario y que una de sus intenciones es evocar sentimientos, no suscita en ellos la manifestación de sensaciones o emociones, por lo que carecen de una concepción clara de lo que significa leer por gusto.

d) Cuestionarios a docentes y directivos

En el ámbito educativo, el uso de cuestionarios cumple con el propósito “averiguar hechos relacionados con las condiciones y prácticas vigentes” (Deobold et al., 1992, p.316), para efectos de esta indagación, son los concernientes al fomento a la lectura. Entre los actores del contexto educativo, los docentes y los directivos son entes de enorme relevancia, por lo que siempre será indispensable reconocer las acciones, actitudes y opiniones que tienen en torno a la lectura.

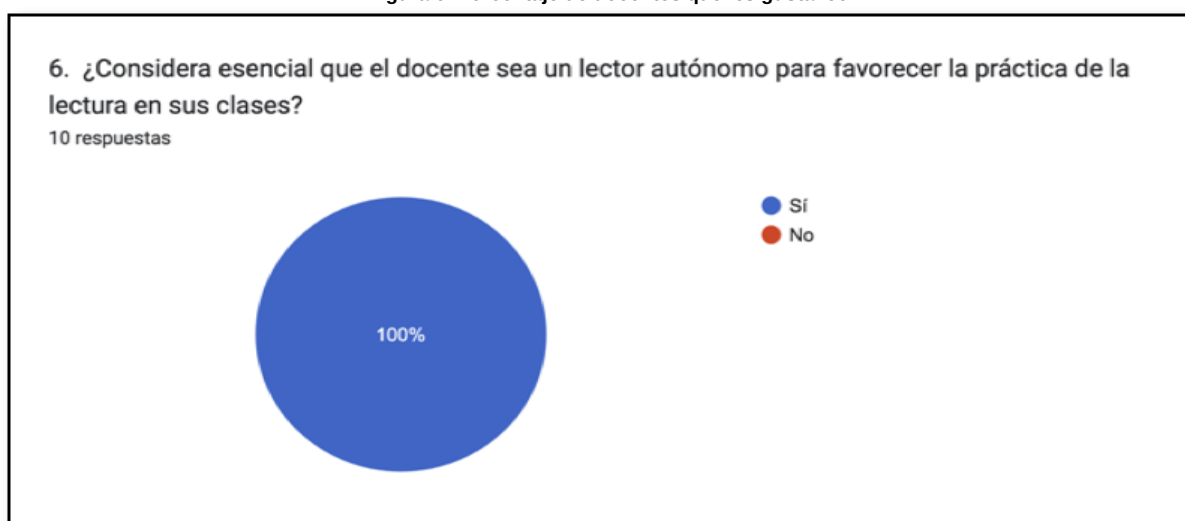
El instrumento se configuró a partir de cuestionamientos abiertos y cerrados, agrupados en cuatro apartados generales: datos personales, su relación individual con la lectura, la lectura dentro de su función y el uso de la Biblioteca Escolar (Véase el Anexo 3 y 4). “Dada la estructuración de la información que deseamos obtener en preguntas, no necesariamente exige la relación cara a cara” (Francia, 1993, p. 245), con base en lo anterior, esta herramienta se aplicó a través de dos formularios de Google, uno dirigido a la directora del plantel y otro dirigido a la plantilla docente conformada por quince profesores, pero primordialmente a los diez maestros de grupo. De los dieciséis cuestionarios esperados se recuperaron once, cuyos resultados se describen a continuación:

Con ayuda de los datos personales recabados, se identificó que las instituciones formativas de los docentes que respondieron los formularios fueron escuelas normales públicas, entre ellas una del Estado de México quien formó a uno de los docentes, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros 3 docentes se formaron, en escuelas normales de carácter privado otros 3 docentes cursaron su licenciatura y en la Universidad Pedagógica Nacional 3 docentes concretaron su formación profesional. Su grado máximo de preparación comprende la Normal Básica (10%), licenciatura en educación primaria (70%), hasta estudios de posgrado como maestría y doctorado

(20%). Los años de servicio oscilan entre los nueve y los treinta y siete años. La función que desempeñan los encuestados son: dirección, subdirección de gestión, una maestra especialista de UDEEI, un promotor de TIC y siete docentes frente a grupo.

En el bloque de preguntas que indaga sobre su relación personal con la práctica de la lectura se formularon cuatro preguntas: 1) *¿Le gusta leer?*, 2) *¿Qué tiempo le dedica a la lectura por gusto?*, 3) *¿Qué tipo de textos lee?* y 4) *¿Qué suscita en usted la lectura?* Las respuestas que se obtuvieron dieron cuenta de que el 90% de los docentes les gusta la lectura, tal como se observa en la gráfica de la Figura 6. No obstante, la mitad de los participantes la practican de forma placentera poco o muy poco. Los textos que más consultan son los literarios; mientras que el 80% refiere que durante el proceso lector surge en ellos algún tipo de emoción.

Figura 6. Porcentaje de docentes que les gusta leer



En la sección de preguntas donde se les cuestiona sobre la práctica de la lectura y su vínculo con la función que desempeñan, se observan coincidencias entre la percepción docente y directiva dignas de señalar; por ejemplo, de manera unánime respondieron que es esencial que el docente sea un lector autónomo si quiere favorecer la lectura entre sus estudiantes (Véase la Figura 7) y, en la opinión del 90% de los profesores, consideran que es muy relevante propiciar el gusto por la lectura en el proceso de aprendizaje de los niños. Sin embargo, como lo muestra la Figura 8, esta percepción

se contrapone con el tiempo destinado para llevar a cabo la lectura placentera, ya que sólo el 30% refiere que lo hace diariamente.

Figura 7. Gráfica que refleja una postura docente a favor de la lectura por gusto

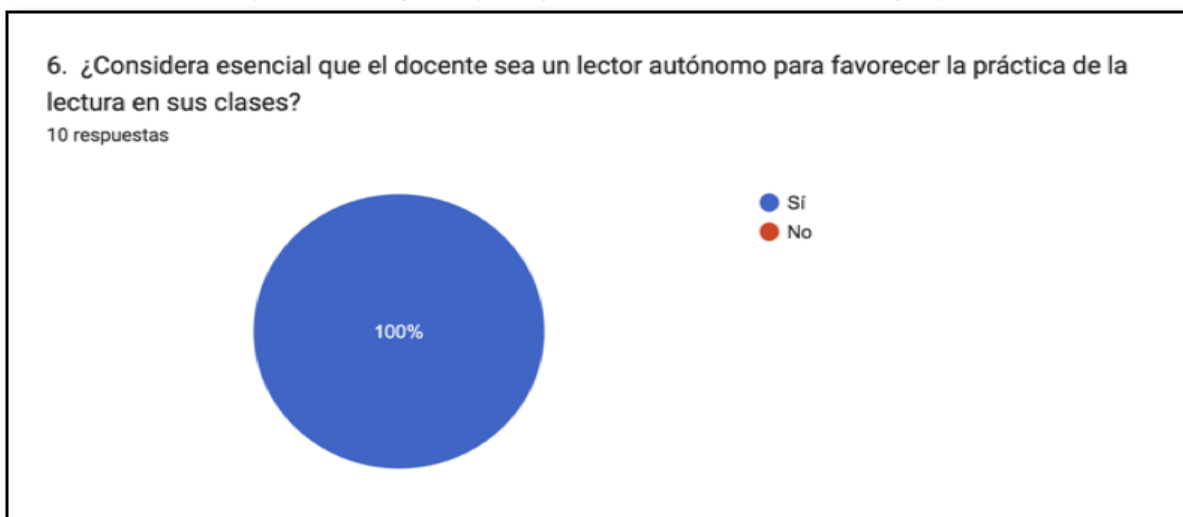
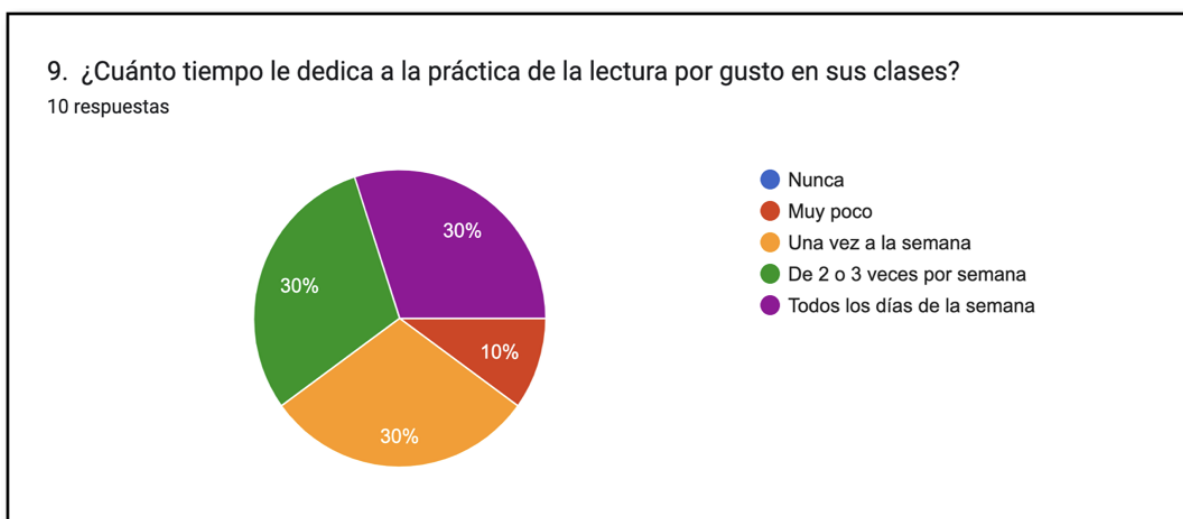


Figura 8. Gráfica que representa el tiempo que le dedican los docentes a la lectura por gusto



Respecto a las prioridades que intentan fortalecer el uso de la lectura, le brindan la misma importancia tanto a la comprensión lectora como a generar el gusto por leer. Para ello, implementan distintas actividades entre las que destacan diversificar en el manejo de textos y las modalidades de lectura. Entre los recursos que más emplean para generar el gusto por leer, sobresalen el uso de los textos literarios y en menor

medida, la visita a la Biblioteca Escolar y el uso de las TIC. Lo anterior se visualiza en la Figura 9.

Figura 9. Tablas sobre las actividades y los recursos que ayudan a fomentar la lectura

Actividades que propician el gusto por la lectura		Recursos que ayuda a fomentar el gusto por la lectura	
Diversificar las modalidades de lectura	4	Biblioteca Escolar	2
Diversidad de textos	5	Textos	6
Transformar la enseñanza	2	Títeres	1
Uso de la tecnología	1	Uso de las TIC	5
Considerar los intereses lectores	2	Imágenes	1
Uso de la Biblioteca Escolar	1	Préstamo de libros	1
		Revistas	1

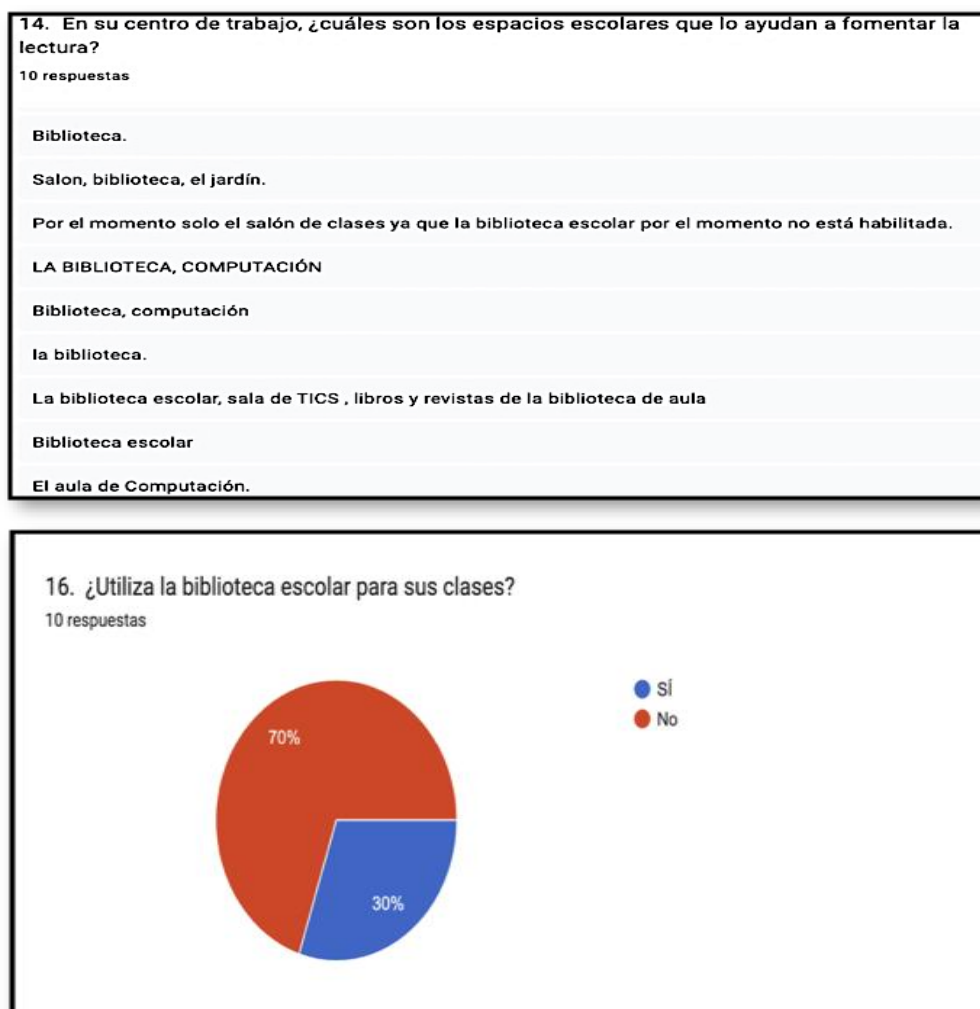
A continuación, la Figura 10 muestra gráficamente, las manifestaciones de los docentes y la dirección de la escuela sobre las situaciones que limitan el gusto por la lectura, siendo las más recurrentes que en casa no fomentan la lectura, el desinterés de los alumnos y las presiones curriculares. En la evaluación de la lectura, se enlistan diversos procedimientos, sin que haya alguno que predomine en la práctica docente.

Figura 10. Tabla informativa sobre las limitantes para fomentar la lectura y procesos de evaluación de la lectura

Limitantes para fomentar el gusto lector	
Dificultades de los alumnos	1
No fomentan la lectura en casa	7
Presiones escolares	5
Desinterés de los alumnos	6
Paradigmas docentes	2
Desinterés de los adultos	4
Falta de recursos económicos	2

En la última parte de este instrumento se recopiló información sobre la Biblioteca Escolar; este recurso es considerado por todos los docentes como un elemento esencial para el fomento a la lectura. A pesar de ello, sólo el 30% de los profesores visitan la Biblioteca Escolar como parte de sus clases. Este contraste se hace notar en la Figura 11. La razón que los maestros esgrimen para no visitarla, es que la consideran inhabilitada al no contar con un maestro tallerista encargado de este espacio.

Figura 11. Contraste sobre lo que se piensa en relación al uso de la biblioteca escolar



Finalmente, la concepción que los docentes y el directivo tienen sobre lo que significa una Biblioteca Escolar es muy similar a las expectativas que plantean sobre el buen funcionamiento de este espacio. La Figura 12, refleja una lista de buenas intenciones, pero que se siguen quedando en el terreno de los ansiados deseos, por lo que en esta tabla se refleja cómo la Biblioteca Escolar se concibe en un albergue de libros y el aprendizaje en un proceso pasivo.

Figura 12. Comparativa sobre lo que es y se espera de la BE

¿Qué es la Biblioteca Escolar?	FRECUENCIA	FRECUENCIA	Expectativas sobre el buen funcionamiento de la Biblioteca Escolar
Espacio de aprendizaje	1	1	Espacio de aprendizaje
Recinto del acervo bibliográfico	5	2	Recinto del acervo bibliográfico
Espacio para la imaginación	1	2	Espacio para la imaginación
Centro de cultura	1		
Recurso para el pensamiento crítico	1		
No se utiliza	1	1	Que se utilice
		1	Espacio que promueve la lectura
		1	Espacio de actividades
		1	Espacio de comunicación

A partir de las respuestas que los docentes proporcionaron al contestar el cuestionario se interpreta que les agrada leer, siendo los textos literarios sus favoritos. Consideran indispensable que el docente sea un lector autónomo dispuesto a leer textos propios de su ámbito laboral, así como los que le generan placer y diversión; es decir, reconocen la relevancia de ser un docente lector asiduo y apasionado del acto de leer, ya que se convierte en un mediador capaz de contagiar el disfrute por la lectura ante sus estudiantes. A lo largo de los cuestionarios, se percibe que en el terreno de las ideas, asumen como prioritario promover la práctica de la lectura por gusto, no obstante la llevan a cabo, tanto de manera personal como en la práctica docente, de forma escasa. Esta contradicción refleja como en la teoría o como producto de la influencia publicitaria y normativa leer representa una herramienta fundamental para el aprendizaje, sin que esta trascendencia se traduzca en hábitos lectores permanentes o constantes durante la jornada escolar.

De igual manera los docentes expresan que su práctica lectora la diversifican con sus estudiantes, no obstante la asistencia a la Biblioteca Escolar, espacio que ofrece una gran variedad de textos, la visitan de manera esporádica. Muchas de las actividades a favor de la lectura se concentran en la comprensión literal de los textos y en acciones creativas que se quedan atrapadas entre las paredes del aula. No se duda de los esfuerzos de cada docente por atender la lectura por gusto, sin embargo estas acciones son aisladas, inconstantes, breves y limitadas por las presiones curriculares y evaluativas a decir de los mismos profesores cuestionados.

Llama la atención que entre los factores que limitan el fomento del gusto por la lectura destacan la falta del hábito lector en casa, el desinterés de los estudiantes y las presiones escolares, sin que se reflexione sobre lo que se deja de hacer como profesorado a lo largo del tiempo que los niños permanecen en la escuela. El no asumirse como mediadores de la lectura invisibiliza de facto las acciones, recursos y medidas que como docentes lectores se pueden fortalecer o enriquecer para fomentar de forma más constante el disfrute y la comprensión de la lectura.

La reflexión anterior se refuerza, cuando los profesores cuestionados, responden concebir a la BE como un espacio para el aprendizaje y recinto del acervo bibliográfico, pero al mismo tiempo lo asimilan como un lugar cerrado a causa de la falta de un maestro tallerista de lectura, lo que ratifica cierta apatía y desinterés por construir ambientes lectores o estrategias didácticas que ayuden a despertar el gusto por la lectura tanto para ellos como para los estudiantes.

e) Cuestionario a padres

La estructura del cuestionario para padres está basada en preguntas abiertas y cerradas. “El hecho de que se formule a los sujetos preguntas específicas referentes a un aspecto determinado del problema que se desea investigar, permite que las respuestas tengan mayor objetividad y exactitud” (Deobold et al., 1992, p.317), por lo que los cuestionamientos se organizaron en cuatro bloques: datos generales, la lectura personal, la lectura en familia y la lectura en la escuela (Véase el anexo 5). El objetivo es reconocer cómo, desde las condiciones y antecedentes lectores de los padres de familia se logra o no que en casa exista un ambiente lector. El instrumento se envió, a través del Formulario de Google, a los 23 padres de los alumnos de la muestra, de los cuales se cuenta con 19 cuestionarios resueltos.

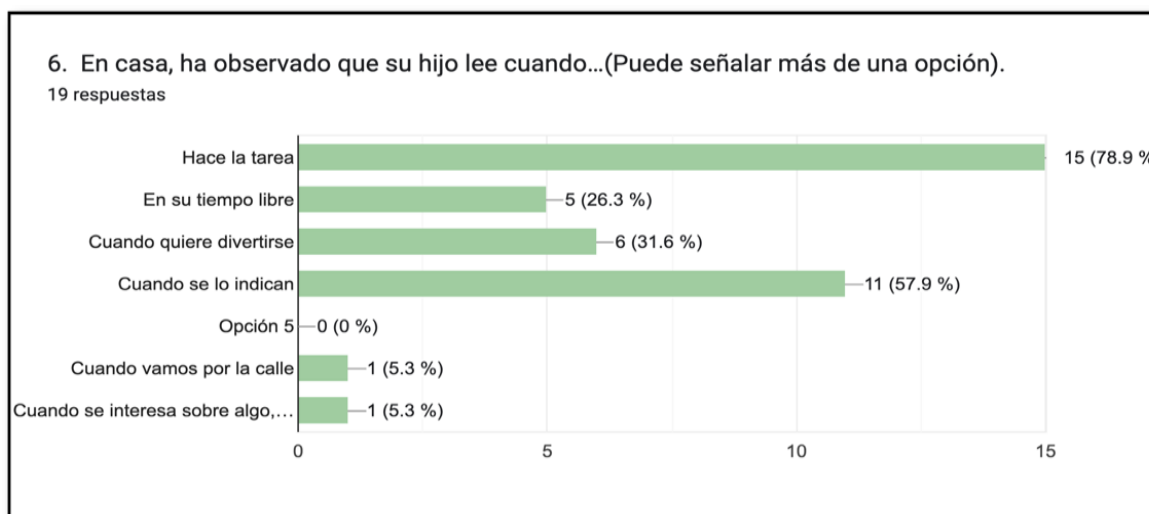
Los datos recabados reflejan que el cuestionario fue respondido por la mamá en un cercano cien por ciento, lo que corrobora que es ella la que se encarga mayoritariamente del cuidado de los menores. Así mismo, esta figura representa el

apoyo escolar principal de los menores al ser confirmado con un cercano 85%; de ellas casi el 60% dicen tener una escolaridad correspondiente a la educación básica.

En la segunda parte del cuestionario se proyectan respuestas que estrechan directamente a los padres con la lectura. Cerca del 85% de ellos, manifiestan que les gusta leer libros, específicamente, cuentos. Sin embargo, la mitad de los encuestados mencionan destinar poco o muy poco tiempo a la lectura. También confirman que más del 60% no han visitado alguna biblioteca.

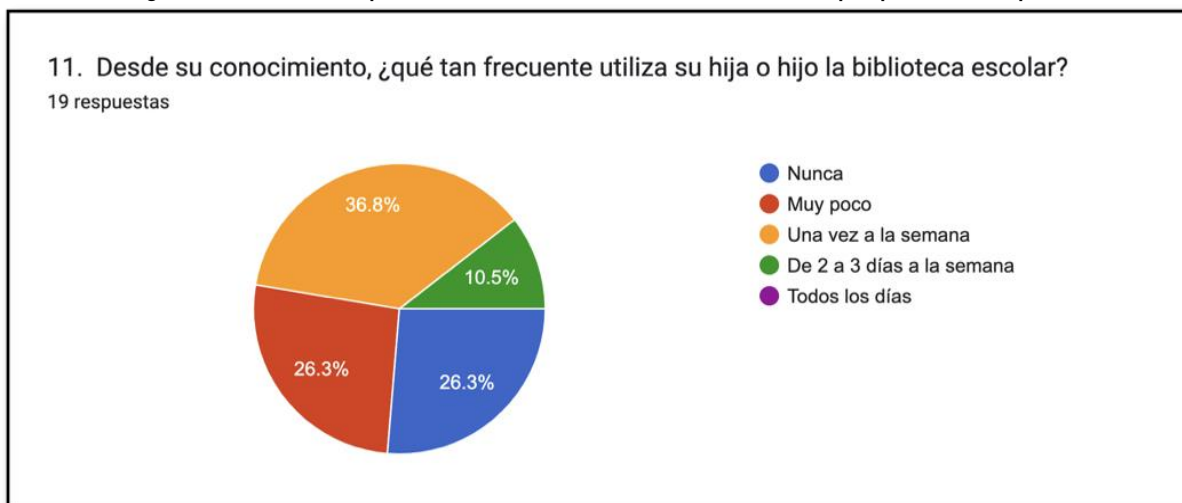
En la tercera parte de esta herramienta se reúnen los puntos de vista de los padres sobre la práctica lectora en casa y en familia. El 75% de los padres afirman que acompañan a sus hijos en la lectura muy pocas veces o sólo cuando realizan tareas. Esta situación hace sentido cuando sostienen que sólo ven a los niños leer en casa cuando les dejan tarea o se los indican, acontecimiento que se representa en la Figura 13. Más de la mitad de los padres expresan no contar con libros o tener muy pocos en casa. De igual manera, establecen que los lugares más habituales para la práctica de la lectura son en primer lugar la casa, después la escuela y como un medio recurrente los dispositivos electrónicos. Desde su opinión leer por gusto se concentra en un sentido: practicar la lectura sin obligación.

Figura 13. Gráfica sobre los momentos de lectura en casa.



En la última parte de este instrumento los resultados sobre cómo perciben los padres la lectura en la Biblioteca Escolar. Sólo el 37% de los encuestados menciona que sus hijos leen diariamente en el plantel y tienen claro que la Biblioteca Escolar no es utilizada o es visitada muy poco, ya que esta respuesta aglutina cerca del 90% como se puede observar en la Fig. 14

Figura 14. Gráfica sobre qué tan frecuente visitan los niños la BE desde la perspectiva de los padres.



Las familias reconocen en la Biblioteca Escolar un espacio donde sus hijos pueden leer, estudiar y hacer la tarea. Finalmente, cerca del 38% de los padres afirman participar en actividades de lectura dentro de la escuela cuando se les invita a leer un libro, pero la gran mayoría confirma que no lo hacen porque la escuela no se lo solicita, por sus responsabilidades familiares o laborales.

Los padres de familia reconocen en la lectura una herramienta necesaria para el aprendizaje, se reconocen como lectores de cuentos y consideran que el gusto lector significa leer sin obligación. No obstante, dedican poco tiempo para practicar la lectura y sólo acompañan a sus hijos en esta actividad si está de por medio la tarea. Son conscientes que los momentos lectores de las niñas y los niños son escasos tanto en la casa como en la escuela, reconocen que tanto ellos como sus hijos no participan en actividades lectoras durante la jornada escolar ni en la propia biblioteca. Estas respuestas reflejan una desarticulación entre la intención de leer y la práctica y el

hábito lector dentro y fuera del contexto escolar y familiar. Se sigue concibiendo a la lectura como una responsabilidad que debe asumir sólo la escuela y que su único fin es el académico. Se avizora un distanciamiento concreto y profundo entre los principales mediadores de la lectura como lo son los docentes y la familia con el uso de los textos y el interés de leer de los estudiantes.

f) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

Después de haber recuperado información relevante sobre la práctica de la lectura y el uso de la Biblioteca Escolar, a partir de la aplicación y análisis de distintos instrumentos que fueron recolectando datos, opiniones, concepciones, experiencias y antecedentes de figuras relevantes dentro del proceso educativo y del mismo contexto en el que se lleva a cabo esta investigación; resulta indispensable reconocer de manera vivencial cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes que integran la muestra seleccionada en torno *al fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la biblioteca escolar*.

Se empleó una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (EMAEOE) que consiste en la organización de una serie de actividades, constituidas en el marco de un enfoque metodológico cualitativo, que permitió observar el natural desenvolvimiento cognitivo, la manifestación de habilidades y actitudes de las niñas y niños de segundo y tercer grado de primaria, frente a la práctica de la lectura y el empleo de diversos textos, en un espacio como la Biblioteca Escolar.

Su diseño consta de un título, propósitos, la enumeración de actividades (Véase Anexo 6), los productos que se esperan lograr y el proceso de evaluación, donde la observación, el registro del diario de campo y el uso de una escala estimativa, permitió obtener información de primera fuente sobre la realidad que los estudiantes construyeron en torno al objeto de estudio. Con ello, se busca complementar el Diagnóstico Específico para contar con una evaluación integral que permita plantear de forma concreta el problema, definir las preguntas de indagación y formular un

conjunto de ideas que constituyan los supuestos teóricos que a la postre servirán para guiar el diseño de la intervención pedagógica.

La EMAEOE que lleva por título “El carrusel de los libros” (de elaboración propia) se aplicó el nueve del marzo de 2023, en la Biblioteca Escolar “Leona Vicario” de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós” turno vespertino, a los veintitrés estudiantes que integran la muestra seleccionada. De manera previa se visitó la Biblioteca Escolar y se constató que el acervo bibliográfico se encontraba organizado y disponible para desarrollar las actividades.

En el patio central de la escuela se reunió a las niñas y niños participantes. Después de dar la bienvenida a los estudiantes, se plantearon algunas preguntas de indagación sobre los sitios que conforman su entorno escolar, con la intención de conocer si ubican la Biblioteca Escolar dentro del plantel. Posteriormente se planteó que visitarían este espacio.

Al llegar, se invitó a los estudiantes a que exploraran la Biblioteca Escolar con el propósito de apreciar cómo interactuaban entre ellos y con los libros que se encontraban disponibles. Después se les preguntó si conocían cómo era un carrusel, al terminar de comentar sus respuestas, se les propuso realizar un *carrusel de libros*. Para ello, el grupo formó un círculo e hicieron circular de mano en mano los libros que habían elegido. Durante la actividad se observaron sus reacciones, expresiones, interacciones o comentarios; los cuales daremos cuenta a continuación.

Las interacciones obtenidas se registraron en el Diario de Campo con ayuda de la observación directa y la grabación auditiva de los diálogos originados al momento de la aplicación de EMAEOE, con el objetivo de que la reconstrucción de los hechos durante la transcripción fuera lo más fidedigna posible (Véase Figura 15).

Figura 15. Primera página del Diario de Campo que da cuenta de la aplicación de la EMAEOE

DIARIO DE CAMPO	
ESCUELA: "Benito Pérez Galdós" T.V. DIRECCIÓN: Jacarandas No. 1 San Miguel Teotongo, Iztapalapa, CDMX DATOS PARTICULARES INVESTIGADOR: Edgar Victoria Ortiz FUNCIÓN. Docente ASIGNATURA: Aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio. LUGAR Y MOMENTO DE LA OBSERVACIÓN: Biblioteca Escolar; de 3:40 a 4:30 de la tarde. FECHA: 10 DE MARZO DE 2023	
DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS O INTERPRETACIÓN
En un área del patio central de la escuela, se reunieron los 23 estudiantes que integran el grupo-muestra, la cual consta de 15 niñas y 8 niños (integrada por 9 alumnos de 2° "A"; 6 alumnos 3° "A" y 8 alumnos de 3° "B"); con el propósito de llevar a cabo la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, titulada "El carrusel de los libros". Después de una breve presentación y bienvenida, la actividad inicia con preguntas por parte del docente investigador: Docente Investigador: ¿Les gusta su escuela? Muestra: Sí (responden al unísono) DI: ¿Qué espacios conocen de su escuela? M: los baños, la cancha, los salones, el patio, la dirección, el salón de computación, el salón de los espejos, la biblioteca, el patio de arriba (responden de manera espontánea y desordenada). El DI menciona que el día de hoy visitarán la biblioteca escolar. Se oyen expresiones de gusto por parte de la mayoría de los estudiantes. Después pregunta que, si alguien puede guiarlos a ella, inmediatamente Ashley Miranda se pone al frente y sus compañeros se colocan detrás de ella formando una fila. De manera ordenada avanzan cruzando el patio y recorren el largo pasillo que los conduce a la alejada biblioteca escolar. Sólo dos niños de segundo van jugando y distraídos del trayecto que siguen sus compañeros.	En esta parte de la narración se permite reconocer que los estudiantes ubican la biblioteca escolar como un espacio que pertenece a la escuela y el cual han visitado. Además, se infiere que conservan una rutina asimilada que les hace llegar a ella y cierto agrado al enterarse que la visitarán. Se conoce que la biblioteca escolar funcionó la mitad del ciclo escolar anterior 2022-2023, por lo que los alumnos de segundo y tercero tienen experiencias en el trabajo dentro de la biblioteca escolar. Aún así, su expresión de asombro, da a pensar que recientemente no la visitan de manera asidua. Aunque la saben como un espacio familiar, en el que llegan a agruparse, sentarse y esperan instrucciones por parte de un docente

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, se utilizó una escala estimativa como instrumento de evaluación donde se registraron las habilidades, intereses y conocimientos que las niñas y niños expresaron a lo largo de la aplicación de la EMAEOE. Estos se sintetizan en la siguiente en la Figura 16.

Figura 16. Tabla que sintetiza los resultados de la evaluación de la EMAEOE

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE ACERCAMIENTO EPISTEMOLÓGICO AL OBJETO DE ESTUDIO						
INDICADOR	DEMUESTRA INTERÉS POR LA LECTURA MEDIANTE ESTRATEGIAS DIVERSAS			Describe y expresa detalladamente ideas y emociones sobre los textos leídos		
	Se involucra de manera constante en el desarrollo de la actividad.	Explora con interés la biblioteca escolar e interactúa con los libros que tiene disponible.	Selecciona de la biblioteca escolar uno o más textos de acuerdo a sus gustos e intereses.	Describe de manera oral el contenido o las características de un libro de su interés.	Expresa sus sentimientos y opiniones acerca del libro que le interesó y/o consultó.	Respeto la opinión de sus compañeros sobre el texto que a ellos les interesó y consultaron.
SIEMPRE	4=17%	6=26%	14=61%	6=26%	1=4%	7=30%
OCASIONALMENTE	11=48%	16=70%	1=4%	11=48%	0=0%	14=61%
NUNCA	8=35%	1=4%	8=35%	6=26%	22=96%	2=9%

Con los referentes señalados se expresa a continuación fragmentos del desarrollo de la sesión y los resultados obtenidos:

Después de una breve presentación y bienvenida, la actividad inició con preguntas por parte del docente investigador.

Docente Investigador (DI): ¿Les gusta su escuela?

Muestra: Sí (responden al unísono)

DI: ¿Qué espacios conocen de su escuela?

M: los baños, la cancha, los salones, el patio, la dirección, el salón de computación, el salón de los espejos, la biblioteca, el patio de arriba (responden de manera espontánea y desordenada).

El DI mencionó que el día de hoy visitarían la Biblioteca Escolar. Así que de manera ordenada, avanzaron cruzando el patio y recorrieron el largo pasillo que los condujo a la alejada Biblioteca Escolar. Sólo dos niños de segundo venían jugando y distraídos del trayecto que siguieron sus compañeros. Se infiere que conservan una rutina asimilada que les hace llegar a ella con prontitud y agrado.

Al entrar al salón los estudiantes comenzaron a observar la biblioteca y lo que en ella se encontraba; se escucharon frases de asombro, ya que la Biblioteca Escolar cuenta

con un acervo numeroso, visible y disponible para los alumnos; además de 6 mesas grandes y sillas suficientes en buen estado.

El DI, preguntó si ya conocían la Biblioteca Escolar; la mayoría del grupo respondió que sí; sólo algunos niños de segundo se quedaron callados. Enseguida el DI planteó que alzara la mano quién ya había trabajado en este espacio. Casi la totalidad del grupo alzó la mano. La Biblioteca Escolar se encontraba en funcionamiento, sin embargo, se ajustó la estructura grupal, ocasionando que el maestro responsable dejara esa función. Tal circunstancia significó que, para el resto del colectivo docente, la Biblioteca Escolar estaba deshabilitada.

El DI les comentó que la actividad que llevarían a cabo consistía en explorar la Biblioteca Escolar y que iban a tener algunos minutos para hacerlo. Cuando dio la voz de inicio, gran parte de niñas y niños se dirigieron a tomar los libros (sólo muy pocos niños preguntaron si podían tomar un libro, a lo que él DI respondió: *si gustas, adelante*).

Casi la totalidad de las niñas y niños interactuaron con los libros mostrando una actitud de libertad e interés. Algunos veían o leían en voz alta el título o la portada; otros pasaron las páginas y exploraron su interior; otros más compartieron con sus compañeros alguna imagen que les interesó; se comentaron en pequeños grupos sus hallazgos; se oyeron frases como: “vamos a buscar el libro...”, “¡que interesante!”, “encontré este cuento”, “mira, mira”, “¡la Revolución Mexicana!”, “a ver, a ver”; “mira, es sobre un terremoto”.

La exploración aconteció entre risas, dinamismo, transitaban en diversos espacios, elegían y descartaron los libros casi de forma inmediata, se trasladaban dentro de la Biblioteca Escolar en pequeños grupos o de forma individual.

A. se dirigió a los libros que estaban en lo alto de un estante, detrás del escritorio, se subió a una silla y tomó un ejemplar. S. extendió un libro donde se desplegaron varias

páginas unidas, lo que causó su asombro y rápidamente atrajo a muchos de sus compañeros que estaban cerca de él. G. y N, sólo iban observando las portadas de los libros y en algunos momentos leyendo los títulos, pero sin tomar algún ejemplar. M, tomó un libro y con toda calma se sentó a leerlo.

Ningún niño se quedó sentado o ignoró la posibilidad de manipular algún libro. Como lo muestra la Figura 16. 96% de los estudiantes exploraron con interés la Biblioteca Escolar e interactuaron con los libros siempre u ocasionalmente.

D. Se acercó al DI, le mostró dos libros y le comentó que le interesaba uno por el tema del espacio y otro sobre los animales. Después de la exploración, el DI preguntó qué les había parecido la actividad, a lo que un niño respondió divertida...y otro expresó que fue genial.

A pesar de que el DI sólo les pidió explorar la Biblioteca Escolar, catorce estudiantes regresaron a su lugar con al menos un libro en sus manos y tres de ellos con más de tres libros; al cuestionar, a los nueve niños restantes porque no hicieron lo mismo, su respuesta coincidió en que esa no había sido la indicación o que no les había dado tiempo. Cerca del 65% de los niños seleccionaron uno o más textos de acuerdo a sus gustos o intereses.

Posteriormente, el DI les comentó que con los libros que llevaron a su lugar se realizaría la actividad “El carrusel de los libros”; para ello, les pidió que se formaran en círculo y que después pasaran los libros de mano en mano.

Durante la actividad los libros dejaron de circular porque los estudiantes se interesaron por algún libro que llegaba a sus manos, o porque se lo quería mostrar a su compañero que tenían junto. Llegó el momento en que un niño tenía tres libros y otros ninguno. Para finalizar la actividad, el DI preguntó si alguien quería presentar el libro que llegó a sus manos o alguno que les haya cautivado.

A. presentó el libro titulado “Ingeniería”, el cual le había interesado porque tenía muchos dibujos y letras.

Al. mostró el libro “Lo que no sabe Pupeta”, en donde sale un perro y un conejo.

D. explicó que su libro se llamaba “Terror en la oscuridad” y trataba de cuando no hay luz surge el miedo y el corazón de las personas late más rápido.

En la tabla correspondiente a la Figura 16 que sintetiza los resultados de la aplicación de la EMAEOE, más del 70% de los estudiantes describen de manera oral, siempre u ocasionalmente, las características de un libro de su interés. Algunos otros sólo mostraron el libro que más les llamó la atención. Sin embargo, sólo el 4% de los estudiantes expresan sus opiniones y sentimientos en relación al libro que les interesó.

Los estudiantes expresaron que lo que más les gusto de los libros que exploraron fueron los dibujos, que en alguno de ellos se realizaban las figuras, la portada y los animales que en ellos aparecían porque les recordaba a sus mascotas.

Finalmente, el DI les pidió que regresaran a sus lugares y dejarán los libros que tenían en el centro de la mesa, ya que el recreo se aproximaba y tenían que volver a sus salones. De manera global, el 65% de las niñas y niños se involucraron de manera constante en el desarrollo de la actividad.

e. ¡Qué la llama se vuelva hoguera!

Después de integrar el Diagnóstico Específico con la información que se recabó a través de la aplicación de diferentes herramientas a distintas figuras del proceso educativo, es necesaria una reflexión detenida para reconocer concretamente los factores que favorecen o limitan *el fomento a la lectura a través de actividades en la Biblioteca Escolar*. En este sentido, se analiza y sintetiza los hallazgos más sobresalientes que aportó cada instrumento a este DE.

El Diario de Campo ofrece concepciones tradicionales que frecuentemente se utilizan en el ámbito educativo para explicar los fracasos de la escuela en la formación de

lectores; entre ellas se encuentran las ideas que responsabilizan exclusivamente a los niños de no consolidar hábitos lectores; por ejemplo, cuando se expresa que *los niños tienen que leer* como si fuera una obligación o necesidad intrínseca o esta otra donde se señala que *en casa no les leen*, sin considerar las causas que han provocado que la mayoría de los padres, al igual que sus hijos, no vean en la lectura una posibilidad de diversificar sus expectativas, sus recreaciones y concepciones sobre lo que acontece en su vida cotidiana. También es frecuente escuchar que *a los niños nos les gusta la lectura*; sin meditar que es justo en la escuela donde se tendrían que generar las condiciones para contagiar el placer de leer, no como tarea obligatoria de alguien sino como una construcción individual y colectiva en beneficio de una cultura lectora.

Los resultados que aporta el *estudio socioeconómico* permiten el análisis sobre algunas dinámicas sociales y familiares que no ven en la lectura un sentido recreativo, divertido e imaginario capaz de suscitar entre sus miembros la decisión voluntaria y libre de leer. Es muy probable que se crea que el acceso a libros y la práctica de la lectura se restrinja por la falta de recursos económicos o debido a las limitantes contextuales. No sólo es cuestión de dinero, la lectura en un porcentaje alto de la sociedad sigue percibiéndose como una actividad obligatoria y tediosa que se debe evitar *cueste lo que cueste*.

En *los cuestionarios* a los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia se identifican algunas de las principales contradicciones en torno a la práctica de la lectura. Por una parte, todas las figuras coinciden en que el gusto por leer es importante y necesario para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre las prioridades de todos los que conforman el sistema educativo, se pondera el leer como un acto de libre elección; a pesar de ello, se continúa perfilando a la lectura como una actividad aburrida y fútil. Lo anterior se manifiesta cuando en el trabajo diario en las aulas se le resta importancia y tiempo a la práctica de la lectura por gusto. Los niños no la llevan a cabo en su tiempo libre ni en ratos de esparcimiento, mientras que los padres de familia sólo acompañan el acto de leer si éste se encuentra supeditado al condicionamiento de la tarea o a la indicación del profesor.

Además, su estigma de obligatoriedad no ha sido mermada, cada figura desde la trinchera de poder con la que cuenta, hace de la lectura un acto coercitivo, donde cada quien expone sus motivos del por qué es importante leer, pero al mismo tiempo, todos esgrimen alguna razón con la que pretende justificar la evasión de su responsabilidad. La formación de lectores autónomos es una construcción en colectivo que implica la manifestación de ideas, emociones y propuestas en un sentido colaborativo y emocionante y no una encomienda en solitario.

Lo mismo sucede con la concepción que se tiene de la Biblioteca Escolar, para los encuestados es un lugar inhóspito si no tiene a su maestro bibliotecario que la administre. A lo mucho, sigue contando con su signo romántico de santuario de libros donde sólo se lee, se aprende y se hacen tareas, pero no representa para ellos un ambiente que suma a la riqueza comunicativa, al entretenimiento y al despertar de emociones. Las expectativas que se tienen sobre la función que debe cumplir una Biblioteca Escolar se acotan a los propósitos instrumentalistas o anhelos que todos desean, pero que en la práctica se declinan.

Otras consideraciones que tendrán que retomarse, para orientar este trabajo de investigación, es la misma importancia que se le da a la comprensión y a la lectura por gusto, reconociendo que una no está distanciada de la otra. También se presta atención a las preferencias lectoras de los participantes y su inclinación hacia los textos literarios, en especial al cuento. De igual manera, no se puede soslayar los intereses e inquietudes que despertó la gran variedad de libros que brinda la Biblioteca Escolar; así como lo que significa dejar atrás el monopolio de un libro exclusivo en la práctica de la lectura. Por último, y aunque ni los padres de familia ni los maestros son sujetos de estudio, es trascendental que se considere el trabajo aislado que se le ha dado al fomento a la lectura, sus respuestas señalan, más que repartición de culpas, esfuerzos individualistas propios de una comunidad escolar desarticulada.

La entrevista informal al maestro tallerista de TIC, proporcionó un ejemplo diáfano sobre lo que la lectura puede aportar si no se le enclaustra entre muros y trasciende

de manera interdisciplinaria a través del establecimiento de desafíos, juegos y metas digitales que se planteen a los estudiantes a partir de prácticas sociales del lenguaje. La colaboración entre docentes para que los libros y la lectura dejen de ser el quehacer exclusivo de la clase de Español, ayudará a que se promueva una lectura que derive en la comprensión de cuestionamientos de diferente índole y en el placer inigualable de consumir expectativas en todos los ámbitos de la vida escolar.

La aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio dio evidencia de que en los estudiantes existe, ahora, una llama inquietante, despierta y animosa por explorar y manejar distintos libros de texto en la Biblioteca Escolar, sin embargo, este tipo de flamas son muy fáciles de apagar; basta con una buena dosis de indiferencia para extinguirla. Sus expresiones de sorpresa al ingresar a la Biblioteca Escolar, sus lecturas a *ojo de buen cubero*, sus charlas entre compañeros, sus gustos expresados a través de palabras, señas o mostrando imágenes, colores, portadas o tamaños de diferentes libros, son el símbolo que representa sus intereses y antecedentes lectores, los cuales deben atizarse para que la llamarada lectora se vuelva una hoguera donde sus opiniones y emociones crispen hasta fundirse en la realidad.

2. Afinando el problema

Después de haber recabado, sistematizado y analizado la información que dio cuerpo al Diagnóstico Específico bajo un enfoque cualitativo “se dará paso a descubrir y reafinar” (Grinnell, 1997) el planteamiento del problema con la intención de que, al concretarlo, contribuya a definir las preguntas de indagación y plantear los supuestos teóricos que coadyuven a orientar, en lo futuro, el diseño de la intervención pedagógica. De esta manera el problema se expresa de la siguiente manera:

Para los estudiantes de tercer grado grupo “A” de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós” turno vespertino, la práctica de la lectura cumple un objetivo académico; por lo que no la conciben como una acción que puede propiciar, simultáneamente, la recreación y la expresión de opiniones, sentimientos y emociones de manera creativa

y placentera; esto se debe a que, al interior del aula, la lectura que se emplea es fragmentada y alejada a sus intereses. Esta situación se profundiza debido a que las prácticas docentes priorizan la lectura utilitaria por medio de actividades rutinarias y empleando “el libro didáctico único”, recurso que el docente lleva a cabo para tener el control de lo que se lee y los momentos que se lee; evitando el uso de la Biblioteca Escolar y el acervo bibliográfico que la escuela tiene disponible. Además, la evaluación de la lectura se acota a criterios como la velocidad y la fluidez, restándole el sentido del disfrute al acto de leer. De igual manera, en las familias, la práctica de la lectura se asocia y limita a cumplir con la tarea por obligación, concepción que no fomenta la convivencia entre el libro y la lectura por gusto con los intereses y las inquietudes de cada uno de sus integrantes.

3. Se pregunta para actuar

A partir de la concreción del problema se plantean las preguntas de indagación que permitirán situar y orientar el actuar del docente-investigador al momento de diseñar e implementar el proyecto de intervención pedagógica. Estas son:

- ¿De qué manera se puede fomentar la práctica de la lectura, desde el uso de la Biblioteca Escolar, como una acción que propicie la recreación y la expresión placentera de opiniones, sentimientos y emociones entre los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós”?
- ¿Mediante qué estrategias es posible diversificar el uso del acervo o recursos para satisfacer las inquietudes e intereses lectores de los estudiantes?
- ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para convertir a la Biblioteca Escolar en un ambiente lector donde se fomente la lectura recreativa o por gusto entre los estudiantes?
- ¿Qué tipo de actividades se pueden implementar para fomentar la lectura recreativa o por gusto entre los estudiantes?

4. Yo no lo sé de cierto...

Las siguientes ideas que se proponen son deducciones teóricas que se presume pueden aportar soluciones ante la problemática ya expresada en torno al fomento a la lectura desde la Biblioteca Escolar; aquí se enuncian:

- La implementación de estrategias lúdicas a través de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, específicamente, por medio de las Condiciones Facilitadora para el Aprendizaje y la Estrategia de Interrogación de Textos contribuye a la práctica de la lectura recreativa y a la expresión libre y placentera de opiniones, sentimientos y emociones de los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós”.
- Las actividades lúdicas, dinámicas y creativas, desarrolladas en el marco de la Biblioteca Escolar propician entre los estudiantes el uso diverso del acervo bibliográfico, lo que contribuye a practicar la lectura recreativa y a la formación de lectores autónomos.
- El ambiente lector se genera durante la interacción constante entre los niños y los libros, cuando el espacio lector estimula todos los sentidos y se consideran las aportaciones e intereses de un colectivo; además se hace funcional cuando los estudiantes participan en situaciones comunicativas contextualizadas convirtiendo a una biblioteca aislada en un ambiente de aprendizaje para los estudiantes.
- Explorar y utilizar el acervo bibliográfico a través de situaciones comunicativas cercanas a los intereses de los estudiantes; así como difundir sus producciones a través de las paredes textualizadas o por medio de otros recursos disponibles en la escuela, moviliza la circulación y exploración de libros tanto de la Biblioteca Escolar como de la Biblioteca del Aula lo que permite un disfrute lector vivencial y próximo a sus necesidades e inquietudes.

La instrumentación e interpretación del Diagnóstico Específico reveló la incidencia de actores y factores que promueven u obstaculizan el fomento de la lectura desde la

Biblioteca Escolar en un contexto concreto y entre circunstancias reales. Al tener claridad en la definición del objeto de estudio, permitió plantear cuestionamientos puntuales que aproximan a una comprensión integral de la problemática identificada y a formular ideas que exploren alternativas para su solución. Estos supuestos teóricos orientarán el diseño y aplicación de una Intervención Pedagógica, la cual estará en constante seguimiento a través de la mirada metodológica de la Documentación Biográfico-Narrativa.

B. Transformar desde la Narrativa

Nada se puede transformar cuando todo se establece como único, verdadero e inmutable. Parafraseando las palabras de Boaventura de Sousa Santos, no hay oportunidad de transformación si se ha perdido la capacidad de asombro y de indignación, si no hay utopía por la cual transitar (CEDALC comunicaciones, 2019). En otras palabras, la inmovilidad de la búsqueda por el conocimiento provoca el ocaso de la curiosidad y la languidez de la duda, ambas simientes del saber.

En el terreno educativo, Martínez (1999), advierte que “el paradigma científico tradicional centrado en el realismo, el empirismo y el positivismo ha alcanzado los límites de su utilidad” (como se cita en Álvarez-Gayou, 2003 p. 17). Lo refiere, porque su rigidez no da cuenta de explicaciones lúcidas y satisfactorias de la realidad y, al mismo tiempo, le resta validez al testimonio que resulta de las reflexiones e interacciones de los propios protagonistas que participan en la labor pedagógica.

Un claro ejemplo, fue lo que aconteció en el contexto mexicano durante la implementación de las reformas educativas neoliberales. Al profesor, desde el poder, se le estigmatizó como incompetente y poco articulado. Su voz fue ignorada en la construcción de planes de estudio, así como en la elaboración de materiales educativos. Desdeñaron su experiencia acumulada y su participación quedó fuera de las discusiones trascendentales. Es decir, al gremio magisterial se le privó la oportunidad de relatar sus ideas y emociones. La coyuntura política del momento le arrebató el derecho de hacerse escuchar y ser escuchado.

En contraste con lo anterior, *la investigación cualitativa* “busca conocer la subjetividad, la explicación y la comprensión de las interacciones y los significados subjetivos individuales y grupales” (Álvarez-Gayou, 2003). Se vale de *la hermenéutica* como una práctica que enmarca fenómenos sociales para su interpretación, al dar significado y comprensión a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Ambas convergen en el *enfoque Biográfico-Narrativo* como una perspectiva alternativa que permite “contar las propias vivencias, leer e interpretar dichos, hechos/acciones, a la luz de los agentes que narran; permite que se convierta en una perspectiva propia y en una forma legítima de construir conocimiento” (Bolívar, et al., 2001, p. 10).

Para fundamentar el *enfoque Biográfico-Narrativo*, es necesario dilucidar la concepción de narrativa. Esta puede ser un producto hablado o escrito si se centra sólo en el acontecimiento que se investiga, es decir un relato. O entenderse, desde una acepción más amplia, como un proceso que contempla “tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación, para después promover la reflexión biográfico-narrativa y propiciar el cambio en la práctica del profesorado” (Connelly y Clandinin, 1995, citado en Bolívar et al., 2001, p. 17).

Por lo tanto, Bolívar (2001), afirma que “*la narrativa* es una estructura como método para recapitular experiencias” (p.17). En este sentido, nos invitan a no confundir que “*la narrativa* misma es un relato escrito; que *la investigación narrativa* es un modo de recordar, construir y reconstruir y que el *uso de la narrativa* es un dispositivo para cambiar la práctica” (p.17).

De esta manera y considerando que la investigación Biográfico-Narrativa está implicada en la propia investigación cualitativa, se reconoce la flexibilidad en la escritura de sus informes y sus respectivos análisis; los cuales podrán instrumentarse por medio de “historias de vida, narraciones autobiográficas, documentos personales o de vida y testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral y escrita que otorgue identidad y que utilice la experiencia personal en su dimensión temporal” (Gusdord citado en Bolívar 2001, p. 18).

Las siguientes reflexiones que se desprendan del enfoque Biográfico-Narrativo podrán contribuir al cambio de las tradicionales prácticas de enseñanza y al mismo proceso de profesionalización y formación de los docentes.

En el marco de este *enfoque Biográfico-Narrativo* las sugerencias, adecuaciones y reconstrucciones que se propicien en la reinterpretación del quehacer docente, no serán impositivas o desde una lógica rígida y vertical que condicione al profesorado a sólo ser receptivos y reproductores de un estilo de enseñanza homogeneizado. Por el contrario, “irá surgiendo una perspectiva que entienda a la enseñanza como un relato en acción, donde el actor principal cobra relevancia y la tarea investigativa consista en contar historias acerca de los hechos/acciones, las cuales se analizan, comprenden e interpretan, con el propósito de construir historias/relatos que posibiliten un cambio o mejora” (Bolívar, et al., 2001, p. 16).

1. La Investigación Biográfica-Narrativa, nuestra realidad cuenta

Ser parte de una narrativa por medio de un relato oral o escrito define al individuo como un actor pensante, dinámico y participativo. La Investigación Biográfica-Narrativa en la educación, asume que, desde la experiencia pedagógica de cada profesor, se pueden aportar nuevas fuentes de conocimiento. “La realidad educativa se enriquece desde la realidad de las aulas, desde la singularidad de las escuelas y contextos, y desde la interacción de las subjetividades” (Ruíz, M.C. y Rosales, L., 2017, p. 127). Rechazar la narrativa de tales vivencias y oponerse al estudio de la perspectiva de los docentes imposibilita acceder a información de primer orden dentro del entramado educativo.

La Investigación Biográfica-Narrativa cobra relevancia en la propia indagación y en el análisis de la Intervención Pedagógica porque “rescata la dimensión personal del oficio de enseñar” (Bolívar et al., 2001, p. 52); recupera la esencia del ser humano y de un profesional de la docencia, cuya herramienta primordial es la palabra, como contadores de historias individuales y colectivas que se valen del relato para interpretar y reinterpretar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

a. Fundamentos de la Investigación Biográfica-Narrativa

Al hacer uso de la Investigación Biográfico-Narrativa, en el desarrollo de la presente intervención, cuyo objeto de estudio es *el fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar*, se trastocan tres propósitos. *El primero* se encamina en darle voz al docente como una respuesta dignificadora ante ese autoritarismo que privilegia las “vidas silenciadas” (McLaughlin y Tierney citado en Bolívar et al., 2001, p. 67), ya que al asumir su condición de narrador y autor se obtiene la posibilidad de confrontar una postura de sumisión y anonimato a la que tradicionalmente se le destinó desde el oficialismo. Lo anterior, permitirá reconstruir en el maestro, una identidad valerosa como persona, profesional y mediador del gusto lector estrechamente relacionado con su memoria y expectativas; así como con su entorno y su tiempo, con su yo interno y su contexto comunitario del cual forma parte.

Un segundo propósito consiste en revalorizar su protagonismo dentro del proceso educativo al estar inmerso en un contexto sociocultural e histórico específico y en su función de mediador de la lectura, al redimensionar que en su actuación se hace presente la riqueza de detalles humanos como la manifestación de sentimientos y deseos que, junto con las complejidades implícitas en la práctica docente y el desafío de propiciar el placer de leer, permiten una reflexión sobre la misma dinámica profesional, lo que ofrece nuevas comprensiones en torno al trabajo docente y sirve de “base para comprender el desarrollo personal y profesional” (Bolívar et al., 2001, p. 56) y con ello, cambiar lo que le gusta o no de esta labor docente.

El tercero, se relaciona con la perspectiva hermenéutica propia de la Investigación Biográfica-Narrativa y de ese trabajo interpretativo dentro de la acción de la función docente. Poco o nada sirve la descripción cronológica de los sucesos que acontecen dentro y fuera del aula si el estatus central de la enseñanza y, en consecuencia, del *fomento a la lectura* continúa siendo autoritario, vertical y rígido. Tan válido es que al profesor se le reconozca su derecho a hablar y revelarse, como tan necesario es que a los estudiantes, el otro grupo marginado, se le conceda emerger de la invisibilidad.

Las voces del docente y de los estudiantes para ser transformadas tendrán que ser contadas. El enfoque Biográfico-Narrativo es una “metodología que en sí misma permite dar la voz a quien la tenía negada, a los oprimidos” (Bolívar et al, 2001, p. 61). Ante ello, un relato polifónico no sólo consiste en el recuento de participaciones o la cita recurrente de intervenciones. En una historia escrita o documental es indispensable dar, comprender y articular las voces de un grupo, considerando un contexto histórico y cultural real para que esta narrativización de experiencias posibilite al profesor integrar la teoría con su práctica de enseñanza, lo que representa una buena oportunidad para “reflexionar sobre su propia identidad” (Bolívar et al., 2001, p. 62), reconocerse en la otredad y desaprender prácticas nocivas y obsoletas del pasado que le permita reconfigurar lo que se desea hacer y ser en lo sucesivo.

b. La narrativa como recurso que rescata identidad

Para Connelley y Clandinin (1995), la narrativa se trata de un “discurso consistente donde se busca describir vidas, recoger y contar historias y escribir relatos de la experiencia” con el propósito de construir y otorgarle sentido a lo narrado por medio de la reflexión de lo que acontece en el campo educativo. Por lo que el relato narrativo debe estar “organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, así como en personajes y situaciones específicas” (Ricoeur citado por Bolívar et al, 2001., p. 20); es decir, no es un recuento infinito y memorístico de hechos, más bien, es una selección de acontecimientos relevantes ordenados que establecen vínculos causales entre los involucrados con el objetivo de mantener una identidad entre el narrador y la pluralidad de voces que lo circundan.

En este sentido, Bajtín (citado por Bolívar et al., 2001) complementa que, en la conformación de este relato, es indispensable que predomine un discurso de “carácter dialógico e interactivo”(p.20), que permita integrar la percepción de un Yo en sincronía con las manifestaciones del resto de la comunidad.

Justo uno de los géneros de la narrativa que evoca el pasado en el presente para obtener de él “un sentido nuevo y más profundo de la verdad como expresión”

(Gusdorf, 1956, p. 16) es la autobiografía. Llamada por otros autores como *biografía de sí mismo*, *historia de una persona escrita por ella misma* o como la define Lejeune (1991, citado por Bolívar et al., 2001, p. 31) es un relato introspectivo donde “coinciden la identidad del autor, la del narrador y la del personaje”. Es un texto que se caracteriza por estar escrito en prosa, donde se hace uso del yo gramatical, cuyo propósito responde a la veracidad y tiene como objetivo una función estética o literaria.

En la autobiografía, con “la narrativización de la vida en un autorrelato se textualiza la vida” (Bolívar et al, 2001, p. 31); por medio de ella, el autor se vuelve autoridad de su historia, se convierte en el génesis de sí mismo y se autoinventa, creando un yo que no existiría sin ese texto; lo que permite el autodescubrimiento del propio narrador.

En un primer instante, la autobiografía se centra “en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba (Bruner, 1991, p. 118); por lo que se genera un pacto autobiográfico entre el autor/lector, al ponderarse un modo de lectura, donde se supone un “conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo” (Gusdorf, 1956, citado por Bolívar et al., 2001, p. 34); es decir, cada *autobiografía es un mundo* que expresa, con exactitud, la realidad histórica y cultural del autobiografiado; es en este segundo momento, cuando el lector es quien interpreta lo narrado y el investigador tiene como tarea su comprobación.

Finalmente, el relato textualizado adquiere independencia del autor, debido a tres factores: el *lenguaje escrito* selecciona los sucesos más relevantes del individuo, evitando que se capture todo lo que se desea decir; *la narrativa*, por medio del argumento y la trama, le otorga versatilidad al relato y en *la interpretación* de la propia vida narrada es donde se le brindan nuevos significados.

2. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

Con frecuencia, la rendición de cuentas que el profesor ofrece sobre su práctica docente responde a la elaboración de documentos que la autoridad del plantel establece como obligatorio. Es común que los textos que escribe y lee el docente sean

solicitados a lo largo de la jornada escolar con premura y sin considerar la carga administrativa que no termina por disminuir. Estos, por lo regular, son reportes académicos o informes cuantitativos que exigen homogeneidad o el llenado de formatos preestablecidos donde cualquier idea es acotada por el espacio reducido de una tabla o formulario cuyas respuestas se leen con fines comparativos, sin propiciar una conversación colectiva y franca que invite a repensar qué sentido tiene la actuación docente.

En consecuencia, los instantes de reflexión y diálogo que se consideran indispensables entre los profesores para enriquecer su práctica y formación profesional, se traducen en un intercambio de quejas e inconformidades o en una competencia donde se acumulan horas de teoría poco relevantes para el fortalecimiento de la tarea docente. Como afirma Suárez (2005), la elaboración y revisión de textos que un profesional de la educación realiza consiste en “una escritura que es vivida como una carga o algo que se tiene que entregar” (p.27). Por lo que el docente se ve como un administrador del acontecer educativo y no como un autor o lector de su propia experiencia pedagógica.

Para revertir esta *burocratización* del trabajo docente tanto dentro como fuera del aula, el educador debe recobrar su protagonismo escolar a partir de la palabra, de su palabra, ya sea desde la oralidad o la escritura; como autor, lector, hablante y escucha con la intención de que su propia experiencia se oriente, como lo refiere Suárez (2006) a reconstruir de forma narrativa su práctica educativa en compañía de otros docentes dentro un contexto social, cultural, geográfico, histórico e institucional semejante.

En lo anterior, radica la importancia de reconocer y adentrarse a la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, la cual es una modalidad de indagación de corte cualitativo-interpretativo que tiene como intención recobrar “los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan” (Suárez, 2006, p. 73). También potencia al educador como un usuario del lenguaje al escribir y leer sobre su acontecer educativo, convirtiéndose en un autor

narrador que medita y actúa en torno a sus saberes, emociones y expectativas profesionales y socioculturales, así como alrededor de las interrogantes, preocupaciones y dificultades que se manifiestan en sus prácticas educativas con los estudiantes y sus propios compañeros.

Por medio de la escritura, lectura y compartencia de sus relatos pedagógicos el profesor se asume como intérprete y comentarista de su mundo escolar, lo cual contribuye a fortalecer y diversificar la memoria pedagógica a través de la narración y registro de problemáticas que generalmente no son documentadas o son censuradas a causa de prejuicios, estereotipos y temores que provoca el linchamiento mediático docente y contra el docente.

La voz del docente que por décadas ha sido silenciada puede transformarse en narraciones pedagógicas orales y escritas que difundan diferentes vivencias y el saber pedagógico construido por cada maestro a lo largo de los años de su tarea formativa con los estudiantes. Estos datos producidos y releídos “incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes (Suárez, 2005, p.27).

3. La Documentación Biográfico-Narrativa

Contar historias le ha permitido al ser humano intimar en su pasado como especie y como individuo. Al tomar la palabra, la sociedad se ha dado cuenta de sus proezas y tragedias, de sus actos más sublimes y de sus acciones sumamente atroces, de su grandeza e ignominia. Es en la narración de los acontecimientos, ya sea por medio de la oralidad o la escritura, como las personas han interiorizado su mirada y, en ese asomo a su ser, se han develado formas infinitas de leer e interpretar el mundo.

Dar cuenta de lo que se vive en el aula implica desafíos estructurales complejos. El paradigma educativo actual arrastra a la docencia por senderos solitarios. La formación y el actuar profesional de corte neoliberal, el dominio de autoridades despóticas que miran con recelo las redes de cooperación entre su personal y la

complicidad de un sindicalismo abyecto, integran un escenario que profundiza el individualismo magisterial, la parálisis del sistema educativo y la endeble conformación de una identidad docente.

Para qué pensar en la práctica docente; qué motivos de peso existen para considerar una profesionalización magisterial digna; qué razón tiene posicionarse ante las políticas educativas mundiales, nacionales y locales; qué justifica interesarse en las problemáticas que desafían a la comunidad, escuela y estudiantado que se atiende, si la lógica imperante sigue siendo triunfar *a toda costa*.

Reflexionar sobre las anteriores interrogantes profesionales es un desafío para las generaciones magisteriales actuales, pero lo es más aún, erradicar la parsimonia de creer que las respuestas vendrán de fuera, cuando las posibles orientaciones que contesten a estos y más cuestionamientos emergen del mismo actuar del profesorado. Para ello, es imprescindible romper inercias que trastoquen los prejuicios y abran otras brechas que den paso a la reflexión, al pensamiento crítico y a una actuación proactiva que evite la perpetuación del *status quo* docente.

Es en este contexto, *la Documentación Biográfica-Narrativa*, representa una alternativa solidaria que pretende la reinención del ser docente desde la propia reconstrucción de la identidad de un profesorado conocedor de su ámbito laboral y profesional. Es ella la que, a través de la palabra en uso y en el ejercicio de derechos plenos, lo oculto en el ámbito educativo se vuelve comunicable y lo innombrable se conversa ante una comunidad magisterial entre iguales, capaces de develar por escrito su experiencia por medio del relato único en favor de la exploración y la construcción de respuestas que parten de la diversidad y se consolidan en la colectividad.

En ella, converge el enfoque Biográfico-Narrativo que, según Bolívar (2001), permite la *democratización de la investigación*, coloca al centro la voz narrativa del docente como protagonista del devenir educativo sin desatender el diálogo y la interacción de quienes acompañan su actuar pedagógico. Lo que da como resultado la polifonía de

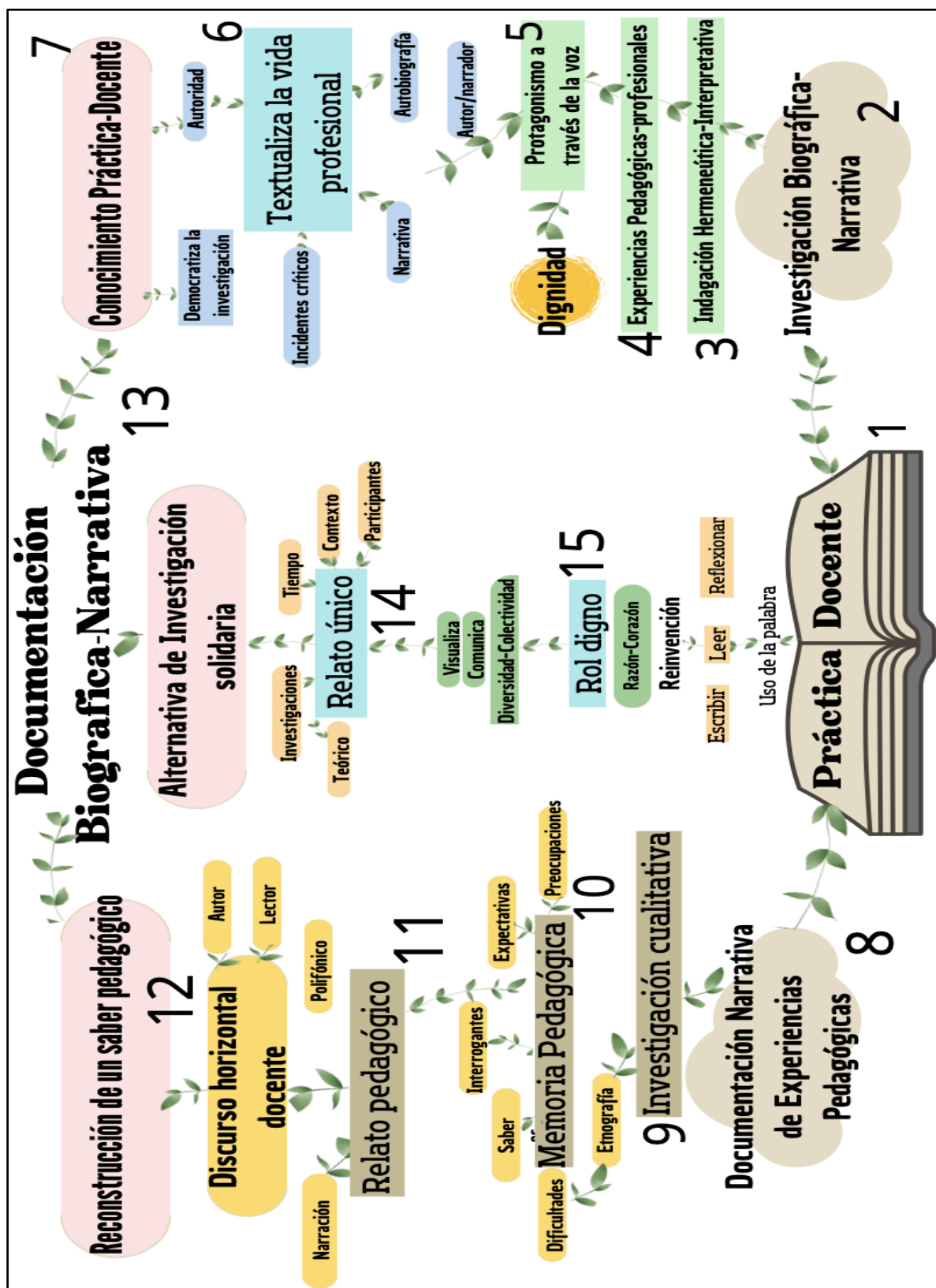
un relato que valida la experiencia narrada de quien la cuenta. De forma complementaria, en la Documentación de Experiencias Pedagógicas, es donde los aconteceres cobran sentido por medio de la escritura, lectura y socialización tranfigurándolos, reflexivamente, en “experiencias pedagógicas relevantes que entretejen historias escolares y relatos de enseñanza de los profesores” (Suárez, 2005, p.27).

La Documentación Biográfica-Narrativa se nutre de relatos confeccionados por y entre docentes, por lo que se accede a un testimonio cercano y fidedigno de quienes coexisten en la escuela. Estos textos tienen su andar propio, sin embargo se robustecen con la visión de nuevos lectores, son enriquecidos y contrastados por las aportaciones teóricas de distintos investigadores y las perspectivas de varios escritores.

La Documentación Biográfica-Narrativa, hace posible, recuperar el rol digno del profesorado por medio de la escritura y la manifestación de la palabra, no sólo por revalorar la descripción detallada de lo que acontece en su entorno educativo o por el dominio de teorías que reflejan la lucidez de conceptos o de ideas que brindan claridad a los procesos formativos, sino porque en medio de esa introspección tan elocuente como contradictoria, se resarce la comunión entre la razón y el corazón lo que vuelve al docente un ser *sentipensante*⁶, proclive a escucharse, comprenderse y reconstruirse a sí mismo en sincronía con la voz, el sentir y la razón de los otros.

⁶ Sentipensante, concepto retomado por el escritor Eduardo Galeano, al referirse a una persona que siente y piensa a la vez y que se expresan vinculando la razón y el corazón.

Figura 17. Esquema que representa la configuración de la Documentación Biográfica-Narrativa



El esquema mostrado en la Figura 17 representa el proceso cíclico del cual se origina y se desarrolla la *Documentación Biográfico-Narrativa* en su propósito de forjar un saber pedagógico que contribuya a la reinención de la práctica docente. 1) Este trayecto principia en reconocer al *docente*, tanto en su práctica como en su actuar diario en un *usuario permanente de la palabra y un contador de historias irrenunciable*, lo que le permite convertirse en la fuente principal y legítima de información en modelos de indagación de corte cualitativo en el ámbito educativo como lo es 2) *la Investigación Biográfica-Narrativa* propuesta por Bolívar y colaboradores, la cual desde una mirada 3) *hermenéutica - interpretativa* revalora las 4) *experiencias pedagógicas* profesionales de los docentes, dotándolos de 5) *protagonismo* a través de la dignificación del uso de su voz. Una voz que se traduce en narrativas y relatos autobiográficos que se alimentan de la memoria personal y profesional que hace posible reflexionar sobre una realidad educativa cercana a las interacciones e incidentes críticos que acontecen con los estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar.

Derivado de este análisis y de su tratamiento por medio de la lengua escrita, el maestro se desenvuelve como un autor/narrador capaz de 6) *textualizar su vida profesional* generando pensamientos que ayudan a construir 7) *conocimientos* en torno a su propio actuar docente, desde una postura democrática y no desde el oficialismo o la élite intelectual educativa.

El recorrido descrito, también se hace acompañar de la 8) *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* propuesta por Suárez y colaboradores, que además de ser congruente con la 9) *investigación cualitativa*, su carácter etnográfico abona a escudriñar 10) *la memoria pedagógica* por medio de la observación dentro y fuera del aula para reconocer los logros, las dificultades, las expectativas, las interrogantes, las emociones y las preocupaciones que emergen en el contexto escolar. El propósito de esta metodología es que el cúmulo de experiencias, no sólo quede en la verbalización de anécdotas, sino que trascienda a un proceso dialéctico horizontal entre docentes que se asumen como autores de un registro narrativo, pero que además se posicionen como lectores y reelectores reflexivos, cuyas conclusiones los lleven a reescribir y

conformar 11) *relatos pedagógicos polifónicos* que posibiliten enriquecerse de otros y nuevos 12) saberes en favor de la enseñanza y el aprendizaje.

13) *La Documentación Biográfica-Narrativa* es el resultado de los aportes y coincidencias que se entretajan de las dos metodologías de investigación anteriores. Se presenta como una alternativa de indagación solidaria en la que confluyen la narración escrita de los acontecimientos que vivencia un docente-investigador y sus estudiantes, situados en un tiempo y en un contexto específicos con la intención de visualizar y comunicar los acontecimientos que se omiten, se olvidan, se prejuzgan o se censuran provocando que se aprecie sólo un rostro parcial de lo que implica el ejercicio educativo. En la configuración de este texto denominado 14) *relato único*, el autor dialoga con otros teóricos e investigadores que lo inducen a establecer coincidencias y discrepancias que se van dilucidando en un ambiente abierto, franco y respetuoso. La autorreflexión que se propicia en la Documentación Biográfico-Narrativa se gesta entre principios de apego a la diversidad y colectividad; en ella, el sentir y el pensar coexisten, devolviéndole a la práctica docente un 15) rol digno donde la razón y corazón se ubican a la misma altura.

4. La metodología hacia la reflexión de la Intervención Pedagógica

La ruta metodológica presupone el empleo de diversos elementos metodológicos que hacen posible la estructuración de la presente indagación. Estos componentes no sólo se emplearon para documentar las experiencias pedagógicas de la presente intervención, también fundamentan su construcción desde la recopilación de la información hasta alcanzar su sistematización, análisis y reflexión. Con dicho trayecto reconstructivo se aspira a incentivar, de manera más acuciosa, la faceta del docente como investigador al mirar introspectivamente su misma práctica docente.

a. Técnicas para la Documentación Biográfico-Narrativa

Los contadores de historias se han valido del relato oral y del escrito, así como de la ficción y de lo testimonial. Gracias al uso de la palabra se han trazado múltiples versiones de la historia de la humanidad para explicar el presente y aventurarse a idear el futuro. Ante ello, no resulta extraño que la narrativa sea empleada en el ámbito de

la investigación educativa para conocer a profundidad el rol protagónico del docente y sus interacciones con los estudiantes, con los compañeros, con las autoridades, la comunidad escolar y el entorno donde se desempeña, lo que le permite valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que están ligados con la función que ejerce.

Sin embargo, desde un enfoque que hace posible indagar dentro de los contextos escolares, el relato debe cumplir con características y elementos que favorezcan la selección y registro de información, su análisis e interpretación con fines de una retroalimentación consciente e interiorizada de parte del *docente/investigador/protagonista* de su propio actuar profesional.

Lo anterior vuelve al relato, no sólo en un modo de transmitir vivencias escolares, sino en una narrativa autobiográfica que ofrece espacios “para explorar cómo se concibe el presente, se divisa el futuro y se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (Bolívar et al., 2001, p. 19).

1) El relato

Bruner y Weiser (1995) plantean que la vida de las personas son textos propensos al escrutinio e interpretación; sólo es por medio de un relato textualizado como pueden interiorizarla, conocerla y descubrirla. Desde un punto de vista filosófico reciente, se ha consolidado conceptual y epistemológicamente la narratividad, al asimilar las experiencias de vida como un relato donde las personas pueden ser “tanto escritores como lectores de su propio vivir” (Bolívar et al., 2001, p. 88); no obstante, éste sólo cobra sentido cuando persiste un retorno al texto contado o escrito.

Es en este aparente ida y vuelta, donde al tomar la justa distancia y emplear la hermenéutica como técnica interpretativa, se posibilita la reconstrucción de las historias de vida, las cuales se configuran en un espacio temporal y alrededor de otras vidas, donde se narran los acontecimientos por medio de una historia que se va sustentando al plantearse una intriga, una trama o un argumento. Pero es mediante el acto de la lectura cuando es posible la reflexión y reconstrucción de las experiencias.

Es decir, “la vida se unifica narrando una historia con sentido, en la que el narrador se reconoce como personaje de su propia historia” (Bolívar et al., 2001, p. 93).

Con el relato, como parte de la narratividad, se recupera “el sentido comunitario frente al individualismo (Bolívar et al., 2001, p. 94). Construir la vida de una persona empleando la escritura no se limita a la descripción de acontecimientos aislados; por el contrario, es en el contexto de una vida comunitaria donde se sustentan los relatos, constituyéndose como las estructuras en las que se consolida la identidad personal.

La presencia de cada vida cumple con roles distintos y se rodea de personajes diversos que coexisten. Tal como lo refiere MacIntyre (1987), las prácticas sociales humanas cuentan con historias y significados que sólo “pueden ser entendidas, dentro de la unidad narrativa de la vida” (citado en Bolívar et al., p. 88).

2) El relato único

Considerando lo anterior y en el marco de la Documentación Biográfica-Narrativa se emplea la técnica del *relato único* que consiste en un “estudio de caso que da cuenta de los procesos de desarrollo profesional mediante la reflexión individual” (Bolívar et al., 2001, p. 257) de saberes y experiencias pedagógicas recuperadas y ubicadas en una perspectiva temporal y contextual por medio de la narración.

Estos acontecimientos narrados, en torno a un objeto de estudio específico, al transcurrir al interior de un aula o en distintos espacios de la propia escuela y durante la interacción con un grupo de estudiantes, padres de familia, así como con otros docentes a lo largo de la Intervención Pedagógica, permite que el relato se enriquezca con otras miradas, voces e *historias de vida* que, al no ignorarlas en esta reconstrucción de la memoria, adquiere virtudes democráticas, plurales y polifónicas.

Lo anterior no implica la desarticulación o contradicción de la investigación, ya que el relato único la dota de una unidad singular, la cual se arriba a ella de forma cualitativa. Esto se logra, esencialmente, cuando el investigador concentra bajo su mirada

interpretativa los procesos, los contextos multidimensionales y las concepciones que los propios participantes involucrados en la Intervención Pedagógica brindan en favor de la profundización sobre el objeto de estudio.

Otras características de la técnica del relato único que robustecen la Documentación Biográfica-Narrativa son su carácter *interpretativo* al interesarse por el significado de las vivencias de los participantes; su cualidad *naturalista* al captar las realidades y acciones de las personas tal y como suceden; la selección deliberada de la muestra; su diseño flexible y el uso de la observación directa como una de las principales fuentes de información. Mención aparte, merece el *yo como medio*, el cual le otorga al relato una referencia de compromiso y sentido personal al emplear un lenguaje expresivo en la escritura del texto.

Ahora bien, para que el relato único incremente su validez, no sólo basta que el investigador presente la información recabada de manera coherente y sistemática, es prioritario que seleccione acontecimientos de especial interés para la indagación y haga uso regular de las palabras de sus informantes que son pilares esenciales de la narración. Además, como ya se mencionó previamente, es prioritario que el relato se inscriba en un contexto y temporalidad con hechos que le otorguen sentido. En la medida que se conjuntan tres o más ángulos de perspectivas o evidencias se estará garantizando un marco de referencia más comprehensivo y veraz a esta Investigación Biográfica-Narrativa (Bolívar et al., 2001, p. 263).

b. Los recursos del relato

Las historias que acontecieron durante la Intervención Pedagógica están colmadas de acontecimientos, anécdotas, vivencias y diálogos entre los participantes que en ella se involucraron durante los casi nueve meses de su duración. Reproducir íntegramente todo lo que aconteció significaría un desafío para la fidelidad de los hechos y un esfuerzo agotador para el narrador y los lectores de esta investigación, sin garantizar que en cada una de sus líneas se encuentre la riqueza literaria y pedagógica que se

espera del presente documento que aspira a contribuir a la profesionalización de la práctica docente.

Por lo que en la construcción de los relatos que constituyen la Documentación Biográfica-Narrativa se entretajan historias, las cuales se organizan en un orden *cronológico ideal*, sin que esto signifique un estricto traslado lineal de los hechos, ya que existieron sucesos en la intervención que se produjeron de forma simultánea a los protagonistas del acto educativo en el cual se enmarca esta investigación. Es por ello que se recurrió a distintos recursos del relato para que, según Genette (1972, citado por Sarchione, 2004, p. 45), “se articulen los niveles de la historia con el relato y del relato con la narración” a fin de otorgarle sentido, dilucidación y análisis al texto elaborado.

Entre los que se abordan a continuación se encuentran *la configuración de la trama, el tiempo en el relato, la voz narrativa, la metáfora en el relato y la fotografía* como un recurso dialógico que enriquece el discurso escrito.

1) La trama te atrapa

En el recuento *a priori* de algunos textos literarios icónicos, todavía es motivo de intriga el tipo de parásito que fue capaz de arrebatarse la vida a Alicia tras noches de padecimiento y debilidad según se narra en el relato *El lamohadón de plumas* del escritor *Horacio Quiroga*; de igual manera, aún resulta amenazante la presencia de Plutón, un gato negro y tuerto, que provocó la locura de un hombre al grado de asesinar a su esposa y emparedarla en el sótano de su casa conforme lo cuenta la historia terrorífica escrita por *Edgar Allan Poe*; del mismo modo, causa una ternura amarga la cruda historia entre una pareja, hombre y mujer, que unidos por su fealdad principian un íntimo encuentro motivados más por la conmiseración que siente uno del otro que por algún otro tipo de afecto, deseo o emoción de acuerdo con lo que se retrata en *La noche de los feos* del uruguayo *Mario Benedetti*.

¿Qué es lo que causa que estos relatos no pierdan vigencia e interés por parte de sus lectores? ¿Por qué trascienden los tiempos y se reproducen en distintas versiones y formatos sin que su significado vaya menguando? ¿Qué hace leerlo de principio a fin, compartirlo y disfrutarlo al mismo tiempo?

Quizá la respuesta la ofrezca Ricoeur (2001) cuando señala que la tensión narrativa que se le ofrece al lector a través de un relato literario se sostiene de la capacidad de configurar la trama de un texto; es decir, al crear un hilo conductor que medie con los acontecimientos individuales, los elementos heterogéneos y los caracteres temporales de una historia hasta relacionarlos entre sí y de esa manera conformar un todo literario. En este mismo sentido Pampillo (2004) establece que, la narración alcanza su pleno sentido cuando “todos los acontecimientos van siendo configurados por la trama hasta formar una unidad” (p. 157), creando así un orden, una totalidad temporal, la cual ya no es precisamente cronológica, pero que está dotada de un significado íntegro que atemoriza, embelesa, sensibiliza y conmueve.

Incorporar la cronología de los episodios e integrarla en la unidad temporal del relato ofrece como resultado una narración bidimensional en el tiempo, lo cual es indispensable para que se transformen los incidentes aislados en una historia, el tema se vuelva consecuente y se ofrezca al lector la percepción de un tiempo global, gracias a ello se podrá configurar y consolidar la trama para que la sucesión de los hechos narrativos permitan concretar el cierre sin que el relato pierda intensidad, curiosidad, el deseo o la trampa de llegar al punto final.

En la Documentación Biográfico-Narrativa de la presente indagación, la trama que trastoca los acontecimientos, espacios, temporalidad, dificultades, logros, expectativas, miedos y frustraciones que hayan acontecido en la Intervención Pedagógica es el objeto de estudio. Los relatos que la integran son el medio donde se expresa la necesidad e inquietud del docente-investigador por narrar su acontecer pedagógico con el propósito de crear en el lector un desafío intelectual, la reconstrucción de pensamientos, la innovación de otras miradas, la validez de lo

acontecido y la penetración de las interacciones que se propician en el aula con la intención de abonar conocimiento que enriquezca la práctica docente.

2) Jugar con el tiempo

Para Sarchione (2004), el orden lineal en que se presentan los textos narrativos, no necesariamente corresponde con el orden consecuente del tiempo. La simultaneidad y pluridimensionalidad de los acontecimientos en los que se ven implicados uno o más personajes demanda que, durante la construcción del relato, se empleen figuras literarias que den cuenta de la “complejidad temporal de la historia” (p. 47), lo que hace posible que el tiempo del relato pueda modificar el orden de los hechos ocurridos gracias al manejo de tres tipos de recursos que permiten alterar el tiempo del discurso narrativo: *distorsiones de orden, de velocidad y de frecuencia*.

El elemento que decide alterar la secuencia cronológica de la historia es el narrador, ya que él elige el armado del discurso a utilizar en el relato. Específicamente, la distorsión de orden que se opta para modificar *el tiempo base* de los relatos que conforman esta Documentación Biográfica-Narrativa es la *analepsis* que consiste en “la evocación fuera de tiempo de un acontecimiento anterior al punto donde se encuentra la historia y está marcado por el uso del pretérito pluscuamperfecto” (Genette, 1972 citado en Sarchione 2004, p. 48). Otro distorsionador temporal del relato es la *prolepsis* que implica “la anticipación de sucesos en relación con los que se narran en el tiempo base” (Genette, 1972 citado en Sarchione 2004, p. 51). La principal función de ambas es centrar el interés en un suceso para que el lector esté dispuesto a continuar con el relato. En suma, “la *analepsis* es retrospectiva mientras que la *prolepsis* es prospectiva” (Sarchione, 2004, p. 51).

Otro distorsionador temporal es la *velocidad* con la que son narrados los hechos, la cual también queda a merced del narrador, ya que es él quien puede “apurar la referencia de los sucesos que han acontecido durante diez años con unas pocas frases o demorar la narración de una acción fugaz durante una página entera” (Sarchione, 2004, p. 52). La discrepancia entre la duración en el tiempo del relato y lo que se

supone tardan los hechos de la historia dan paso a cuatro tipos de alteraciones de duración: *escena*, *pausa*, *resumen* y *elipsis*, recursos que en menor o mayor medida son empleados en el informe biográfico-narrativo y que en palabras de Sarchione (2004) se presentan a continuación:

- *Escena*: el tiempo del relato que se emplea es casi idéntico al tiempo de la historia. Se relaciona al momento de presentarse el diálogo de los personajes, en este elemento es donde se aprecia la agilidad o la parsimonia real del desarrollo de la historia que se narra.
- *Pausa*: este tipo de alteración es fundamental en la Documentación Biográfica-Narrativa, ya que es cuando los hechos se detienen para diferentes propósitos. Ejemplo, caracterizar un personaje, describir detalladamente un suceso, llevar a cabo pausas evaluativas en las que el narrador interrumpe el relato de las acciones para reflexionar o teorizar sobre lo que se está contando.
- *Resumen*: la duración del relato es menor a la que los hechos tienen en la historia. Radica en condensar el tiempo y su efecto es perceptible cuando el dinamismo con que la narración puede avanzar se acota. Es decir, lo que aconteció por días o semanas se puede reproducir en unas cuantas líneas.
- *Elipsis*: este recurso implica la ausencia de relato, es decir, silencia u omite la narración de acontecimientos que han tenido lugar en la historia, pero que, por decisión del narrador no se cuentan, ya sea por una intención estética o provocar en el lector la formulación de inferencias o hipótesis que ayuden a incrementar su interés.

El último de los recursos del que se dispone en la redacción de la Documentación Biográfica-Narrativa para alterar la temporalidad del relato es la *frecuencia*. Es común que los acontecimiento que transcurren en el aula sea irrepetibles, pero por su relevancia en el contexto escolar, si resulta necesario destacar alguno para atribuirle un especial significación en el transcurso del relato, el narrador se puede valer de la repetición de un dato o de un suceso para subrayar la importancia del evento suscitado.

En la historia de la narrativa se destacan obras donde sus autores han empleado el tiempo del relato de forma innovadora, forjando un trayecto literario alterno a los textos canónicos que cuentan en pasado una temporalidad concluida. Existen textos que son narrados en presente, dando a entender que los hechos suceden a medida en que se narran o en futuro, estableciendo premoniciones de lo que puede llegar a acontecer. El juego con el tiempo literario se propicia, en gran medida, por los recursos antes descritos, los cuales se experimentan en la Documentación Biográfico-Narrativa de esta indagación a fin de que las historias germinadas en el aula se enriquezcan literariamente para que reflejen la complejidad y emotividad que acontece diariamente entre los estudiantes y el docente-investigador que al tiempo de indagar y reflexionar, va configurándose como un ser docente-escritor.

3) Las voces en el relato

Los maestros de la narrativa plasman en sus textos discursos memorables que trascienden al tiempo. *“Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo”* o *“Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo”*.⁷ ¿Quién habla?, ¿Desde dónde nos hablan? ¿A quién se dirige? Son interrogantes que, después de disfrutar estas obras emblemáticas de la literatura, seguramente nos hacemos.

Desde la teoría de la narración se hace referencia a que toda historia es contada por una persona y dirigida a otra, en otras palabras como lo expresa Di Marzo y Lotito (2004), todo relato es una situación comunicativa, es un acto de enunciación, un acto narrativo donde se reconoce, justamente, una voz narrativa.

En la Documentación Biográfica-Narrativa, uno de los recursos a destacar es la implementación de la voz narrativa en sus múltiples funciones e intenciones dentro de un discurso, así como el acercamiento a las situaciones narrativas que se presentan

⁷ Frases icónicas con la que inicia la obra literaria de Pedro Páramo del escritor Juan Rulfo y Cien años de soledad del escritor Gabriel García Márquez.

en un relato, entendiéndose éstas como la situación comunicativa real o ficcional que se da entre el narrador y el narratario (Di Marzo y Lotito 2004, p. 89).

Si bien es cierto que dentro de los relatos que conforman la Documentación Biográfica-Narrativa predomina el *yo* como primera persona gramatical, es importante reconocer que esta voz enunciativa puede o no aparecer de forma gráfica, narrar desde distintas perspectivas e intenciones, las cuales dependen del tipo de narrador que se requiera emplear, los cuales se definen a continuación según los aporte de Genette (citado en Di Marzo y Lotito 2004, p. 92):

- *Voz narrativa homodiegética*: es el narrador que se nombra así mismo, se narra como personaje o como testigo).
- *Voz narrativa heterodiegética*: narra los acontecimientos desde fuera del mundo narrado.
- *Voz narrativa autodiegética*: es el que cuenta los hechos que le sucedieron a él.

En los relatos que integran la documentación de esta investigación convergen las voces narrativas antes definidas a través de las palabras expresadas por el narrador, en algunas de sus variantes y en el discurso de los personajes. Es frecuente encontrarse con historias donde los acontecimientos verbales son enunciados por los personajes y, en otros casos, es el narrador quien da cuenta de lo que dicen los personajes, en ambos casos quien introduce en el relato las palabras ajenas, es decir a la voz de los personajes, es el propio narrador. Como dice Genette (citado en Di Marzo y Lotito 2004, p. 99), “el narrador asume la responsabilidad narrativa, sostiene el discurso y estructuralmente subordina las voces de los personajes”.

En la narración de la Documentación Biográfica-Narrativa se presentan estas singularidades del uso de la voz narrativa y con el propósito de que no sea un monólogo de experiencias, se le otorga un espacio protagónico a las voces de los estudiantes y del mismo docente-investigador al utilizar dentro del relato el discurso directo o indirecto a fin de transmitir la polifonía que predomina en el ámbito educativo.

4) Metaforeando la realidad

La constitución de la Documentación Biográfico-Narrativa no es trabajo menor, por un lado implica inyectar en cada relato una tensión narrativa constante, creando una temporalidad y ambientes literarios ideales, los cuales dependen del discurso que emplee el narrador. Aunado a ello, la escritura de este informe tendrá que caracterizarse por la inteligibilidad y credibilidad de lo acontecido durante la Intervención Pedagógica por medio de una narración que incluya las voces, miradas y actuaciones de sus participantes. Además, deberá cruzar por un discernimiento epistemológico que le adjudique a esta investigación de veracidad, cualidad a la que se aspira, si se reflexiona y analiza el texto a través de un debate intrínseco en torno al objeto de estudio con los aportes teóricos de otros autores e investigadores.

Todo lo anterior será insuficiente si la documentación a elaborar carece de signos y símbolos que contribuyan a la comprensión, interpretación y admiración del lenguaje, herramienta con la que se construye, infinitamente, la experiencia humana.

Es en la claridad de la palabra y en sus signos, donde se manifiestan los deseos y las emociones del ser humano; así como es en las expresiones verbales y no verbales donde se vislumbra la simbología de un contexto, de una cultura o del mismo universo. Por lo anterior, Ricoeur (2001) le otorga un valor determinante a la búsqueda del sentido mediante el discurso en el género narrativo; para él “la ficción tiene el poder de rehacer la realidad” (p. 141) y es gracias a la *metáfora* lo que permite penetrar más profundamente al mecanismo de producciones imaginativas.

Pero... ¿qué es una *metáfora*? Justo es lo que el cartero Mario Jiménez le preguntó a Pablo Neruda en la obra de Antonio Skármeta titulada el *Cartero de Neruda*, a lo que el premio Nobel de Literatura le respondió “*son modos de decir una cosa comparándola con otra*”. Una definición similar, es la que expresa Hiriart (2003), cuando refiere que inventar un ser con las palabras constituye un *artefacto verbal* que ideamos todos los días, dicha operación nace de “comparar una cosa con otra, crear una equivalencia a la que se le llama *metáfora*” (p. 23).

Para Ricoeur, Hiriart y Neruda la metáfora está vinculada con el lenguaje poético, también llamado figurado, siempre que este juego de palabras alcance toda su complejidad y poder en el propósito de su función, el cual consiste en expresar emociones, ideas y creencias con nitidez e intensidad. En caso de concretar tal mérito, se produce una revelación, lo que es igual a una *visión poética*.

Acompañar a la Documentación Biográfico-Narrativa de metáforas o de otras figuras retóricas, concede al uso del lenguaje una función poética que ayuda a que la atención se centre en el mensaje y muy probablemente también en su disfrute; aunque no sólo se limite a ello, gracias al discurso poético, “el lenguaje se enriquece de cualidades y valores de la realidad que sólo pueden decirse por vía del juego complejo del enunciado metafórico” (Pampillo, 2004, p. 142), lo que resulta valioso para el propósito de esta indagación, ya que de ella, no se espera únicamente un balance informativo de acciones, datos o medidas realizadas durante la Intervención Pedagógica, sino también se tiene el objetivo de dejar al descubierto los sentimientos, las sensaciones, las dudas, los conflictos y las expectativas que se forjaron en el acontecer escolar, donde rostro a rostro conviven docentes y estudiantes. ¡Qué mejor que hacerlo a punta de visiones poéticas!

5) La comunicación gráfica en el relato

En la actualidad, la comunicación visual es más intensa a través de memes, selfies y gráficos tanto en las calles, como en los medios de comunicación y en las redes sociales. La relevancia de la información que puede ofrecer una imagen en un determinado momento es superada al instante siguiente, si lo único que consigue es atraer un vistazo o motivar un *like* fugitivo de un dedo deslizado.

Tal circunstancia se agudiza, en caso de que el recurso gráfico confluya con la palabra escrita, ya que corre el riesgo de naufragar entre cientos de caracteres registrados. Es recurrente que la práctica de la lectura actual sea un efímero pantallazo que ocasiona que la valoración a una fotografía que acompañe a algún texto quede en segundo plano y sean la superficialidad o la estética vana lo que prevalezca. Por lo que en esta

era de las tecnologías, adquiere mayor trascendencia, desarrollar “una perspectiva crítica ante el discurso visual” al interior de un escrito (Atienza y López, 2009 p. 192), para que coexista un estrecho vínculo discursivo entre la imagen y la palabra.

El uso del discurso gráfico dentro del relato que se emplea en la Documentación Biográfica-Narrativa exige que la imagen no cumpla una mera función de ornamento, ya que su pertinencia puede detonar el interés y la mirada acuciosa del potencial lector. Seleccionar y emplear una fotografía que coincida con la esencia de lo narrado, no sólo ofrece un recurso complementario, también revela un recoveco para el escrutinio minucioso de la Intervención Pedagógica, que encamine a una reflexión integral de lo acontecido. Ya lo menciona Millas (2005), “la foto no es una mera mancha para descansar la vista; es información pura y dura que justifica la intromisión consciente y analítica del lector (citado en Atienza y López, 2009 p. 194).

Además, la fotografía en complicidad con el relato, representa la oportunidad para que el autor y lector establezcan un diálogo donde se formulen cuestionamientos, inferencias e hipótesis que provoquen que la mirada trascienda de lo inmediato a lo profundo. Es decir que ambos, desde su perspectiva comunicativa, se adentren en las sombras ocultas de la imagen en su compañía con la palabra para estimular una mirada compleja con el objetivo de construir un discurso recíproco entre lo visual y lo escrito que permita dimensionar la realidad a través de lo narrado en el informe biográfico-narrativo (Atienza y López, p. 205).

c. Instrumentos para la Documentación Biográfico-Narrativa

En párrafos anteriores se ha destacado a la Documentación Biográfico-Narrativa como una alternativa de indagación en el campo educativo que considera cuestiones relevantes como “las condiciones materiales del trabajo docente y la vida de los profesores y estudiantes” (Bolívar et al., 2001, p.148), las cuales otras investigaciones las desdeñan o, intencionalmente, rehúsan a analizar.

También se ha mencionado que la metodología de la investigación narrativa se construye desde un proceso de colaboración “que implica contar historias” (Connelly y Clandinin 1995, citado en Bolívar et al., 2001 p.150) resaltando la importancia de una interrelación entre el investigador/tema/sujeto de investigación, quienes son capaces de crear sus propias historias, las cuales pueden significar valiosas fuentes de información y reflexión para el contraste de la práctica docente.

Pero cómo asegurar que ese mundo de experiencias y acontecimientos vertiginosos que transcurren en los entornos escolares puedan ser capturados para una posterior rescritura e interpretación. Será posible pausar la realidad para ahondar en ella en búsqueda de respuestas y nuevos significados con el propósito de redimensionar las interacciones que se viven en el proceso educativo con la seguridad de que los datos que se obtengan sean confiables y pertinentes. Mucho tendrá que ver el conocimiento y la implementación de herramientas que permitan recoger información para su posterior manejo. Por lo que a continuación, se presenta una selección y descripción de instrumentos adecuados y flexibles que son congruentes con la Documentación Biográfica-Narrativa y que, al mismo tiempo, atienden las características particulares de la presente Intervención Pedagógica.

Del universo de instrumentos que se pueden emplear en la Investigación Biográfica-Narrativa y considerando su carácter cualitativo, se eligieron los siguientes: el Diario Autobiográfico, las fotografías y las conversaciones, estos últimos cobran importancia al tener presente que es la oralidad la fuente más relevante de la investigación biográfica y de la producción de relatos.

A continuación, se caracteriza cada uno de los instrumentos mencionados con el aporte esencial de Clandinin y Connelly (1994) citados en Bolívar et al., (2001); así como de otros autores.

Diario Autobiográfico. Es un registro reflexivo de experiencias y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo. Incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, etc.

El formato que se emplea preferentemente es descriptivo, analítico, evaluativo y reflexivo. Sirve para recoger las vivencias y sentimientos profesionales y personales. Su construcción parte de hechos aislados que interesan al docente hasta llegar a la categorización de la realidad, promoviendo la reflexión, interpretación y evaluación de la acción docente.

Fotografías. Es un conjunto de materiales que representan instantes de la vida profesional y personal. Sirven para recoger recuerdos de experiencias específicas y ayudan a ilustrar sucesos relevantes que acontecen dentro de la vida del aula.

Conversaciones. Se pueden considerar como entrevistas no estructuradas. En las conversaciones, muchas veces informales, los estudiantes y otros personajes del ámbito educativo hablan libremente sobre cuestiones relevantes de la vida escolar. Regularmente estos encuentros comunicativos derivan en notas y después en transcripciones que son objeto de reflexión y análisis posterior. Para complementar este instrumento, se puede hacer uso de grabaciones o videos.

Listas de cotejo. Son listas de criterios que al observar una ejecución o juzgar un producto ofrecen un registro pormenorizado del desempeño de los alumnos. Incluye un conjunto de afirmaciones, ya sea características o comportamientos que se desean verificar en la actuación de los alumnos. Generalmente, estas enunciaciones se acompañan de un espacio para indicar si está o no presente el rasgo o la actuación observada (Malagón y Montes, 2008).

Escala de apreciación. Permite formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan. Se utiliza una escala para indicar la cantidad, la cualidad o el nivel en que se presenta el rasgo que interesa. Los puntos de la escala representan distintos grados del atributo observado. (Malagón y Montes, 2008).

Rúbrica. “La rúbrica es un conjunto de orientaciones que describen diferentes niveles de desempeño de los alumnos” (Malagón y Montes, 2008, p. 71). Estas herramientas definen descriptores que son afirmaciones que permiten concentrar el registro de las observaciones. Además, emplean definiciones para aclarar el significado de cada criterio, utilizan una escala de valores y distintos niveles de desempeño. Al implementarlas, los estudiantes precisan sus expectativas y desarrollan su capacidad de autoevaluación, coevaluación y autonomía en el aprender. Por su parte, al hacer uso de estos instrumentos, los docentes definen la planificación de la enseñanza y determinan el nivel que se pretende alcanzar.

De acuerdo con Bolívar (2001), “los instrumentos metodológicos deben explicar las dimensiones del pasado que transitan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción “(p.156). La correspondencia de un instrumento trasciende las barreras temporales siempre y cuando la información que recoja sea variada, formal, confiable y veraz con la mira de completar un informe que dé paso a la reflexión y reconstrucción del saber pedagógico.

En este capítulo se ofrece un sustento sólido a partir de los resultados de un Diagnóstico Específico que limita el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos en torno al objeto de estudio *El fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar*. Además, aporta la descripción de una ruta metodológica que concede a esta investigación de la congruencia necesaria para configurar en el capítulo IV un Diseño de Intervención pertinente. Lo anterior también se robustece con los aportes teóricos que se abordarán en el siguiente capítulo.

III. LOS ESFUERZOS POR FOMENTAR LA LECTURA DEL MUNDO

*“Escuela
de duerme-vuela.
¡No hay candela!
Por no querer perder el tiempo
pierdes el tiempo y el alma”
Bergamín (1963)*

El proceso de resignificación de la práctica docente implica hacer a un lado el protagonismo y prestar atención a otras voces mostrando una actitud receptiva. Esta solidaridad profesional es la que se requiere al desempeñarse como maestro mediador de la lectura, ya que es de manera colaborativa cómo se enriquece el fomento y el gusto lector entre las comunidades escolares.

Por lo que en este capítulo, se ofrece un espacio de crecimiento colectivo, al considerar las ideas de distintos autores que concurren a develar alternativas y redefinir nuevos roles a los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales podrán asumir ante la relevancia del fomento a la lectura en los espacios educativos. En este sentido, durante el primer apartado, se establece un acercamiento al pensamiento de distintos investigadores cuyas producciones permiten la elaboración del Estado del Arte como muestra de que las aportaciones más valiosas emergen de experiencias reflexivas de un magisterio pedagógicamente propositivo e inquieto.

Enseguida, en un segundo apartado, se realiza la construcción teórica del objeto de estudio a través de un diálogo que se origina del encuentro con diferentes autores que ayudan a dilucidar y comprender los desafíos que están ligados con la práctica de la lectura por gusto, así como al uso de la Biblioteca Escolar y de Aula.

En otro momento, se profundiza en torno a Pedagogía por Proyectos, propuesta que, en primera instancia, desafía la rigidez de los procesos de enseñanza verticales y, posteriormente, se describe como una alternativa didáctica donde los estudiantes y los docentes se aproximan a la práctica de una lectura placentera desde ambientes libres que alientan a una participación creativa y democrática.

A. Asirse a otras aportaciones.

“El idioma [...] es la herencia más preciosa que recibimos. [...] La lengua nos convierte en seres humanos [...], y es un producto social, cultural” (Garrido, 2012, p. 41). El contexto enriquece o condiciona el pensamiento, en gran medida por las experiencias comunicativas que en diversos espacios acontecen. La escuela y la Biblioteca Escolar son ambientes que, por antonomasia, cuentan con la posibilidad de favorecer y ampliar las interacciones entre las y los estudiantes.

A continuación, se presentan aportes de profesores-investigadores sobre el fomento de la lectura lúdica y autónoma; este acercamiento abre la posibilidad de diseñar de manera creativa distintas situaciones comunicativas donde se empleen las habilidades lingüísticas en medio de entornos de confianza y aprendizaje.

1. Hilando las emociones con la lectura

En esta primera aportación que se retoma para la construcción del Breve Estado del Arte es prioritario señalar que, a pesar de que la investigación considera como sujetos de estudio a las educadoras de un CENDI, la intervención pedagógica realizada es amplía y contempla no sólo una reconfiguración de la práctica docente en torno al manejo de la lectura, sino también explica de manera pertinente los múltiples factores y personajes del entramado educativo que inciden para que ésta rompa con su carácter de obligatoriedad y se convierta, al mismo tiempo, en un acto de gusto y aprendizaje.

El documento en mención es la tesis publicada en el 2016, titulada Taller de fomento a la lectura para las educadoras del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) BANOBRAS, realizada por María Guadalupe Lidia Dávila Ollervides, cuya indagación la llevó a cabo en el CENDI “Paz Moreno”, ubicado en la entonces delegación Benito Juárez de la Ciudad de México.

Los propósitos a concretar se centraron en que las maestras del CENDI leyeran textos literarios por gusto y de manera autónoma con la intención de que desarrollaran

habilidades para el diseño y realización de estrategias de lectura que motivaran la imaginación, la creatividad y el disfrute por la lectura entre sus educandos.

La metodología que sustentó al trabajo, fue la investigación cualitativa, bajo los enfoques de la Investigación Biográfico-Narrativa y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas; además se utilizó la técnica de observación directa y los resultados se analizaron a través del diario autobiográfico, entrevistas y cuestionarios.

Así mismo, el sustento teórico que orientó la indagación, parte de la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza propuestos por Piaget y Vygotsky; la educabilidad cognitiva que enmarca la posibilidad que tienen todos los niños por aprender retomada por Feuerstein. También refiere a Garrido sobre la importancia de formar al lector auténtico que se caracteriza por leer y emplear sus capacidades comunicativas de manera voluntaria y no por obligación; la concepción que Daniel Goldin expresa sobre lo que significa el fomento a la lectura, la cual para él consiste en la formación de una ciudadanía más consciente y participativa en la construcción de sus vidas. Cita a Ojeda, Olavarría, León (2013), Yubero (1996), Mata (2008) y Sartó (1998) en torno a las ventajas de emplear las estrategias de animación a la lectura; así como la relevancia que tiene el docente como mediador de la lectura, lo cual es expresado tanto por Smith (1994) como por Emilia Ferreiro (2013).

La intervención pedagógica consistió en un taller dirigido a diez educadoras, cuyas edades fluctúan entre los 19 a los 45 años. Esta modalidad fue organizada en doce sesiones con una duración de sesenta minutos cada una. En ellas se realizó la lectura en voz alta de diversos textos (cuentos, novelas, libros ilustrados, poesía) que correspondían a los intereses y necesidades de las maestras con la intención de sensibilizarlas e incitar su imaginación y creatividad por medio de la aplicación de estrategias de animación a la lectura tales como: *No hay pesar que dure cien años*, *Lectura con canción*, *Hilando historias*, *Ensalada de cuentos*, *Sábanas para compartir*, entre otras. Posteriormente, se daba paso a una conversación literaria que derivara en

la producción escrita o plástica relacionada con el contenido, personajes o interpretación del texto.

Después del análisis de la intervención, entre los resultados que la misma autora señala, destacan la revalorización que las educadoras le atribuyeron a la lectura en voz alta, la importancia de emplear textos que respondan al contexto cultural del lector para facilitar su comprensión, la preeminencia de volver accesibles y disponibles una diversidad de textos que permita un fácil encuentro entre el lector y los libros, la creación de un ambiente lector agradable y cooperativo que no se limite por una evaluación o una condición de obligatoriedad y reconocer que el acto de leer, con ayuda de estrategias de animación, puede desencadenar un intercambio de expresiones que puedan compartirse a otros públicos en distintos escenarios.

Es por ello que los aportes recogidos toman en cuenta las acciones que se pueden llevar a cabo con los estudiantes de tercer grado de educación primaria, los cuales van en el sentido de crear ambientes lúdicos y dinámicos que generen la lectura de textos completos de forma amena y placentera, la implementación de una *estrategia social* de lectura que considere la convivencia y *compartencia* de experiencias lectoras, la disponibilidad, accesibilidad y el manejo de diversos textos literarios que permitan expresar puntos de vista y emociones de los lectores, la selección de lecturas contextualizadas que partan del primer nivel lingüístico y del sentido humano de los participantes, el papel fundamental del docente como mediador y promotor de estrategias de animación de la lectura que implique la expresión libre y creativa de sus pensamientos y sensaciones a través de la escritura, la oralidad y otras manifestaciones artísticas que hacen posible hilar, inagotablemente, la imaginación de todos los involucrados al momento de leer.

2. La lectura aviva emociones

El primer documento consultado para la construcción del breve estado del arte, sobre el tema de estudio *Fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar*; es una tesis para obtener el grado de maestría en Educación Básica

con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria dictaminada por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094 Centro.

El nombre y lugar de la investigación es La creación de ambientes lectores para fomentar el gusto por la lectura en estudiantes de sexto grado de la escuela primaria “Lisandro Calderón” de la alcaldía Cuauhtémoc en la CDMX; publicada en el 2017. El nombre de la investigadora es Paola Lorena Hernández Reynoso.

Los propósitos que se plantean en la investigación son identificar cómo la aplicación de distintas modalidades, dinámicas y estrategias de lectura permiten fomentar la lectura por placer. Además, plantean que los espacios y ambientes significativos determinan el acercamiento y gusto de los niños por la lectura.

El método de investigación que se empleó bajo el enfoque Biográfico-Narrativo con apoyo de la documentación narrativa bajo una mirada cualitativa. El sustento teórico que empleó la investigadora se centra en los trabajos de Daniel Cassany (2002) sobre las características del buen lector, Delia Lerner (2001) acerca de qué es la lectura, Isabel Solé (2005) con el fomento a la lectura, Aidan Chambers (2013) en torno a la relevancia de los ambientes lectores, Felipe Garrido (2004) y la importancia de la lectura en voz alta, así como J. Domingo Argüelles referente al placer de leer.

La Intervención Pedagógica se centró en la implementación de un taller de lectura organizado en dos proyectos: el primero, “Risalandia” que consistía en buscar, leer y conversar sobre libros relacionados con la risa. El segundo, “Lectores Estrella” que proponía leer dos libros, uno sobre una historia de amor y otro de tristeza con la intención de ser comentados en clase.

Los resultados de esta investigación-intervención confirman la necesidad de crear ambientes lectores considerando las características e intereses del grupo. Menciona que la lectura en voz alta y la conversación que surge después de leer permiten a los alumnos reconocer y expresar sus sentimientos y emociones en un ambiente de

respeto, además de ayudar en la profundización de los textos y al desarrollo de habilidades lectoras. Expone que los niños, después del taller implementado, reconocen que la lectura es un medio para el aprendizaje y que al mismo tiempo propicia el gusto por la lectura.

Esta investigación brinda aportes fundamentales al fomento a la lectura en dos sentidos. El primero se centra en aprovechar la diversidad temática de los libros propuestos por las niñas y niños a través de la conversación literaria. Por lo tanto la elección de los textos debe responder a sus intereses e inquietudes, lo que implica hacer un uso constante de la Biblioteca Escolar. Simultáneamente, el docente mediador tendrá como desafío ofrecer de forma creativa el acervo bibliográfico con el que se cuenta, más allá de una mera exhibición de ejemplares. En un segundo plano, se destaca que la lectura lúdica y placentera germina en ambientes lectores novedosos y atractivos donde predomine la confianza para que se logre la expresión libre de ideas y se aviven genuinamente las emociones.

3. La lectura entreteje comunidad

Para Garrido (2012) “el gusto por la lectura y escritura autónomas se contagia. Y la mejor forma de transmitirlo es la lectura en grupo” (p. 52). Una opción para reconstruir el tejido social es a partir de vivencias lectoras colectivas. El documento consultado, “Prácticas sociales en la Biblioteca Escolar. Alternativas y posibilidades” publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), es una compilación de experiencias en torno al funcionamiento de las bibliotecas escolares que narra su construcción y operación desde la participación comunitaria.

El apartado consultado tiene por nombre “Mi Biblioteca Escolar”, elaborado por los profesores Germán Wilfrido Hernández Sánchez y Lorena López Martínez. El lugar de la intervención fue en la escuela primaria rural federal “Francisco I. Madero” ubicada en San Francisco Chindúa, Oaxaca. Es una escuela de organización incompleta, bidocente que atiende a 34 niñas y niños de 6 a 11 años. La intervención se realizó en el ciclo escolar 2017-2018.

El trabajo tiene como propósito formar una comunidad lectora a partir de la mediación de la lectura y escritura. Sus propósitos específicos se encaminan al desarrollo de estrategias y actividades lúdicas lectoras; así como a promover espacios dialógicos a través de la charla literaria y generar espacios de escritura que estimulen la imaginación y creatividad.

El método de investigación empleado fue el Biográfico-Narrativo. Los autores consultados que dieron el sustento teórico al trabajo de intervención fueron: Eduardo Galeano, Michel de Certeau, Imma Pla Santamans, Pedro C. Cerillo, Teresa Castelló Yturbide y Francisco Hinojosa.

La intervención pedagógica se centró en la implementación de actividades previamente planeadas en un cronograma de trabajo. Algunas de ellas fueron permanentes como: El club imaginantes de historias, Los libros viajeros, La biblioteca móvil infantil y sus historias rodantes. Otras se calendarizaron considerando una fecha emblemática de cada mes: Creación de libros desplegados, Talleres de mediación de lectura, El teatro como posibilidad lectora, La pintura y la lectura, el Día mundial del libro, Talleres para padres y la Feria de la lectura.

De los resultados que ofrece la propuesta y abona a la presente investigación, se destaca el diseño de actividades lectoras como la Feria de la Lectura, cuya organización involucra la colaboración de la comunidad escolar para acondicionar, enriquecer y proyectar el trabajo que se gesta desde la Biblioteca Escolar a favor de la formación de lectores autónomos, no como un trabajo aislado e individual sino como un proyecto cooperativo donde se va configurando un ambiente lector por medio la lectura lúdica. Su práctica propicia, paralelamente, la construcción de conocimiento y el disfrute de textos literarios manifestándose en la producción creativa de obras de pintura, muestras teatrales y creaciones plásticas; así como la participación en conversaciones literarias y la circulación de libros entre los participantes del proceso educativo, incluyendo padres de familias y mediadores externos.

4. La lectura como respuesta ante la emergencia

La cuarta investigación se vuelve relevante al ser ésta un proyecto de aula que se implementó en el contexto de la pandemia por Covid-19 y por considerar a la Biblioteca Escolar como un espacio esencial en la formación del hábito lector.

El trabajo se titula *“La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno”*, construido en 2021 por la docente investigadora Paula Alexandra Cáceres Garzón, en el marco de los estudios de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ubicada en Bogotá, Colombia.

La práctica pedagógica se desarrolló en el Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo, ubicada en la localidad de Fontibón. El grupo que participó en la investigación fue conformado por estudiantes cuya edad oscilaba entre los trece a dieciséis años. El objetivo de la indagación estaba encaminado en fortalecer la competencia literaria de los estudiantes a partir del diseño, implementación y valoración de un proyecto de aula que fomentara el hábito lector y la promoción de la lectura desde la Biblioteca Escolar.

El marco metodológico estuvo centrado en el paradigma sociocrítico, se basó en el enfoque cualitativo y en la Investigación-Acción. Incorporó como elemento didáctico el proyecto de aula con la intención de transformar las prácticas en torno al uso de la lectura y la Biblioteca Escolar en favor de la competencia literaria.

El marco teórico del documento se fundamenta en las aportaciones de Lomas (1999), Mendoza (2004) y Rosenblatt (2002), quienes abordan a la literatura desde una perspectiva del uso de la lengua y no sólo desde una mirada normativa. Bajo esta perspectiva, la competencia literaria y su relación con las actividades de la Biblioteca Escolar se encaminan a la formación de lectores literarios autónomos capaces de leer e interpretar el acontecer del mundo.

El proyecto de aula llevado a cabo en la modalidad de educación a distancia, se tituló "Biblioteca escolar: el rincón lector", constó de una planificación, en la que se solicitó consultar la plataforma "El libro Total: Biblioteca Digital de América" a fin de visualizar el material de lectura que fuera del gusto de los estudiantes; después, se compartieron los intereses lectores tanto de alumnos como de docentes a través de Formularios de Google. Así se construyó un listado de lecturas que les gustaría encontrar en una Biblioteca Escolar. En un segundo momento, los estudiantes seleccionaron textos que fueron leídos de forma oral y que derivaron en una conversación orientada por el docente a partir de preguntas sobre los hechos y personajes de las narraciones abordadas. Posteriormente, se elaboró una página web de la Biblioteca Escolar que contenía juegos y adaptaciones de los cuentos consultados. Al final, la página web fue inaugurada al transmitir un video que se compartió haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el marco del Día del idioma y del Libro.

Los resultados que la investigadora expone, son una aportación valiosa para el *fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar*, al constatar que las experiencias lectoras que viven los estudiantes permiten abordar la lectura como una práctica sociocultural y no se reduce a una actividad escolar u obligatoria. También, se da muestra de que la lectura comentada fortalece aspectos como: el intertexto lector, ya que durante las conversaciones literarias los estudiantes hacían alusión a sus conocimientos previos, predicciones y valoraciones de la obra que se estaba leyendo. De igual manera, se confirma que los lectores manifiestan diversas emociones al leer, así como habilidades y conocimientos literarios y extraliterarios al crear expectativas de lo que puede acontecer en la historia o entre los personajes.

Para fines de esta investigación, resulta valioso considerar el empleo de las plataformas digitales, las cuales favorecen el acceso, comprensión y creación de textos literarios a través de juegos, audiocuentos, vídeos e historias de WhatsApp; por lo que es pertinente articular actividades lectoras planeadas en la Biblioteca Escolar con algunas acciones programadas en el aula de computación, previa coordinación

con el maestro tallerista de las TIC's. Lo anterior, con el propósito de diseñar proyectos conjuntos que permitan conciliar las expectativas de aprendizaje de ambos espacios. Esta actividad integradora, implicaría la participación y coordinación de estudiantes y docentes con la intención de fortalecer el hábito lector de la comunidad respetando y promoviendo sus intereses y habilidades digitales.

5. La lectura rompe tabúes

La práctica de la lectura rompe prejuicios y censuras, tal es el caso de la tesis para obtener el grado de maestría en Educación Básica con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria dictaminada por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094 Centro.

El nombre de la investigación es “Comprensión Lectora y educación de la Sexualidad con estudiantes de 6° A de la Esc. Prim. “Sor Juana Inés de la Cruz” en el municipio de Ecatepec en el Estado de México. El nombre de la investigadora es Irma Remedios Pérez Varela. Publicada en el año 2022.

Los propósitos que se plantean en el trabajo de investigación consistieron en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico a través del texto narrativo literario y su vinculación con la sexualidad; al desarrollo de estrategias de comprensión lectora a través de textos narrativos literarios y a reconocer cómo el uso de la literatura contribuye a educar sin complejos temas como la sexualidad.

El método de investigación empleado para el Diagnóstico Específico fue el de Investigación-Acción. También empleó la documentación Biográfico-Narrativa para definir una fundamentación teórica y proponer un diseño de intervención. En congruencia con la misma metodología realizó un informe empleando distintas técnicas e instrumentos como: la observación no participante, el diario de campo, el estudio socioeconómico, cuestionarios, una estrategia metodológica dirigido al objeto de estudio y una rúbrica de interpretación.

El sustento teórico que empleó la investigadora se remite a las obras de Reyna Díaz Salgado (2012) y su propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora; autores constructivistas como Isabel Solé (2007), Mariana Miras (2007) y Teresa Mauri (2007). En cuanto a la lectura, consideró autores como Delia Lerner, Felipe Garrido, Daniel Cassany; entre otros.

La Intervención Pedagógica de la autora constó en implementar *Una propuesta para comprender la sexualidad*; la cual fue integrada por medio de proyectos como: “Comic de acoso sexual callejero”, “El rincón de Lectura” y “Una sala de cine”.

Al interior de las escuelas y en la vida cotidiana persisten temas tabúes que se tienden a evadir, lo que censura entre los estudiantes la manifestación de inquietudes y sentimientos que los prejuicios terminan por inhibir. El rincón de lectura ofrece el manejo de *libros detonadores* que permite el tratamiento de tópicos que derivan en la expresión de ideas y emociones empleando el lenguaje oral, escrita o por medio de otros medios gráficos y visuales. Cabe señalar que, para promover un diálogo confiable, el acto de leer debe ser acompañado de condiciones que permitan crear entornos lectores seguros. El fomento y práctica de la lectura de textos literarios ayuda a canalizar sensaciones reprimidas y orientar una nueva convivencia de respeto y tolerancia entre las comunidades escolares.

Conocer el esfuerzo de innumerables investigadores que, a partir de sus intervenciones pedagógicas, ubican a la lectura en un campo de acción que se desprende de su carácter instrumentalista para transitar hacia el disfrute del acto de leer, coadyuva a la presente indagación para confirmar que el *fomento a la lectura desde la Biblioteca Escolar* cuenta con un cordón que viene de antaño y que en él se entretejen distintas hebras que tocan las emociones, los intereses, las necesidades y los miedos de las diversas comunidades lectoras. Su revisión, permitió confirmar que el reflejo de un texto, al ser vivenciado de forma creativa, proyecta la naturaleza de la humanidad y que, es en la lectura donde podemos, simultáneamente, refugiar y detonar nuestros gustos y saberes. Ahora, para confirmarlo, se propone a continuación

un ejercicio dialógico que permite teorizar y profundizar las posturas de diferentes lectores y escritores que disciernen su pensar sobre y a través de los libros, dejando entrelíneas trozos de sabiduría, pero sobre todo de sentires y anhelos por democratizar una lectura libre y placentera.

B. Dialogando con los autores: entre afinidades y discrepancias

Es sencillo discrepar con un modelo educativo donde no es posible modificar una inercia lectora centrada en la decodificación o comprensión parcial de los textos y sólo pondera un mundo lector plano, carente de riqueza y diversidad. Es por ello que, acudir a las investigaciones de distintos autores, hace posible la asimilación gradual y heterogénea de lo que representa el *fomento a la lectura a partir de actividades en la Biblioteca Escolar*. Al ser receptivos en esta consulta documental, se podrá apreciar que la práctica de una lectura autónoma y su disfrute se promueven con mayor eficacia por medio de un enfoque sociocultural, cuyos beneficios a favor de una lengua viva y plural, contrastan con las limitaciones promovidas por el empleo de la lectura utilitaria, del manejo del libro de texto como recurso único, de la concepción de una biblioteca escolar inerte y del rol operativo que el docente ha desempeñado, muchas veces, en detrimento del placer y el gusto por leer.

Es así como en este apartado concurren dos soportes teóricos que sustentan la presente investigación y contribuyen a redimensionar la práctica de la lectura como una experiencia democrática. En el primero, discurren diversas miradas de autores, lectores y mediadores que coinciden que el gusto por la lectura emprendida en ambientes como la Biblioteca Escolar, incita a las niñas y a los niños a “*hacer cosas con las palabras*” (Lomas, 1999). En el segundo, se reflexiona sobre las características esenciales de Pedagogía por Proyectos, la cual es una propuesta didáctica que invita a generar condiciones escolares cooperativas y revitaliza la interacción creativa entre sus participantes diversificando sus roles dentro y fuera del aula.

El acercamiento a estos aportes, fortalece la necesidad de romper cánones lectores tradicionalmente impuestos a cambio de acciones lectoras flexibles, libres y solidarias.

1. Hacía la enseñanza de un lenguaje emancipador

Lomas (2017) señala que en la enseñanza del lenguaje aún influyen “modelos decimonónicos” (p.86), los cuales han trazado una ruta casi infranqueable que impide explorar otras sendas comunicativas dentro de los ámbitos escolares; esta circunstancia terminó por delinear el diseño e implementación de planes curriculares, la selección de contenidos y tareas, la edición y uso de los recursos didácticos, así como en la interacción diaria al interior de las aulas.

Bajo este enfoque hegemónico se ha priorizado una conducción didáctica de la lengua que homogeniza capacidades como el habla, la escucha, la lectura y la escritura, en razón de lo que determina la teoría y la élite literaria; por lo que se ha privilegiado el conocimiento efímero de conceptos que inician y terminan cuando los alumnos concluyen un examen.

Esta es la tendencia que la educación básica ha establecido para el fomento y la práctica de la lectura, otorgándole relevancia, sólo en función de la utilidad que el mercado le otorga, en correspondencia a los beneficios escolares que de ella se esperan; y no por su importancia como recurso de comunicación y aprendizaje entre las sociedades. En consecuencia, se desestiman los saberes, habilidades y las actitudes comunicativas que los estudiantes poseen, así como sus intereses y necesidades; dicho de otra manera, desde las aulas se les ha privado a los niños la posibilidad de compartir sus primeras interpretaciones del mundo como elemento de anclaje para confrontar otros textos y así disfrutarlos, enriquecerlos o criticarlos.

Por lo antes expuesto, es necesario impulsar la transformación de la enseñanza del lenguaje en general y del fomento y gusto por la lectura de manera particular, que contribuya a la formación de lectores autónomos capaces de emplear en diversos contextos destrezas comunicativas y un pensamiento crítico con el propósito de forjar una identidad cultural y una “emancipación comunicativa con base en una ética de la equidad, de la democracia y de la libertad” (Lomas, 2017, p. 90).

a. Reenfocando el uso de la lengua

Entre los argumentos que expresa el profesorado de forma sigilosa en los pasillos de la escuela para justificar la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua se escucha una frase coloquial pero certera: *enseño como aprendí*. No es falso que, pese a que ya han transcurrido varias décadas, el enfoque formal e historicista sigue permeado la formación básica y profesional de diversas generaciones de docentes manteniéndose firme una orientación que privilegia el conocimiento académico de la gramática de la lengua y enaltece la halo místico de la teoría literaria. En las aulas docentes y estudiantes continúan trazando líneas de colores debajo de una oración en búsqueda del sujeto y el predicado y tratando de dilucidar si Juan Rulfo escribió *Pedro Páramo* o *Pedro Páramo* fue el autor de Juan Rulfo.

El apremio por procurar la adquisición y dominio de conceptos gramaticales y aconteceres literarios incide en el diseño de los planes y programas que abordan la lengua, así como en la selección de sus contenidos, en la elaboración de los materiales didácticos, en las actividades que se realizan en el aula y en el tipo de evaluación que se privilegia en las escuelas, ocasionando que el proceso de enseñanza sea rutinario, el aprendizaje efímero, los objetivos se centren en logros académicos cuantificables y que la práctica del lenguaje inicie y concluyan dentro de los muros escolares sin un sentido comunicativo contextualizado.

Por fortuna, nada permanece estático, el conocimiento incluido. Las disciplinas académicas relacionadas con el estudio de la lengua, así como los saberes y teorías que de ella emanan, pero aún más importante, el uso comunicativo que la personas emplean con las palabras han propiciado un debate entre especialistas y docentes que busca transformar los propósitos de la enseñanza de la lengua en los entornos escolares priorizando la idea de un *enfoque comunicativo* cuyo objetivo esencial es el aprendizaje de *competencias comunicativas*, las cuales consideran los “saberes, destrezas y actitudes que el estudiante ha de conocer y saber utilizar para comportarse comunicativamente de una manera adecuada, eficaz, coherente y ética en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana” (Lomas, 2017, p. 87).

Bajo esta mirada la enseñanza de la lengua, de la literatura y la misma práctica de la lectura desciende de un pedestal academicista, excluyente y mercantil para transitar a un proceso donde se reconoce a la lengua como una herramienta de comunicación que es empleada de formas diversas por estudiantes, docentes y comunidad dentro y fuera del aula.

Aunado a este viraje comunicativo de la didáctica lingüística se suma otro elemento esencial para el reconocimiento e inclusión de las diversas manifestaciones del lenguaje: su carácter sociocultural. La vida cotidiana acontece en las escuelas pero lo que en ella sucede no se limita a sus bardas. Palabras, sonidos, imágenes, señales, gestos, intenciones, textos, tradiciones, historia y cultura ingresan a las aulas de la mano de los estudiantes, de los medios informativos y de la vertiginosa e inagotable tecnología. Esto implica un desafío comunicativo nada sencillo: entendernos.

En este sentido, se vuelve relevante en enfoque sociocultural, el cual se centra en las influencias del entorno en el desarrollo del lenguaje, pero además, “postula que el desarrollo de los procesos lingüísticos se despliega en el marco de la vida social y las prácticas culturales” (Silvestri, 2012 citado en Herrera, 2021), por lo que la escuela, los docentes y el medio que circunda constantemente el día a día de los niños se invisten como partícipes de la enseñanza y coprotagonista de su aprendizaje.

Y es aquí donde cobra mayor sentido la práctica de la lectura a partir del gusto e intereses de los estudiantes, al igual que la mediación del docente lector, ya que se convierten en referentes fundamentales del uso comunicativo de la lengua y vehículo esencial en la transmisión cultural de una comunidad. En palabras de Petit (2015) es en el juego con la lectura donde los participantes de un entorno escolar pueden “construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él, celebrar la vida todos los días” (p. 26). Es en la convivencia con el libro y la lectura como se podrá igualar el valor de la palabra y, con ello, generar entornos comunicativos más equitativos, alejándonos del menosprecio, engaño y dominio de las élites que definen qué es el bien hablar y qué es legítimo decir. Porque el acto de leer

tiene más de una connotación, más de un sentido, más de una intención y múltiples formas de aproximarse a él.

b. Leer va más allá de descifrar

Al finalizar la educación primaria, no son pocos los casos donde los docentes expresan que los estudiantes no saben leer. Esto quiere decir, desde una propuesta lingüística, que no se ha cumplido con el objetivo de “aprender el código escrito y su correspondencia con el habla” (Cassany y Aliagas, 2009, p. 18). Bajo esta pretensión se piensa que los estudiantes quedarán al margen de la vida escolarizada y que el docente ha fracasado en la transmisión de técnicas decodificadoras y del conocimiento lingüístico. Ante este escenario es común que niños, profesor y padres de familia *tiren la toalla* y desistan de la tarea de formar a un nuevo lector, concentrándose en procurar un repetidor de grafías.

Desde la tradición de una escuela que ve en la lectura un fin academicista, se acentúa en las niñas y los niños “el desarrollo de herramientas cognitivas para construir el significado de los textos” (Cassany y Aliagas, 2009, p. 19). Esto se logra, generalmente, por medio de un guión de preguntas establecidas por parte del docente, donde se solicita al estudiante identificar un dato concreto y jerarquizar la información. Esta postura psicolingüística, relaciona el acto de leer con la recuperación del conocimiento previo a través de la memoria y con la construcción de una coherencia global de la lectura (Cassany y Aliagas, 2009, p. 19). Es una tarea que parte de una lectura silenciosa y fragmentada para poder procesar el texto de manera sencilla, pero que cobra significado al intercambiar conocimientos e interpretaciones en pareja o en grupo. Es una lectura donde el docente y los estudiantes intervienen, no obstante, el que gestiona el proceso de manera protagónica es el profesor. Si la metodología resulta exitosa, es frecuente que el estudiante progrese en su trayecto escolarizado, sin la necesidad de que surja el placer de leer.

Cassany y Aliagas (2009) describen otra propuesta que se nutre de la vida misma y tiene su origen en una visión sociocultural. Bajo esta expresión “la lectura deja de ser

una técnica individual y se considera una práctica social” (p. 20). Esta concepción tiene una estrecha relación con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que concibe a la lectura como un proceso que dura y se enriquece a lo largo de la vida de una persona y asume que “los seres humanos no se comunican por medio de palabras aisladas, sino a través de unidades de sentido llamados textos” (Montenegro, 1999, p. 52). En esta modalidad, el contexto es parte fundamental, ya que el acto de leer se conecta con el entorno social del aprendiz, considerando así, sus necesidades más próximas. De igual manera, los recursos que ofrece el medio se vuelven materiales auténticos de lectura, ya sea en su versión impresa, gráfica o digital. “Al leer, el aprendiz comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en la organización de una comunidad” (Cassany y Aliagas, 2009, p. 20), por lo que se desarrolla capacidades creativas, críticas y un sentido disfrutable por lo que se lee.

Si bien, las tres tesituras anteriores sobre la lectura no son excluyentes, lo recomendable es combinarlas en una práctica didáctica integradora. Se reconoce que alejarse de lo conocido incita al miedo, oprime la alegría y relega la espontaneidad; “cualquiera es más eficaz aprendiendo y enseñando lo que reconoce como necesario, aquello a lo que le encuentra sentido y lo entusiasma” (Pescetti, 2023, p. 28). El gusto por leer no debería distanciar, limitar o impedir el aprendizaje al momento de leer.

c. No sólo de aprender vive el lector

Siempre hay una justificación legítima para instruir o sugerir a un niño la importancia de leer. Difícilmente, él se opondrá a tan noble actividad, sin que ello garantice que la practique con plena convicción; al final de cuentas, “leer libros es una actividad que exige cierta disposición de ánimo que no todos estamos dispuestos a dar” (Argüelles, 2011, p. 30). Es habitual que esa voluntad o actitud dependa del texto que se eligió leer, de los intereses o de la intencionalidad lectora que se pretende satisfacer; así como del genuino propósito que se persigue lograr. La lectura no se limita a una mera función academicista, por el contrario, expande posibilidades, entre ellas las de causar disfrute.

No obstante, es común que la lectura en las aulas pase por una validación incuestionable, sobre todo, si se somete a la solemnidad y al protocolo que exige su función informativa cuya finalidad es aprender o la formativa que tiene como objetivo transformar el pensamiento del individuo (Espinosa, 1998, p. 52); mientras se le considera fútil y pérdida de tiempo la lectura por gusto o por placer; sin advertir que, como lo señala Lerner (2001), es un desafío enorme “formar practicantes de la lectura y escritura [...] deseosos de adentrarse a otros mundos posibles para que se produzca el placer inherente al contacto de textos verdaderos y valiosos” (p. 40).

Justamente la complejidad radica en que el gusto por leer no se impone o se unifica, sino se gesta a partir del respeto de las múltiples intenciones que despierta y las finalidades que persigue: facilita la comunicación pero garantiza la introspección, agudiza los sentidos al igual que favorece el pensamiento, alienta dudas y desafía certezas, desdeña la arrogancia y aprecia el autoconocimiento, nos hace diferentes, pero no superiores, nos extrae de lo rutinario a través de aventuras de personajes virtuosos o de dudosa reputación, pero que son tan entrañables que en ellos nos transformamos. Las loas a la lectura utilitaria muchas veces intimidan y limitan, es necesario difundir que “no hay una importancia lectora única” (Argüelles, 2011, p. 108).

Es tan relevante leer para indagar como para imaginar. Según Cassany (2007) existen dos maneras de enseñar a leer, una basada en el aprendizaje del código, otra basada en la construcción del sentido; ambas no se contraponen, por el contrario, son complementarias. La segunda puede significar el vínculo motivacional para acceder y consolidar a la primera. “Si a la experiencia de leer el mundo le agregamos la experiencia de leer libros” (Argüelles, 2011, p. 31), nuestro placer lector se expande porque trasciende una lectura individual, rutinaria y frecuentemente obligatoria por el ejercicio de un acto lector colectivo, inesperado y gozoso.

La lectura no se limita a una función utilitaria, también contempla una intención recreativa donde el lector “escoge el material de su interés, lee en un lapso de tiempo determinado por él mismo y a un ritmo propio (Alliende y Condemarín, 1982, citado por

Espinosa, 1998, p. 52). Gracias a ella se posibilita la fantasía y se alimenta la capacidad creativa del lector. Además, regala esparcimiento, es punto de partida para la generación de ideas. Aviva la inteligencia y la imaginación. Es sumamente placentera y desemboca en otros modos de expresión artística o intelectual (Bellenger, 1979, citado por Espinosa 1998, p. 53).

Es claro que el gusto lector no empatiza con posturas arrogantes e impositivas, pero sí germina a través de la experiencia lectora propia. *Si nadie aprende en cabeza ajena*, tampoco nadie disfruta la lectura en un corazón distante. Para que el sentir y el pensar vaguen y divaguen es necesario que la lectura se comparta, se favorezca y que la pluralidad de los libros circunde entre los estudiantes en una proximidad diversa y constante.

d. Placer y comprender...no se contraponen

Mantener los ojos cerrados al momento de abordar un texto simula el acto de leer y simboliza la censura de las emociones y de la imaginación, las cuales se podrían evocar al leerlo. En contraparte, *leer con los ojos abiertos* significa que el lector se involucra alertando los sentidos o como señala el propio Garrido (2014), es “ir hacia el texto para interrogarlo, perderle el respeto o ponerlo en tela de juicio” (p. 30); para que se propicie ese momento inventivo y creativo, es decir, para comprender lo que se ha leído, hace falta perderle el miedo a lo que leemos y aprender a gozar la lectura.

En este sentido, Petit (2015), reconoce en la experiencia de la lectura la oportunidad irremplazable de *abrir los ojos* y “suscitar el pensamiento vivo, en movimiento, atraer ideas, sugerir acercamientos insólitos, inspirar y despertar” (p. 69). Estos instantes no siempre suceden al posar la vista en el texto o cuando tenemos el libro en las manos, esta conexión inesperada, frecuentemente, se presenta cuando levantamos la mirada y se vierten en nuestra mente otras escenas, es cuando el pensamiento se distancia en medio del silencio o de la conversación y retorna al mundo interior del lector con un nuevo aspecto. Es así, como la lectura deja de exhibirse como la imposición de alguna autoridad o el privilegio de una clase y se revela de forma placentera con la capacidad

“de reavivar el pensamiento, la curiosidad, de vivir de manera más lúcida, más intensa, más divertida” (Petit, 2015, p. 71).

Desafortunadamente, la recurrente monotonía lectora propiciada por la escuela a causa de sus protocolos, no sólo inhibe el gusto por leer, sino que provoca el distanciamiento entre los textos y las inquietudes de los estudiantes. Muchas son las ocasiones en que leer en el aula se reduce a esperar una manifestación material o un producto terminado, cuando su esencia radica en el “gusto por ver la belleza del mundo por medio de la belleza de la palabra leída” (Sujomlinsky, 1992, p. 33).

El objetivo de estas frases no es romantizar la lectura porque es tan riesgoso como *cosificarla*. La solemnidad lectora se evita cuando se practica de modo que tenga sentido para el lector; en otras palabras, una lectura presuntuosa se erradica por medio de una lectura gustosa que emerja de las aproximaciones significativas de los niños con su medio y no de exigencias externas; Cerrillo (2016), expresa que “la lectura placentera es un descubrimiento personal [...] llega cuando se ha recorrido un itinerario lector en el tiempo” (p. 193) a la par que se va construyendo una comprensión e interpretación de los textos.

Al puntualizar estas reflexiones surgen otros planteamientos que sirven para cuestionar por qué los programas institucionales de promoción a la lectura, a pesar de haberse multiplicado y en muchos casos sostenidos con grandes sumas económicas, no han terminado por generar lectores que practiquen de manera constante la lectura voluntaria y por gusto. Quizá sea indispensable virar el foco de atención a las concepciones tradicionales que se tienen sobre los espacios donde se supone se utiliza la lectura de forma automática como lo pueden llegar a ser Biblioteca Escolar y de Aula, espacios en donde habitualmente predominan el orden, el silencio y la autoridad. Así como revisar, el rol intermitente que han jugado padres de familia y maestros como referentes lectores de las niñas y los niños en edad escolar.

e. El fomento a la lectura: un derecho que crea comunidad

Taibo II (2014), expresa que un pueblo que lee es un pueblo constructor de pensamiento crítico o un promotor de utopías; la lectura socializa y comparte experiencias; gracias a los libros, comenzamos a creer en lo imposible y a desconfiar de lo evidente, la lectura es el gran formador sentimental, es el factor clave de la libertad y de la democratización. Cualquier intento por fomentar la lectura a través de la educación formal o informal, sin duda, tendrá como aspiración la visión de este gran promotor, lector y escritor.

Este apartado no aspira a ser un recolector de definiciones, más bien intenta convertirse en un recuperador de motivaciones. Difícilmente se puede dar una definición concreta de lo que significa *el fomento a la lectura*, cuando se aspira a construirlo desde la diversidad y el acto mismo de leer. No obstante, se tiene mayor claridad de lo que *no representa fomentar la lectura*, lo cual se explica a continuación:

Definitivamente, no es fomento a la lectura las campañas publicitarias donde un deportista mantiene en sus manos un libro o un artista que, entre risas, simula leerle a su hijo; menos aún, son el bombardeo de frases mediatizadas, ni carteles o espectaculares que invitan a leer en familia durante veinte minutos. Sería irrazonable decir que la lectura se promueve por medio de los rankings de consumo de libros, los índices de palabras por minuto, las estadísticas que estandarizan o el producto interno bruto que destina un país a la cultura, a la educación o la misma práctica de la lectura. Tampoco lo es la institucionalización de programas que norman la práctica lectora y la condicionan a través de una evaluación sancionadora; con temeridad asumo que, no llega a serlo del todo, la dotación de acervo bibliográfico a las escuelas, ni la instalación de bibliotecas escolares o públicas; y con mucho pesar, ni el libro a bajo precio o regalado, las ferias de libros o los remates de libros. Un docente lector, un curso restringido, un niño lector o un padre aficionado... tampoco lo son.

Aclaro tal posicionamiento, las actividades antes referidas que se han llevado a cabo por decenios a través de esfuerzos y propósitos aislados, se han focalizado en el

cumplimiento de tres objetivos: concretar una lectura que se limita a decodificar signos, a inducir a una lectura *porque tienes que leer* o a incidir en la alfabetización de ciertos sectores especialistas. En muchas ocasiones, estos propósitos tienden a cumplir una función mecanicista. Este escenario ha provocado la simulación de la lectura que consiste en no lograr dar sentido y significado a un texto lo que va acumulando frustraciones e inhibiendo lectores.

El mismo autor ha referido que los esfuerzos institucionales han privilegiado en la enseñanza de la lectura lo accesorio y la memorización; desdeñando lo esencial: la comprensión y con ello el gozo de leer; “comprender, cargar de sentido y de significación, es la primera condición para el placer” (Garrido, 2014, p. 178). La causa de esta negligencia (esperemos no intencionada) se centra en el menosprecio de la enseñanza por las experiencias, intereses y saberes previos de los lectores; lo que priva, de entrada, el diálogo y el intercambio de posturas y se atenta en contra la dimensión social, cultural y colectiva de la lectura. En este sentido, al evitar una lectura que se enriquece desde la diversidad comunitaria y desde la compartición de sucesos lectores, termina por carecer de referentes que ayuden a edificar la capacidad de comprensión, es decir la capacidad de placer por el texto, por la palabra, por la lectura.

Sin duda comenzar a definir lo que no es el fomento a la lectura, es un ejercicio intelectual tramposo para visualizar lo que es *el fomento a la lectura*. Las líneas anteriores no es un menosprecio a los grandes esfuerzos nacionales que distintos personajes han realizado en favor del acto de leer, ni una arenga desmotivadora que inhiba el ánimo lector; más bien es una provocación malintencionada que incita a revolucionar el derecho al placer, por lo menos al placer de leer. Dice Argüelles (2011) que, “lo malo del placer es que tiene mala fama, lo malo del deber es que tiene buena prensa” (p. 15). Se nos ha hecho creer e idealizar en los entornos escolares y culturales, que la evolución humana y la práctica de la lectura derivan del deber y la disciplina, lo que ha provocado el hastío de muchas generaciones por el libro y su uso. Se le ha asignado a la lectura un halo virtuoso, al grado de creerla un acto inmaculado,

al grado de asumirla como una acción estéril y distante. Por lo que muchas acciones a favor de la lectura han sido testimoniales.

Después de las reflexiones anteriores, la pregunta qué es el fomento a la lectura sigue estando presente, aunque este trabajo de contraste ha servido para esbozar un sentir y una concepción individual: fomentar la lectura es el derecho a ejercer la libertad y el placer de leer, que nadie nos puede obligar a cumplir por más leyes, decretos, normas, cartillas e invitaciones bien intencionadas que nos intenten persuadir. Sólo se hace valer este derecho leyendo y con ello se detonan innumerables alternativas comunicativas entre las cuales se puede elegir: crear, compartir, inventar, amar, imaginar, gozar, jugar, pensar, dialogar. Se pregunta Arriaga, “¿qué sucede si no leemos a Faulkner, a García Márquez o a Rulfo? No pasa nada, seguimos siendo las mismas personas. El problema es sí los leemos. Entonces nos pasa todo”.

En ese instante que, emerge de la voluntad y de la decisión autónoma, donde radica el gusto por leer que es “un profundo placer, un vicio maravilloso, un deleite singular” (Argüelles, 2011, p. 17) e irrenunciable a compartir y necesario a contagiar. Por lo que Taibo II sentencia, “la lectura nunca fue un acto individual, parece individual. Pero treinta segundos después de haber leído una gran novela, te urge decirle a alguien, acabo de leer una gran novela y rompes con la individualidad”. Fomentar la lectura es un acto de hacer comunidad.

f. Referencias que fomentan la lectura

Diversos autores nos refieren que no hay una *mejor manera* para formar lectores, no existen recetas mágicas ni procedimientos mecánicos que garanticen la constitución de un lector autónomo. Sin embargo, guiados por sus experiencias de apasionados lectores, escritores y promotores, nos sugieren pautas que bien pueden considerarse al llevar a cabo esta encomiable labor.

1) Promotores o mediadores, el reto es el mismo

Una de las graves consecuencias que ha provocado la lectura mecanicista que promovió el enfoque educativo neoliberal en los últimos años, es el de emplear la capacidad de leer para resolver los asuntos laborales y escolares que salían al paso; es decir resolver para la inmediatez; esto no sería un problema, ya que cualquier persona desea salir de alguna dificultad lo más pronto posible; el peligro radica en que se propagó una práctica lectora que sólo se limita a un alfabetismo funcional, muchas veces irracional y nada placentero. En una especie de clasismo lector, se cree que esto sucede en comunidades con bajo nivel escolar o de escasos recursos económicos; lo cierto es que la *frialdad lectora* también se hace presente en personas con estabilidad económica, con muchos años de escolaridad o profesionistas con una historial académico lleno de títulos.

Este fenómeno tiene como consecuencia dos hechos notables que inciden en el proceso educativo; el primero es que, este tipo de lectura, se practica en un entorno condicionado, poco disfrutable, frecuentemente eludible y, con el paso de los años, olvidable. El segundo, es aún más grave, ya que nadie puede fomentar el gusto por leer si este sentir es distante a su cotidianidad y no forma parte de sus hábitos e intereses de vida, por lo que el hogar y la misma escuela han dejado de ser referentes para consolidar la formación de lectores que vean en los textos el deseo inequívoco de leer por elección.

“La mayoría de quienes terminan una carrera universitaria o logran hacer un posgrado no son lectores, la mayoría de nuestros maestros no son lectores” (Garrido, 2014, p. 58); “casi el noventa por ciento de las familias alfabetizadas [...] están lejos de ser lectores autónomos” (Garrido, 2012, p. 29) el resultado es que vemos en la lectura una actividad evitable, en los libros un ornamento y en la Biblioteca Escolar un santuario sencillamente vedado.

Garrido (2012) expone con claridad que “los primeros promotores de la lectura deben ser los padres de familia [...], los segundos deberían ser los profesores [...] y un lugar

primordial [para practicarla] tendría que ser la biblioteca” (p. 28); sin embargo, en nuestro contexto nacional, como ya se mencionó, las condiciones reales dejan de manifiesto que si la escuela y el maestro no asumen esta titánica responsabilidad, pocas alternativas lectoras tendrán las niñas y los niños de nuestras localidades.

Asumir tal responsabilidad no es simple, implica resignificar el papel docente ante los estudiantes, pero quizá, lo más importante, es que se requiere de un posicionamiento firme que permita redefinir las expectativas lectoras personales y profesionales. Para Garrido (2014) “ser maestro debería ser sinónimo de ser lector” (p. 59), esto implica aceptar que leer y escribir son operaciones gozosas y por antonomasia también tendrían que ser los promotores que “cuenten historias, que jueguen con las palabras, lean por su cuenta y lo hagan para otros, conversen sobre sus lecturas y se interesan en las de los demás” (Garrido, 2012, p. 5).

Tal compromiso pareciera inconquistable si se mira como una tarea individual, una obligación exclusiva y un modelo a idealizar o si se tira la toalla excusando el tiempo perdido, las complejidades del sistema educativo y las carencias familiares; por el contrario, sería más asequible si se parte de una concepción de docente mediador capaz de tender puentes lectores y acompañar la construcción democrática de una cultura lectora a través de un trabajo colaborativo, lejos de presunciones frívolas, cercano a las inquietudes de la comunidad escolar, considerando los recursos disponibles y reconociendo que cualquier expresión a favor de la lectura, incluyendo la promoción de la misma, contribuye a forjar una sociedad de lectores autónomos.

2) El contagio es por siempre: el mediador de la lectura

Para Andruetto (2014), “el mediador es quien puede ser capaz de comunicar mundos distantes [...] es quien con su labor logra tender puentes donde no existía ninguna posibilidad de conexión” (p. 7); si bien es cierto que esta función debe contar como *punto de arranque* una actitud propositiva del docente-mediador a favor de la lectura, también requiere ser acompañada por actividades y estrategias que ayuden a transitar

del mero dominio de la lectoescritura a la creación de hábitos lectores constantes y duraderos.

Durante este recorrido formativo, se propone practicar diversos procedimientos con el objetivo de dar sentido y significado a lo que se lee en los entornos educativos, son acciones que se sugieren iniciar desde los primeros años escolares, entre los que se encuentran “los programas básicos de incitación a la lectura, familiarización con el manejo de los libros, la lectura de álbumes ilustrados, estrategias y técnicas de animación lectora, lecturas en grupo, debates sobre lo leído y reescrituras” (Cerrillo, 2016, p. 42); al implementar todos ellos, se tendrá que tomar en cuenta criterios como la edad, la etapa de desarrollo psicogenético, pero especialmente los intereses lectores y los antecedentes culturales que permiten apuntalar entre los estudiantes una conexión entre la lectura y sus primeras representaciones del mundo.

Los docentes-mediadores de lectura, tendrán que considerar que “el gusto por la lectura no se enseña, se transmite, se contagia” (Garrido, 2012, p. 15), y que es a través del juego, del proceder lúdico y del acompañamiento lector como se hace de ella una actividad placentera. No se debe omitir que el propósito no se logra de *la noche a la mañana*, que el proceso tendrá que ser continuo hasta consolidar una apacible costumbre sin fin. Tener presente estos elementos esenciales para la formación de lectores autónomos evitará decepciones tempranas, interrupciones incitadas por el desinterés, la monotonía o cualquier otro obstáculo que por años ha determinado la frustración por configurar una cultura lectora.

3) El tránsito al placer lector

Pettit (2015), afirma que leer sirve para “devolver la fantasía, la creatividad, para encontrar esa conversación, ese diálogo” (p. 68), también agrega que “la lectura recibe su dignidad de los pensamientos que despierta” (p. 69). Ante estas ideas, surge la reflexión sobre cómo podemos vivenciar en el aula una lectura que estimule la imaginación en los niños y al mismo tiempo enaltezca su pensar. Freinet (citado por Palacios, 1984) nos brinda orientación al decir que cualquier pedagogía que no parta

del educando y atienda sus necesidades y aspiraciones más íntimas, está destinada al fracaso y agrega que, en lugar de afianzar ciertos sentimientos de inferioridad, la escuela y en consecuencia la práctica de la lectura, tendría que exaltar la plena conciencia de sus posibilidades.

En razón de lo anterior, las actividades lectoras que se lleven a cabo tanto en el aula como en la Biblioteca Escolar deberán estar ligadas al interés más profundo de los niños para que las habilidades desarrolladas y los trabajos construidos sean percibidos por ellos como útiles, dinámicos y provechosos. Es decir, que los procesos comunicativos que se deriven del uso de la lectura tengan “el valor, el sentido, la necesidad y la significación individual y social de lo que hacen” (Palacios, 1984, p. 40).

Solé (1992) también refiere que, debido a que la lectura es un proceso interactivo mediante el cual se comprende un lenguaje escrito, donde intervienen la forma y contenido del texto, así como las expectativas y los conocimientos previos del lector; es preponderante emplear estrategias que promuevan la lectura a través de actividades significativas; éstas se caracterizan por ser sistemáticas, planificadas y flexibles para que sean “orientadas a incentivar el gusto por la lectura y reforzar o desarrollar el comportamiento lector” (citada por Espinosa, 1998, p. 62). Con ello, se puede lograr entre los niños, actitudes positivas que les permitan desarrollar habilidades comunicativas frente a la gran variedad de textos que tengan disponibles en la escuela, en el aula y en la Biblioteca Escolar; favoreciendo así, el disfrute por la lectura, su autonomía y fortalecimiento del sentido crítico lector.

Garrido (2012), también nos ofrece pistas sobre las veredas que docentes-mediadores y estudiantes pueden transitar para consumir la formación de lectores. Estas consisten en ir descubriendo por medio de la lectura “los sentidos, las pasiones y las emociones” (p. 24) que convergen en los textos que se van seleccionando; para tal finalidad, resulta indispensable considerar las condiciones físicas, materiales y actitudinales que circunden el acto lector.

4) Ambientes lectores, tarea de todos

Es frecuente que en el ámbito escolar en relación a la práctica y gusto por la lectura se deslinden responsabilidades. Por un lado, la comunidad docente, piensa que esa tarea tendría que asumirse en el hogar y se culpa a la familia por no consolidar el hábito lector entre los menores. También se establece que si no se lee, es porque, casi de manera natural, el estudiante se resiste a hacerlo. Ya en lo que corresponde al contexto escolar, se enumeran distintas condiciones como la falta de tiempo, de libros, de espacios y de mediadores que, si bien es cierto, tales particularidades representan obstáculos para emprender el acto lector, la realidad es que con disposición e imaginación se podría solucionar.

¿Será que en la espera de un escenario lector ideal se diluya la posibilidad de acercarse a la lectura placentera y a establecer una relación próxima con los libros? ¿Cuáles son los requisitos para hacer de la lectura una práctica asidua y gustosa? ¿Quiénes son los responsables de hacer cumplir tales condicionantes? Seguramente las respuestas a las anteriores interrogantes traería nuevas evasivas. Entonces, quizá, lo más recomendable sería observar cómo un grupo de niños y niñas disputan apasionadamente un balón medio desinflado a la mitad de una calle encharcada, pero sin miedo a marchar su indumentaria, se combinan solidariamente para abatir la portería contraria señalada por dos tabiques rotos y cuando lo consiguen, celebran la anotación, acompañados de risas que, aún con la cara manchada de barro, pueden apreciarse.

¿Esta analogía es desmedida? Tal parece, sin embargo, no lo es: el juego y la lectura, especialmente de textos literarios implica asumir retos, riesgos y la consecución de logros por lo cuales los niños están dispuestos a batirse en el fango a cambio de un grado de placer. En ambas actividades los participantes desafían lo establecido, confrontan un problema, manifiestan emociones, se valen de habilidades individuales y colectivas, esfuerzos prolongados y constantes, ganan tiempo y espacio vedados hasta la conquista de un gol que los hace “desprenderse de la tierra e irse por los aires” (Galeano, 2002, p. 9) y...*¿qué no significa eso el placer de leer?*

Ambos ejemplos se localizan en medio de una atmósfera propicia para su disfrute que no aparece de manera mística o fortuita, se va construyendo. Tanto el juego como la lectura ocurren en un sitio y en un determinado momento que influyen en el gusto, la actitud y la concentración que se le otorgue a la actividad. En el acto de leer, a esa interacción que se da entre el lugar, el tiempo, las circunstancias sociales y emocionales de los lectores, así como los libros que se tienen, Chambers (2007, p. 13) la denomina “ambiente de la lectura”.

Este ambiente lector es cíclico, es decir su inicio y final es inagotable. En él están presentes tres acciones: *la selección* de libros que conlleva, la disponibilidad, la accesibilidad y la presentación del acervo bibliográfico; *el tiempo* de lectura que se quiera poner en práctica y *la respuesta* que se origine a través de una relectura placentera o una conversación literaria (la cual se profundizará en el inciso siguiente).

Chambers (2007) sugiere que los libros que se encuentren disponibles sean seleccionados a partir del gusto de los lectores (p. 16). Estas afinidades se desprenden de las primeras lecturas que los niños aprenden, escuchan o practican desde el comienzo de sus vidas, las cuales permanecen en sus memorias. Por su parte Cassany et al., (2007) establece que un niño ya ha formado actitudes respecto a la lectura y los libros mucho antes de que aprenda a leer, lo que permite sentir y estimular su curiosidad frente a la escritura, por lo que la escuela debería edificar, enriquecer y potenciar esas experiencias que representan las raíces de la lectura (p. 208).

Los libros seleccionados deben encontrarse al alcance de todos. Poco o nada sirven como ornamento que impresione la mirada de los visitantes al aula o como presea a merecer por algún buen comportamiento o trabajo terminado. El mejor estado de estos materiales bibliográficos es la circulación, para ello su exhibición no tendrá que ocupar los rincones ocultos del salón como lo son el estante del maestro o la vitrina bajo llave. Por el contrario, la muestra del acervo se tiene que diseñar y construir entre todos para que ésta sea cautivadora, atractiva y útil para la investigación, la obtención de información y el disfrute de la lectura de sus colores, formas, letras e imágenes.

En la actualidad, en la Ciudad de México, las bibliotecas escolares y de aula son dotadas de un acervo que de apoco las va nutriendo, no en la cantidad y a la velocidad deseable, pero sí de forma constante. Sin embargo, éstas se instalan procurando cumplir los acuerdos que establecen los docentes o se indican en alguna reglamentación, muchas veces sin una entera convicción sobre su utilización. A partir de la experiencia, varias son las razones por las que no se emplean a fondo tales espacios y la práctica de la lectura en la escuela. Por ejemplo, se piensa que el acto lector debe significar un esfuerzo desmedido, es decir intelectualmente brillante; también se cree que implica la inversión de un tiempo del cual no se dispone y por último, se considera que si el texto no se comprende *al pie de la letra* ese momento lector representó una tarea banal. Ante este escenario pesimista, más de uno se preguntaría: qué caso tiene contar, seleccionar y exhibir libros si nunca se *lee en el amplío sentido de la palabra*.

Este tipo de preconcepciones que autolimita o censura el acto lector es urgente modificar. Es necesario tener claro que los niveles de esfuerzo, comprensión y gusto lector es un camino sin fin, que siempre se puede mejorar de forma más extensa y profunda por lo que el maestro tiene como propósitos internalizar y, enseguida, transmitir a sus estudiantes una concepción real, variada y rica de lo que es la lectura (Cassany et al., 2007). Tan valioso es escoger un libro como *hojearlo*, tan importante es admirar las imágenes de un ejemplar como sentarse a leerlo con entera atención, tan exitoso es apreciar un libro como rechazarlo. Pero para que ello se dé, se requiere tiempo, tiempo de leer que permita descubrir gradual, individual y colectivamente qué lugares y cuántos minutos son los necesarios para la construcción de experiencias lectoras placenteras que motive gradualmente la cercanía y la práctica con los libros (Chambers, 2007, p. 19).

En la *cascarita enlodada* que se describió arriba, se dibuja entre sus participantes, posturas de determinación, solidaridad y disfrute, no obstante las situaciones adversas ambientales y materiales que se presentaron en ese partido. Dicen los que saben que *el fútbol une*. Para que la práctica de la lectura sea igual de placentera Chambers

(2007) invita a considerar en la conformación de los ambientes lectores dos elementos más: *la disposición y la circunstancia*. Entiéndase la primera como la mezcla de actitudes mentales y emocionales que están involucradas en todo lo que hacemos y la segunda, respectivamente, en el entorno físico y su pertinencia en la actividad que se realiza. Ambas se modifican mutuamente al incidir en el comportamiento (p. 25). Para que la lectura se convierta en una experiencia gustosa que una y reúna a estudiantes y maestros en torno al libro al igual que en el fútbol, se debe distanciar de la obligatoriedad, del condicionamiento y los protocolos rígidos que la enmarquen como una tarea aburrida. Para ello, será necesario la conformación de ambientes lectores diversos en el que sus participantes colaboren en dinámicas, técnicas y estrategias que fomenten la lectura placentera donde prevalezca la libertad, la creatividad y el respeto a la manifestación de ideas.

5) Más de una forma de leer

Como se mencionó anteriormente, *el fomento a la lectura* no sólo se circunscribe a la disponibilidad de libros, bibliotecas abiertas, tiempos de lectura y espacios afables, tampoco hay recetas o instructivos que de manera sistemática y generalizada permitan la producción de lectores autónomos. El descubrimiento por el placer lector es un recorrido personal, prolongado y distinto, que implica una práctica lectora habitual, individual y colectiva, que no sólo se aprecie de allegarse información y conocimiento, sino también desarrolle la capacidad para la creación y la imaginación. En este contexto, docentes y estudiantes, pueden ser partícipes en diferentes actividades y estrategias que hagan posible “vivenciar, sentir, palpar con el entendimiento y la pasión, el gozo por la lectura” (Cerrillo, 2007, p. 200), las cuales se describen a continuación:

a) La lectura en voz alta

Chambers (2007, p. 65) expresa que hay personas que manifiestan que no les gusta leer relatos, pero nunca se ha encontrado con alguien que diga que no disfruta escucharlos. Tal afirmación no parece extraña, ya que es muy común dejarse deleitar por la intriga de un chisme, la curiosidad que provoca una anécdota o la gracia e ironía

que puede contener un chiste. A las personas se les considera presa fácil de la palabra por ser herederos de una tradición oral que se remonta a las primeras reuniones de la humanidad y, de forma individual, a la memoria lectora que se nutre desde los juegos, cantos, arrullos y charlas que se practicaron durante los primeros años de vida en el seno familiar. Estos antecedentes dan origen a *la lectura en voz alta*.

En palabras de Meek (2004, p. 134-137), leer en voz alta significa un proceso compartido e imaginativo que involucra tres factores inseparables: *lenguaje*, *pensamiento* y *afecto*. Asevera que, en el acto de leer, los participantes prestan atención a las palabras que emplea el autor, lo que permite darle sentido al texto por medio del *lenguaje* y su vinculación con sus recuerdos. Es decir que, durante la página leída, el significado de la palabra se negocia y el *pensamiento* se estimula al relacionar sucesos de un contexto distante con el desarrollo de la historia en favor de un nuevo entendimiento.

Además, a los niños que escuchan la lectura, se les confronta con su interior y con el forjamiento de su identidad. Por ejemplo, cuando se cuenta una historia de terror se pone nombre a sus miedos, al relatar una historia navideña se redimensionan sus festividades y tradiciones, en el momento que se les narra un episodio de amor reconocen que hay diversas manifestaciones de cariño porque atienden y analizan las emociones de los personajes en comparación con su actuar propio. Leer en voz alta en la escuela sacude la memoria y trae de vuelta las rimas de mamá, los chistes del tío, la charla con el abuelo, la noche de lectura en familia, la adivinanza del amigo; a cada una de esas reminiscencias, se les impregna sonido, voz y afecto por la palabra hablada y por la palabra escrita (Calvo, 2015, p.89).

b) Lectura en acción

Esta modalidad de lectura tiene sus diferencias con la lectura dramatizada, que “consiste en dar lectura a las obras literarias de corte dramático con fluidez y entonación, con la finalidad de dar vida al personaje interpretado” (Butron et al; 2019). También tiene un marcado contraste con la lectura escenificada, en la cual se adapta

una obra literaria cuya intención es ser representada en un escenario y ante un público (Leyva y Vaca, 2020). Más bien, lo que se privilegia en la *lectura en acción* es el ánimo viajero e imaginario de los estudiantes, cuya inventiva se presenta a partir de cosas sencillas y cotidianas. En complicidad de la voz de un lector, las niñas y los niños son capaces de emplear “objetos en forma creativa como si fuera utilería de teatro, dejar volar su imaginación y eludir la realidad para explorar todas las posibilidades que implica un nuevo entorno” (Turin, 2014, p. 52) trazado por una historia que se vivencia para sí mismos.

c) Lectura sensorial

Cuando se realiza una defensa por la lectura se esgrimen argumentos serios, útiles y hasta prodigiosos; sin embargo, se esconden celosamente sus virtudes vinculadas en la procreación de la ensoñación y la fantasía, eso más bien se procura ocultar. Petit (2015, p. 124), nos recuerda que la lectura se impone a lo vital, enriquece la imaginación, supera lo visual y trastoca todos los sentidos.

De ahí radica la importancia de esta modalidad denominada *lectura sensorial o cuento sensorial* mediante el cual se generan diferentes estímulos para proveer sensaciones durante el relato de la historia. En este tipo de lectura, se aprovecha el contenido del texto para crear estímulos táctiles, visuales, auditivos, olfativos y gustativos valiéndose de materiales que ofrece el medio o la tecnología. El fin de esta modalidad lectora es apropiarse de la historia a partir de la detonación de las emociones, sensaciones y la imaginación.

d) Otras formas de leer

Las *modalidades de lectura* son las diferentes maneras de leer (SEP, 2023) entre ellas se encuentran la *lectura guiada*, en la cual se orienta la construcción de significados por medio de preguntas; la *lectura independiente* implica que el estudiante asuma su responsabilidad como lector al seleccionar y leer un texto libremente; la *lectura por parejas*, en esta modalidad se propicia el aprendizaje cooperativo que estimula la motivación por la lectura de textos con un interés común, su ejercicio fomenta la

confianza y la autoestima entre compañeros; *la lectura comentada* da origen a la conversación literaria después de leer un texto (de la cual se profundizará más adelante), en su realización se desarrolla la práctica de la oralidad; finalmente, *la lectura compartida* permite la lectura de un texto visible para todos lo que promueve la participación y la interacción del grupo. Diversificar las formas como los estudiantes se acercan a la lectura y a los textos evita que se vuelva una práctica rutinaria y monótona.

e) Estrategias de lectura

En la práctica de la lectura se pueden utilizar *estrategias lectoras* como el *muestreo* el cual consiste en seleccionar la parte de un texto para anticipar su contenido; *la predicción* al pretender anticipar el tema, el contenido, la continuación o final de una historia; *la confirmación y autocorrección* donde el lector se cuestiona lo que puede localizar en el texto y a medida que avanza en la lectura confirma, modifica o descarta la hipótesis que se formuló; *la inferencia* que permite completar, relacionar u otorgar sentido a las ideas de una historia a partir de información faltante o implícita.

Estas estrategias pueden diversificarse por medio de dinámicas o actividades que estimulen la fantasía propuestas por Rodari (1983), las cuales invitan a transformar la lectura y la escritura en prácticas lúdicas que permiten recurrir a la palabra como un juguete y al lenguaje como un medio esencial para divertirse. Este convite no sólo es para los estudiantes, también es una provocación a docentes con la intención de que en la escuela se promueva la entrada a la imaginación sin condicionamientos ni límite de tiempo. Algunas de sus propuestas son *El binomio fantástico*, *¿Qué pasaría?*, *El error creativo*, entre otros.

f) Leer conversando

Bicknell (citado por Chambers, 2007, p. 19) expresa que el “acto de la lectura radica en hablar sobre lo que se ha leído [...] no se sabe lo que se piensa sobre un libro hasta que se ha hablado de él”. Numerosas historias y textos han llegado a los lectores a partir de una *charla acerca de libros*. Para cumplir con el ciclo lector, del cual se hizo referencia en el inciso anterior, es necesario “colocar el acto de la lectura en el acto de

la conversación” (Chambers, 2007, p. 19). En este sentido, es preciso recuperar cuáles son las situaciones más habituales que motivan a hablar sobre libros. Es común expresar, por ejemplo, lo que gustó o no de la historia, es decir *compartir el entusiasmo*. También es frecuente manifestar las dificultades que se enfrentaron para entender la significación del texto, lo que representa *compartir los desconciertos*. De igual manera, es sinónimo de logro literario y causa de diálogo cuando se compara los sucesos, personajes o lenguaje de una historia con las experiencias reales del propio lector o cuando se establece similitudes y diferencias al contrastar dos o más textos leídos, lo que significa *compartir conexiones*.

Hablar sobre literatura es una manera de hacer fluir los pensamientos y las emociones que se produjeron por los hallazgos encontrados en los libros y las elucubraciones que sobre él se fueron construyendo por medio del intercambio de la palabra. El escenario que Chambers (2007) describe tras el enfoque *Dime* (el cual se recuperó para la conformación de este párrafo) propone una alternativa para docentes y estudiantes con el objetivo de que cumplan con un rol y lleven a la práctica el ejercicio de la conversación para acercarse al aprendizaje y al gusto por la lectura. Las motivaciones que conllevan a esta charla literaria son distintas desde un monólogo interno para aclarar lo que se quiere decir, manifestar públicamente lo que se piensa para colectivizar las ideas y los sentires, participar en una discusión o contraste de ideas para que de manera conjunta se resuelvan cuestiones complejas en torno a la lectura o para hablar sobre las nuevas interpretaciones que se obtuvieron en la lectura o relectura de un libro. El acto de leer implica esfuerzos cognitivos individuales, pero se vuelve gozoso si se revalora su importancia social.

g) Leer jugando

Parecería innecesario plantear posicionamientos en favor del *juego* dentro del proceso educativo o en la práctica de la lectura por gusto cuando de antemano se sabe que “el juego es el trabajo del niño” (Château, 1987). Sin embargo, es importante recordar que es a través de las actividades lúdicas como se construye y reconstruye la personalidad de los individuos debido a su sentido espontáneo, voluntario y propenso a la

creatividad. Ya en el terreno literario, *el juego*, “ofrece un espacio de fantasía ideal que estimula la imaginación” (Turin, 2014, p. 13). Gracias al *juego* en su relación con la lectura se suscita la ensoñación, la imitación, el conocimiento y el aprendizaje de la cultura por medio de las palabras, las imágenes y las historias que en ellas se desarrollan. Además, *el juego* rompe con la rutina y la visión intocable del poder, ya que muestra rutas alternas hacia la vitalidad y la alegría, se desecha la pasividad, se revelan torpezas sin dolo, permite el intercambio de roles dentro de un colectivo, propicia una situación de encuentro y de compartencia con el otro. Aunado a ello, Pescetti (2023, p. 39) señala que, dentro de un contexto horizontal y respetuoso, una actividad lúdica concibe a la autoridad como un ente modificable donde se le cuestiona y se juega con las reglas por lo que se convierte en una herramienta de libertad.

Se tiende a creer que el *juego* es un acto sencillo y banal, nada más alejado de la realidad. Configurar un ambiente lúdico es una tarea ardua porque su principal función es sensibilizar a los niños a que se comporten como a las personas que los rodean en torno a un elemento esencial: el deseo. Cuando se es partícipe en un *juego*, el deseo por lograr una destacada ejecución lo convierte en una actividad significativa que implica tanta concentración como diversión y tanto esfuerzo como creatividad. Condimentar la práctica de la lectura con el juego permite desarrollar de manera paralela el entendimiento con la fantasía. Los estudiantes cuando juegan a leer o leen al interior entornos lúdicos son capaces de inventar personajes o acciones cuando lo que desean se encuentra más allá de sus capacidades inmediatas, al mismo tiempo, crean sus propias reglas, adquieren hábitos, interactúan en situaciones reales y utilizan de forma constante el *juego de verdad* más importante...el juego con el lenguaje (Meek, 2004, p. 117-118).

g. La lectura y la biblioteca como respuesta ante la hostilidad

México y el mundo, libran desafíos que atentan contra la convivencia y la integración de sus sociedades. Los conflictos en contra de la paz hacen su aparición de manera multifacética en las escuelas; por ello es pertinente valorar las experiencias en torno a la formación de las bibliotecas y su incidencia con la creación del tejido social.

1) Un ejemplo de fuera

Las bibliotecas infantiles en países como Francia y Alemania surgieron en un contexto adverso después de la Segunda Guerra Mundial; al tiempo que emergieron corrientes de pensamiento afines a los intereses de la infancia, a la pedagogía no directiva propuesta por Freinet y a la esencia de la lectura por la libertad, la sencillez y la intimidad; lo que la motivó a la instalación de bibliotecas infantiles en los barrios marginales en algunas ciudades de estas naciones.

Pero, ¿cómo se consolidó la conformación de estos recintos a favor del libro y la lectura? Para Patte (2011), el punto de inflexión fue al “romper con los modelos prefabricados [...], considerados como universales, [y cuando los bibliotecarios] decidieron acercarse a la gente, tomando en cuenta las realidades de su medio, sus condiciones de vida, sus culturas, sus expectativas” (p. 20). Este compromiso por la lectura constituyó la transformación y liberación de las bibliotecas infantiles para beneficio de las comunidades en riesgo y no para la vanidad de una élite intelectual.

Este antecedente resulta un aliciente para lectores avezados y entusiastas de cualquier región; pero en la actualidad y en nuestro contexto mexicano surge una duda digna de plantearse: el fomento a la lectura desde la Biblioteca Escolar, ¿aún puede proponer experiencias nuevas y atractivas para los docentes, estudiantes y sus familias? Claro está que, bajo el sometimiento de actividades rutinarias, condicionadas y preocupadas por atender en apariencia los índices lectores, la respuesta es obvia: sorpresas no habrá.

Al conocer la travesía lectora que Patte (2011) describe y al contrastarla con la experiencia docente construida a lo largo de periodos y contextos escolares diversos; resulta evidente que tanto la práctica habitual de la lectura, como el uso que, cotidianamente, se le ha dado a las bibliotecas escolares, sólo han significado esfuerzos aislados y acciones desarticuladas que a menudo propician el desinterés lector entre la comunidad escolar. A este acontecimiento Lerner (2001), lo ha denominado “la desnaturalización de la lectura” (p. 116) por el sentido acumulativo,

parcializado y de control estricto con que se ejerce el aprendizaje y la lectura entre los estudiantes, lo que hace imposible una práctica social lectora que atienda una intención comunicativa relevante desde la óptica real del estudiante.

La imagen descrita con antelación, insta a la implementación de un trabajo colaborativo que trastoque las concepciones anodinas del libro y la Biblioteca Escolar y, al mismo tiempo, fomente su uso poniendo al centro los intereses y necesidades de los estudiantes en vínculo con su contexto con el propósito de contribuir al desarrollo de lectores autónomos, definidos por Garrido (2012) como personas que, “además de realizar todas las lecturas utilitarias que necesite y debe hacer, dedica un tiempo a leer por su propia voluntad, por el interés de la lectura misma y el gusto de leer” (pág. 20).

2) Aquí también podemos

Una Biblioteca Escolar sólo puede fomentar la lectura por gusto entre los estudiantes, si no se limita al seguimiento a ultranza de los manuales y materiales de apoyo que desde la formalidad institucional se proponen para su instalación. Nájera (2008) así lo demuestra y lo describe en su bitácora donde da cuenta de la transformación de una Biblioteca Escolar en una comunidad precaria en el estado de Chihuahua, la cual se fue construyendo y consolidando de manera colaborativa entre estudiantes, docentes, bibliotecaria, padres de familia y autoridades.

En un episodio al que tituló “*Bien por la Biblioteca*” narra cómo la comunidad escolar se fue apropiando de su espacio lector cuando se percataron que al visitarla desarrollaron habilidades para manejar la información después de satisfacer sus necesidades de consulta sobre el tema los fenómenos naturales; al jugar con las palabras, gracias al *binomio fantástico* de Rodari y experimentar que en ella también se pueden divertir; al convertirse en un ambiente de confianza para los niños que son etiquetados como *no lectores* y descubren que es en la diversidad de los libros que ofrece la Biblioteca Escolar, donde se encuentran distintas formas de leer y expresar las ideas que circundan en el mundo; al contagiar lentamente, sin condicionamientos ni amenazas, al resto del colectivo docente y a los padres de familia compartiéndoles

breves relatos, cuentos, poemas y así generar una conversación literaria de banqueta o pasillo que sea el preámbulo de un lector autónomo en formación. Al igual que Patte en Francia, Nájera en México nos demuestra que una Biblioteca Escolar ofrece formas de convivencia pacífica y de aprendizaje, al entretejer vínculos lectores donde se hilan intereses cognitivos y afectivos.

3) La Biblioteca Escolar que podemos construir

La escuela, el aula y la Biblioteca Escolar son espacios donde convergen la diversidad y la heterogeneidad de opiniones; estos se enriquecen al incorporar condiciones materiales y psicoemocionales que ayudan a crear un ambiente de confianza, libertad y democracia, escenario suficiente para alentar entre los estudiantes una lectura sustentada que favorezca la comunicación plural, respetuosa y pacífica, “porque al hablar, al escuchar, al leer, al entender y al escribir se intercambian significados, se dialoga con las diversas formas de la cultura [...] y en ese intercambio comunicativo se aprende a orientar el pensamiento y las acciones” Lomas (1999, p. 9).

Al visitar frecuentemente la Biblioteca Escolar, siguiendo un propósito comunicativo contextualizado, se cumple una función que no se limita a ser un espacio abierto a la consulta del acervo bibliográfico, además de ello, se podrá reconfigurar en un ambiente donde se estimulen de manera ingeniosa y placentera, distintas habilidades comunicativas, las cuales son “fundamentales en la vida del niño con relación a los intereses que le brindan su medio y proyecto de vida” (Bralavsky, 1985 citada por Espinosa, 1998, p. 14); no, únicamente, desde la perseverancia individual y competitiva, sino más bien como un proceso que articula el trabajo colaborativo en favor de la comunidad escolar.

Porque no es una utopía que las distintas inquietudes lectoras puedan confluir en la Biblioteca Escolar, si ésta se nutre con la creatividad y talento de todas las expresiones. En este sentido Patte (2011) e, implícitamente, Nájera (2008), anticipan que un ingrediente fundamental para consolidar el fomento a la lectura en el ámbito escolar es “la emoción, ella nos pone en movimiento, nos invita a ir más lejos” (p.46)

en el descubrimiento autónomo y constante por el libro, el gusto por la lectura y el disfrute de la palabra, aún en las circunstancias más hostiles, como lo pudieran ser ciertos puntos de la Ciudad de México. Sin embargo, este entusiasmo debe estar alentado a través de referentes lectores y actividades convincentes que no permitan que se diluya efímeramente.

h. La literatura y su implicación en el gusto por leer

Para abordar el término *literatura* se puede partir desde la definición que ofrece la Real Academia Española de la Lengua (2014), que la considera una expresión artística que ve en la palabra su principal instrumento y un espacio donde se incluyen las producciones literarias de una nación, una época o un género. Sin embargo, para efectos de esta investigación es necesario profundizar sobre algunas de sus características, finalidades e implicaciones socioculturales; así como vislumbrar el proceso histórico en el que se fraguó la literatura infantil, el impacto de ésta en el ámbito educativo; además del uso de los libros destinado a los niños (en sus diversas presentaciones) como recursos que confluyen en la búsqueda de una práctica de la lectura por gusto.

1) Más de una finalidad

Cerrillo (2016) sostiene que la *literatura* es un producto creado por la humanidad que usa el lenguaje literario con una finalidad estética y como resultado de convenciones de carácter expresivo y comunicativo. El mismo autor español reconoce que a lo largo de la historia esta manifestación del arte ha cumplido una “función socializadora” (Cerrillo, 2016, p. 19) que tiende a hablar y reflexionar sobre los acontecimientos más diversos que en el mundo se suscitan, así como en los sentimientos y pensamientos más plurales que las personas experimentan en su andar cotidiano. En esa búsqueda incesante por explicarse las incógnitas colectivas e individuales que atañen al ser humano coinciden dos procesos: el primero, la construcción de un sentido en torno a la cultura y el tiempo de distintas sociedades y; el segundo, la construcción de la personalidad de cualquier individuo interesado por inmiscuirse en las afinidades y

contradicciones de la condición humana. En ambos trayectos, *la comunicación literaria* es esencial para acceder e interpretar las diferentes formas de leer el mundo.

No obstante, en ambos procedimientos se aprecian dificultades evidentes, ya que al no considerar al *quehacer literario* como una actividad natural, sino como herramienta social, la valoración que se le otorga se limita a un uso instrumental, esencialmente, como vehículo para alcanzar información, lo que trae como consecuencia la carente consolidación de una *competencia literaria* la cual consiste en asimilar, discriminar y enjuiciar referentes informativos para convertirlos en conocimientos.

El desarrollo de tal competencia no es tarea menor, ya que exige una capacidad específica para la descodificación de un lenguaje literario que lleva implícito elementos connotativos, semánticos y hasta poéticos. Lo que demanda una enseñanza literaria que no sólo se circunscriba al cúmulo de datos teóricos en relación a la historia, obras, géneros y autores literarios, sino de igual modo, defienda su rasgo atractivo, el respeto a la libre interpretación de los textos, a la experiencia personal literaria, a gozar los libros y a apreciar el trabajo coexistente entre la lectura y la escritura.

En este sentido, la escuela y el profesor mediador de la lectura literaria deben actuar desde el convencimiento de que la *educación literaria* no persigue sólo un fin academicista, también tienen que transitar hacia un horizonte pedagógico que favorezca la capacidad comunicativa, cognitiva y estética de las obras literarias en relación estrecha con el bagaje literario de los estudiantes; para ello es necesario formar *lectores literarios* con capacidad de interpretar, analizar, valorar y enjuiciar una obra literaria, pero de forma simultánea ejercitar su capacidad de pensamiento, imaginación y compartencia de “vivencias, sueños, ideas o vida de quienes pueblan y escriben los textos literarios” (Cerrillo, 2016, p. 35) para su acercamiento, comprensión y disfrute.

2) La historia dentro de la historia de la literatura infantil

Andruetto (2014, p. 116) asegura que una “obra literaria es el espacio donde se encuentran quien escribe y quien lee”. Es la lectura un punto de coincidencia entre dos o más personas con antecedentes, características y circunstancias tan distantes que sólo por medio de la palabra entablan una estrecha correlación al grado de compartir susurros, gritos, dolor, suspiros, asombro, alegría y nostalgia a lo largo de una historia. En esta correspondencia, el puente comunicante es el libro literario que deja de ser un objeto inanimado y cobra vitalidad al interactuar con los lectores, construyendo a través del lenguaje una subjetividad individual y un entendimiento social. Lo que convierte a la literatura y al libro en un entramado íntimo y, al mismo tiempo, en un bien social.

Ante tal escenario, los libros representan el vínculo entre las múltiples realidades y los seres humanos, sin embargo, para la infancia no siempre fue así. La autoridad que, históricamente, ostentan los adultos, ya sea en el seno de la familia o en el contexto escolar, se ha mostrado poco indulgente con la curiosidad y la creatividad de las niñas y niños en el ámbito literario. Desde épocas antiguas hasta hace apenas unas décadas atrás, no existía el libro y la literatura infantil como la conocemos ahora, ya que durante muchos años “nunca se dedicaron espacios propios a los niños, pues lo que querían es que pasaran a ser adultos cuanto antes” (Cerrillo, 2016, p. 61).

Aún, en las primeras publicaciones dedicadas a la infancia, su acceso no fue generalizado, todo lo contrario, los libros escritos eran destinados para niños pertenecientes a la nobleza o la realeza, reflejándose de esta manera que la lectura y la escritura sólo se practicaban por clases privilegiadas. Además, esas primeras publicaciones literarias tenían como objetivo principal una instrucción moralizante a cargo, principalmente, de preceptores que se ayudaban de cartillas, silabarios y catecismos religiosos.

Con la invención de la imprenta en el siglo XV y, centenios más tarde, con la mecanización de la producción del libro hubo un auge en la industria editorial que, si bien tuvo efectos socioculturales y aparecieron los primeros grandes autores infantiles,

no ocurrió un cambio considerable en favor de la práctica plural de la lectura de textos literarios infantiles debido a que la educación y la literatura “siguieron estando sometidas a los criterios que primaban el pensamiento adulto” (Cerrillo, 2016, p. 65) y complacían a una nueva clase social: la burguesía. En palabras de Escarpit (1986, p. 9) para este grupo social privilegiado la lectura, la escritura y el aprendizaje comprendían dos campos prioritarios: la vida cotidiana y la vida moral. En ambos, la finalidad más relevante se concentraba en preparar al hijo del burgués para ejercer su poder como clase dirigente y convertirse en un hombre de bien; por lo que la literatura no se alejó de una pedagogía utilitaria, moralizante o religiosa.

Durante el siglo XVIII, el concepto de infancia cambió y la literatura destinada para los infantes se reconfiguró por varias razones. Una de ellas fue que el papel del niño se asimiló como fundamental dentro de la familia, en gran medida por la incidencia ideológica de Rousseau a través de su obra *Emilio*, donde expresó que esta etapa significaba una periodo diferente en la vida de las personas, por lo que se requería de una educación especial y de recursos didácticos y literarios específicos para niños.

Otro argumento fue producto de la influencia del filósofo inglés John Locke, quien afirmó que a los niños había que facilitarles libros agradables y divertidos, acordes con sus capacidades comprensivas bajo la premisa de *instruir deleitando* (Cerrillo, 2016, p. 70). Aunado a ello, los cuentos populares y maravillosos, la fábula y la literatura de aventuras fueron ganando terreno para concebir al acto lector como una actividad lúdica y no como una tarea obligada. Pese a estos progresos literarios, no se erradicó el estigma utilitario, didáctico y moralizante que caracterizó a la lectura de textos para niños siglos atrás, por la sencilla razón de que continuaba siendo un ejercicio elitista, no democrático ni mucho menos plural.

El siglo XIX representó un parteaguas en la tendencia academicista que guardaba la *literatura infantil*. Para esta ruptura Cerrillo (2016) destaca una nueva valoración que se le da a las infancias como un público lector independiente; además, de las aportaciones del *Romanticismo* encabezado por los hermanos Grimm, donde se inició

un interés por la literatura que se desprendía de la tradición popular. Durante el *Realismo* se abrió un rastro curioso por la fabulación proveniente de las culturas orientales; en la publicación de *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll se cuestionó ciertos convencionalismos de las clases dominantes y con la aparición de *Las aventuras de Tom Sawyer*, Mark Twain realizó una crítica social.

En México surgió *El Periquillo Sarniento* del escritor José Fernández de Lizardi haciendo uso de la picaresca hispánica con la que ironizaba sobre la vida cotidiana. También emergió el gusto por la ciencia dando paso a la obra artística de Julio Verne con su *Vuelta al mundo en 80 días o Veinte mil leguas de viaje submarino*. Estas creaciones literarias permitieron la irrupción de nuevos personajes y temáticas que se incluyeron en los libros para niños profundizando un interés legítimo por los sueños, ilusiones y problemáticas de un sector más amplio de la sociedad.

Mención aparte merece el danés Hans Christian Andersen que en su vasta obra infantil no trata de adoctrinar a las niñas y niños, por el contrario, sus historias provocan sonrisas, despiertan sentimientos, refleja las dualidades y desdoblamientos “presentes en las vidas de las personas: gozo y dolor, alegría y tristeza, fortuna y desgracia, virtud y defecto [con lo que] contribuye a que el público infantil se pueda explicar el mundo” (Cerrillo, 2016, p. 77) y darle sentido a la muchas realidades coexistentes.

En este recorrido en el tiempo se constata que “los libros que se dirigen a los niños cuentan historias, pero esos libros también tienen su historia” (Turin, 2014, p. 9). Y es justo en el recuento de esos antecedentes donde se dilucida que *la literatura infantil* ha sufrido los embates de los sectores hegemónicos por controlar el contenido y sus finalidades hacia una tendencia segregadora y adoctrinante. Pese a ello, ésta se ha erigido como una alternativa literaria moderna y vigente que se distancia con creatividad del academicismo moralizante para abanderar entre sus obras un apego a la realidad en convivencia con la imaginación.

Según Cerrillo (2016), las características que más sobresalen en la literatura infantil actual, se distingue la aportación que Gianni Rodari reconoce en los procesos creativos y la opinión de los propios niños, su apego por la fantasía y el juego con el lenguaje que se aprecia en los textos literarios como una forma de expresión que empatiza fraternalmente con el mundo infantil.

3) Contra el *aniñamiento* de la literatura infantil

Uno de los rasgos distintivos de la literatura infantil moderna es su desprendimiento por el *didactismo* que prevaleció en un contexto histórico no muy lejano. Tal particularidad tuvo su arraigo en las formas de enseñanza que se propagaron en los espacios de instrucción donde se perseguía un fin pedagógico a favor de la moral y las buenas costumbres.

Ante este acontecimiento, tanto las escuelas y, particularmente, el papel del docente-mediador y la literatura infantil tuvieron que ofrecer un viraje para fomentar la práctica de la lectura en ambientes más abiertos, plurales y libres, por lo que su influencia en la formación del *lector literario* es determinante en varios sentidos. Uno de ellos, como vínculo para familiarizar a los pequeños lectores con el libro, su lenguaje literario, sus procedimientos estilísticos, su descripción por los hechos y las corrientes socioculturales de una época y un espacio determinados. Otro más, como contrapeso a esa tendencia de las editoriales por *descafeinar* el lenguaje y el mensaje de los libros para niños con el propósito de comercializar a mayor escala sus ejemplares dentro del campo educativo, creyendo que su función primordial continúa siendo el adoctrinamiento y concibiendo que las infancias se forman a través de un discurso estulto, *aniñado* y empobrecido.

Asimismo, toda obra dirigida a los niños que se asuma como literaria, debe confrontar la autocensura de ciertos temas, ya que los estudiantes no llegan al sistema escolarizado como entes vacíos de una cultura literaria, todo lo opuesto, de una u otra forma han sido partícipes de las manifestaciones literarias de la tradición oral de sus propias localidades y sus familias por medio de cuentos, fábulas, mitos, leyendas,

entre otros textos. Por lo que no se les puede ocultar temas complejos como la muerte, el amor, la sexualidad, la guerra, el autoritarismo, el suicidio, entre otras temáticas circundadas por los prejuicios e hipocresía del adulto.

Finalmente, otra de las encomiendas que la literatura infantil moderna asume, es la reivindicación del derecho al disfrute por leer y escribir, considerando que “el lenguaje es parte del imaginario personal y colectivo de una comunidad. [Gracias a él] se modela la sensibilidad de las personas, haciendo ver que las palabras tienen sentido y que, mediante ellas, podemos viajar, pensar, sentir o soñar” (Cerrillo, 2016, p. 85).

A manera de conclusión se puede expresar que el gran distingo entre la escritura de textos para niños de épocas antiguas (y no tan antiguas) y la literatura infantil moderna, radica en que esta última promueve la práctica de la lectura y la escritura en un sentido democrático tanto en entornos escolares como fuera de ellos, el abordaje de temas con un carácter desacomplejado y disruptivo, la amplia gama de finalidades que permiten, respetuosamente, la construcción gradual de un lector y escritor autónomos, la conformación de ambientes lectores colectivos y horizontales donde el autor, el mediador y el lector se miran a los ojos comprendiendo que existe un sin número de interpretaciones de una historia literaria, pero sobre todo, una literatura infantil que divierte a través de un lenguaje rico e incluyente.

Francisco Hinojosa, la insignia mexicana de la literatura infantil abona a este discernimiento cuando expresa “me identifico mucho con las infancias, con el juego y el humor, [...] una de las cosas con las que más juego es con el principal instrumento de un escritor que son las palabras, [...] me gusta inventarlas, [...] que comuniquen, [...] que apuesten por una mayor inteligencia de los niños” (FCE, 2024). Orientar a la lectura y a la misma escritura en una dirección inversa es arrebatarse a los estudiantes su derecho a la astucia y al disfrute.

Lo que conlleva a conocer las diversas facetas en las que puede llegar el libro literario infantil a las aulas como un recurso indispensable para la construcción de la competencia literaria.

4) El amor por la literatura nace de la mirada

La entrada de los niños a la literatura en los contextos escolares tiene sus obstáculos. Escasos ejemplares integran las bibliotecas de aula, escolar, ya no digamos familiar o comunitaria. El acceso al libro es reducido, por no decir que en algunas instituciones resulta nulo. Entonces, ¿qué alternativa puede emplear el docente-mediador de la lectura por gusto para abrir las puertas de la literatura? Dos son los recursos bibliográficos que se abordarán: el *libro álbum* y el *libro digital*.

a) El libro álbum

Garrido (2012) señala que antes de que los estudiantes accedan a la escritura alfabética han desarrollado ya la escritura y lectura icónica. La exigencia de habitar este mundo actual, confirma esta aseveración, ya que el actuar diario reclama la interpretación de un entorno tapizado de imágenes tanto en espacios exteriores a través de espectaculares y paredes; como en interiores por medio de fotografías, infografías y señalamientos. El mismo cuerpo humano se ha convertido en una página ilustrada que comunica más allá de los movimiento, gestos y ademanes que de él se desprenden. El mensaje de “las imágenes que se presentan va dirigido no tanto al intelecto, sino a los sentimientos y a los instintos” (Garrido, 2012, p. 72). Ante ello, su uso en el libro no es extraño, todo lo contrario, es un enriquecimiento mutuo.

Las ilustraciones que acompañan a los libros cuyo destinatarios son los niños son necesarias porque ayudan a desarrollar su capacidad de formar mentalmente imágenes sensoriales, lo que las convierte en un canal que estimula la recreación intelectual de la escucha, los sabores, los olores, los sentimientos que aparecen en una historia a tal grado de visibilizar lo que con las palabras resulta imperceptible.

No obstante, se piensa de forma habitual que cuando “las imágenes y las palabras aparecen juntas, la función de las primeras es servir de apoyo para el acercamiento del lector al texto” (Meek, 2004, p. 168); es decir, se le atribuye una reducida tarea de ornamento, de atractivo visual o en el mejor de los casos de complemento. Cerrillo (2012) cuestiona este supuesto, al aseverar que “en el *álbum ilustrado* el texto e ilustración se tienen que compenetrar, pues la narratividad y la construcción del significado la aportan los dos”. En este mismo sentido, Garrido (2012, p. 75) afirma que “*un libro álbum* es una obra donde la historia está contada tanto por las ilustraciones como por el texto”. Y Patte (2011), explica que el *libro álbum* propone una sucesión ordenada de estampas donde el niño tiene el placer de identificar y nombrar, además incita a su pasión por conocer y poseer, por lo que se necesita de las palabras e imágenes para decir, asir y compartir el mundo.

Los aportes que el *libro álbum* puede ofrecer implica un uso metódico y creativo para obtener el mayor provecho de sus cualidades literarias. El mediador docente de la lectura por gusto tendrá que considerar que son obras que incluyen una gran variedad de tendencias artísticas: “combinaciones cromáticas, elementos oníricos, cine, dibujos animados, comic, pintura” (Cerrillo, 2012, p. 58) en la que se emplean diferentes técnicas, materiales y estilos que a golpe de vista embelesan; pero quizá lo más sobresaliente es que abordan todo tipo de temas y contenidos sin prejuicios, reconociendo así, que la literatura tiene más de una forma de buscar y encontrar a las personas para presentarles historias, acompañar su viaje hacia la fantasía, provocar e intrigar su mirada, mezclar el juego de las palabras con la interpretación de las imágenes y, en ese instante, develar emociones.

Para concretar lo anterior, Patte (2011) sugiere que a lo largo del relato, al pasar de página en página, de imagen en imagen se impregne un ritmo y un espacio según lo demande un personaje, una escena o toda la historia; de este modo, la lectura del libro ilustrado será una experiencia alterna que ayudará a desenmarañar el mundo. Este singular acto lector puede partir desde la sensibilidad del tacto, el disfrute de los colores y las formas, acompañado por la versatilidad de la voz y la magia de la sorpresa para

enseguida dar paso al placer de anticipar, adivinar e interactuar de manera constante con él o los lectores. La escritora francesa también le otorga un lugar trascendental a la relectura individual con el propósito de develar los detalles para que a través de una búsqueda e investigación minuciosa el hallazgo descubierto sea divertido e inesperado.

El *libro álbum* “tiene todo los formatos posibles, desde el libro más pequeño que cabe en una mano, hasta el gran álbum que sólo puede verse extendido sobre el piso” (Patte, 2011, p. 110) o con colaboración de dos o más estudiantes. Sin importar su tamaño, los lectores requieren tiempo para adentrarse en su gama de ilustraciones con el objetivo de recrearse en la majestuosidad de su arte, en la diversión de sus juegos, en el eterno recommienzo de sus ciclos producto de una metamorfosis incesante capaz de asombrarlos a tal punto de proyectarse en uno o varios de sus personajes revelándose para ellos la diversidad de su entorno.

Un verdadero *libro álbum* impacta en los niños por su final enigmático, aprovechar este elemento, provoca en los lectores mucho qué reflexionar. Patte (2011) señala que en la lectura compartida de estos cierres abiertos o misteriosos se “provoca un silencio o interrogantes que invitan a meditaciones de gran profundidad” (p. 113). Como en toda gran obra, un libro ilustrado con desenlace desconcertante, ofrece más dudas que certezas lo que conlleva a estimular la curiosidad permitiendo la entrada a la literatura.

Las historias ficcionadas en los libros ilustrados incitan a las infancias al encuentro de anécdotas y emociones que ya han vivido; dotadas de estas referencias personales, se adentran a nuevas aventuras hacia las entrañas de un mundo imaginario. La palabra y la imagen son la alfombra mágica que los transporta “a la ambigua certidumbre de vivir una emoción indecible” (Patte, 2011, p. 117).

b) Leer en la virtualidad

Después de tres décadas de su apogeo, el uso del internet como medio virtual de información y comunicación sigue causando controversia. Dice Argüelles (2014) que

los migrantes digitales (adultos de más de 35 años, aproximadamente) ven a esta aportación tecnológica con una mirada religiosa: la alaban o la desaprueban fanáticamente. En cambio los nativos digitales valoran internet como algo normal sin atribuirle superlativos ni denostaciones.

Estas posturas son contradictorias por lo que entramparse en su discusión sería estéril. Internet y sus aplicaciones no son una influencia perniciosa ni tampoco representan la única senda para acceder al conocimiento. Específicamente, en la práctica de la lectura y la escritura, lo que debería guiar el uso de las innovaciones tecnológicas es la necesidad de interactuar y comunicarse, por lo que hacerlo por medio de la pluma y el papel es tan relevante como llevarlo a cabo a través del teclado y la pantalla.

La esencia comunicativa de la lectura y la escritura no se pierde si se realiza en la virtualidad o en la presencialidad. Lo que sí permite la red y todos los insumos que se pueden conseguir de ella, es un mayor alcance de difusión y una alternativa para acceder, a lo que por diferentes razones, no se posee de forma material. Uno de los grandes obstáculos para el fomento de la lectura por gusto es la escasez del acervo bibliográfico, la realidad virtual que ofrece internet representa un espacio para obtener, dar a conocer y diversificar los libros que en su formato de papel difícilmente llegarían a las aulas, a las bibliotecas escolares y a las manos de los estudiantes.

Los audiocuentos, los libros digitales, los videolibros, aplicaciones, plataformas, los foros y blogs virtuales representa un recurso más para enriquecer el acto lector, no resuelven la brecha digital y social existente, pero contribuyen a que las niñas y niños complementen o descubran otras voces, miradas y procesos para disfrutar de las historias que se manifiestan por medio del arte literario. En palabras de Patte (2011, p. 226) los estudiantes “aprenden poco a poco a practicar diferentes formas de lectura: la del material audiovisual, la del medio digital y la de lo impreso”.

Detrás de los instrumentos, de las tecnologías y los usos que se les de, está siempre el ser humano con sus virtudes y contradicciones. La práctica de la lectura es

compatible con los diferentes formatos ya sean en el papel del libro o en la pantalla. Para Argüelles (2014, p. 147) lo verdaderamente importante es el contenido y cómo el lector puede apropiarse de él en búsqueda de una “transformación más humana para mirar el mundo con menos desesperación y algo de sabiduría”; esto se concretará si en el acto lector persiste el deseo de conocer, así como la maravilla de la emoción, la curiosidad y el divertimento que se suscita en el encuentro entre las personas que se reúnen en torno a una historia.

Este acercamiento teórico cobrará pertinencia en la medida que se establezcan lazos comunicantes con la base didáctica de Pedagogía por Proyectos que se pormenoriza en el siguiente apartado. Del mismo modo, su validez se ratificará si este eco de ideas y sentires convergen con el diseño de la Intervención Pedagógica y con las acciones emprendidas a favor *del fomento de la lectura por gusto* de los que se dará cuenta en los capítulos IV y V.

2. Un derrotero distinto: acercamiento a Pedagogía por Proyectos

El neoliberalismo permeó entre la sociedad actual convirtiendo al tiempo en un instante efímero nunca suficiente para adquirir todo lo materialmente imposible. Son interminables las jornadas laborales en busca de una promesa incumplida por la doctrina neocolonial: ascender. A cambio, se enraizó en la colectividad que todo lo que no produce, lo que no se monetiza y lo que no es cuantificable, significa, perder el tiempo.

Los procesos educativos no han quedado al margen. La dinámica que prevalece en los entornos escolares es la prisa. Las actividades didácticas y muchos de los objetivos que se plantean se frustran, a la vista de los docentes y estudiantes, porque no cumplen con el requisito esencial según las prácticas capitalistas: producir para la inmediatez. De ahí que el conocimiento se evalúe en aciertos, en transcripciones, en trabajos acumulados, en palabras por minuto y en la mecanización de las acciones escolares. En consecuencia, la construcción participativa del aprendizaje, así como la lectura y la escritura placentera pertenecen al rincón pedagógico del *no hay tiempo*.

Ante esta realidad que se ha impuesto, es difícil conciliar los propósitos que se persiguen por medio de actividades lúdicas y los tiempos académicos tradicionales. Las prácticas rígidas que se establecen entre docente y estudiantes al interior del aula son un factor fundamental. “Preferimos marchar por el camino que ya conocemos, sin cuestionarnos el porqué de esas actividades [...] rutinarias, antes de aventurarnos por sendas desconocidas” (Calvo, 2015, p. 84). Se reconoce que muchas tareas del andar docente no son enriquecedoras, pero nos parece osado transitar por vericuetos desconocidos, el miedo también se ha impuesto en nuestra vida educativa.

Por lo anterior, resulta indispensable adentrarse a otras opciones de enseñanza que inviten, no sólo a renovar nociones conceptuales o preceptos académicos, sino a trazar nuevas expectativas y, de forma sincrónica, transformar viejas conductas pedagógicas. En específico, se hace referencia a Pedagogía por Proyectos, propuesta que a través de su exploración y seguimiento nos permitirá reconocer que es un planteamiento didáctico que no sólo pretende ser una ruta idealista y sí, por el contrario, una alternativa que contribuye a modificar procederes inflexibles y autoritarios al interior de las aulas a cambio de una interacción horizontal entre docentes y estudiantes durante la implementación de proyectos y en la práctica de la lectura desde la Biblioteca Escolar partiendo, en todo momento, del diálogo, la convivencia y la creatividad para construir experiencias lectoras y de aprendizaje en compañía del tiempo y no tras él.

a. Una propuesta que resignifica a la escuela

No hay recetas para la concreción de un sistema educativo ideal, la panacea que los organismos internacionales ofrecen a los gobiernos en busca de una calidad educativa universal resulta demagógica y fraudulenta.

Pedagogía por Proyectos es una propuesta didáctica que se nutre de distintas aportaciones teóricas que le permiten concebir de manera conjunta la enseñanza/aprendizaje del leer/escribir como componentes indisociables. Pondera que, desde el inicio, se garantice el uso de textos completos y contextualizados que

permitan su comprensión y producción; al igual que la “construcción progresiva de estrategias y competencias para lograrlo” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 12). Sus metas se definen en torno a la formación de estudiantes capaces de comprender y producir diferentes tipos de textos en situaciones y funciones reales, a través de proyectos colaborativos que propicien la interacción horizontal de los participantes al hacer uso de la comunicación oral y escrita. Además, promueve en los niños el desarrollo de procesos metacognitivos; así como la construcción y uso de criterios afines a una evaluación formativa.

Los manuales descontextualizados para la fabricación de una escuela que garantice la mejora educativa, no sólo resultan ajenos para los entornos escolares; por lo regular se malinterpretan y se replican de la misma forma como aterrizan con los docentes: ejerciendo un autoritarismo burocrático. Durante el conocimiento y asimilación de los planes de estudio, el tiempo se diluye y el proceso educativo fracasa. Pedagogía por Proyectos convida a la colectividad educativa a resignificar su escuela desde un entorno cercano para que vaya al “encuentro de la vida, [para] movilizarla, servirla; darle una motivación” (Freinet, 1972, p. 35), y así forjar estudiantes “lectores-comprendedores, escritores-productores, [estudiantes] autónomos capaces de desarrollar personalidades sólidas, flexibles y solidarias” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 13).

b. El origen

Un colectivo docente inmóvil es promovente de una colectividad estudiantil distante a su realidad; para Freinet “la escuela no era un lugar ideológicamente neutro al margen de las realidades políticas y sociales; para él la escuela era un reflejo de la vida social” (Sánchez, 1996, p. 18). Una manera de ya no *adoptar* modelos educativos improcedentes por ser discordantes a nuestro contexto, es incorporar a la práctica docente un papel, nada sencillo, de investigadores y protagonistas que orienten la reconstrucción, no sólo del diseño curricular, sino de la organización y estructura de un sistema educativo más profesional, participativo y democrático.

El origen de Pedagogía por Proyectos se ubica en el contexto de una educación obligatoria en Francia y como respuesta a una necesidad nacional, específicamente, ante el bajo nivel de los niños en la identificación de palabras y en la comprensión de la lectura de textos. La construcción de la propuesta está sustentada en una labor colectiva docente y como resultado de “la articulación entre los aportes teóricos, las prácticas cotidianas en el aula y las prácticas de formación [docente]” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 19); esto significó, modificar las funciones tradicionales de un educador e implicó asumir nuevos roles, bajo una perspectiva profesional y propositiva, de docentes-formadores-investigadores.

Además, supuso un cambio en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de diversas ideas teóricas; pero quizá, el factor sustancial de la propuesta consistió en “transformar el medio de la escuela [...] redefiniendo colectivamente los objetivos, tareas, funciones [de niños, docentes y autoridades]” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 20); esto motivó a que se asimilara una nueva forma de entender el uso del poder, volviéndolo una práctica horizontal y democrática, que prioriza una vida cooperativa en la correlación de los actores que conforman los institutos educativos.

La descripción que da cuenta al origen de Pedagogía por Proyectos coincide con la perspectiva de Lerner (2001), específicamente, sobre los cambios posibles de llevar a cabo en los contextos escolares y que están estrechamente relacionados con las exigencias que asume cada institución escolar, el papel de los docentes y la labor de los estudiantes, al tener como propósito educativo la formación de lectores y escritores. Esto se materializa cuando de manera corresponsable se “generan condiciones didácticas que permitan una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social” (p. 32).

c. El marco teórico

Pedagogía por Proyectos (PpP) contiene la esencia de la no petulancia; reconoce sus raíces e influencias teóricas, como una forma de fundamentar su propuesta y mantener

viva la memoria pedagógica. Se enriquece a través de proyectos didácticos flexibles y adaptables que respetan las identidades culturales y socioeconómicas de los contextos que deseen retomarla. Se redefine a partir de un trabajo de investigación cooperativo que busca esclarecer estrategias que movilicen constantemente esta propuesta didáctica. En ella se socializan los resultados, las aportaciones, las indagaciones y las participaciones de los investigadores y de los educadores, asumiéndose como una producción pedagógica colaborativa. Pero también, reconoce sus alcances o posibles limitantes, reconociéndose no infalible, pero sí perfeccionable, Pedagogía por Proyectos, como todo ente democrático, sí se toca.

Echar un vistazo a los referentes teóricos de la propuesta, significa entender su enfoque ante la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la producción de textos; no es un acto de soberbia intelectual, más bien reconoce que la búsqueda por una educación diferente se ha construido de antaño y que aún sigue vigente. Jolibert y Sraïki (2009) proponen reunir el marco teórico de la propuesta bajo tres concepciones: del aprendizaje, del escrito y de la práctica de la lectura y de la producción de textos (p. 14).

Sobre la *concepción del aprendizaje*, la propuesta coincide con distintos aportes constructivistas del paradigma psicogenético piagetiano al “otorgarle al sujeto cognoscente un papel activo en el proceso del conocimiento” (Hernández, 2002, p. 176); al igual que con la concepción que tienen del aprendizaje Gaskins y Elliot (1999) al definirlo como “un proceso [de construcción] socialmente mediado, basado en el conocimiento, que exige un compromiso activo del estudiante” (p. 74); y con el propio Vygostky, cuando se afirma que “el sujeto no es el único responsable del proceso de construcción del conocimiento; el ambiente es condición para su desarrollo” (Ferreiro, 2011, p. 27). Del mismo modo, se observa concordancia con Feuerstein (1990) cuando se hace referencia a la importancia de la mediación y explica que “todos los niños progresan no sólo según el modo de crecimiento genéticamente programado, sino también gracias al intercambio que ellos están haciendo con su entorno” (p. 2). A sí mismo, se retoma el pensamiento cognitivista que responde a la importancia de

considerar la curiosidad del alumno para lograr un aprendizaje significativo y donde se afirma que “si el estudiante no se forma a sí mismo, si no educa su gusto, si no profundiza en su visión del mundo, poco le servirá el contenido de la materia” Bruner (1995, p. 173). También en PpP, se estima relevante el papel reflexivo que propician las estrategias cognitivas y metacognitivas como parte de una evaluación formativa, ya que al desarrollar este tipo de estrategias los estudiantes retoman un compromiso activo por “construir sentido, adquirir dominio de la comprensión y [...] monitorear o controlar las variables de la tarea, persona o entorno” (Gaskins y Elliot, 1999, p. 97).

En cuanto a *la concepción del escrito*, Pedagogía por Proyectos encuentra resonancia con autores como Cerrillo (2016), al mencionar que el lenguaje se construye y se práctica en situaciones comunicativas reales; en este sentido el autor refiere que “el aprendizaje de la escritura debe lograr la capacidad de desenvolverse en la sociedad [...] compartiendo con toda una colectividad mensajes, historias o imaginario.” (p. 129). Por su parte Lerner (2001), hace una crítica enfocada a la enseñanza de la escritura en la escuela, ya que ésta se sigue practicando de forma descontextualizada y sin un propósito comunicativo y social; al respecto Ferreiro (2000), agrega que, todo lo que se escriba en espacios casi exclusivos quedará clausurado, expresándolo de esta manera: “la alfabetización sólo en el pizarrón es deficitaria por naturaleza” (p. 156). Un vínculo relevante entre PpP y la concepción de escritura para las sociedades modernas, lo explica Wells (1986), citado por Casanny (2007), al identificar cuatro niveles en la adquisición y manejo de la escritura, los cuales describen un trayecto que inicia desde el dominio del código, pasando por la forma como la escritura se emplea en la vida cotidiana, hasta llegar al nivel “epistémico que se refiere al dominio de lo escrito y al uso del lenguaje, de manera creativa y crítica” (p. 43).

Por último, viene a cuenta la *concepción de la lectura y escritura* que Pedagogía por Proyectos y diversos teóricos coinciden en que ambas son procesos inseparables, que se articulan para acercarse a la comprensión y encaminarse a la producción de textos contextualizados. Bajo esta mirada se hacen presente autores como Lomas (1999) al afirmar que “concebir a la educación como un aprendizaje de la comunicación supone

contribuir al dominio del [...] hablar y escuchar, leer, entender y escribir” (p.10). Garrido (2012) sugiere no tratar a la lectura y a la escritura como tareas separadas, explica que es necesario integrar a la lectura a “la cultura escrita [...] donde se espera que el acto de leer estimule la creatividad y nos impulse a escribir” (p. 91). Así mismo, Petit (2015), plantea que la práctica de la lectura y la escritura contribuyen “a una actitud reflexiva y crítica, a una capacidad de elaboración y de argumentación” (p. 45), que trasciende el espacio escolar hacia la participación de una ciudadanía activa.

“Cuando el niño comienza la escuela ya tienen una larga experiencia en la lectura y la escritura” (Calvo, 2015, p. 110); es decir, cuenta con un bagaje, una primera asimilación del mundo, una naciente identidad; la educación formal no puede atentar contra ello. Al realizar este recorrido teórico bajo la línea de Pedagogía por Proyectos se puede asegurar que existe una corriente de pensamiento, que invita (de manera provocadora) a los docentes y a los estudiantes a modificar la interacción en el aula y en la escuela. Primero reconociendo que el aprendizaje se enriquece a partir de actividades cognitivamente desafiantes y creativas; con esfuerzos y objetivos colectivos, pero respetuosos de la diversidad; que la lectura y la producción de textos no son asignaturas fragmentadas ni desprendidas de una realidad; y, por el contrario, sí son procesos que se acompañan y detonan otras habilidades del lenguaje, a condición de que cumplan con una función comunicativa y social. Es así como la teoría sienta las bases, pero hay ejes que orientan el andar; son estos los que abordaremos a continuación.

d. Ejes didácticos convergentes

Poco o nada serviría el pensamiento teórico pedagógico, didáctico y psicológico, por más estructurado que éste se encuentre, si no va acompañado de una orientación que genere las condiciones para articularlo y aplicarlo en el acontecer educativo. “Las ideas por sí solas no mejoran la enseñanza [...]. Si al final el avance sólo consiste en cambiar el nombre de los objetivos educativos, una vez más, los cambios aparentes sólo sirven para que todo siga igual” (Zabala y Arnau, 2007, p. 11). Pedagogía por Proyectos enuncia siete ejes didácticos que encausan esta propuesta, para darle sentido a los

planteamientos teóricos antes descritos, pero también, para que docentes y estudiantes se conviertan en los protagonistas de concretar, en la práctica, un proceso educativo alejado del verticalismo y la obediencia.

Estos ejes didácticos, rencausan el trabajo tradicional en torno a la práctica de la lectura y de la escritura al proponer su uso contextualizado, cercano a los intereses, necesidades y gustos de los estudiantes a partir de situaciones comunicativas reales y empleando el texto en su conjunto; al respecto, la visita a la Biblioteca Escolar cobra una relevancia notable, al ser un ambiente de aprendizaje que ofrece diversidad en los materiales, un entorno que propicia el diálogo, la interacción oral y escrita, así como un encuentro con los libros, en plural, que atiende la heterogeneidad de un grupo.

Estimular en clase una vida cooperativa y una pedagogía de proyectos dinámicos

“Una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 28) La autonomía que el estudiante adquiere ante el trabajo por proyectos contribuye a la eficacia y profundidad de los aprendizajes, ya que ellos asumen el control de las tareas, de los recursos y del tiempo que tendrán que planificar para concretar los objetivos que se propusieron; esto implica movilizar sus habilidades, saberes previos y actitudes en favor de la construcción de una meta en común.

Además, se genera un ambiente ideal para promover el aprendizaje colaborativo, ya que éste se convierte en un asunto de todos cuando “los alumnos y profesores trabajan juntos para crear el saber [...] las personas crean significados juntas y el proceso las enriquece y las hace crecer (Matthews, 1996, citado por Barkley et al., 2007, p. 19).

Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista

“Los primeros promotores de la lectura y la escritura deberían ser los padres de familia [...] los segundos deberían ser los profesores” (Garrido, 2012, p. 28); así mismo, la escuela y la Biblioteca Escolar tendrían que ser los lugares primordiales para la

formación de un lector autónomo. Esto será posible, en la medida que los actores y los lugares mencionados previamente, incidan en el diseño de situaciones comunicativas desafiantes que motiven a los niños a resolverlas. Los estudiantes “aprenden dialogando, interactuando y confrontando con los demás” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 16), siempre y cuando lo que hagan corresponda a sus deseos e intereses y, al mismo tiempo, a sus competencias ya construidas.

Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito

Es frecuente que en la escuela se practique asiduamente la lectura y la escritura; sin embargo, se abordan de manera aislada y casi siempre para dar cumplimiento a las actividades académicas que el docente plantea supeditadas a los tiempos y prioridades que marcan las evaluaciones cuantitativas y de contenidos. Se lee y se escribe de forma fragmentada y con fines utilitarios. Una directriz trascendental de Pedagogía por Proyectos es enfrentar a los niños al “texto completo y auténtico” Jolibert y Sraïki (2009, p. 17), para que se lea y se produzca, suscitando en ellos diversas formas de expresión, entre ellas las que se relaciona con sus gustos y, además, se cumpla con un propósito comunicativo real, dirigido a destinatarios verdaderos.

Construir una representación clara de leer/escribir

La lectura y la escritura de forma tradicional se conciben como medios esenciales para satisfacer necesidades de la vida cotidiana, lo cual no es malo, pero sí reductivo. Al conceptualizarlas de esta manera, su enseñanza se acota a la realización de actividades que cumplan con las exigencias escolares, muchas veces centradas en leer fuerte, claro e identificando ideas principales y escribir copiando textos, calificando su extensión, caligrafía y ortografía. Para Lomas (1999), este objetivo no tendría que ser la única encomienda que tenga la escuela con respecto a la lectura y escritura, para él “enseñar a leer, a entender y a escribir en la escuela favorece que los niños y las niñas aprendan a usar el lenguaje como herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas” (p. 12).

Pedagogía por Proyectos invita a reconfigurar los juicios tradicionales sobre lo que significa la lectoescritura. Para esta estrategia didáctica, leer es construir la comprensión de un texto-en-contexto y escribir es transitar hacia la producción de textos en búsqueda por expresar y hacerse entender por un destinatario real.

Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios

“La literatura ha cumplido una función socializadora, hablando y reflexionando sobre el mundo y sobre las personas” (Cerrillo, 2016, p. 19). De los textos literarios emanan los diversos sentires de la humanidad, los cuales se subliman cuando se hace posible que “el lector perciba, por medio de los ojos del escritor, formas diferentes de expresar estados de ánimo” (p. 19); es decir, vivir a partir de los ojos del otro. La escuela, desde la Biblioteca Escolar, tiene la oportunidad de ofrecer múltiples e inagotables miradas a sus estudiantes a través de la lectura, la escritura, el juego y la imaginación literaria.

Hacer que los niños practiquen una reflexión metacognitiva que haga posible regular y sistematizar sus propios resultados

De manera espontánea, difícilmente podríamos explicar cómo aprendemos o cómo nos gusta aprender, sería necesario meditarlo y, aun así, implicaría un reto considerable. La razón principal es la falta de reflexión y sistematización sobre lo que hacemos; mucho se debe a que la valoración de nuestros actos la deslindamos a otros. Pedagogía por Proyectos propone la reflexión constante de los alumnos, ya sea de manera individual o colectiva, con el propósito de que ellos “lleguen a tomar conciencia tanto de sus estrategias de aprendizaje como de sus aprendizajes lingüísticos” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 18). Esto no representa una tarea menor, transformar sus hallazgos en torno a cómo, con qué y de qué manera aprenden, ayudará a que progresen en sus procesos de aprendizaje.

Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje.

El poder es difícil concederlo, por él se han desatado las batallas más cruentas y las injusticias más atroces. En el entorno escolar la verticalidad y el autoritarismo que,

desde tiempos remotos, se le ha otorgado a la escuela y al maestro no ha terminado por diluirse y mucho se debe a que las prácticas evaluativas no se han modificado. La evaluación es sinónimo de miedo y de condicionamiento; y en el proceso de aprendizaje se traduce en desarraigo; es decir, poco es el interés del estudiante por lo que aprende o produce en el aula, ya que la valoración es responsabilidad de la inapelable autoridad del maestro. Pedagogía por Proyectos propone dos cambios sustanciales:

- Diversificar la forma de evaluar, empleando la coevaluación y la autoevaluación como estrategias cognitivas y metacognitivas que retroalimenten y reactiven el aprendizaje de los alumnos.
- Transformar el rol del docente que vaya de un “simple transmisor de conocimientos a un mediador del aprendizaje” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 18); ello conlleva que la evaluación se incorpore al proceso de aprendizaje, al facilitar la reflexión cognitiva que le permita tanto a los alumnos concentrarse en sus puntos de atención y a los maestros atender sus áreas de oportunidad.

La función principal de estos ejes didácticos es situar el diseño de actividades comunicativas que permitan el desarrollo de aprendizajes cognitivos y metacognitivos en los estudiantes, considerando sus motivaciones, intereses y necesidades. Para este proceso es indispensable, generar condiciones facilitadoras que permitan una interacción real y constante.

e. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA)

En la actualidad, para Espinosa (1998, p. 19), el quehacer educativo sigue influenciado “por corrientes conductistas y prácticas repetitivas” que hacen de la escuela un lugar que poco favorece la lectura y la escritura por agrado. Generalmente, para “profesores y padres de familia la lectura que no tiene estudio como fin es una distracción, un desperdicio” (Garrido, 2017, p. 19). Este modo de apreciar la lectura y la escritura bajo el estigma de la obligación, condiciona a que durante la jornada escolar haya ínfimas posibilidades para emprender el acto de leer y escribir de forma gustosa; cuando se

llega a intentar, ya sea en la escuela o en la casa, el momento se caracteriza por la improvisación, la desmotivación y con un marcado distanciamiento entre los textos y los intereses de los estudiantes y quizá, del mismo adulto.

La rutina que se describió con antelación, corresponde, con frecuencia, a la poca intención por crear ambientes o condiciones que den origen a una experiencia lectora significativa o agradable. Lo que permite cuestionarnos sobre la importancia o no de un escenario lector.

Para Chambers (2007), cualquier actividad humana placentera que se precie de serlo, está influida por dos elementos: la disposición y las circunstancias. La primera es “la mezcla de actitudes mentales y emocionales [...] nuestras expectativas, experiencias previas, estado de ánimo [entre otras]” (p. 25). La segunda se refiere “al entorno físico y su pertinencia para la actividad [lectora]” (p.25). Ambas contribuyen en la formación de la actitud y condicionan nuestro comportamiento, en este caso, ante la lectura.

Pedagogía por Proyectos coincide con lo dicho por Chambers, al considerar que si se pretende formar a estudiantes con “personalidades ricas, solidarias y eficaces en sus aprendizajes en el lenguaje” (Jolibert y Jacob, 1998, p.21), se necesitan crear condiciones que permitan la riqueza y la apertura de vivencias lectoras individuales y colectivas que se transformen en condiciones facilitadoras para el aprendizaje.

Jolibert y Jacob (1998), sugieren diversas CFpA, en cada una de ellas se proponen situaciones comunicativas reales que propician el intercambio libre y respetuoso de opiniones, expresiones, emociones y actitudes. Estos entornos de aprendizaje no emergen de la voluntad del profesor ni de decisiones unilaterales. Los contextos son transformados por todos los participantes del proceso educativo, cada uno asumiendo su responsabilidad y procurando aportar su creatividad y habilidad para enriquecer distintos escenarios que favorezcan el uso del lenguaje colectivo y tolerante.

Estos “*prerrequisitos pedagógicos*”, así llamadas por Jolibert y Jacob (1998, p. 21), son acciones que pueden cambiar la disposición tanto del maestro como del alumno hacia el disfrute del acto de leer; por lo que es importante “considerar cada característica del ambiente” (Chambers, 2007, p.26) para tener éxito al momento de practicar la lectura. En este sentido, se describe a continuación la riqueza que ofrece llevar a la vida escolar estas CFpA, con la intención de fomentar la lectura desde los espacios que la escuela ofrezca, especialmente, la Biblioteca Escolar.

1) Reorganización del mobiliario en clase

Ciertas creencias afirman que un aula en silencio garantiza disciplina y aprendizaje. A priori, no se podría confirmar o negar tal sentencia; lo que sí resulta evidente es que la inmovilidad de un salón de clases, promueve la autolimitación de los procesos comunicativos y la censura de la manifestación de las emociones. Una atmósfera antisocial y monótona se debe, en gran medida, a la rigidez de las prácticas docentes que no están dispuestas a ceder orden y quietud a cambio del bullicio que produce la interacción libre de los estudiantes.

En respuesta a una sala aburrida, el ideario de Pedagogía por Proyectos sugiere construir un ambiente grato y estimulante al interior del aula, en la Biblioteca Escolar o en otro espacio que la escuela tenga disponible. Para ello, se invita a romper esquemas estrictos como el orden fijo del mobiliario en razón de la creatividad, imaginación e intención didáctica de las actividades que los niños realicen. El propósito es que el salón de clases se reorganice para un trabajo colaborativo en beneficio de una comunicación efectiva, un desplazamiento libre y un entorno en donde todos sus rincones exista la posibilidad de expresarse y aprender.

“Los seres humanos somos animales territoriales y ritualistas. Nos gusta saber qué se puede hacer, dónde, cuándo, cómo y con quién” (Chambers, 2007, p. 45); en este sentido, Pedagogía por Proyectos propone la conformación de espacios acogedores libres y dinámicos denominados “*Rincones*” que permitan a los niños organizarlos, visitarlos y explorarlos de acuerdo a su creatividad e ingenio. Muchos de los que

sugiere PpP, ayudan a fomentar y propiciar la práctica de la lectura por gusto, la interacción comunicativa y el contacto con el acervo disponible:

- *El rincón de la biblioteca*: es donde los niños aprenden a interrogar, manipular y conversar sobre los libros que eligen. Éste se puede enriquecer con libros que aporten desde casa o de las mismas producciones escritas de los estudiantes.
- *El rincón del buzón*: en este espacio los niños colocan sus cartas, notas e inquietudes, las cuales produjeron y están dispuestos a leer de manera individual o colectiva. Es un espacio ideal para la escritura y la lectura en un contexto que responde a los intereses y necesidades de los alumnos.
- *El rincón de la noticia*: este puede significar un espacio donde los alumnos recopilen, produzcan o publiquen textos noticiosos que pueden difundir al interior de la escuela, en la misma biblioteca escolar o quizá, trasciendan las paredes del plantel.

El objetivo de la creación de los “*Rincones*” es que respondan a las inquietudes de los estudiantes y contribuyan a reconfigurar el aula como un lugar activo, variado, ideal para la lectura, la escritura, la indagación, el aprendizaje y la recreación.

2) Uso de paredes

Freinet (1984) manifiesta que “la escuela tradicional se centraba en la materia que debía enseñar” (p. 22) por lo que la organización escolar y del aula estaba supeditada a tales exigencias; recientemente, la función de la escuela se “concentra en el niño, como miembro de la comunidad” (p. 23). Este importante viraje, germina de la necesidad de ofrecer a los estudiantes un ambiente lector con áreas y materiales que faciliten su formación atendiendo sus gustos y necesidades. Las paredes de aula se pueden convertir en “espacios funcionales al servicio de la expresión y aprendizaje” (Jolibert y Jacob, 1998, p. 26) de los estudiantes.

Informaciones regulares: es habitual que los estudiantes al llegar a la escuela se disocien de la realidad y las actividades académicas que, recurrentemente se plantean

en el aula, se centren en acciones aisladas, ficticias y poco difundidas. PpP a través del uso de textos epistolares, noticiosos, informativos, descriptivos, entre otros, intentan convertir al salón de clases en un vínculo que conecte de manera constante y diversa lo que acontece en el mundo exterior con lo que se lee y escribe al interior de la institución escolar; entre los textos que la propuesta sugiere utilizar para ser mostrados en las paredes, se encuentran: la correspondencia, los textos administrativos, los carteles, las noticias y el diario mural, sin que se limite a ellos. “Enriquecer la clase con una fecunda motivación social, pone al niño en contacto con usos, costumbres, modos de pensar diversos [...] y extiende la experiencia infantil a otros ambientes inmediatos” (Pettini, 1977, p. 125).

Los textos producidos por los estudiantes sin seleccionar los mejores: Chambers (2007), expone que “las áreas de lectura también significan valor” (p. 45); nadie le otorga a un lugar una encomienda especial si ésta no se considera relevante. Textualizar las paredes con las producciones escritas de los alumnos, además de no sepultarlas de forma inmediata en un archivero, también significa revalorizar el esfuerzo y capacidad de cada niño; pero los beneficios no quedan ahí, también se anuncia al resto de la comunidad escolar que “en esta aula, esta escuela, esta comunidad, entendemos que leer y escribir son actividades esenciales” (p. 45). PpP sugiere que los textos a utilizar pueden ser historietas, chistes, cuentos, poemas, informes, entre otros; también estos pueden elaborarse de manera individual o colectiva y que su rotación es imprescindible.

La pared de la metacognición: PpP desde su base teórica y sus ejes didácticos ponderan el desarrollo de los procesos metacognitivos de los alumnos. La propuesta reconoce que el estilo de aprendizaje y los ritmos de trabajo de las niñas y los niños de un grupo son diversos y que a lo largo de la construcción del conocimiento surgen interrogantes, que no siempre son expresadas por ellos; por lo que textualizar las paredes del aula con herramientas de trabajo elaboradas de forma colectiva como lo son la silueta de textos, esquemas, tablas y organizadores gráficos, significa ofrecer a los estudiantes referentes de lectura y modelos alternativos que podrán consultar, de

manera periódica, y así orientar su desempeño con el objetivo de consolidar sus estrategias de aprendizaje en beneficio de su autonomía.

Salones de clases textualizados: la evolución de las propuestas curriculares ha sido muy lenta y, regularmente, su implementación atropellada y desfasada. De una visión centrada en contenidos temáticos, donde la escuela fungía como mera transmisora de saberes disciplinarios, privilegiando la memorización (Zabala y Arnau, 2007, p. 11) y utilizando a la lectura y escritura de forma mecanicista; se ha ido transitando hacia un enfoque donde se propone que “el niño se convierta en un usuario de la lengua” (Sánchez, 1996, p. 208). Lo anterior ha dado paso a una nueva interacción entre el estudiante y los diferentes tipos de texto, en donde se privilegia la lectura, la escritura y la expresión oral en un marco de situaciones comunicativas.

Que el estudiante sea el referente su proceso aprendizaje, implica que se le deje de visualizar como un “simple consumidor y copiador de textos, [para que] se convierta [en un lector autónomo] y en un productor de ellos” (Sánchez, 1996, p. 208).

Ese cambio en el paradigma educativo, demanda la modificación de los “ambientes de aprendizaje y en el establecimiento de condiciones para que el niño se exprese libremente, produzca textos, planteé preguntas, intercambie ideas y trabaje en equipo” (Sánchez, 1996, p. 208), sin embargo esta transformación no debe irrumpir del criterio único del docente o de alguna otra autoridad, requiere de una organización grupal entre iguales “donde todos tengan responsabilidades y derechos comunes” (p. 209). Lo anterior se puede concretar al construir salas textualizadas, cuyo propósito es que los niños “tengan a la mano o ante la vista todos los textos surgidos de la vida diaria del curso” (Jolibert y Jacob, 1998, p. 29) para que de manera natural sean consultados o se conviertan en referentes para la conformación de sus saberes.

Paredes textualizadas: PpP, como ya se abordó anteriormente, sugiere implementar textos que le regresen a la lectura y a la escritura su carácter comunicativo y funcional al obtener de ellos, además de información, placer y satisfacción al consultarlos de

manera natural dentro del aula. Para ello, es indispensable que las producciones escritas de los niños salgan del anonimato y circulen a lo largo de las jornadas escolares. Al emerger estos textos se volverán significativos e interactivos, ya que con la ayuda del grupo se exteriorizarán en las paredes, en los rincones y en los espacios escolares con la intención de orientar sus aprendizajes y fomentar la lectura con diversos propósitos:

- *Textos funcionales*: son los textos que diariamente podrán utilizarse de manera organizada para realizar acciones habituales que tradicionalmente recaían en la figura del maestro y que, ahora, a propuesta del grupo se podrán llevar a cabo de forma dinámica y creativa. Entre ellos podemos localizar: cuadro de asistencia, cuadro de responsabilidades, los papelógrafos de los proyectos de trabajo, el reglamento y el diario mural.
- *Textos producidos por los niños*: Por lo regular los trabajos elaborados por los estudiantes eran elegidos por el docente, por ello se creía que eran los mejores; más que un recurso para la lectura colectiva significaba un premio para el autor, pero al mismo tiempo, un desdén para el resto del grupo. Este espacio aspira a convertirse en un encuentro con la pluralidad y el diálogo, donde estén exhibidas todas las producciones creadas por los niños con un propósito comunicativo y no sólo contemplativo. Para ello, las paredes del aula, del Diario Mural, de la Biblioteca Escolar y del resto del plantel serán consideradas.
- *Los textos ligados a los aprendizajes*: Frecuentemente la crítica a los estudiantes es que no son capaces de forjarse hábitos de estudio, como si este encargo fuera un trabajo simple y responsabilidad única de ellos. La sistematización de estrategias de aprendizaje y la selección de recursos para este fin, es una de las tareas que la escuela no ha consolidado y quizá pocas veces ha iniciado. Esto se evidenció, aún más, durante la modalidad del trabajo a distancia debido a la pandemia por Covid-19, cuando los docentes enviaban una lista de actividades y los niños y sus familias no

sabían qué hacer por carecer de textos que les sirvieran como referentes para la construcción del aprendizaje.

Al hacer uso de estos recursos, el aula dejará de concebirse como el sitio donde se pondera el silencio, el sometimiento, la clandestinidad de los trabajos y la disciplina autoritaria. En la medida que los estudiantes con la mediación docente configuren un aula que opte por el diálogo entre pares y la comunicación con el entorno, se irá adquiriendo una “autonomía con respecto al mundo textual” (Jolibert y Jacob, 1998, p. 30) y una dinámica corresponsable y activa de la enseñanza y el aprendizaje.

Biblioteca del aula: cuando se escucha la palabra biblioteca inmediatamente se relaciona con un sitio donde se cumplen protocolos que los usuarios deben cumplir, entre ellos, el cuidado extremo de libros y el silencio riguroso. Un ambiente con tales características amedrenta cualquier intento de leer por gusto. Para revertir el escenario previo, la función del docente como narrador y lector, así como la confianza que teja con sus alumnos serán fundamentales. Patte (2011), expresa que la lectura en voz alta y el manejo de la palabra viva ayuda a vivir mejor juntos y crear una complicidad en el seno de la biblioteca (p. 196).

Pedagogía por Proyectos concibe de manera similar la función que la Biblioteca del aula debe promover entre los estudiantes, no como un mero espacio de muestrario bibliográfico, sino más bien como “un lugar activo, variado, de diversión, de búsqueda y de creación” (Jolibert y Jacob, 1998, p. 31). Lejos debe quedar la idea de que la Biblioteca del aula es un rincón aislado; en contraste, debe ser un proyecto donde los esfuerzos y la creatividad de docentes y alumnos sea disfrutable y permanente.

Este espacio puede incluir libros de cuentos, novelas, poemas, historietas, canciones, refranes, diccionarios, revistas, periódicos, mapas, entre otros, como parte del acervo que se proporciona de manera institucional para este fin o por donaciones de la comunidad escolar; también puede ser enriquecido por el material textual que los niños elaboren, recopilen o clasifiquen.

La Biblioteca del aula significa un espacio ameno para la lectura recreativa; en ella se tiene que asegurar la disponibilidad de los libros y los materiales con los que cuenta. Sus recursos deben estar “al alcance inmediato de los ojos y de las manos de los niños” (Jolibert y Jacob, 1998, p. 31). Su atención y cuidado dependerá de la organización colectiva y siempre bajo un enfoque de aprendizaje y no de sanción o castigo, de tal manera que se construya “una verdadera cultura de la cooperación en la que se respeten personalidades” (Petit, 2015, p. 191) a través del uso lúdico del libro y de la palabra.

La propuesta de PpP, está sustentada en la esencia de la colaboración, la democracia y la convivencia; y parte de que, ni el mundo, ni el trabajo en la escuela están aislados; siguiendo esta idea, los trabajos de cada proyecto tendrán “la necesidad de comunicarse con el exterior” (Jolibert y Jacob, 1998, p. 34). Todas las producciones escritas tienen un fin comunicativo y son un vínculo con los intereses y necesidades actuales de su comunidad; además de convertirse en una situación de aprendizaje donde la lectura, la escritura y la visita a la Biblioteca Escolar se estrechan notablemente.

f. Los proyectos y sus fases

Emplear la Pedagogía por Proyectos permite que las actividades del curso adquieran significado para los estudiantes; además, propicia que ellos organicen su trabajo escolar, jerarquicen las tareas, tomen acuerdos y busquen información. También hace posible que tengan dominio y conocimiento de cómo gestionar el tiempo, el espacio y los recursos disponibles.

Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación, cuyo propósito es la construcción y el desarrollo de identidades, conocimientos y capacidades del estudiantado. Consta de seis fases que se resumen en la figura 18; en cada una, el docente y los estudiantes, asumen roles no convencionales que se traducen en aprendizajes forjados desde la cooperación.

Figura 18. Fases del proyecto y roles que cumplen docente y estudiante (Jolibert y Sraïki, 2009)

FASES DEL PROYECTO		
Fase I. Definición y planificación del proyecto		
ACTIVIDADES	ROL DEL DOCENTE	ROL DE LOS ESTUDIANTES
*Define objetivos, tareas, responsables, calendario, recursos. *Proyecto de acción colectivo y contratos de actividades personales.	Estimula propuestas. Recuerda posibilidades y limitaciones. Ayuda a tomar decisiones y anota la planificación del proyecto. Define los contratos personales.	Dan su opinión. Argumentan sus propuestas. Toman decisiones. Definen sus tareas. Realizan su contrato de actividades personales.
Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias.		
Proyectos de aprendizajes, proyectos específicos y contrato de actividades personales.	Define junto a los estudiantes los aprendizajes y las capacidades a construir en el proyecto, así como los contratos individuales.	Define las necesidades de aprendizaje. Elaboran el contenido de su contrato individual.
Fase III. Realización de tareas definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.		
Informes intermedios. Regulación de los proyectos y de los contratos.	Ayuda a organizar el trabajo. Contribuye a resolver conflictos. Organiza las actividades metacognitivas y metalingüísticas. Regular proyectos y contratos.	Organizan el trabajo. Solucionan problemas. Leen y producen textos. Reflexión metacognitiva y metalingüística.
Fase IV. Realización del proyecto de acción. Socialización y valorización del proyecto.		
Evaluación pragmática de las competencias.	Supervisa y apoya la organización de los espacios, el tiempo, los materiales y la presentación. Es exigente en las presentaciones.	Preparan la puesta en común. Presentan el producto del trabajo de su grupo. Escuchan los trabajos.
Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos.		
Se valoran los objetivos alcanzados y la planificación de las tareas. Tiene mira a los proyectos posteriores.	Dirige la sesión de evaluación. Elabora con los niños las pistas de reflexión. Identifica logros, propicia la reflexión y hace que se tome nota en los cuadernos personales.	Evalúan su participación. Reflexionan, opinan y argumentan. Escuchan las opiniones. Hacen propuestas para los próximos proyectos.
Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos. (Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y las capacidades construidas en el proyecto).		
Valora los comportamientos, procedimientos, competencias. Elabora herramientas recapitulativas.	Identifica, formula y sistematiza los aprendizajes construidos. Estimula la colaboración de herramientas de evaluación. Ayuda a definir las necesidades individuales y colectivas para reforzar los aprendizajes.	Reflexionan metacognitiva y metalingüísticamente. Insertan herramientas de referencia en su cuaderno. Definen sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes.

La intención de la propuesta es realizar acciones didácticas organizadas en distintos proyectos, los cuales se describen en la figura 19.

Figura 19. Tipos de proyectos (Jolibert y Sraïki, 2009)

TIPOS DE PROYECTOS		
PROYECTO DE ACCIÓN	PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE	PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES (Proyecto específico en lectura y producción de escritos)
Lo que se va a hacer.	Lo que se va a aprender de los programas oficiales.	Las capacidades que se van a reforzar o construir
Definiciones del proyecto. Planificación de tareas. Reparto de tareas y roles. Modalidades de socialización. Evaluación al final del proyecto: logros observados, obstáculos encontrados y resoluciones.	Dominio del lenguaje y de la lengua. Educación científica. Educación física y deportiva.	Lo que uno ya sabe. Lo que todos necesitamos aprender. Lo que uno aprendió. Lo que uno deberá reforzar.

PROYECTO ANUAL	PROYECTOS MENSUALES O SEMANALES	PROYECTOS DE CORTO PLAZO, DE UNO O DOS DÍAS
Lo que se quiere hacer durante el año	Son extraídos del proyecto anual. Surgen a partir de la necesidad del curso.	Surgen de las conversaciones entre los alumnos y los profesores.
<u>El alumno:</u> Expresa los proyectos que desea hacer en el año. <u>El docente:</u> Anota las ideas de los alumnos. Aporta ideas. Inserta las necesidades del programa de acuerdo a requisitos de aprendizajes y construcción de capacidades. Establece metas individuales y colectivas (contratos).	En estos proyectos se integran capacidades y contenidos de alguna área. Apoyan el logro de los aprendizajes. La lectura y escritura están al servicio de las actividades. Pueden ser proyectos de curso, escuela, comunidad o con otras escuelas. Estos proyectos necesitan una organización pedagógica.	● Cubren una necesidad del momento. ● Nacen de la vida cotidiana

Los acuerdos consensados, previos a cada proyecto, se formalizan a través de contratos donde el docente, las niñas y los niños plasman sus tareas por elaborar y las responsabilidades por cumplir como se señala en la figura 20.

Figura 20. Tipos de contratos (Jolibert y Sraïki, 2009)

TIPO DE CONTRATOS	
CONTRATO COLECTIVO	Es el registro detallado en el que se establecen las tareas, actividades, responsables, materiales, recursos y costos; así como las fechas de los proyectos a realizar. La información se sistematiza en un formato, el cual se escribe en un papel a la vista del grupo y los alumnos lo registran en sus cuadernos o siluetas.
CONTRATO INDIVIDUAL	Se trata de identificar con los niños un desafío nuevo para y por cada uno de ellos. Da prioridad a que surja un pensamiento original y recorridos individuales por medio del cuaderno de contratos, pero siempre en el marco cooperativo y estimulante que brinda el proyecto colectivo. Se hace una revisión final con cada uno, en el transcurso de un balance terminal, acerca de lo que ha aprendido en el transcurso del proyecto colectivo y de formular los progresos logrados.
	CONTRATO DE ACTIVIDADES Lo que YO tengo que hacer. Lo que logré Lo que me resultó difícil hacer
	CONTRATO DE APRENDIZAJE Lo qué ya sé Lo que aprendí ¿Cómo aprendí? Lo que debo reforzar

Esta propuesta fomenta la autoevaluación y la coevaluación de los productos elaborados y la reflexión suma al aprendizaje. Permite a los alumnos realizar un trabajo cooperativo, incrementando la socialización y la autoestima. Asimismo, facilita la apertura de la escuela hacia la familia y a la comunidad.

g. La vida cooperativa se construye

Una auténtica interacción escolar, donde se espera que prevalezca la cooperación, se edifica desde la colectividad, sabiendo de antemano que este trayecto no aspira a ser un mecanismo homogeneizante, mucho menos un proceso lineal ni automatizado, por lo que es pertinente respetar los tiempos, reconocer los avances y aprender de los retrocesos de cada uno de los integrantes del grupo, incluyendo al profesor.

La vida cooperativa es una oportunidad de cambio donde, ineludiblemente, interviene el profesor con sus estudiantes. El paso hacia esta transformación, no es espontáneo, por el contrario, implica momentos de reflexión que provoca cuestionamientos a ciertos hábitos arraigados, lo cual ayuda a repensar si las dinámicas de interrelación que prevalecen en el aula contribuyen o no a un trato justo, libre y democrático entre los miembros del colectivo.

El tránsito que conlleva a un entorno cooperativo, demanda del profesor un desprendimiento de autoridad central y a la renuncia de ese protagonismo que asume el control exclusivo en un aula. En su nueva condición de guía o mediador, el docente, se apropia de un nuevo rol que, por convicción, marcha de la imposición al consenso, del monólogo a la comunicación circular, de la respuesta única a la construcción de procesos cognitivos, de la pasividad a un dinamismo motivado por la curiosidad intelectual, de la obligación coercitiva al gusto por aprender, del mutismo a una pluralidad de voces y sonidos que acompañan al desarrollo de diversas capacidades de sus estudiantes; ya Kalman (2004) apuntaba, “el maestro tiene que estar preparado para aceptar un cierto nivel de ruido en la clase, ya que no se puede exigir el silencio y la colaboración a la vez”.

En la búsqueda por concretar un contexto áulico solidario, los estudiantes se reconocen entre sí y aceptan que las coincidencias facilitan el trato, pero las discrepancias fomentan el diálogo, el debate, la asamblea y la toma de acuerdos, escenarios que coadyuvan a conformar un ambiente propicio para el aprendizaje.

Al establecer una vida cooperativa, los integrantes del grupo participan activamente en la reorganización del aula, en la toma de decisiones sobre la vida interna de la clase, se distribuyen responsabilidades y dirimen sus conflictos de manera respetuosa. En este sentido, la disciplina adquiere un significado distinto al tradicional, ya que los estudiantes junto con el profesor establecen los acuerdos que orientan la convivencia, valiéndose del diálogo y no del regaño o la amenaza de alguna autoridad.

Para Pedagogía por Proyectos el establecimiento de una vida cooperativa, como CFpA es esencial para erigirse como una estrategia didáctica alternativa que ayuda a trascender de una educación reducida a las exigencias de resultados inmediatos y cuantificables hacia un proceso formativo constante y permanente que potencia el desarrollo de capacidades y el autodescubrimiento gradual de personalidades de cada estudiante. En el marco de esta propuesta, los roles grupales e individuales cambian y las oportunidades se diversifican, con ello se espera que:

- El docente es considerado un mediador y, por lo tanto, su función se orienta al aprecio por la diversidad como una condición que nutre el aprendizaje. Se estima que, desde una postura horizontal y de promoción de la libertad, renuncie al uso exclusivo del micrófono pedagógico y asuma una postura a favor de la atención, ya que para enseñar es necesario primero escuchar.
- La práctica de la lectura, escritura y la misma oralidad, confluyan para que las actividades académicas emprendidas trasciendan los muros áulicos y transiten a un proceso de resignificación que respondan a las prácticas reales y a las inquietudes sociales, históricas y culturales de los estudiantes. Tal como lo señala Lerner (2001), “el desafío es formar practicantes de la lectura y escritura [...] deseosos de adentrarse a otros mundos posibles [para que] se produzca el placer que es inherente al contacto de textos verdaderos y valiosos” (p. 40).

Uno de los valores intrínsecos de Pedagogía por Proyectos y de la misma vida cooperativa es que priorizan los intereses de las niñas y los niños, dando como resultado que en cada proyecto propuesto por ellos mismos las actividades y sus producciones recobren sentido. Esta dinámica de trabajo se resignifica, ya que, no sólo apuesta por una mera calificación numérica, su genuina intencionalidad es profundizar el vínculo creativo entre la escuela y los estudiantes con su realidad.

Por ello, no resulta extraño que las técnicas Freinet y Pedagogía por Proyectos coincidan en “exaltar la capacidad creadora de los niños” (Palacios, 1984, p.40); la cual se fomenta por medio de actividades escolares ligadas a sus gustos y necesidades.

Por lo que se espera que la práctica de la lectura “por entretenimiento o para buscar información” (Jolibert y Jacob, 1998, p. 36), junto con la producción de textos no se circunscriban a un mero trabajo académico y sí a consolidar su autonomía creativa y comunicativa.

Ambas propuestas pedagógicas centradas en las motivaciones del niño, privilegian el empleo de la democracia, la libertad y el ingenio. Estos son los principios que orientan el uso de la lectura y la escritura desde un enfoque comunicativo y sociocultural, ya que para Kalman (2004), “leer y escribir son prácticas sociales y como tales las aprendemos de los demás a través de la interacción”, ésta se propicia al establecer un ambiente de confianza y en la construcción de una vida cooperativa.

h. La lectura, escritura y oralidad desde Pedagogía por Proyectos

Recientemente, un alumno resolvía un cuestionario y antes de iniciarlo comentó que no sabía leer; no obstante, terminó la actividad sin solicitar ayuda. Al preguntarle por qué mencionó que no sabía leer, él confirmó: “No sé leer porque no leo la cantidad de libros que lee mi hermana, ni tan rápido como mis compañeros, pero hay voy, poco a poco”.

Esta anécdota describe la noción que predomina en docentes y estudiantes sobre la práctica de la lectura y la escritura, la cual se reduce en términos de cantidad y velocidad. En ese mismo sentido, su propósito se ciñe a cumplir con la repetición y copia de textos fragmentados. A este fin práctico e inmediato, donde se privilegia la transmisión y la mecanización, Garrido (2012, p. 19) le llama lectura y escritura “utilitaria”. En las siguientes líneas, se aborda la concepción que Pedagogía por Proyectos tiene sobre el acto de leer, el uso de la escritura y la expresión de ideas y emociones a través de la oralidad, lo que permite contrastar ambas posturas.

1) Qué es leer desde Pedagogía por Proyectos

Si el objetivo prioritario de la lectoescritura es la decodificación y la transcripción de textos aislados se está promoviendo un bajo nivel de comprensión y el desinterés por

incentivar el gusto por la lectura y la escritura autónomas. En cambio, Pedagogía por Proyectos (PpP) ofrece una perspectiva distinta, concretamente, destaca que la lectura es la búsqueda, desde el comienzo, del significado del texto en función de los intereses y de las necesidades del lector, utilizando categorías de la información (no sólo letras) y estrategias que permiten su mejora continua. Concebir al estudiante como portador de una lectura inicial de su entorno que lo incita a satisfacer sus propias curiosidades, coincide con la idea de Calvo (2015) cuando expone que el niño entra a la escuela con una “larga experiencia en lectura y escritura y un importante bagaje de palabras [...] que ha formado asimilando el mundo y componiendo, de esta forma, su propia personalidad” (p. 110). Pedagogía por Proyectos no desconoce ese primer acercamiento a la lectura del mundo, el cual no se limita a la repetición sin sentido de las palabras sino más bien al encuentro de vivencias, sensaciones y emociones que la misma experiencia comunicativa va generando y que bajo esta propuesta se enriquece al confrontar diversos tipos de textos en un contexto de curiosidad y socialización.

En otras palabras, Pedagogía por Proyectos define que leer es construir activamente la comprensión de un texto, en función de un proyecto y de las necesidades del momento. La meta del acto lector es la profundización del texto, con el propósito de utilizarlo para ampliar su información, su conocimiento, al igual que su placer. Esta significación coincide con la esencia *del fomento a la lectura desde la Biblioteca Escolar*, objeto de estudio de la presente indagación.

“Leer significa recuperar la condición humana. El camino a la lectura es la libertad”. (Andruetto, 2014, p.8). Para alcanzar este anhelo lector, es esencial construir de manera colectiva la comprensión placentera de un texto. Desde la óptica de Pedagogía por Proyectos, esta meta se alcanza desarrollando una situación comunicativa real y en la indagatoria del sentido de un mensaje íntegro y no parcializado. Reconoce que es una actividad compleja que exige el tratamiento de la información a través de la inteligencia y que es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la

necesidad de actuar, donde intervienen la afectividad y la interacción social, acciones que se hacen presente al interrogar los textos.

Módulo de interrogación de textos. Garrido (2012), sostiene que el ser humano construye sus ideas y concepciones “a partir de experiencias; las integramos, enriquecemos, ordenamos, organizamos, expresamos y compartimos mediante el lenguaje” (p. 94). Lo mismo sucede al acercarnos a la comprensión de un texto donde se entrelazan la práctica lectora, los saberes previos y la capacidad de interpretación. Justamente, al llevar a cabo la Interrogación de textos, se ofrecen actividades encaminadas a desarrollar estas habilidades, contemplando los intereses y el contexto de los mismos estudiantes.

Como ya se mencionó la Interrogación de textos es una estrategia didáctica significativa para los estudiantes que reactiva los conocimientos en función de las representaciones que ellos mismos hacen sobre la actividad que realizan; además, trata de movilizar las inferencias necesarias para la comprensión. La mediación del docente se encausa en orientar al niño a construir sentido del texto que está por descubrir y a tomar conciencia de lo que lee, primero de manera individual y después de forma colectiva. Por medio de esta estrategia se desarrolla la argumentación y la coherencia; también habilidades metacognitivas, ya que el estudiante explica las acciones y recursos que ha empleado y que volverá a utilizar de manera eficiente en situaciones de lectura y en otros contextos de aprendizaje. A continuación, se describen las etapas o fases que integran a esta estrategia:

- *Preparación para el encuentro con el texto.* En esta etapa el estudiante trata de relacionar toda nueva situación con una experiencia anterior y con saberes potenciales relativos al funcionamiento y la organización de los textos. El planteamiento de preguntas por parte del docente, además de ser exploratorias, ayuda a los niños a tomar conciencia de lo que ya saben sobre el contenido o la organización del texto por leer.

- *Construcción de la comprensión del texto.* Durante esta fase los niños realizan una primera lectura del texto completo de manera individual con el propósito de poner a prueba sus competencias y construir una primera significación del texto; ésta tiene que ser silenciosa para centrar la atención de los niños en la comprensión y no en la oralización y decodificación.
- *Negociación de significaciones parciales.* Con la orientación del docente, se trata de dejar a los estudiantes que propongan su interpretación global del texto, pidiéndoles que justifiquen sus ideas a través de cuestionamientos o al hacer que confronten sus concepciones con las explicaciones de los demás. El docente no interviene para validar o desacreditar alguna respuesta, en cambio sí puede señalar contradicciones, suscitar la argumentación y coordinar la captación de información que permita la elaboración de síntesis parciales o la elaboración de otras herramientas que permitan establecer la continuidad del texto. También puede contribuir con una pedagogía de regalo para que los niños puedan afrontar cualquier texto de manera global y según la exigencia de sus proyectos.
- *Síntesis del significado del texto.* Después de la elaboración de las síntesis o concepciones parciales, se construye una síntesis general sobre el sentido del texto para que quede claro todo lo que se abordó. Esto puede derivar a una relectura silenciosa individual o una lectura oral por parte del docente.
- *Sistematización metacognitiva y metalingüística.* Es una etapa que permite hacer una recapitulación de lo que el estudiante ha aprendido durante la sesión transcurrida, sobre los comportamientos lectores y sobre el escrito mismo. A cada niño se le invita a realizar un balance personal a través de las preguntas ¿qué aprendí hoy para mejorar mi capacidad de leer? ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas? ¿Qué obstáculos aparecieron? ¿Qué fue lo que nos ayudó a superarlo? Estos descubrimientos se analizan y de acuerdo a estos hallazgos y a las características del grupo se profundizan los aprendizajes.
- *Elaboración de herramientas de sistematización.* Cuando existen coincidencias significativas sobre el uso de alguna estrategia o cierta herramienta implementada que contribuyó al aprendizaje claro de la mayoría de los

estudiantes, ésta se conserva para que se repita en otros textos o para que les sirva de apoyo en otro momento. Se puede sistematizar en un esquema, en una tabla, en un cuadro recapitulativo, silueta, fichero o glosario, entre otros. Esta herramienta se coloca en la pared de herramientas para que sea consultada por los estudiantes las veces que sea necesaria. Al remover estas producciones se pueden reunir en un portafolio.

- *Puesta en perspectiva.* Una sesión de interrogación de texto es, para el docente, un momento privilegiado de observación de sus alumnos. Esto le permite prever actividades diferenciadas, personalizadas y de refuerzo para los alumnos que él considere.

2) Concepción de escritura desde Pedagogía por Proyectos

Cerrillo (2016), afirma que tanto la “lectura como la escritura han sido tratadas, en casi todos los niveles académicos, de un modo mecánico: la lectura como decodificación y la escritura como transcripción” (p. 133), esto ha ocasionado que durante la etapa escolarizada estas actividades se realicen de manera monótona, lo que ha precipitado el distanciamiento práctico y placentero entre la lectura y la escritura con la cotidianeidad de las personas en entornos fuera de la escuela, dando paso al uso de una lectoescritura por sobrevivencia, es decir, al empleo automatizado de las letras y las palabras sin entenderlas del todo.

Ahora bien, ¿esta es la única concepción de escritura? Por fortuna no; por ejemplo, para Garrido (2012, p. 35) al hablar se expresan sentimientos, opiniones, conocimientos, propósitos y recuerdos. Al escribir se hace lo mismo aunque no sólo por medio de la voz, ya que al utilizar la lengua escrita, las palabras adquieren mayor duración al fijarlas en el papel, son pensamientos propios convertidos en objetos textuales ajenos de su autor pero con capacidad autónoma para comunicar.

Esto no significa que la escritura deba ser una actividad aislada o mecanizada, todo lo contrario, desde Pedagogía por Proyectos, se define como un proceso de producción de textos que se enriquece al considerar la intencionalidad de un escrito

completo, su función en relación con sus lectores reales y la autocorrección que el mismo autor realiza durante las relecturas personales y grupales por las que pasa la obra escrita en ciernes. Desde esta *otra propuesta*, no se trata de transcribir o copiar, ni mucho menos reproducir oraciones sueltas o párrafos aislados, tampoco consiste en redactar composiciones con la mera intención de satisfacer la mirada de terceros u obtener una aprobatoria calificación docente.

La concepción de escritura que propone Pedagogía por Proyectos, surgen implicaciones que motivan una nueva reformulación de prioridades durante el acto de escribir, donde el formalismo y el estructuralismo lingüístico, ya no son el fin a perfeccionar sino los medios al servicio de proyectos de escritura que invitan a recobrar intención y sentido por las palabras. Para comprender mejor este viraje, Jolibert y Jacob (2015) expresan que “se aprende escribir produciendo textos múltiples, en situaciones de comunicación real, con auténticos destinatarios, en el marco de un proyecto” (p. 224). Ambas posturas (las de Garrido y Jolibert), entre otras aportaciones, develan que la lectura y escritura coexisten en los múltiples actos comunicativos en los que se emplean y que el acceso a ellas, así como sus finalidades son infinitamente diversas.

El fomento a la lectura es una acción ligada a la escritura, llevarlo a cabo desde la Biblioteca Escolar, lo convierte en un ambiente propicio para poner en práctica estas habilidades comunicativas; no sólo para sustituir al aula como el tradicional espacio en el que se clausura la creatividad y se condiciona los trabajos de los estudiantes, sino para diversificar y potenciar sus producciones escritas ante la comunidad escolar empleando a la Biblioteca Escolar como el foro donde interactúan el escritor y el lector por medio de la palabra. En este sentido, se precisa en qué consiste el Módulo de producción de textos como esa una ruta flexible donde se confecciona la escritura individualmente, pero se enriquece en colectividad.

Módulo de producción de textos. Escribir es un proceso más que un producto. Un texto se elabora por capas, con un ir y venir entre las intenciones del autor, las perspectivas

que se proyectan en torno a los destinatarios y las necesidades lingüísticas. Es un trabajo complejo que requiere varios pasos donde se revisan diferentes aspectos. La primera escritura, emerge siendo ya un texto, es revisada y mejorada en las sucesivas reescrituras, hasta llegar a la obra maestra o final. “La escritura implica siempre la reescritura [...] cada vez que repetimos esta operación, lo que estamos revisando, ajustando, enriqueciendo serán nuestras ideas, emociones y nuestro pensamiento” (Garrido, 2012, p. 35). No hay producto finito, porque infinito es nuestro imaginar. El siguiente recorrido que comprende el *Módulo de Escritura* como un estrategia de producción del texto (Jolibert y Jacob, 2015, p. 227) que propone Pedagogía por Proyectos no es una receta a cumplir, sino un trayecto que proporciona pistas para acompañar el desafío que implica el acto de escribir desde el vacío imponente de la hoja en blanco:

- Proyecto y contexto
- Determinación de los parámetros de la situación de producción.
- Primera escritura individual
- Confrontación de las primeras escrituras.
- Confrontación con escritos sociales del mismo tipo.
- Reescritura individual, parcial o global y evaluaciones parciales.
- Versión final valorizada del texto (*Obra maestra*).
- Evaluación final del texto producido.

Pedagogía por Proyectos desarrolla dos estrategias que favorecen la lectura y la producción de textos colocando como protagonistas a los estudiantes y a sus intereses en sincronía con el propio texto y su riqueza, con el propósito de que ambas se realicen, con la mediación del docente, de manera recreativa y disfrutable, siendo la Biblioteca Escolar un espacio que ofrece diversas alternativas y posibilidades para crear y difundir sus ideas y emociones. No son las únicas vías para hacerlo, la oralidad también es parte esencial de esta propuesta didáctica.

3) Concepción de oralidad desde Pedagogía por Proyectos

“Aprender a escuchar, a poner atención y entender lo que oímos, es imprescindible. También aprender a hablar (Garrido, 2012, p. 31). La conversación en la actualidad parece inagotable y se practica de formas distintas: cara a cara, a distancia, viéndose a los ojos o a través de una línea telefónica; por medio de la tecnología, ya sea en audios o en videos, en altavoces o con audífonos; vociferando o susurrando; al parecer no hay modo alguno de que la palabra se silencie. Sin embargo, ahora surgen otras inquietudes, ¿se escucha cuando alguien habla?, o más aún ¿se valora o respeta lo que la otredad manifiesta?

La práctica de la lectura es un buen motivo para iniciar una conversación; Chambers (2007) enfatiza que es necesario “ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que han leído. Y no sólo a hablar bien, sino también a escuchar bien” (p. 11). Pedagogía por Proyectos propone un criterio semejante cuando se trata de la comunicación oral, ya que al emprender un trabajo colaborativo los alumnos proponen, discuten, argumentan, cotejan, antes de poner en marcha las acciones que llevarán en práctica.

Para que el diálogo se propicie y fluya es indispensable consolidar la libertad, la igualdad y la democracia en el uso de la palabra, pugnar por un trato horizontal en el aula y en la Biblioteca Escolar, fortalecer bases sólidas de confianza, así como la aceptación de la discrepancia. De esta forma, los estudiantes y el docente vivencian las características propias de una comunicación auténtica al practicar la alternancia en los papeles del que habla y el que escucha; consideran, permanentemente, los propósitos que los hablantes desean concretar, así como los desafíos comunicativos reales que desean superar. Es así como las relaciones sociales entre el alumno y profesor y entre los propios alumnos, se caracterizan por hacer valer el respeto por la opinión del otro y el derecho a ser escuchado.

Este nuevo escenario implica interrelaciones donde se vislumbre una dimensión afectiva, se derroque un poder dominante y se construya un ejercicio del poder compartido. En consecuencia, la imposición no será la que determine la dinámica de

la conversación y las decisiones que resulten derivarán de una negociación y de un consenso que queda registrado en un contrato individual y colectivo. Desde este enfoque, la lectura de diversos textos es un motivo esencial para motivar el uso de la palabra, ya que antes, durante y después de ella, docentes y estudiantes en igualdad de circunstancia, tendrían que decir sin miedo a interpretaciones únicas o respuesta absolutas porque el acto de leer democratiza y el sentido de los textos se construye.

Cabe señalar que el ambiente para el diálogo y el aprendizaje es fundamental, el cual no sólo se constriñe a un entorno físico pertinente, también se considera la ausencia de restricciones sociales y culturales, el entorno cercano de los estudiantes y la participación del profesor como el mediador que facilita a los niños a expresar su ideas y sensaciones por medio de un lenguaje asertivo que contribuya al desarrollo de una capacidad comunicativa que de manera gradual se acerque al manejo eficiente de los niveles lingüísticos que se esperan al leer y producir un texto.

i. Niveles lingüísticos

Para que exista un vínculo entre el lector y el productor con relación al texto es importante que se consideren ciertos elementos que le otorguen un sentido de pertenencia y una apropiación personal. Para ello es necesaria la interacción de habilidades y capacidades que giren alrededor de la lectoescritura que procesualmente se desarrollan, así como al acercamiento y conocimiento de la estructura y características de diferentes textos a los que de forma gradual se irán abordando. En síntesis, se realiza una aproximación a los siete niveles lingüísticos que plantea Pedagogía por Proyectos al momento de interrogar y producir textos:

Contexto situacional o contexto más cercano. Este parámetro concierne a la situación de comunicación más inmediata y de fácil percepción para los estudiantes; se hace referencia al papel que cumple el emisor y destinatario del texto, así como la finalidad, intención y pertinencia para la que ha sido escrito o consultado.

Contextos culturales o contextos lejanos. Este concepto implica el conocimiento y la experiencia que se utilizan para discernir las condiciones que involucran a un texto desde una mirada social amplia como puede ser su contexto literario, histórico, sociológico, psicológico, etc.

El tipo de escrito al que pertenece. En nuestra sociedad los escritos cumplen con una intención dominante, lo que permite su clasificación en textos funcionales como pueden ser las cartas, los textos periodísticos y las recetas y los textos ficcionales como lo son el cuento, la leyenda y la novela.

La superestructura del texto. Conciernen a la lógica y organización espacial como se estructura un texto (silueta), así como a la dinámica interna que permite que cada una de sus partes se articulen lo que hace posible distinguir la forma como se presentan el texto: cronológica, pragmática, narrativa o argumentativa.

La coherencia del discurso y la cohesión del texto. Este índice se manifiesta a lo largo de todo el texto y permite reconocer cómo el autor ha empleado las personas gramaticales, las referencias de tiempo, de lugar, el uso de adverbios y adjetivos, la utilización de pronombres y conectores, el entretendido de los temas de principio a fin y el sentido de los signos de puntuación, lo que permite valorar la progresión interpretativa del escrito, así como su significación.

La lingüística de la frase. Este nivel aborda los aspectos sintácticos del texto, es decir el orden de las palabras, su concordancia y terminaciones verbales. También se considera el empleo léxico en congruencia con su contexto; así como aspectos ortográficos y el sentido de la puntuación que le da o no pertinencia a cada frase.

La palabra y las microestructuras que la constituyen. El concepto se centra en las palabras como elementos que conforman un texto. Éstas pertenecen a una familia léxica y tienen un sentido, una denotación y una connotación. Cada término se visualiza desde su microestructura morfológica, sintáctica y semántica, lo que permite el conocimiento y la profundización del lenguaje a su mínima expresión.

El tratamiento de estos siete niveles lingüísticos, ya sea para el lector, productor o para el mismo docente no deberá ser motivo de análisis durante la aproximación de los textos leídos o producidos. “Se trata de utilizarlos como puntos de referencia [...] Los aprendices van construyéndolos poco a poco a partir de sus experiencias de lectura y de producción [...] y en la reflexión metacognitiva y metalingüística” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 75). Tales actividades sistemáticas contribuyen a una valoración gradual que ayuda a regular y reajustar las estrategias que los estudiantes emplean en su aprendizaje y las que el docente utiliza en el proceso de enseñanza, orientado un proceso evaluativo formativo.

j. La evaluación desde Pedagogía por Proyectos

Tradicionalmente se ha concebido a la evaluación como una herramienta que condiciona el desempeño de los estudiantes y donde el docente ejerce su autoridad al establecer una calificación que determina la adquisición o no de saberes o la promoción o no a un grado superior inmediato. Bajo este enfoque, los errores se sancionan, los procesos se invisibilizan y los resultados o productos ocupan un lugar definitorio, especialmente, si cumple un criterio pragmático o estético definido por el mismo maestro. Por su parte, las niñas y los niños, asumen un rol pasivo en espera de que el evaluador legitime su aprendizaje, la interacción entre los miembros del grupo es limitada y no se prevé un espacio para la retroalimentación que coadyuve a fortalecer sus capacidades.

Por el contrario, la estrategia de *evaluación que Pedagogía por Proyectos* plantea, reorienta su papel punitivo hacia un sentido más reflexivo que acompañe el proceso de aprendizaje. La esencia de esta propuesta evaluativa establece “que los propios niños son capaces de construir, en conjunto con sus compañeros y el profesor, criterios para evaluar sus logros o identificar lo que les falta aprender” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 181). Además, recomienda la práctica de una evaluación continua, contextualizada, realista y formativa que tenga como finalidad proporcionar información que permita ajustar, valorar y mejorar el funcionamiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Para avanzar hacia una *evaluación formadora*, la participación activa y comprometida de los estudiantes es fundamental porque es en ellos donde acontece la construcción de los aprendizajes. El alcance de este enfoque evaluativo va dirigido a desarrollar tanto su actividad cognitiva, así como sus capacidades comunicativas y lingüísticas valiéndose de los insumos que durante los procesos de lectura y escritura se van evidenciando. Toda información, huella, logro u obstáculo que emerja de los procedimientos de aprendizaje son causas de *repensamiento*, incluyendo los errores que, lejos de ser estigmatizados, son motivo para un análisis que facilite los momentos de ajuste, la manifestación de sugerencias y el punto de partida para la *metacognición*, la cual permite que el estudiante tome conciencia de su forma de aprender, se apropie de un modo de pensar, recopile estrategias de éxito que le permitan crear rutas para el autoaprendizaje e ir a la conquista de una autonomía de lector y productor de textos.

Otro rasgo a destacar sobre el planteamiento evaluativo de Pedagogía por Proyectos es que lo democratiza, al considerar la participación de los involucrados en la autoevaluación, la coevaluación y otras modalidades evaluativas las cuales se describen enseguida con mayor detalle:

- *Evaluación diagnóstica*: permite hacer un inventario de las capacidades construidas hasta el momento de su aplicación, favoreciendo la adaptación de los contenidos, de las tareas de lectura y de escritura. Esta modalidad se enriquece al realizar balances intermedios con el propósito de obtener información sobre el desarrollo de las capacidades cuidando su progresión.
- *Autoevaluación*: es el proceso de evaluación a sí mismo que realiza el estudiante con la intención de reconocer sus logros y dificultades. Esta modalidad evaluativa contribuye a desarrollar las *habilidades metacognitivas*, ya que al autoevaluarse recorre de nueva cuenta el proceso que lo llevó a realizar una tarea, una actividad y la construcción de un aprendizaje (Casanova, 1998). En lo que concierne a la *práctica lectora*, la *autoevaluación* permite al niño darse cuenta “hasta qué punto él es capaz de comprender un texto lo

suficiente como para actuar, para hacer algo a partir de la lectura” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 183).

- *Coevaluación*: “Es el proceso de evaluación grupal de una actividad o de un trabajo determinado, realizado entre varios” (Casanova, 1998, p. 97). Uno de sus propósitos es identificar las percepciones de logros que tiene de sus compañeros, lo que permite establecer un parámetro acerca de los aprendizajes individuales y colectivos que se van construyendo. En lo que respecta a la ejercitación del acto lector, en situaciones comunicativas de la vida escolar y cotidiana, un niño siempre puede solicitar o recibir apoyo de sus compañeros para definir lo que tendrá que hacer para mejorar su rendimiento como lector (Jolibert y Jacob, 2015).
- *Heteroevaluación*: este tipo de evaluación es la que realiza el docente a sus estudiantes, lo que le permite obtener una serie de información que le posibilita establecer valoraciones justas en momentos evaluativos determinados (Malagón y Montes, 2008). Desde Pedagogía por Proyectos, esta modalidad no se trata de un privilegio exclusivo del docente, más bien es un proceso donde los niños tienen desde el principio criterios claros para saber en dónde están sus aprendizajes y cómo pueden progresar en dirección a ellos.
- *Evaluación sumativa*: determina el nivel de logro y conocimientos, además apunta a las capacidades esperadas al iniciar, promediar y finalizar cuantitativamente el proceso de aprendizaje.

La evaluación está al centro del proceso mismo del aprendizaje por lo que las herramientas que posibilitan su instrumentación deben contar con ese perfil formativo e incluyente. En este sentido, el diseño e implementación de los instrumentos evaluativos tienen que brindar información auténtica, confiable, significativa y diversa que constituya a la evaluación como “una instancia más del aprendizaje para estudiantes y docentes” (Malagón y Montes, 2008, p. 14). En el marco de la práctica

de la lectura, estas herramientas también contribuirán a que el estudiante reflexione sobre las estrategias que utiliza al abordar distintos textos y a mejorar su desempeño lector.

Lo anterior hará posible el manejo constante de herramientas colectivas, las cuales se conforman de manera colaborativa como un repertorio sistemático y estratégico del aprendizaje, éstas generalmente se encuentran a la vista de todos y pueden estar integradas por los contratos, producciones y *ayudamemorias* grupales.

También estarán disponibles las herramientas individuales que trazan un itinerario personal del aprendizaje, constituyen un recuento propio de logros y dificultades lo que propicia la reflexión cognitiva. Entre ellas se localizan los cuadernos y textos individuales, el cuaderno de los descubrimientos de la lectura, la carpeta de metacognición de los niños y el registro de las observaciones del docente.

Este acercamiento teórico a PpP, como preámbulo del diseño de la Intervención Pedagógica (IP) permite proyectar el alcance al que se puede arribar en favor del *fomento a la lectura desde la Biblioteca Escolar*. Se estima que, al ser la base didáctica de la IP, los momentos lectores que acontezcan en el aula se diversifiquen a partir de la participación activa y recreativa del grupo y del mismo docente. Es decir que, los roles tradicionales se desdibujen y en cambio se propicie el placer de leer textos completos en función de una práctica social cuyo sentido sea acorde a los intereses, gustos y necesidades de los estudiantes.

El desafío no es sencillo, ya que implica desconcentrar el poder que, tradicionalmente, el docente asume durante el acto de leer a costa de la subordinación de las niñas y niños del grupo. Como respuesta, Pedagogía por Proyectos, representa un marco educativo alternativo que posibilita atender todas las voces, revalorar el total de opiniones, revitalizar los espacios de trabajo y diversificar los materiales de lectura con la intención de que cada quien explore y reconstruya su identidad lectora al mismo tiempo de hacer un uso del lenguaje más placentero, libre y democrático.

IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

*Tu risa me hace libre,
me pone alas.
Soledades me quita,
cárcel me arranca.
Miguel Hernández*

La práctica de la lectura es una actividad constante en el ámbito educativo. No obstante, su empleo autónomo está lejos de consolidarse. La lectura escolarizada que se realiza al interior de los grupos se concibe como una tarea obligatoria y, para su cumplimiento, es común que se recurra al condicionamiento y a la mecanización. Esta usanza priva o limita a los estudiantes a que incorporen esta habilidad comunicativa en diversas situaciones sociales de lenguaje, no promueve su disfrute y restringe la comprensión de distintos textos.

El diseño de la presente intervención aspira a modificar los momentos lectores que docentes y estudiantes llevan a cabo de manera rutinaria. Esto implica ampliar la concepción que habitualmente se entiende por leer (la cual se circunscribe en la acción de decodificar signos impresos) y para ello, es primordial renovar la interacción persistente entre las niñas, los niños y el docente con los libros y la Biblioteca Escolar dentro del proceso educativo. Este desafío, tendrá que ser una encomienda colectiva, donde sea considerada la diversidad de intereses e inquietudes de los participantes, a fin de restarle solemnidad y sumarle recreación al acto de leer.

En este capítulo se localiza el diseño del proyecto de intervención que tiene como propósito ofrecer alternativas para que la lectura recreativa y la Biblioteca Escolar se conviertan en elementos relevantes para los procesos comunicativos y el uso de los lenguajes en realidades contextualizadas. Por lo que, en el primer apartado, se describen las características de los sujetos participantes, los espacios, tiempos y recursos que se estiman utilizar, así como la justificación que orienta la propia intervención pedagógica. En una segunda parte, se enuncian los propósitos de esta propuesta, las capacidades a desarrollar, las actividades previas que crearán las condiciones idóneas para que la propuesta didáctica se encamine a su aplicación; así como el planteamiento de indicadores que guiarán el proceso pedagógico. También

en este apartado se puntualiza las fases del proyecto de acción, el cual está sustentado en la base didáctica de Pedagogía por Proyectos. Asimismo, se presentan los instrumentos de evaluación que se emplearán para dar seguimiento al proyecto de intervención, estos serán pertinentes al contexto y al nivel en que se aplicarán las acciones en favor de la práctica de la lectura recreativa desde la Biblioteca Escolar y serán congruentes con el método de recuperación de información que, en este caso, es la Documentación Biográfica-Narrativa para su posterior análisis e interpretación.

A. Una travesía distinta

Durante el diseño y la aplicación del Diagnóstico Específico (del cual se dio cuenta en el Capítulo II) se tuvo un primer y amplió acercamiento de los sujetos de estudio y su interacción con otros actores y escenarios partícipes del proceso educativo. En este momento, se mencionan las particularidades del grupo donde se llevará a cabo la intervención, así como los recursos, espacios y tiempos que se tendrán disponibles para la Intervención Pedagógica (IP).

1. Mi compañía en el viaje

Villoro (2023) al rememorar episodios de su pasado expresa que “la vida adulta es un espejo distorsionado de la infancia” (p. 37) porque a pesar de que se intente subsanar, *ya de grandes*, la diversión y la alegría que se obtiene de los juegos, las palabras y los acontecimientos que no se vivenciaron de niños, jamás podrán compensarse. Las experiencias lectoras en la etapa escolar corren el mismo riesgo. Todo lo que no se leyó durante la niñez, sin duda, podrá leerse en otros momentos y espacios, pero sin advertir las sensaciones repentinas, las emociones crispantes y el asombro que durante la etapa infantil emergen de manera espontánea.

De ahí que la Intervención Pedagógica se lleve a cabo con los veintiún estudiantes del grupo de Tercero “A”, perteneciente a la escuela primaria “Benito Pérez Galdós”, a lo largo del ciclo escolar 2023-2024. Las 10 niñas y los 11 niños que integran el grupo cuentan con un rango de edad entre siete y ocho años, en sus antecedentes escolares se localizan las circunstancias que vivieron a causa de la pandemia por Covid-19 y, en

consecuencia, su participación en el trabajo escolar a distancia. Justo el periodo de aislamiento, trajo consigo el descubrimiento de otras formas y medios para aprender e interactuar con los demás, pero al igual, provocó desórdenes en sus hábitos alimenticios, de asistencia a la escuela, de descanso y sueño, incumplimiento de sus tareas y responsabilidades que se hacen evidentes en el regreso a clases presenciales.

Los estudios psicogenéticos aportados por Jean Piaget, establecen que las niñas y niños en esta edad biológica se encuentran en la etapa de las operaciones concretas; específicamente en la subetapa denominada “pensamiento preoperatorio o preparatorio de las operaciones que abarca de los 2 a 8 años aprox.” (Hernández, 2002, p. 182). El mismo autor refiere que entre las características que más destacan en esta subetapa se encuentra que los estudiantes son capaces de:

Utilizan esquemas representacionales, pueden realizar distintas actividades semióticas [...], entre ellas el lenguaje, el juego simbólico, la imagen mental y el dibujo. Usan preconceptos y su razonamiento está basado en una lógica unidireccional. [...] El pensamiento de estos niños es egocéntrico; al mismo tiempo es precooperativo y su moral es heterónoma. [...] Su inteligencia o razonamiento es de tipo intuitivo y ante las tareas de conservación de masa, peso, número, etc. [...] se deja guiar por las percepciones estáticas y no logra comprender las transformaciones (p. 182-183).

Dentro del ámbito áulico, los estudiantes muestran interés por la lectura, especialmente cuando su maestra les lee en voz alta. Reconocen que el gusto por leer es importante, sin embargo, le dedican poco tiempo. La lectura no la consideran como actividad de libre esparcimiento y sí como una tarea obligatoria cuyo único objetivo es aprender por aprender. También destaca la falta de hábitos de estudio y de la práctica de una lectura autónoma. Continuamente la docente hace constar que se presenta un déficit en la comprensión lectora y en la producción libre de producciones escritas. Se reconoce que es un grupo participativo y que expresan de forma oral sus preferencias sobre alguna temática durante las sesiones de trabajo. Sus trabajos escritos son breves y llegan a ser más fluidos si se relacionan con una actividad vivencial. Son

creativos al llevar a cabo actividades artísticas, participan en juegos, cantos y bailes. La sesión de computación capta enteramente su atención. Se percibe un desempeño competitivo ante el trabajo individual y ocasionalmente, muestran actitudes a favor de la cooperación entre compañeros. Entre las dificultades más recurrentes se encuentra el comportamiento desafiante entre compañeros, rezago académico en diferentes asignaturas y el ausentismo escolar.

2. A dónde llegar y cuándo partir

En la escuela primaria “Benito Pérez Galdós” turno vespertino se realizará la Intervención Pedagógica. Se ubica en la colonia de San Miguel Teotongo dentro de la alcaldía Iztapalapa, en la Ciudad de México. Existe en las instituciones educativas espacios ajenos a la dinámica diaria de docentes y estudiantes, el uso de la bodega de materiales es para servicio casi exclusivo del conserje o la bodega de desayunos escolares para las vocales, sin embargo, poco se entiende que una Biblioteca Escolar se mantenga cerrada y lejana a los acontecimientos de aprendizaje o abierta, pero sin que nadie la visite. Gabriela Nájera (2008) antes de ser bibliotecaria, fue coordinadora del Programa Nacional de Lectura en Chihuahua y acompañó el funcionamiento de numerosas bibliotecas escolares, aunque sólo pudo dimensionar el enorme reto y disfrutar de su creación, instalación y funcionamiento tal como lo había imaginado hasta que tuvo la oportunidad de echar a andar una Biblioteca Escolar a su regreso como maestra en una escuela primaria: “una cosa es lo que dicen los libros y manuales respecto a instalar una biblioteca y otra muy distinta llevarlo a la práctica” (p.23).

La Biblioteca Escolar “Leona Vicario” ha sido testigo inerte y activo de las experiencias lectoras de varias generaciones de estudiantes de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós” turno vespertino. Por lo menos en la última década, su acervo ha pasado de cajas resguardadas en la dirección de la escuela a mesas, estantes y repisas de aulas adaptadas para el funcionamiento de este espacio. Cuenta con un gran número de ejemplares, la mayoría en buen estado y otros en situación de urgente reparación, los cuales forman parte de distintas colecciones como la Enciclopedia Infantil Colibrí, los Libros del Rincón, del Programa Nacional de Lectura y otros que corresponden a

donaciones o reposiciones. Gran parte del acervo, que al día de hoy se encuentra desorganizado, ha sido abastecido por la Secretaría de Educación Pública en sus diferentes campañas a favor de la lectura.

La Biblioteca Escolar ha sido *nómada*. Cuando el aula de medios dejó de funcionar porque las computadoras ya no tenían mantenimiento ni Internet, la Biblioteca Escolar ocupó ese espacio. En coordinación con el turno matutino se ambientaba mes con mes, tomando como motivo algún acontecimiento histórico, cultural o social, no sólo para hacerla agradable y empática ante la mirada de la comunidad educativa, sino también para presentar, difundir y rotar la exhibición de libros. Se emprendieron servicios como lectura en sala, préstamo a domicilio, lectura a la hora del recreo, círculos de lectura tanto para niñas y niños como para padres de familia, incorporación de juegos o actividades artísticas, espacio para lectores invitados o especialistas que brindaban pláticas sobre temas de interés; es más, fue el lugar preferido para juntas de Consejo Técnico tanto del colectivo docente de la institución como de otros planteles, zonas escolares, personal de Educación Física o de Educación Especial; es decir, hace años la Biblioteca Escolar cobró vida.

Sin embargo, el cambio en la organización escolar, la falta de personal, la llegada de nuevos directores con planes distintos y hasta el arribo amenazante de la pandemia por Covid-19, marcaron una pausa dolorosa de los servicios que la Biblioteca Escolar “Leona Vicario” ya estaba en proceso de consolidación. Al paso del tiempo, se dio una nueva migración a otro espacio y con ello, un periodo prolongado donde los libros volvieron a invernar en la oscuridad y frialdad de una caja de cartón.

Actualmente la Biblioteca Escolar tiene un funcionamiento intermitente. Está instalada en un aula de buen tamaño, poco ventilada y con un acceso complicado que no permite un encuentro fácil entre los libros con estudiantes y docentes. Cuenta con 6 mesas, más de treinta sillas, un escritorio, cuatro estantes, un pizarrón blanco, carteles y lonas que instruyen a sus visitantes a cómo utilizarla.

Al iniciar el ciclo escolar 2022-2023 y hasta el mes de mayo, la Biblioteca Escolar no era utilizada. La causa, casi unánime, que refiere el colectivo docente es porque no había un maestro responsable del espacio o como comúnmente se le conoce: un *promotor de lectura*. Recientemente se incorporó una docente para cumplir la función de maestra tallerista de lectura y escritura. No obstante, los servicios no se han activado de manera constante. Ella misma menciona no tener experiencia en el cargo, además considera que en la recta final del presente ciclo escolar poco se puede hacer. A decir de ella, ya que no está segura de seguir en la misma función el ciclo escolar venidero. Algunas veces lleva la lectura de libros al aula, otras ocasiones dirige a los alumnos a la biblioteca. En propia voz expresa que, asiduamente, cumple con tareas de maestra sustituta, al cubrir algún grupo cuando por alguna razón el maestro titular se ausenta.

Las niñas y los niños se entusiasman al visitarla, tienen una idea de su funcionamiento y qué pueden llegar a realizar dentro de ella, así lo demostró la implementación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológicos al Objeto de Estudio. Es fácil culminar con el entusiasmo lector, lo difícil es mantenerlo y acrecentarlo. Una Biblioteca Escolar por más equipada que se encuentre no se revitaliza por decreto, aunque haya manuales de cómo hacerlo.

El desafío es que la Biblioteca Escolar vuelva a ser de nueva cuenta un ambiente que facilite la interacción entre el acervo bibliográfico, los espacios y recursos escolares con la comunidad escolar a través de actividades significativas y lúdicas, teniendo presente que el mundo de un niño no sólo se debe restringir a los muros de un aula, a la obediencia de las reglas y a los propósitos cuantificables que establece el mundo de los adultos fuera y dentro de la escuela.

La propuesta encuentra su razón de ser, al contribuir a la creación de un contexto lector recreativo donde todos participen libremente motivados por la diversión y la curiosidad, y dónde la comprensión no sea una respuesta preestablecida, sino la

construcción de explicaciones que den sentido a diversas interrogantes que concurren durante el placer de leer.

3. Justificación

Pescetti (2023) expresa que “nuestras instituciones educativas están enfermas de solemnidad, de obediencia, de estudiar mecánicamente, de disciplina violenta y de indisciplina violenta” (p. 29). Una escuela sin aventura lectora es una escuela estática, temerosa, conforme con lo que alcanza y lejana de la realidad, por lo que las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje toman una inercia inmodificable sacrificando la creatividad, el gusto y el entusiasmo.

Cabe señalar que, la práctica de la lectura recreativa y la diversificación del uso de la Biblioteca Escolar no es producto de la generación espontánea; por el contrario, es el resultado de una nueva dinámica de participación colectiva donde el punto de coincidencia con los intereses de los estudiantes y los docentes es la necesidad de comunicarnos utilizando la lectura para asociar la “vivacidad con el conocimiento, el juego con la creación, la alegría con el aprendizaje” (Pescetti, 2023, p. 29).

Siendo más específicos, el sistema tradicional de la educación prioriza el enfoque científico con rigurosa exactitud, da poco margen a la creatividad docente y al ingenio de las niñas y niños. Condena el error, la inconformidad, la duda, la picardía y considera a la alegría como gesto de banalidad. Es en este contexto desalentador, donde la propuesta de intervención encuentra su justificación, al fomentar la lectura recreativa desde la Biblioteca Escolar como una acción que conlleva a romper las estructuras escolares rígidas a las que se hizo referencia e invita a interiorizar el gusto por leer, en el marco de situaciones reales y comunicativas, con la intención de promover la participación propositiva de los actores educativos en relación con los textos que forman parte de su entorno. También incita al desacato de protocolos que inhiben la interacción libre entre los estudiantes y provoca una rebeldía lúcida donde se deja de apreciar a la lectura y al aprendizaje como herramientas que sólo sirven para aprobar exámenes.

Además el trabajo que se propone en este diseño de intervención encuentra eco con diversos planteamientos del Plan de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, específicamente en las siguientes concepciones:

Los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que sirven para expresar, conocer, interpretar y nombrar el mundo a través de prácticas sociales de lenguaje. Mediante la lectura y escritura se podrán explorar, experimentar y producir creaciones individuales y colectivas.

Las finalidades que persigue el *campo de estudio de lenguajes* se centran en que los estudiantes desarrollen el gusto por los textos literarios y puedan recrearse con ellos; además de promover la lectura autónoma de diversos tipos de textos.

En lo que se refiere a los contenidos de la fase 4 sobresalen: Lectura y creación de poemas, canciones y juegos de palabras para su disfrute. Lectura dramatizada. Comprensión y producción de cuentos para su disfrute, los cuales pueden ser incorporados en la planeación y aplicación de distintos proyectos vinculados con el fomento a la lectura.

En lo que respecta al eje articulador *Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura*. Se propone lograr un acercamiento a las culturas de los estudiantes por medio de la lengua escrita y el desarrollo de la comprensión lectora, lo que implica ejercer el derecho a democratizar la lectura, de esta manera ésta trasciende la decodificación de signos y se abre la posibilidad de que el lector se reencuentre con la otredad, las palabras, la comunicación, la diversidad, la comunidad; con ello, se emprende una acción emancipadora que genera reflexión, imaginación, expresión de sentimientos y goce de distintos tipos de textos.

Por lo anterior, la investigación e intervención que se lleva a cabo resulta pertinente porque se propone la práctica placentera de la lectura, el uso de la Biblioteca Escolar

y el acervo que se tenga disponible, mediante actividades lúdicas y creativas que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes para que expresen libre y democráticamente sus ideas y emociones.

El presente diseño está orientado a concretar el encuentro entre los niños con la fantasía, para que se origine un estado de vitalidad que brinde un clima donde la imaginación, la frescura y la intensidad puedan compartirse entre todos, sin máscaras, ni poses, mucho menos encubrimientos. Estas razones dan sentido y latido al siguiente diseño de Intervención Pedagógica (IP).

B. La intervención

Esta puesta en marcha contempla que los estudiantes formen parte de distintas actividades encaminadas al fomento a la lectura desde la Biblioteca Escolar, en el marco de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos (PpP), así como de otras técnicas y estrategias que coincida en fomentar el gusto por leer a partir de las inquietudes, intereses y necesidades de los estudiantes. Porque es en la infancia donde la imaginación, la creación y la fantasía emergen a la mínima provocación, por lo que resulta oportuno que a través de proyectos colectivos se concrete un encuentro entre los niños, el libro y la Biblioteca Escolar.

El objetivo principal en este apartado, es precisar los elementos organizativos que darán estructura a la IP, por lo que se anuncian los propósitos que guiarán esta propuesta didáctica, se describen las acciones previas y recursos que se implementarán. Además, se enlistan las capacidades que se pretenden desarrollar, se otorgan por menores del plan de intervención y la metodología que se utilizará. Finalmente, se aborda la evaluación desde una mirada formativa y el diseño de distintos instrumentos que permitan su seguimiento.

1. Propósitos

El planteamiento de propósitos permite esclarecer, delimitar y direccionar los alcances de la IP. Estos se plantean a continuación:

Que los estudiantes de tercer grado de primaria de la escuela “Benito Pérez Galdós” turno vespertino:

- Participen de forma activa y colaborativa en la implementación de estrategias lúdicas en la Biblioteca Escolar para que practiquen la lectura recreativa y expresen de forma libre y placentera sus opiniones, sentimientos y emociones.
- Colaboren en actividades cooperativas que promuevan su imaginación y creatividad al leer diversos tipos de textos con la intención de que construyan de manera constante un perfil del lector autónomo.
- Vivan situaciones comunicativas reales y contextualizadas que les permita interactuar de forma recurrente con la Biblioteca Escolar y que a partir de sus ideas, necesidades y propuestas se convierta en un espacio funcional, ameno y agradable para la práctica de la lectura recreativa y la construcción de sus propios aprendizajes.
- Exploren y empleen el acervo bibliográfico que tienen disponible en la escuela a partir de sus gustos, necesidades e intereses lectores y en el marco de la realización de actividades comunicativas cercanas a su contexto, cuyas producciones se presenten y difundan en distintos espacios de la escuela ante la comunidad escolar.
- Participen de las actividades a favor del fomento de la lectura recreativa y se involucren de forma activa en actividades como la instalación de la Biblioteca de Aula, la textualización de las paredes, el Diario Mural, entre otras, y a partir de ellas expresen de manera libre sus opiniones y emociones, respetado en todo momento la diversidad de la cual forma parte.

2. Listado de acciones previstas y recursos disponibles

Previo a la IP, es indispensable generar condiciones propicias para consolidar una vida cooperativa dentro y fuera del aula. Es una fase fundamental que convierte las interacciones iniciales entre el docente-investigador, estudiantes, padres de familia, autoridades y otros docentes en experiencias que contribuyen a concientizar, socializar

y sensibilizar nuevas prácticas escolares para que se comience a ejercer una convivencia democrática.

Figura 21. Listado de acciones y recursos previos a la Intervención Pedagógica

ACCIONES PREVISTAS	RECURSOS A EMPLEAR
● Gestión de la escuela y grupo donde se implementará la intervención. ● Encuentro con la directora del plantel para comunicarle en qué consiste el proceso de intervención y establecer acuerdos y compromisos. ● Encuentro con el profesor (a) titular del grupo para comunicarle en qué consiste el proceso de intervención y establecer acuerdos y compromisos. ● Encuentro con la maestra tallerista de lectura y escritura encargada del espacio de la Biblioteca Escolar (así como con otras figuras escolares) para comunicarle en qué consiste el proceso de intervención y establecer acuerdos y compromisos. ● Presentación y reunión con el grupo y los padres de familia para informarles en qué consiste la labor que desempeñaré ante el grupo y establecer acuerdos y compromisos. ● Reconocimiento de los espacios y recursos didácticos con los que cuenta la escuela, la Biblioteca Escolar y la Biblioteca del Aula. ● Listado de aprendizajes esperados del grado. ● Listado de capacidades a desarrollar. ● Implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje: reorganización del mobiliario escolar, instalación de rincones que propicien el acercamiento con las habilidades lingüísticas, uso de las paredes textualizadas, instalación de la Biblioteca del Aula y la Biblioteca Escolar, implementación de acciones a favor de la vida cooperativa. ● Implementación del Módulo de Interrogación de Textos ● Implementación del Módulo de Escritura ● Práctica de actividades que promuevan la oralidad desde Pedagogía por Proyectos. ● Propuestas de lectura de textos literarios: - Gianni Rodari (Gramática de la fantasía) - Luis María Pescetti (Taller de juegos y lectura)	Oficio Diseño de intervención Presentación para la reunión con padres de familia. Diario Biográfico-Narrativo Plan y Programa de la Nueva Escuela Mexicana. Tabla de aprendizajes y capacidades. Láminas. Carteles. Papelería: hojas, papel bond, kraft, colores, pinturas, pegamento.

- Aidan Chambers (Ambiente de la lectura y conversación literaria) - Pedro C. Cerrillo (El álbum ilustrado y la voz mediadora de un adulto) - Margaret Meek (¿Por qué son especiales los cuentos?) - Mercedes Calvo (Lectura de poemas) - Carolina Espinosa Arango (Estrategias de lectura y escritura)	Acervo de la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula. Aula de computación. Libros a consultar y fichas con las actividades que pudieran implementarse.

En el listado que se muestra en la Figura 21, se contempla las acciones que se pretende llevar a cabo antes y durante la IP, éstas se consideran flexibles a las circunstancias reales del contexto. También se estimaron los recursos a emplear.

3. Capacidades a desarrollar y elaboración de indicadores

En la educación pública obligatoria ha prevalecido un discurso que argumenta las desigualdades sociales, económicas y culturales sobre la base de cualidades individualizantes como son las *inteligencias*, *competencias*, *talentos*, *facultades innatas*, *dones*, que tienden a ser estandarizadas y objetos de medición para distinguir a unos estudiantes de otros bajo la lógica de que existen infancias inferiores que fracasan y otras que son superiores y destacan.

En contraparte la Nueva Escuela Mexicana propone el desarrollo de capacidades, las cuales:

“no se refieren, únicamente, a las habilidades, conocimientos y saberes que puede desarrollar una persona, incluye también las libertades y condiciones de vida desarrolladas en combinación entre las facultades personales y las condiciones sociales, territoriales, culturales, materiales y políticas de las que viven las personas. Estas capacidades se relacionan con una vida digna con salud e integridad física, buena alimentación; desarrollar y utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento en un modo verdaderamente humano en la producción de obras literarias, musicales, y artísticas; el desarrollo

de una adecuada educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica; desarrollo emocional; reflexionar críticamente acerca de distintos aspectos de la vida; vivir en comunidad y en un entorno en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión y nacionalidad; participar en las decisiones políticas que gobiernan la vida social, reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas; vivir relaciones respetuosas con el medio ambiente y sus formas de vida”. Martha Nussbaum (2012), *Crear capacidades*, Barcelona, Paidós, pp. 37-53.

En la Figura 22 se enumeran las capacidades que este diseño de intervención contempla al igual que la lista de indicadores los cuales permitirán su valoración.

Figura 22. Tabla que registra las capacidades a desarrollar y los indicadores que guiarán la valoración de la Intervención Pedagógica

Capacidad General	
Participa en estrategias lúdicas propuestas desde la Biblioteca Escolar que fomenten la práctica de la lectura por gusto para expresar ideas, opiniones y emociones de manera libre, plural y creativa.	
Capacidades específicas	Indicadores
Identifica en la lectura recreativa una forma de disfrutar los textos para desarrollar su imaginación y construir activamente un perfil de un lector autónomo.	-Conoce que en la lectura de un texto se experimenta el disfrute lector. -Asocia ideas que le permiten hacer uso de la fantasía y el esparcimiento al leer y recrear un texto. -Lee por propia voluntad, interés y gusto.
Interactúa en situaciones comunicativas contextualizadas propuestas desde la Biblioteca Escolar para practicar la lectura creativa en favor de la construcción de sus aprendizajes en un ambiente lector agradable.	-Identifica las distintas funciones que cumple una Biblioteca escolar para favorecer la lectura recreativa de distintos textos. -Participa en un intercambio comunicativo real que le permita integrarse a una comunidad lectora. -Contribuye a transformar la Biblioteca Escolar en un contexto accesible y favorable para generar una actitud placentera hacia la lectura.
Selecciona del acervo bibliográfico disponible en la Biblioteca Escolar los ejemplares pertinentes para participar en actividades comunicativas que lo ayuden a crear y difundir sus producciones ante la comunidad escolar respetando la diversidad de la cual forma parte.	-Clasifica los libros disponibles en la Biblioteca Escolar en textos literarios e informativos. -Expresa ideas y emociones por medio de diversos lenguajes al practicar la lectura creativa. -Muestra una actitud de respeto ante las producciones diversas de una comunidad lectora.

4. Procedimiento de la intervención

La Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación que apunta a la construcción y desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias (Jolibert y Jacob, 2015, p. 249). Su puesta en marcha implica una nueva relación horizontal entre los estudiantes y el docente donde tendrá que prevalecer la iniciativa, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad. Demanda a los ojos de la comunidad escolar, “mirar a los niños como sujetos en formación en vez de objetos de enseñanza” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 248); lo que significa brindar entera confianza para que los estudiantes construyan sus propios aprendizajes durante la resolución de situaciones reales y contextualizadas enmarcadas en proyectos propuestos por ellos mismos con la mediación del profesor.

Fases de Pedagogía por Proyectos

Una actividad previa y esencial a la intervención pedagógica es llevar a cabo con el grupo de tercero “A” de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós” turno vespertino, el encuadre del proyecto de intervención que permita definir los propósitos y acuerdos de convivencia que se realizarán como parte de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje. Específicamente, la instalación de la Biblioteca del Aula. Se subraya esta acción, ya que con ella se tiene como propósito establecer las bases de un entorno cooperativo que permita crear la inercia de participación y colaboración entre los estudiantes a favor de la realización de tareas encaminadas al fomento de la lectura recreativa desde la Biblioteca Escolar en el marco de PpP.

FASE I. Definición y planificación del proyecto

Al iniciar la IP se propone al grupo realizar la asamblea en la Biblioteca Escolar. Durante el traslado y estancia en la Biblioteca Escolar, se hace hincapié a respetar las reglas de convivencia que previamente se acordaron en el encuadre. Al llegar, se invita a las niñas y niños a reacomodar el mobiliario, de tal manera, que todos podamos participar en esta reunión viéndonos los rostros y atender, en todo momento, nuestras aportaciones. Enseguida, se plantea la siguiente pregunta: *¿qué quieren que hagamos juntos con la Biblioteca Escolar las siguientes dos semanas?* Este cuestionamiento es

específico, ya que se pretende promover que la Biblioteca Escolar se convierta en un acompañante fundamental y constante en la planeación y realización de acciones que propicien la práctica placentera de la lectura recreativa de diversos textos, estimulen la imaginación y la fantasía de los estudiantes al expresar sus ideas y emociones por medio de distintos usos del lenguaje como consecuencia de situaciones comunicativas reales. Las respuestas que expresen los estudiantes ayudarán a definir y orientar la planificación del primer proyecto.

Después de plantear la pregunta, se presta atención a las propuestas de las niñas y niños, creando en todo momento un ambiente de confianza y cordialidad. En todo momento se garantiza que cada estudiante tome la palabra y se les escucha con interés. Cada propuesta que se exprese, será registrada por ellos mismos en una lámina. Si la circunstancia lo amerita, se estimula la generación de ideas por medio de interrogantes por parte del docente para que se guíe y se promueva el intercambio de ideas.

Al terminar de escribir sus propuestas se entabla una primera discusión. Durante el debate, se prevé que muchas de sus ideas se consoliden, otras se ajusten y algunas las descarten ellos mismos. En ningún momento el docente borra alguna propuesta no contemplada; la cual, en ese instante no se lleve a cabo, pero podría ser insumo de otro futuro proyecto. De manera libre los estudiantes eligen la acción o actividades que deseen realizar. Es factible que ciertos estudiantes se inclinen por una u otra opción, esto motivará la conformación de pequeños grupos con intereses y entusiasmos afines. Ante este escenario, las niñas y los niños podrán organizarse en equipos para establecer y emprender tareas de investigación que les permita enriquecer su propuesta, vislumbrar las posibilidades y las limitaciones del planteamiento elegido y reunir información que fortalezca sus razonamientos para así persuadir al resto del grupo.

Ante ello, es indispensable que se genere un compromiso colectivo en dos sentidos: el primero, consiste en profundizar, sistematizar y presentar los datos y la información

que implica la actividad que quieren realizar en las siguientes dos semanas. El segundo, radica en tomar una decisión definitiva después de exponer sus aportaciones finales. Para concretar esta sesión, se les otorga a los equipos tiempo para planificar la forma como organizarán y presentarán la información recabada, así como los tiempos que emplearán.

Enseguida, se retoma la definición y planificación del primer proyecto. De manera conjunta se establecen acuerdos para que cada estudiante o equipo presente su exposición (turnos, tiempo, uso de material, etc.). Posteriormente, describen y explican sus argumentos en favor de la propuesta elegida. A lo largo de la puesta en común, se fomenta la participación libre de todos los estudiantes. Después de presentar la información recabada, así como la manifestación de opiniones, contraste de ideas y reflexiones, se propicia la deliberación final. Se aclara al grupo que la resolución debe ser por consenso, es decir una decisión colectiva. En caso de persistir discrepancias se contempla una votación democrática donde todos deberán actuar con respeto y solidaridad. También se estima que esta opción surja de los propios estudiantes.

Una vez definidas las actividades y al establecer el para qué las queremos realizar, se construye y redacta en una lámina el título y los propósitos del proyecto. Enseguida se planifica el Contrato Colectivo el cual debe considerar: las tareas que tendremos que realizar, los responsables de cada una de ellas; de igual manera, se contemplan los tiempos y recursos materiales y humanos disponibles. Esta sistematización puede estructurarse con ayuda de la herramienta que se muestra en la Figura 23.

Figura 23. Contrato Colectivo retomado de Jolibert y Sraïki (2009)

Nombre del proyecto:			
Propósito(s):			
Tareas a realizar	Responsables	Materiales, recursos y costos	Tiempo

En la distribución de las tareas se fomentan los principios de una vida cooperativa y activa donde las decisiones son resultado de una comunicación asertiva y respetuosa. Todos ejercemos nuestro derecho a opinar y a ser escuchados en un ambiente de confianza y sin restricciones. En todo instante, se generan condiciones para que entre los propios estudiantes se organicen, convivan, elijan las actividades a realizar, administren su tiempo, espacio y recursos. También se fomenta la responsabilidad, el compromiso y la resolución de conflictos y errores en un ambiente de cordialidad y tolerancia.

Posteriormente, se coloca a la vista la planeación del Contrato Colectivo elaborado. Se propone a las niñas y a los niños del grupo elegir la tarea que les gustaría realizar, de ser necesario podrán conformar pequeños equipos. Después se les solicita describir de manera clara las actividades que asumirán para la construcción del proyecto colectivo, las cuales previamente fueron negociadas entre compañeros. En la siguiente herramienta (Figura 24) se consideran elementos que pueden guiar las acciones, tareas y responsabilidades de cada estudiante, su registro configura el contrato de actividades personales.

Figura 24. Contrato individual retomado de Jolibert y Sraïki (2009)

Nombre del proyecto:			
Propósito(s):			
Nombre de la niña o del niño			
Tareas a realizar	Materiales	Fecha	Evaluación

Durante la realización de las tareas que los estudiantes del grupo planificaron en el contrato colectivo y en el contrato de actividades personales, se orientará de manera constante actividades encaminadas al uso diverso del acervo bibliográfico con el que cuenta la Biblioteca Escolar, la Biblioteca del Aula, el Aula Digital, la biblioteca personal y la biblioteca de la comunidad. También se promoverá el uso de los espacios disponibles que la misma institución cuenta. La intención es que cada tarea

emprendida se concrete en situaciones del lenguaje que se vinculen con el fomento de la lectura recreativa y la manifestación de sus ideas y emociones a través de distintas producciones comunicativas. Estas propuestas se podrán sistematizar en la herramienta que se ejemplifica en la Figura 25.

Figura 25. Herramienta para que el docente organice los textos a leer

Título del texto (Algunos textos sugeridos)	Actividad de lectura recreativa	Actividad de producción de textos	Actividad de comunicación oral	Producto (s)

FASE II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las capacidades a construir

En el desarrollo de esta segunda fase, se definen los contenidos de aprendizaje y las capacidades a construir en el Proyecto de Intervención a partir de las actividades, tareas y acciones ya establecidas en el Contrato Colectivo y en el contrato de actividades personales. Al revisar las herramientas antes mencionadas y, al mismo tiempo, explorar el contenido de los libros de textos y programas oficiales, el docente y los estudiantes reconocerán sus necesidades de aprendizaje, con ello se tendrá claro lo que queremos y debemos aprender para realizar el propio proyecto. Este será un esfuerzo colectivo para vincular los hallazgos encontrados con los propósitos y las áreas de acción del Proyecto de Intervención encaminado al fomento de la lectura recreativa desde la Biblioteca Escolar.

Teniendo en cuenta el análisis anterior, de manera colectiva se diseña y elabora en una lámina una herramienta que permita concentrar los aprendizajes y capacidades que se pretenden desarrollar durante el proyecto. Al sistematizar y registrar la información, las niñas y los niños reconocen qué saben sobre los contenidos, temas o tareas por realizar, qué nuevos aprendizajes se construirán, qué se espera lograr al participar de forma activa en el proyecto y qué acciones podemos retomar para mejorar futuros proyectos. La siguiente herramienta (Figura 26) muestra cómo se pueden organizar los contratos de aprendizajes individuales después del consenso entre docente y estudiantes.

Figura 26. Contrato de Aprendizaje Individual retomado de Jolibert y Sraïki (2009)

Nombre del estudiante:			
Nombre del proyecto:			
Propósito:			
Contenidos:			
Capacidades:			
¿Qué es lo que sé del proyecto?	¿Qué es lo que aprendí?	¿Qué descubrí durante el proyecto?	¿En qué puedo mejorar para próximos proyectos?

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

Esta fase representa el momento donde se ponen manos a la obra, es el instante donde participamos en la realización de las tareas seleccionadas sumando nuestras habilidades, capacidades y conocimientos en el marco de una actitud de cooperación y respeto, por lo que es necesario que el docente diseñe, organice y guíe situaciones de aprendizaje que se vinculen con las acciones propuestas por los estudiantes en el contexto del proyecto elaborado.

Para ello, la Biblioteca Escolar, el uso del acervo bibliográfico con el que cuenta, así como los demás espacios disponibles de la institución serán recursos esenciales para diversificar el trabajo entre los estudiantes con el propósito de que la construcción de los aprendizajes sea por medio de una interacción dinámica y recreativa con los libros que permita la expresión libre de ideas y la manifestación creativa de sus emociones. Entre las situaciones lectoras que se pretenden promover están: la creación de ambientes lectores, el Módulo de Interrogación de textos, parte del Módulo de Producción de Textos, la conversación literaria, técnicas de lectura lúdica y fantástica, la correlación de la lectura con otras expresiones artísticas y comunicativas, así como con las necesidades lectoras de los mismos estudiantes y el resto de la comunidad escolar. Se contempla hacer uso de textos en diferentes formatos, audiolibros, libros

digitales, comics y material audiovisual; así como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que se tengan al alcance. Con el empleo de estas situaciones lectoras señaladas, nos estaríamos acercándonos al disfrute de una lectura placentera que contribuya a la asociación del mundo de la palabra y de las ideas con el gusto y la imaginación.

Las acciones previstas y citadas en el párrafo anterior implican un trabajo organizado que permita la reunión de material, la resolución de conflictos y la superación de obstáculos, por lo que la guía del docente para clarificar problemáticas y orientar el cumplimiento de los compromisos y necesidades plasmados en los contratos será fundamental. Igual de importante es la actitud de colaboración y esfuerzo constante que asuman los estudiantes para que prevalezca un ambiente de ayuda mutua y de respeto.

Es en esta fase donde se llevan a cabo balances intermedios para la regulación y verificación del cumplimiento de las tareas registradas en los contratos. En este instante se tiene la intención de valorar los logros alcanzados y reconocer las dificultades que emergieron en el desarrollo de las actividades del proyecto. Esta pausa permite reflexionar en qué punto del Contrato Colectivo se está situado, qué es lo que cada niña o niño ha realizado y lo que falta por hacer. También ofrece al docente la información necesaria para identificar quiénes son los estudiantes que necesitan ayuda o cuáles son los procesos dentro del trabajo individual o en equipo que son pertinentes ajustar. En este sentido, las herramientas que se muestran en las figuras 24 y 25 pueden ser los instrumentos que den referencia para valorar los avances del proyecto, junto con los diseñados para la evaluación y seguimiento de la IP que se presentan en el siguiente apartado.

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

La culminación de un proyecto no debe significar la simple calificación de trabajos o la aplicación de un examen. Para que éste tenga un sentido comunicativo es necesario

que los participantes compartan de manera colectiva sus resultados, describiendo o reconociendo los procesos recorridos, las interacciones realizadas y los recursos que fueron utilizados. Tampoco basta con una exhibición de productos aislados, es indispensable que durante la socialización se constate que las tareas emprendidas en el proyecto cumplen con una necesidad comunicativa y contextualizada, partiendo del uso de lenguajes, del empleo de la lectura recreativa de diversos libros y la manifestación libre de ideas como insumos principales en la construcción de nuevos aprendizajes.

El momento climático de esta fase se puede traducir de diversas formas: la reinauguración o reconfiguración de la Biblioteca Escolar ante la comunidad, la exposición oral o gráfica de los servicios que la Biblioteca Escolar ofrece, la presentación creativa del acervo bibliográfico, la exhibición fotográfica, artística o audiovisual de actividades lectoras llevadas a cabo dentro o fuera de este espacio lector o un encuentro de lectores que contribuya a fortalecer una comunidad lectora.

Esta fase implica una planeación y ejecución de acciones conjuntas que generen condiciones para su puesta en marcha. Docentes y estudiantes asumen tareas para reunir los materiales, definir responsabilidades, organizar los espacios, tiempos e invitaciones a las personas que asistirán a la socialización. Todos coadyuvan a fomentar un clima de tranquilidad y de respeto mutuo, donde la confianza prevalezca ante la angustia y la vivencia sea enriquecedora, así como gratificante.

La puesta en común entre los estudiantes y la comunidad escolar, incita a la reflexión a través de un intercambio de opiniones, apreciaciones, interrogantes o la manifestación libre de emociones como una forma de retroalimentación colectiva que invita a revalorar los esfuerzos y las capacidades individuales y grupales practicadas a lo largo del proyecto.

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

Es frecuente que cuando se habla de evaluación se considere como una actividad exclusiva del docente quien usa pruebas escritas con la finalidad de establecer una calificación. En la propuesta de PpP, la evaluación es una labor colectiva entre docentes y estudiantes donde se emplea el diálogo para identificar los logros y las áreas de mejora en la realización de las tareas y del proyecto de acción en su conjunto.

Para llevar a cabo esta fase el docente, las niñas y niños del grupo participan en una plenaria donde la confianza prevalezca y se motive la manifestación de sus reflexiones. La intención es que a partir de las opiniones y argumentos de los estudiantes se genere una síntesis que describa los logros alcanzados, las dificultades vivenciadas, así como las acciones que funcionaron o no durante la participación de ellos al realizar las tareas que se acordaron en el proyecto concernientes a la práctica de la lectura recreativa, el uso de la Biblioteca Escolar y la manifestación libre de ideas y emociones.

Se pretende que al llevar a cabo esta valoración se haga un esfuerzo que permita reconocer las causas e identificar los factores que facilitaron y obstaculizaron los procesos de aprendizaje de los que se formó parte. Es en este instante, cuando se comparan los logros y éxitos obtenidos con los propósitos definidos al inicio del proyecto con la intención de revalorar los esfuerzos colectivos e individuales que los estudiantes y el docente pusieron en práctica. Si bien es cierto que esta recapitulación se genera desde la oralidad y el contraste de ideas, de igual manera, se propone sistematizar en una lámina las conclusiones que se hayan generado. Estas también se escriben en los cuadernos personales de los estudiantes. Finalmente se proponen, discuten y registran propuestas y mejoras para los futuros proyectos. La siguiente herramienta (Figura 27) puede guiar esta fase evaluativa:

Figura 27. Herramienta para evaluar y sistematizar la evaluación del proyecto en acción

Nombre del estudiante:			
Nombre del proyecto:			
Propósito:			
Contenidos:			
Capacidades:			
¿Qué funcionó?	¿Cuáles son los factores que ayudaron?	¿Qué propósitos se alcanzaron?	¿Cuáles son las propuestas para mejorar los siguientes proyectos?
¿Qué no funcionó?	¿Cuáles son los factores que obstaculizaron?	¿Qué propósito no se logró?	
Reflexiones individuales:			

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

En la realización de las actividades escolares es frecuente la valoración del trabajo final sin profundizar en la adquisición o no de los contenidos previstos. De esta obra concluyente, es común que se considere a la suma de esfuerzos y a la calidad del producto como los elementos principales que definen el mérito y la calificación, por lo regular numérica, del desempeño de cada estudiante.

Escasas son las ocasiones que permiten la reflexión sobre cómo se están configurando las capacidades de cada integrante del grupo. ¿Cómo lo hice? ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué me sirve lo que aprendí? Son cuestionamientos que no son concurrentes en el aula. La falta de procesos metacognitivos implica volver a *la piñata con los ojos cubiertos*, es decir, regresar a una situación escolar, una y otra vez, sin una valoración consciente que permita mejorar, reforzar y replantear acciones y estrategias que propicien la autonomía y el sentido por aprender de las niñas y los niños.

En esta fase se ofrece un espacio para que se genere una búsqueda dialógica que brinde respuestas a los qué, a los cómo y a los para qué del aprendizaje, este instante reflexivo es censurado asiduamente a causa de una dinámica escolar saturada y presurosa. Por lo que el docente implementará las acciones necesarias para promover la participación crítica y reflexiva de los estudiantes en un entorno de empatía y confianza. Este proceso de evaluación tiene como propósito que, desde un escenario colectivo o individual, los estudiantes construyan una síntesis metacognitiva sobre el sentido de la lectura recreativa, el uso de la Biblioteca Escolar, así como del acervo y los materiales con los que cuenta y de cómo puede crear atajos y herramientas recapitulativas para la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades a partir de estrategias lectoras que se fomentan desde un clima de cooperación.

Lo anterior justifica la realización de una plenaria y la confrontación personal y meditada de cada estudiante para que identifiquen qué aprendizajes construyeron, cuáles son las habilidades que desarrollaron y qué aptitudes fortalecieron durante la práctica de la lectura recreativa desde la Biblioteca Escolar. También se podrán elaborar herramientas que estimulen la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación que ofrezcan información para reconocer las necesidades individuales y colectivas que se tienen por reforzar en el proceso de aprendizaje de niñas y niños. Este ejercicio, permitirá registrar las conclusiones grupales en una lámina y en el cuaderno personal de los niños. Con las ideas generadas se podrá completar el Contrato de Aprendizaje Individual (Figura 25), identificando en específico las capacidades, contenidos y aprendizajes establecidos al inicio del Proyecto de Intervención.

Pedagogía por Proyectos es una estrategia formativa orientada al desarrollo de personalidades, saberes y capacidades de las infancias que la protagonizan. Implica el diseño de proyectos colectivos emanados de las necesidades e intereses de los propios estudiantes. En su conformación se establecen contratos en los cuales, de común acuerdo, se definen responsabilidades y se asumen roles horizontales donde ninguno es más valioso que otro. La descripción de las fases y las herramientas

propuestas son un esbozo y sólo cobran sentido en la medida que sean adaptadas para satisfacer las particularidades contextualizadas del grupo. PpP es flexible y evoluciona según las características y demandas de los involucrados al poner el proyecto en acción, sin embargo, destaca la promoción permanente de diversas situaciones de lenguaje que se pueden poner en marcha y los procesos evaluativos que originan la metacognición de distintos momentos del trayecto de aprendizaje.

En específico, el uso de una evaluación formativa implica que no se concentre el esfuerzo docente en la medición o en el reporte numérico de calificaciones, ni en la clasificación o etiquetado de estudiantes de acuerdo a sus notas. Por el contrario, la evaluación en el marco de PpP requiere de una participación colectiva, de una reflexión individual y de un diseño de instrumentos que proporcionen información que, de evidencia de los logros alcanzados, de los aspectos en torno del aprendizaje que se requieren fortalecer y las prácticas de enseñanza que es necesario ajustar. Esta labor se plasma en el siguiente apartado orientado por las capacidades a desarrollar y los indicadores que se convierten en las pautas que sirven para brindar seguimiento.

5. Evaluación y seguimiento

Este apartado se propone exponer las funciones, características e instrumentos del proceso de evaluación en el marco de PpP, en congruencia con el método de la Documentación Biográfico-Narrativa como medios para observar, reunir, registrar y reflexionar sobre la información que se obtenga durante el desarrollo del proyecto de intervención que permita redimensionar la construcción de los aprendizajes y enriquecer la práctica docente.

a. Los instrumentos de evaluación

En congruencia con las capacidades e indicadores diseñados en el proyecto de intervención pedagógica se seleccionan los siguientes instrumentos que dan sentido a una evaluación formativa.

Figura 28. Lista de cotejo para evaluar el uso de la lectura recreativa como detonante de la imaginación y el placer de leer (Indicador 1)

Lista de cotejo																							
Capacidad	Identifica en la lectura recreativa una forma de disfrutar los textos para desarrollar su imaginación y construir activamente un perfil de lector autónomo.																						
Indicador	Conoce que en la lectura de un texto se experimenta el disfrute lector.																						
Estudiantes	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23
Criterio																							
Explora a detalle los textos que se encuentran a su alcance.																							
Identifica los principales tipos de textos y su función.																							
Reconoce con facilidad las emociones que le evoca la lectura de diversos textos.																							
Utiliza diversos textos que le permiten experimentar el gusto por leer.																							
Lee con autonomía textos completos.																							
Total																							

Escala		Nivel de desempeño	
Sí	No	9-10	Construido
		7-8	En proceso de construcción
2	1	Menos de 6	Necesita apoyo

Figura 29. Lista de cotejo para evaluar el uso de la lectura recreativa como detonante de la imaginación y el placer de leer (Indicador 2)

Lista de cotejo						
Capacidades	Identifica en la lectura recreativa una forma de disfrutar los textos para desarrollar su imaginación y construir activamente un perfil de lector autónomo.					
Indicadores	Asocia ideas que le permiten hacer uso de la fantasía y el esparcimiento al leer y recrear un texto.					
Criterio	Relata los sucesos o el contenido de un texto.	Reconoce los elementos fantásticos y reales de un texto.	Describe a través de distintos lenguajes los objetos, personas o situaciones que se presentan en un texto.	Recrea a partir de la lectura de un texto escenas, situaciones o personajes de un texto leído haciendo uso de diversos lenguajes.	Totales	
Estudiantes					Sí (%)	No (%)
Estudiante 1						
Estudiante 2						
Estudiante 3						
Estudiante 4						
Estudiante 5						
Estudiante 6						
Estudiante 7						
Estudiante 8						
Estudiante 9						
Estudiante 10						
Estudiante 11						
Estudiante 12						
Estudiante 13						
Estudiante 14						
Estudiante 15						
Estudiante 16						
Estudiante 17						
Estudiante 18						
Estudiante 19						
Estudiante 20						
Estudiante 21						
Estudiante 22						
Estudiante 23						
Sí (%)						
No (%)						

Escala	
Sí	No
25%	25%
Nivel de desempeño	
90%-100%	Construido
70%-80%	En proceso de construcción
Menos de 60%	Necesita apoyo

Figura 30. Lista de cotejo para evaluar la interacción de los alumnos en diversas situaciones comunicativas propuestas desde la Biblioteca Escolar (Indicador 6)

Lista de cotejo																								
Capacidad	Interactúa en situaciones comunicativas contextualizadas propuestas desde la Biblioteca Escolar para practicar la lectura recreativa en favor de la construcción de sus aprendizajes en un ambiente lector agradable.																							
Indicador	Contribuye a transformar la Biblioteca Escolar en un contexto accesible y favorable para generar una actitud placentera hacia la lectura.																							
Estudiantes	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23	
Criterio	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Considera a la Biblioteca Escolar un espacio que le permite desarrollar sus habilidades y construir sus aprendizajes.																								
Reconoce de manera colaborativa las necesidades que existen en la Biblioteca Escolar para brindar un funcionamiento que satisfaga a la comunidad escolar.																								
Propone acciones para que la Biblioteca Escolar sea un espacio más accesible a la comunidad.																								
Participa en actividades que permitan la difusión del acervo bibliográfico, materiales y recursos que existen en la Biblioteca Escolar.																								
Promueve de manera creativa los servicios y funciones que la Biblioteca Escolar ofrece.																								
Diseña un proyecto que diversifique los servicios que ofrece la Biblioteca Escolar para atender las necesidades y los gustos lectores de la comunidad escolar.																								
Asume responsabilidades y tareas que contribuyan a transformar la Biblioteca Escolar en un ambiente lector placentero.																								
Total																								

Escala	
Sí	No
Sí logrado	No logrado

**Figura 31. Lista de cotejo para evaluar el uso del acervo bibliográfico al participar en actividades comunicativas
(Indicador 8)**

Lista de cotejo																									
Capacidad	Selecciona del acervo bibliográfico disponible en la Biblioteca Escolar los ejemplares pertinentes para participar en actividades comunicativas que lo ayuden a crear y difundir sus producciones ante la comunidad escolar respetando la diversidad de la cual forma parte.																								
Indicador	Expresa ideas y emociones por medio de diversos lenguajes al practicar la lectura creativa.																								
Estudiantes	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23	Total	
Nivel de desempeño	Emplea el lenguaje escrito para expresar sus opiniones, emociones y vivencias.																							Sí (%)	No (%)
Criterio																									
Comparte sus ideas, opiniones y argumentos por escrito al realizar la lectura creativa de un texto.																									
Comenta sus preferencias, estados de ánimo, emociones y sentimientos al realizar la lectura creativa de un texto.																									
Manifiesta sus experiencias, recuerdos o memorias al realizar la lectura creativa de un texto.																									
Nivel de desempeño	Comparte de manera verbal ante un auditorio sus opiniones, emociones y vivencias.																								
Expresa de forma oral sus ideas, opiniones y argumentos al realizar la lectura creativa de un texto.																									
Platica sus preferencias, estados de ánimo, emociones y sentimientos al realizar la lectura creativa de un texto.																									
Narra oralmente sus experiencias, recuerdos o memorias al realizar la lectura creativa de un texto.																									
Nivel de desempeño	Comunica a través de otros lenguajes (artístico, corporal, musical, etc.) sus opiniones, emociones y vivencias																								
Difunde de forma creativa sus ideas, opiniones y argumentos al realizar la lectura de un texto.																									
Comparte de forma creativa sus preferencias, estados de ánimo, emociones y sentimientos al realizar la lectura de un texto.																									
Expresa de forma creativa sus experiencias, recuerdos o memorias al realizar la lectura de un texto.																									
Frecuencia																									
Porcentaje																									

Figura 32. Escala de apreciación para evaluar el uso de la lectura recreativa (Indicador 3)

Escala de apreciación																							
Capacidad	Identifica en la lectura recreativa una forma de disfrutar los textos para desarrollar su imaginación y construir activamente un perfil de lector autónomo.																						
Indicador	Lee por propia voluntad, interés y gusto.																						
Estudiantes	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23
Criterio																							
Lee para sí mismo y por propia voluntad diversos tipos de texto.																							
Participa con agrado en diferentes modalidades de lectura colectiva.																							
Dialoga entre sus compañeros para expresar sus gustos e intereses lectores.																							
Propone actividades encaminadas a practicar la lectura recreativa.																							
Manifiesta progresivamente su perfil de lector autónomo.																							
Total																							

Niveles de logro		
Siempre	A veces	Muy poco
3	2	1
Nivel de desempeño		
13-15	Construido	
10-12	En proceso de construcción	
Menos de nueve	Necesita apoyo	

Figura 33. Escala de apreciación para evaluar la interacción de los alumnos en diversas situaciones comunicativas propuestas desde la Biblioteca Escolar (Indicador 4)

Escala de apreciación				
Nombre del estudiante:				
Capacidad	Interactúa en situaciones comunicativas contextualizadas propuestas desde la Biblioteca Escolar para practicar la lectura recreativa en favor de la construcción de sus aprendizajes en un ambiente lector agradable.			
Indicador	Identifica las distintas funciones que cumple una Biblioteca Escolar para favorecer la lectura recreativa de distintos textos.			
Criterio	¿Lo realizó?			¿Cómo puedo mejorar?
	Siempre 3	A veces 2	Muy pocas veces 1	
Utiliza la Biblioteca Escolar cotidianamente.				
Conoce los servicios que la Biblioteca Escolar puede ofrecer a la comunidad escolar.				
Identifica los materiales y recursos que están disponibles en la Biblioteca Escolar.				
Investiga acciones que favorezcan el funcionamiento de la Biblioteca Escolar para practicar la lectura recreativa de distintos textos.				
Propone actividades que permitan diversificar los servicios de la Biblioteca Escolar para atender los intereses lectores de la comunidad escolar.				
Total:				

Figura 34. Escala de apreciación para evaluar la interacción de los alumnos en diversas situaciones comunicativas propuestas desde la Biblioteca Escolar (Indicador 5)

Escala de apreciación																							
Capacidad	Interactúa en situaciones comunicativas contextualizadas propuestas desde la Biblioteca Escolar para practicar la lectura recreativa en favor de la construcción de sus aprendizajes en un ambiente lector agradable.																						
Indicador	Participa en un intercambio comunicativo real que le permita integrarse a una comunidad lectora.																						
Estudiantes	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23
Criterio																							
Se involucra de manera constante en el desarrollo de distintas actividades a favor de la lectura creativa.																							
Explora con interés la Biblioteca Escolar e interactúa con los libros que tiene disponible.																							
Selecciona de la Biblioteca Escolar uno o más textos de acuerdo a sus gustos e intereses.																							
Describe de manera oral el contenido o las características de un libro de interés que consultó.																							
Expresa sus sentimientos y opiniones acerca del libro que le interesó y/o consultó.																							
Respeto la opinión de sus compañeros sobre el texto que a ellos les interesó y consultaron.																							
Participa en actividades comunicativas desde la Biblioteca Escolar para promover la lectura recreativa.																							
Total																							

Niveles de logro	1. A veces	2. A menudo	3. Frecuentemente	4. Siempre

Figura 35. Escala de apreciación para evaluar el uso del acervo bibliográfico al participar en actividades comunicativas (Indicador 7)

Escala de apreciación																									
Capacidad	Selecciona del acervo bibliográfico disponible en la Biblioteca Escolar los ejemplares pertinentes para participar en actividades comunicativas que lo ayuden a crear y difundir sus producciones ante la comunidad escolar respetando la diversidad de la cual forma parte.																								
Indicador	Clasifica los libros disponibles en la Biblioteca Escolar en texto literarios e informativos.																								
Estudiantes	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12	Estudiante 13	Estudiante 14	Estudiante 15	Estudiante 16	Estudiante 17	Estudiante 18	Estudiante 19	Estudiante 20	Estudiante 21	Estudiante 22	Estudiante 23	Puntaje total	Porcentaje
Criterio																									
Explora con interés la Biblioteca Escolar e interactúa con los libros que tiene disponible.																									
Utiliza cotidiana y espontáneamente los libros que se encuentran en su entorno.																									
Identifica las características y función de los textos literarios.																									
Reconoce el propósito comunicativo de los textos literarios.																									
Emplea los textos literarios para un propósito determinado.																									
Identifica las características y función de los textos informativos.																									
Reconoce el propósito comunicativo de los textos informativos.																									
Emplea los textos informativos para un propósito determinado.																									
Clasifica y organiza los textos literarios e informativos con los que cuenta la Biblioteca Escolar.																									
Difunde a la comunidad escolar los textos literarios e informativos que forman parte del acervo bibliográfico de la Biblioteca Escolar.																									
Frecuencia																									
Porcentaje																									

Niveles de logro	(4) Excelente	(3) Bueno	(2) Regular	(1) Inicio
	Logro superior, está en el nivel más alto	Logro con algunas limitaciones.	Se cumplen los requerimientos mínimos de logro.	Tiene dificultades de logro.

Figura 36. Rúbrica para evaluar la actitud de los alumnos ante sus propias producciones y la de sus compañeros (Indicador 7)

Rúbricas			
Nombre del estudiante:			
Capacidad	Selecciona del acervo bibliográfico disponible en la Biblioteca Escolar los ejemplares pertinentes para participar en actividades comunicativas que lo ayuden a crear y difundir sus producciones ante la comunidad escolar respetando la diversidad de la cual forma parte.		
Indicador	Muestra una actitud de respeto ante las producciones diversas de una comunidad lectora		
Niveles de desempeño			
Criterios	Destacado (3)	Adecuado (2)	Inadecuado (1)
Participa en actividades orientadas a la práctica de la lectura y expresión libre de la ideas.	Muestra iniciativa para participar activamente en proyectos o actividades comunicativas a favor de la lectura por gusto y la manifestación libre de ideas.	Se involucra en los proyectos o actividades comunicativas a favor de la lectura por gusto y la manifestación libre de las ideas.	Muestra dificultad para participar en proyectos o actividades comunicativas.
Expresa con respeto sus opiniones, emociones y percepciones sobre sus producciones y las de sus compañeros.	Habla de lo que considera necesario, argumentando sus opiniones, identificando sus emociones y valorando su propio trabajo y el de sus compañeros.	Solicita apoyo cuando intenta manifestar sus ideas, definir sus sentimientos o realizar valoraciones de sus producciones o la de sus compañeros.	No da a conocer sus pensamientos, lo que siente y lo que experimenta al realizar sus trabajo o presenciar la labor de sus compañeros.
Escucha a sus compañeros cuando éstos le expresan sus ideas así como lo que sienten ante la experiencia de ser parte de una comunidad lectora.	Muestra respeto hacia los comentarios de sus compañeros, los escucha y observa por iniciativa propia.	Presta atención a sus compañeros sólo si se le solicita.	Mantiene su atención dispersa en momentos en que sus compañeros dialogan o expresan sus ideas, emociones o experiencias.
Ofrece su ayuda a quien observa que lo necesita.	Se acerca por iniciativa propia, para brindar la ayuda o apoyo necesario a compañeros y amigos, ofreciendo algunas alternativas de solución.	Ocasionalmente se integra al grupo, equipo, compañeros o amigos para ofrecer apoyo.	Se mantiene ajeno ante las dificultades de sus compañeros.
Total			

El descubrimiento de Pedagogía por Proyectos, aunado al conocimiento puntual que se obtuvo al implementar el Diagnóstico Específico en búsqueda de información sobre el *fomento a la lectura desde la Biblioteca Escolar* en un contexto como la Escuela Primaria “Benito Pérez Galdós”, ubicada en la alcaldía Iztapalapa, además del cruce con distintos autores que nutren tanto esta propuesta didáctica como el propio objeto de estudio, han permitido el diseño de una Intervención Pedagógica que pretende modificar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje que, hasta el momento ha sido condicionado por el tiempo, el formalismo y la uniformidad, para vivenciar una nueva experiencia donde prevalezca entre los actores del proceso educativo una convivencia de aprendizaje sustentado en ideal de Luxemburgo “por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres”. Nada está determinado, es el momento de vivenciar y descubrir en los estudiantes las capacidades que pueden desarrollar cuando se le otorga la palabra a través de la lectura recreativa y la fantasía del libro.

CAPÍTULO V. VIVIR CON LIBROS, UNA OPCIÓN PARA FOMENTAR LA LECTURA POR GUSTO

*Y así termina nuestra historia
como comenzó...
abriendo un libro.
William Joyce*

En el presente capítulo convergen dos informes que pretenden reflejar los acontecimientos de esta investigación. El primero se nutre de los relatos que dan testimonio a las experiencias que transcurrieron durante la Intervención Pedagógica y que por diversas razones trascendieron la memoria de los recuerdos para plasmarse en la memoria de la lengua escrita siguiendo el tono de la Documentación Biográfico-Narrativa. Este informe inicial se enriquece de pensamientos reflexivos que cobraron vida al momento de escribir y de las voces que acompañaron los proyectos que contribuyeron a fomentar la lectura por gusto. En este informe narrativo también coexisten el pensar de otros autores que ayudan a trazar otras rutas que llevan al encuentro con el placer de leer.

El segundo apartado de este capítulo es un Informe General que se conforma de la recapitulación de los hallazgos más sobresalientes de esta investigación, incluyendo la interpretación y análisis de los resultados que se obtuvieron de la evaluación formativa de la intervención, así como de la información de cada uno de los instrumentos que se emplearon. Este segundo informe más que una validación, es un soporte que complementa el Informe Biográfico-Narrativo.

A. El Informe Biográfico-Narrativo

En tiempos recientes el magisterio demanda un trato digno, por lo que el gremio exige condiciones laborales y un salario justo. Nadie está en contra de estas demandas. Otra manera de dignificar la docencia es retomar un rol protagónico en el proceso educativo, para ello es indispensable escribir las experiencias que acontecen en el aula, para luego reflexionarlas, cuestionarlas, dialogarlas insaciablemente, hasta sentir las y volverse profesionales de la educación *sentipensantes*.

Episodio 1.

Abordaje hacía un trayecto lector

— ¡Ya ábrele perro! —Este alarido estalla muy cercano a mi oreja. Se trata del reclamo airado de una clase trabajadora que continúa esperando, cada día con mayor impaciencia, un trayecto hacía la prosperidad.

Me dirijo, junto con ellos, rumbo a los andenes del transporte subterráneo más concurrido en la Ciudad de México. Mi destino, la sede de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094, ubicada en el Centro Histórico. En medio de latidos incontrolables, camino hacia mi primer día de clases como estudiante de la Maestría en Educación Básica. Al andar, dialogo con mis ideas en busca de claridad, la cual se difumina ante la interrupción de un vociferante:

— ¡Ya ábrele perro!

Los músculos de mi cuerpo se tensan ante la virulencia de estos gritos, por lo que intento reorientar mi pensar dilucidando mi futuro. “Me va ir bien” —me digo dubitativo. Más que un deseo es una interrogante. No es extraño para mí este desasosiego, más aún cuando se avecina un nuevo proyecto forjado en la incertidumbre que subyace de una aventura académica que rompe la cotidianidad.

El desplazamiento colectivo es lento. La multitud y yo nos adentramos en un largo pasillo del metro Pantitlán, el cual se *culebrea* debido a las rejas que tienen como misión tortuosa agotar el tiempo y prolongar la ansiedad. Este sinuoso y prolongado trayecto me invita a mirar los ojos de la mal llamada *masa humana*. Increíblemente, reconozco en sus rostros ajenos, aún usando los cubrebocas debido al temor que la pandemia por Covid-19 nos legó, la habitual angustia de un sábado por la mañana al iniciar, quizá, el último día de una extenuante semana laboral. En sus miradas leo el compromiso de la puntualidad, el desconsuelo de la resignación y la furia frustrante que detona la certeza de que, aún con horas de anticipación, todos llegaremos tarde.

—¡Ya ábrele perro! —Es la agresiva consigna con la que un trabajador desafía la autoridad de un policía que custodia el acceso a las inservibles escaleras eléctricas del metro. El estoico gendarme hace mutis de la provocación, ganándose la rechifla de los exasperados usuarios... Segundos después, el cancerbero del transporte más concurrido de la capital mexicana abre las puertas. La multitud no se desvanece, pero entre empujones avanza y yo con ellos.

- **Infancia ¿destino lector?**

Mi nombre es Edgar Victoria Ortiz, tengo 44 años y soy originario del antes denominado Distrito Federal. Dice Villoro que la infancia es el principal acervo de la emoción y la memoria, que la vida se define, esencialmente, por lo que sucede antes de los doce años,⁸ así que abriré el *baúl de mis ayeres*, aunque lo que emerja sea, al día de hoy, vivencias muy distantes.

Entre las reminiscencias de una remota niñez, se encuentran mis experiencias lectoras familiares, las cuales se reducen a la exploración de un diario en tono sepia, el cual llegaba con mi padre al regresar de su trabajo. Sus páginas, en forma de rollo, eran puestas en la mesa y mientras don Poncho cenaba, yo lo *ojeaba* con especial gusto y concentración. De ese instante, todavía no defino cuál era el momento más sublime, si cuando me compartía su deliciosa carne de puerco en adobo que con ternura había preparado Doña Carmen, mi madre, o enterarme lo que yo, desde un día antes ya sabía, que el América había sido campeón.

Siempre disfruté revisando las notas deportivas que el maltratado diario *Esto* contenía.⁹ Con afición, leía el día a día de todos los equipos que conformaban el torneo mexicano, el desarrollo competitivo y atlético de las finales del básquetbol, las estadísticas que se derivaban de las series mundiales de béisbol y la vida apasionante de los héroes *pamboleros* que conquistaban la gloria en los campeonatos mundiales de futbol. Tiznándome los dedos de color periódico, conocí las letras, las frases y los

⁸ Juan Villoro, *La figura del mundo*, (Ciudad de México: Penguin Random House, 2023), 58.

⁹ El diario *Esto* es un periódico deportivo de circulación nacional fundado el 2 de septiembre de 1941. Su distingo entre otros diarios deportivos es su impresión en tinta de color sepia.

diversos textos que a manera de noticia, reportaje, entrevista o artículo comunicaban las hazañas deportivas, al tiempo de saborear la cena de mi padre en compañía de mi familia. Dicha rutina en más de una ocasión, motivó en mí, el sueño de convertirme en un periodista que recorriera los campos de entrenamiento, los más grandes escenarios deportivos y tecleara lo sucedido en las entrañas de una redacción.

En otro lado del baúl, en el apartado de *mis memorias escolares*, también localizo recuerdos lectores no tan emocionantes ni exquisitos como los de casa, pero sí que están presentes. Especialmente, me refiero a la relación que tuve con los libros, la lectura y mi formación académica. Estas remotas imágenes se gestan en la transcripción de algunos episodios de *El principito*, en las *carreritas lectoras* que emprendíamos cada mes, cuyo propósito era decodificar en voz alta el mayor número de palabras en un minuto y en las lecturas inconclusas de *Robinson Crusoe* y *Clemencia*. Lamento decir que, en ese entonces, tales lecturas poco trascendieron en mí, ya que al finalizar la educación básica, nunca accedí a los primeros lugares en la velocidad lectora, tampoco tuve la osadía de imaginarme en una isla desierta, ni en el heroico México de la Intervención Francesa, mucho menos en el asteroide B-612 en compañía de una entrañable rosa.

Difícilmente descubrí en las lecturas escolares el mismo gozo que encontraba al consultar la nota que daba cuenta del reciente campeón de boxeo, de la consumación de un nuevo récord de velocidad en el atletismo o de la conquista de una marca histórica en la natación. No significaba lo mismo repetir o copiar un texto sentado en una pesada banca de madera al interior de una de las aulas de la primaria Simón Bolívar, la cual se encontraba rodeada de un canal de aguas negras en el Estado de México, que atestiguar, por medio de la palabra impresa, las más grandes proezas que acontecían en el mundo deportivo.

Por más que revuelvo el baúl, el uso de la palabra y la lectura en el resto de mi preparación académica no sufrió un cambio vertiginoso: lecturas-tarea, lecturas-examen y lecturas subordinadas contribuyeron sólo a la consecución de algunos logros

académicos. No malinterpreten estas líneas, no es un deslindamiento de responsabilidades o un acto de contrición lector; por el contrario, debí desarrollar esta habilidad medianamente bien, ya que obtuve con orgullo un título profesional. Infancia es destino dice el psicoanalista Santiago Ramírez,¹⁰ es una frase tan certera como lapidaria. No pude concretar, tristemente, mi deseo de ser parte del deporte a través de la mirada curiosa y creativa de un reportero, pero sí logré descubrir que el gusto lector acontece desde lo más íntimo y próximo de un niño: sus ilusiones.

- **Se estaba haciendo tarde**

En el año 2003 obtuve la licencia para ejercer la docencia a nivel primaria, labor que he desempeñado desde hace 18 años en la alcaldía Iztapalapa. Pero...¿Qué puede ofrecer un profesor cuya experiencia con la lectura fue escasa y condicionada? Esta reflexión no se generó al ingresar al servicio docente; sino a partir de diversos acontecimientos que narro a continuación, en los que el acercamiento con el lenguaje y la lectura tomaron una dimensión distinta a la de un mero pragmatismo lector, para resignificarse como herramientas detonadoras de emociones, de razones y de un diálogo inagotable.

Uno de esos episodios fue mi paso inconcluso por la Escuela Normal Superior de México. En sus aulas, se gestó una grandiosa amistad que se estrechó fuera de ellas. La interacción amena con mis admirados camaradas Mario, un escritor y *exseminarista* guerrerense; Macedo, un amante atormentado por la literatura rusa; Sinuhé, un músico rapero y poeta del barrio de Tacubaya y Tototzintle, un filósofo enigmático tan mordaz como solidario, me develaron por medio de la palabra y unos cuantos tragos de cerveza, que además de leer, los libros se conversan, se contrastan, se debaten, se interpretan a través de la oralidad.

Han pasado los años, y aún sigue el eco de esas charlas apasionadas en torno a las narraciones campiranas y desoladoras de Juan Rulfo y José Revueltas; a los cuentos

¹⁰ Santiago Ramírez citado en Juan Villoro, *La figura del mundo*, (Ciudad de México: Penguin Random House, 2023), 59.

ensoñadores de Gabriel García Márquez y Julio Cortázar; a las novelas provocadoras de José Saramago, cuyos párrafos interminables nos incitaban a cuestionar nuestro sistema de creencias; a los textos de Jorge Ibargüengoitia plagados de un sarcasmo delirante o a la sabiduría noble y contestaria de la poesía en prosa de Eduardo Galeano. Me reconozco en esos autores y en sus obras que de ninguna manera hubieran llegado a mi existencia sin haber sido parte de ese grupo de amigos tan desparpajados como inquietantes. Por ellos, amigos y escritores, valoro que no es un acontecimiento menor, vincular la lectura con la charla literaria, ya que hace posible la socialización de los textos y el contagio colectivo por la lectura.

Otro acontecimiento fundamental que volvió a los libros y a la lectura parte de mí, fue cuando Eve, mi compañera de andanzas y yo, dimos vida a nuestra Frida Zoé, su nacimiento ha significado música, baile, nobleza, sensibilidad, creatividad, amor. Nosotros hemos sido sus padres, pero ella ha sido nuestra guía. Como crueles tutores comprometidos con su formación tratamos de influirle nuestros anhelos y pasiones; Frida, como buena hija, nos ha orientado con calidez y firmeza cómo, cuándo y cuánto desea hacerlas suyas, sin dejar de construirse por sí misma.

Por ella conocí la literatura infantil, las distintas ferias del libro, la feria de las calacas, el cine y el teatro para niños, el ballet, la danza contemporánea, la riqueza de la música. Gracias a mi hija viví otra infancia, lejana al deporte, pero cercana al arte y a los libros. Descubrimos en familia cómo devorar *Las golosinas secretas* de Juan Villoro, cómo escapar de *La peor señora del mundo* de Pancho Hinojosa, cómo ejercer nuestro derecho al delirio con *Willy el soñador* de Anthony Browne. Leyendo, reconocimos la existencia de *Los días raros*;¹¹ valoramos que es mejor abrazar a una linda y tibia mamá de carne y hueso que a una *Mamá Robot* tan eficiente como fría,¹² y que en ocasiones, yo, su padre, puede llegar a ser *Terrible*,¹³ pero cuando ella

¹¹ *Los días raros* es un libro infantil del autor Roger Ycaza editado por el FCE.

¹² Una mamá robot hace referencia al libro *Quiero una mamá robot* del autor Davide Cali editado por SM.

¹³ *Terrible* es un libro infantil del autor Alain Serres editado por Zorro Rojo.

convoca a *El pájaro del Alma*,¹⁴ le devuelve el corazón. Mucho le debo a mi hija el papel de padre mediador de lectura, me mostró un camino que en mi memoria personal y profesional estaba ausente, este trayecto hizo volcarme y transmitir el gusto por la lectura a través del afecto, ya lo dijo Pescetti somos tan pobres o tan ricos como nuestro entusiasmo y deseo por contagiar lo que amamos.¹⁵

Con una ruta lectora trazada gracias a la amistad y a mi familia, he intentado reorientar mi labor docente. Es loable comenzar leyendo a Murakami con los niños,¹⁶ pero seguramente no será muy bien recibido. No todo el que lee es capaz de responder a los intereses lectores de la niñez, muchas veces por falta de conocimiento pedagógico, pero quizá aún más por falta de atrevimiento. Los llamados libros para niños abren heridas, son provocadores y en ocasiones hasta perturbadores. Para conocer más de ellos, participé y repliqué, en el ámbito laboral, los cursos y talleres que ofrecen los Centros de Maestros e instituciones como IBBY,¹⁷ estos espacios de actualización magisterial complementaron mi formación lectora y me condujeron a una travesía didáctica de no retorno hacia el universo y gozo que significa compartir en el aula la literatura infantil y juvenil.

Como Apoyo Técnico Pedagógico y asesor acompañante del Programa Nacional de Lectura, conocí y participé en la construcción de redes lectoras. Descubrí que los proyectos institucionales se materializan con la suma de esfuerzos y recursos tangibles; pero sólo se consolidan y prosperan a partir de una vinculación dinámica, creativa y participativa entre la biblioteca escolar, el colectivo docente y la comunidad escolar. Para leer y escribir nunca habrá tiempo y recursos suficientes, se tiene que abrir paso a contracorriente, arrebatándole un cacho a la vida. Dentro de las aulas escolares, el desafío no es diferente.

¹⁴ El pájaro del alma es un libro infantil del autor Mijal Snunit editado por FCE.

¹⁵ Luis Pescetti, *Una que sepamos todos: taller de juegos, música y lectura (para el aula, la casa, el campamento o el club)* (México: Siglo XXI Editores, 2023), 14.

¹⁶ Haruki Murakami es un escritor y traductor japonés, autor de novelas, relatos y ensayos.

¹⁷ IBBY es una asociación civil mexicana sin fines de lucro con 40 años a la vanguardia en la formación de comunidades de lectores en México.

- **Enmendar el pasado lector**

Mi regreso a las aulas fue como maestro del taller de lectura y escritura y profesor de grupo. Borges expresó que el paraíso es como una biblioteca;¹⁸ de ser así, yo me encontré en uno de ellos. Pero de poco sirve un paraíso etéreo; es decir, una biblioteca impoluta. Así que, de forma paulatina, este espacio fue transformado en un ambiente lector para los estudiantes de todos los grados, donde la recreación literaria y la circulación del acervo bibliográfico fueron las herramientas principales.

En la biblioteca la lectura, la palabra y la escritura se acompañaron del juego, del canto, del baile, de la creación artística y de la tecnología. El acto de leer ya no se detenía en la mera repetición de las grafías, en el privilegio absoluto de la memoria, en la pericia por contestar cuestionarios o en llenar páginas con resúmenes como lo priorizaba en mis inicios como profesor de primaria. Ahora, los libros tenían un nuevo significado, tal como los concibe Andruetto, un libro puede convertirse en un ser vivo, capaz de interrogarnos, perturbarnos y enseñarnos a mirar zonas aún no comprendidas de nosotros mismos y de quienes nos rodean.¹⁹ Es por ello que, promoví el préstamo de libros a domicilio, se movilizaron las bibliotecas de aula, se estrecharon los lazos lectores entre las familias y los docentes de grupo. En gran parte de la población escolar, surgió el apego por su espacio-ambiente-lector, lo reconocieron como suyo, lo sabían abierto y lo percibían libre.

La lectura nos permite alzar la vista, meditar entre palabras, pero además como lo expresa Petit, leer sirve para devolver la fantasía, la creatividad, para encontrar esa conversación, ese diálogo que nos hace fraternizar con los demás.²⁰ El recuento de estas vivencias lectoras son contrastantes. Por ética y compromiso profesional, así como justicia y equidad educativa, no es deseable que niñas y niños tengan que esperar, como fue mi experiencia, más de veinte años para establecer una unión sólida y amable con los libros y su biblioteca escolar.

¹⁸ Jorge Luis Borges, *Obra poética* (Buenos Aires: Alianza Editorial, 1977), 187.

¹⁹ María Teresa Andruetto, *La lectura, otra revolución* (México: FCE, 2014), 28.

²⁰ Michele Petit, *Leer el mundo: experiencias actuales de la transmisión cultural* (Buenos Aires: FCE, 2015), 68.

- **Los empujones espabilan**

Ahora soy parte de la Maestría en Educación Básica, específicamente, de la línea Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, su nombre me sedujo de inmediato y el desafío para ingresar a ella me apasionó. Disfruté con terror cada una de sus etapas de selección y con gozo su aceptación. Ya soy universitario y mi propósito es estructurar, enriquecer y fortalecer un proyecto que potencie la operación de la biblioteca escolar y de aula para el fomento y la práctica constante de la lectura creativa, el manejo plural y democrático del lenguaje y el desarrollo de situaciones lúdicas y atractivas en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje.

Afortunadamente, he encontrado en la maestría una propuesta humana y creativa, maestras tan entusiastas con su vocación como combativas ante las injusticias, no creen en la petulancia de los títulos, pero sí en una profesionalización cuya esencia es enseñar aprendiendo. También estoy rodeado de compañeras y compañeros brillantes. Yadira, Frank, Eli, Mariana, Gabi, Angi, Pablo y yo somos la 13-G, así nos conocen, pero lo que en verdad nos distingue es la solidaridad en el trato, el compromiso ante el trabajo y la pluralidad respetuosa al momento de expresar nuestro pensar y sentir.

En mi estadía como maestrante se percibe la dolorosa reconstrucción de un profesional, ya que este proceso formativo no se limita a la acumulación de conceptos y definiciones; por el contrario, se nos persuade a cuestionar la política educativa y a posicionarnos ante los cambios perennes que desafían la labor docente. Al interior de sus aulas, durante la riqueza del diálogo que se propicia entre maestras y compañeros, he reconocido que la teoría encuentra su legitimidad sólo si incide en la práctica.

Cursar la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, histórica casa de estudios, ha revitalizado mi práctica docente, pero sobre todo, me ha mostrado una ruta alterna llamada Pedagogía por Proyectos, la cual es una propuesta sensible que pone al centro la participación de los estudiantes en un entorno de libertad, compromiso mutuo y cooperación. La flexibilidad es la esencia de esta estrategia, además de otorgar a la

lectura, escritura y oralidad un sentido comunicativo, práctico y lúdico por lo que la vuelve una alternativa didáctica pertinente que ayuda a que mis estudiantes no repitan mi experiencia lectora infantil en color sepia y puedan recrearse entre la gama incalculable de colores, traducido a múltiples oportunidades de vida que la lectura, los libros y la palabra ofrecen.

Pero, ¿cómo llegué a la antesala de la Maestría de Educación Básica? Justamente como se hace entre los pasillos del metro, a empujones.

Al terminar el bachillerato, sin antecedentes familiares en el magisterio, escasa orientación vocacional, además de un desaire de la Universidad Nacional Autónoma de México a mi precario intelecto, las opciones de vida no eran muchas: migrar a un idealizado y desconocido sueño americano o ingresar a la única escuela de nivel superior que la comunidad de San Juan Ixcaquixtla, Puebla ofrecía...la normal para maestros.

Primer empujón. La estrechez económica familiar y mi poco espíritu aventurero me condujeron a la licenciatura en educación primaria. Sin duda, mi formación normalista rural, propició y encausó una vocación que ni por asomo existía. Si la ciudad te da mundo (cualquiera que éste sea), el ámbito rural te da corazón.

La práctica docente en la comunidades rurales me permitió descubrir contextos educativos diversos: la plurifuncionalidad de un maestro en una escuela unitaria o multigrado, el servicio docente en correspondencia a las necesidades y posibilidades de la comunidad, la indispensable vinculación de los programas de estudio a la riqueza intelectual y cultural de las niñas y niños de la localidad, la gentileza y protección que una comunidad le brinda a su maestro, pero también la crítica honesta y el juicio sabio de sus pobladores a lo mucho que el sistema educativo les ha arrebatado: oportunidades equitativas y un reconocimiento digno. También me hicieron redimensionar (desde mi experiencia como normalista practicante) el papel del maestro rural y de la escuela multigrado. Contextos en donde, en pleno inicio del siglo

XXI, el docente tiene que afrontar el olvido institucional para que las carencias no determinen la formación literaria de varias generaciones.

Segundo empujón. El monopolio de las plazas. La falta de doscientos mil pesos para adquirir una plaza y de un *palancazo* sindical me motivaron a probar suerte en la Ciudad de México. Después de varias negativas para poder ingresar al servicio público, mi única opción era recurrir a las escuelas privadas. Dos años de trabajo en esta vertiente, me permitieron identificar que muy pocas instituciones privadas concretan lo que ofrecen, es decir la competencia educativa que pregonan tiene que ver más con la publicidad y con las necesidades de las familias que pueden pagar una colegiatura. Sin embargo, también reconozco en la escuela privada una opción alterna para la sociedad y un campo de trabajo para los mismos docentes.

Tercer empujón. La Escuela Normal Superior de México. En los cerca de tres años en formación no pude concretar un título, pero asimilé la importancia del conocimiento. El desafío intelectual en este espacio educativo me exigió un cambio en hábitos de trabajo y en el fortalecimiento de herramientas para el aprendizaje como la lectura, la escritura y la oralidad. Conocí la trascendencia personal y profesional de la lectura más allá de un mero requisito académico y la necesidad de escuchar al otro para contrastar y enriquecer posturas. También reconocí que la práctica docente entre la primaria y la secundaria es distante, poco articulada y para muchos de nuestros estudiantes una ruptura abismal difícil de afrontar.

Cuarto empujón. Creo en la educación pública, en ella me he desempeñado por más de 18 años en el magisterio, específicamente, dentro de la alcaldía Iztapalapa, cumpliendo distintas funciones: docente frente a grupo, en su mayoría en los grados de quinto y sexto; Apoyo Técnico Pedagógico en uno de los extintos sectores escolares y maestro tallerista de lectura y escritura. Afortunadamente, he contado con el reconocimiento de las comunidades donde he laborado. Padres de familia y estudiantes me demuestran gratitud estableciendo lazos de fraternidad en los colectivos docentes con los que he interactuado. He participado en cursos, talleres y

diplomados que en retrospectiva considero insuficiente para la profesionalización que un docente debe contar y que las comunidades escolares actuales demandan.

Ya en el borlote. Estoy en un vagón saturado, como cualquier línea del metro de esta gran urbe, en medio de ideas que se zangolotean no sólo por la inestabilidad de las vías sino por la incertidumbre del destino. La parada final está aún distante, pero el transporte subterráneo transita por una investigación sobre *el fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar con estudiantes de tercer grado de primaria en la escuela “Benito Pérez Galdós” turno vespertino, ubicada en la alcaldía Iztapalapa*. Me encuentro en la condición de becario,²¹ lo que implica estar fuera de mi función como maestro de grupo para concentrarme en este proceso de profesionalización. El insumo principal de este proceso investigativo es una Intervención Pedagógica, lo que implica regresar a las aulas ya con la influencia de cinco trimestres de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria.

Mi regreso a los salones de clase es con otra mirada, la de un estudiante apretujado por la incomodidad que representa un transbordo de la línea Pasividad a la línea Entusiasmo por aprender. Voy en compañía de mis estudiantes y el profesor Manuel (titular del grupo tercero “A”). Ellos y yo hemos puesto en marcha Pedagogía por Proyectos. En los primeros hallazgos, reconozco que es indispensable desempolvar y diversificar el uso de la Biblioteca Escolar y de Aula, así como su acervo bibliográfico con la intención de involucrar al grupo e irrumpir en el entorno escolar por medio de un proyecto consensuado que fomente momentos lectores que trasciendan los muros de las aulas. En este sentido, vislumbro que es imprescindible la consolidación de un trabajo cooperativo que permita la integración de capacidades y esfuerzos, ya que las dinámicas que fomenta la lectura no se gestan en soledad.

²¹ La Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México me otorgó en septiembre de 2022 el Reconocimiento Beca Comisión para cursar la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094 durante seis trimestres.

En una de esas paradas abruptas, también identifico que el trabajo docente trasciende a la de un mediador, que según Garrido, es quien ayuda “descubrir los placeres de la lectura; placeres de los sentidos y las emociones; placeres del conocimiento, la inteligencia, el razonamiento y la reflexión”,²² lo que permite al mismo tiempo el empleo y el disfrute de los lenguajes en ambientes que estimulan la libertad, la imaginación y la participación.

Es septiembre de 2022, el convoy más que frenar rechina. Salgo desde la profundidad del metro en la estación Zócalo, es muy temprano, todavía no se escucha el ruido habitual de la zona: “pásele, pásele”, “de a diez de a diez”. Tampoco se observa el desbordante tránsito de personas y autos por su calles como cuando chachareo en compañía de mi esposa y de mi hija; en cambio se muestra un horizonte diáfano y un apacible viento gélido. Tal claridad me genera entusiasmo, temor y expectativa. No hay boleto de regreso, espero estar a la altura.

Los empujones son molestos e incomodan, pero también espabilan y alertan los sentidos. El exceso de comodidad es sinónimo de indolencia e inactividad.

¡Ya era hora de abordar!

²² Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura* (México: CONACULTA, 2012), 24.

Episodio 2.

Primeros maullidos lectores

—El que llega al cerro, en el cerro se queda —me advirtió el profe Jorge, cuando le solicité un cambio de escuela cuya ubicación se encuentra en San Miguel Teotongo, colonia localizada en el cerro de Santa Catarina, en la alcaldía Iztapalapa, al oriente de la Ciudad de México.

—Hace apenas algunos años, era la zona de castigo del magisterio capitalino para quienes se portaban mal —insistió, quizá con el propósito de amedrentarme.

No lo logré. Bastante curtido estoy al crecer y vivir en Valle de Chalco,²³ municipio perteneciente a esta zona metropolitana. Ambos territorios, tienen en común haber padecido la ira de dios, traducida ésta, en pésimas políticas socioeconómicas que, históricamente, han anidado la pobreza y alentado la segregación en contra de sus habitantes, a tal grado de que los actuales cartógrafos neoliberales, investidos de clasismo y racismo, señalan que en Iztapalapa, alcaldía donde laboro, habita un pueblo que vive de sus impuestos. ¡Falsarios! Aquí converge una comunidad trabajadora, combativa y multicultural, fundada por migrantes provenientes de distintos estados del país y que, con talento y tesón, han convertido a esta localidad, en un espacio progresista e igualitario que se da el lujo de albergar a la UTOPIA.²⁴

Elegí la escuela en mención por un latido literario. La primera novela que leí por gusto se titula *Marianela* del escritor Benito Pérez Galdós,²⁵ es por eso que al ver su nombre en el catálogo de instituciones educativas disponibles, la seleccioné sin dudarlo. Así que el destino me condujo a sus puertas y mi afecto por la lectura, de inmediato, me motivó a interactuar con su biblioteca escolar llamada “Leona Vicario”.²⁶

²³ Valle de Chalco es un municipio perteneciente al Estado de México, se localiza muy cercano a la alcaldía Iztapalapa.

²⁴ UTOPIA Unidades de Transformación y Organización para la Inclusión y la Armonía Social. Son grandes espacios con equipamientos públicos dedicados a la población de Iztapalapa, para que ésta ejerza su derechos a la cultura, recreación y a la ciudad.

²⁵ Benito Pérez Galdós (1843-1920) fue un novelista, dramaturgo, cronista y político español.

²⁶ Leona Vicario (1789-1842) fue una protagonista del movimiento de Independencia de México, destacándose como escritora y periodista.

Además de profesor de grupo, fui maestro de lectura y escritura a lo largo de distintos ciclos escolares, esto me permitió convivir en torno a los libros y con gran parte de la comunidad escolar, forjando así, un pronto sentido de arraigo y pertenencia.

Al ser una escuela del turno vespertino, nuestro colectivo es pequeño. Atendemos a una comunidad reducida en número pero enaltecida en identidad. Juntos hemos sido testigos de la evolución favorable de su infraestructura, de su personal docente y de apoyo a la educación, así como de su equipamiento material y literario. Docentes y habitantes atestiguamos la transformación de su entorno. Cuando llegué, un camellón polvoriento habilitado como basurero y cementerio de mascotas flanqueaba a la institución. Hoy, ese perímetro, es un sendero iluminado, con jardines, espacios deportivos y recreativos que son utilizados dignamente por la población.

A la mitad de la maestría arribé a la *Benito* en septiembre del ciclo escolar 2023-2024,²⁷ para iniciar la Intervención Pedagógica que se prolongaría por los siguientes nueve meses.²⁸ El primer día, fui al encuentro con el grupo tercero “A”, integrado por estudiantes participativos y deseosos de ser escuchados. También coincidí con la gentil acogida de un cuerpo docente renovado y dispuesto a acompañarme en esta travesía.

—¡Ya volamos maestro! —me dijo Justin al ver cruzar el cablebús —²⁹ ¿Ya se subió? Yo ya, cuando fui con mi abuelita, se siente *chido* — expresó sumamente contento.

La vida ofrece caminos inesperados. Algunos de esos recorridos, los disfruto al dirigirme a la *Benito* a bordo de un transporte aéreo y colectivo que surca los cielos de San Miguel Teotongo. En el trayecto, ya en las alturas, observo cómo los pobladores de Iztapalapa reconstruyen alternativas y nuevas identidades. Es justo a lo que aspiro

²⁷ La *Benito*, es el nombre genérico que la comunidad le otorga a la primaria “Benito Pérez Galdós”.

²⁸ En el contexto de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria la Intervención Pedagógica es la puesta en práctica de la base didáctica denominada Pedagogía por Proyectos propuesta por Josette Jolibert y colaboradores.

²⁹ El Sistema de Transporte Público Cablebús, conocido como Cablebús, es un sistema de transporte por teleférico que da servicio en zonas altas de la Ciudad de México.

en esta intervención: fomentar entre los estudiantes que existe en el acto lector múltiples posibilidades de interpretar el mundo.

- **Arañando al talante autoritario**

En los párrafos anteriores me referí a la importancia de construir espacios comunitarios para resarcir el tejido social con la finalidad de crear hábitos de cooperación, corresponsabilidad y sentido de pertenencia entre una sociedad. En el contexto de la palabra, el lenguaje y los libros, Petit destaca que,³⁰ la transmisión cultural, específicamente, la práctica de la lectura contribuye a edificar un mundo habitable y humano, capaz de alimentar el pensamiento al ir formando un corazón inteligente. Estos referentes me orientaron desde el inicio de la Intervención Pedagógica a procurar, por una parte, un vínculo de confianza entre el mediador con los lectores, empleando como puente indisoluble la conversación y la lectura. Por otra parte, pero en un sentido opuesto, intenté evitar a toda costa el empleo de acciones lectoras protocolarias que me condujeran a recibir, sin más, un portazo en las narices.

Otro elemento a considerar fue el tiempo, ya que al contar con el reconocimiento de una beca-comisión mi función como docente-investigador resultó apremiante.³¹ Es pertinente aclarar que los encuentros que tuve con el grupo fueron escasos, para ser preciso, una vez a la semana. Por lo que desde un principio dirigí los esfuerzos a la formación de una identidad grupal que me permitiera ser parte de ellos a punta de latidos literarios. Así que, para arrancar esta aventura lectora, preparé una serie de actividades relacionadas con un tema llamativo para niñas y niños: *los gatos*; adaptando la estrategia de animación a la lectura que lleva por nombre “*Club gatuno. Palabras Brujimágicas para gatodivertirnos*”.³²

³⁰ Michéle Petit, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (Buenos Aires: FCE, 2015), 26.

³¹ El reconocimiento de la beca-comisión es otorgado por la Secretaría de Educación Pública para realizar estudios de posgrado en el ámbito educativo sin que ello implique asumir la titularidad de un grupo escolar.

³² Estrategia de animación propuesta por Lilina Martínez Cruz, obtenida del libro *Laberinto del lenguaje voces y palabras para tejer en el aula*.

Pero no todo resulta como se esboza en la mente o se traza en el papel. Al llegar el primer día, los estudiantes se localizaban en el aula de computación debido a que el maestro Manuel, titular del grupo, conducía la primera reunión con los padres de familia. La manera como estaban sentados dificultó el arranque de la actividad. La mayoría se encontraba en una gran mesa central, otra parte en grupos de trabajo más pequeños y otros dispersos en mesas individuales.

De forma titubeante me presenté y les comenté que todos los días jueves realizaríamos distintas actividades, entre ellas la lectura de diversos textos. Pocos atendieron este instante, todo lo contrario, se empujaban para hacerse espacio, se distraían con la computadora que tenían cerca y murmuraban sin recato alguno. Ante el interés disperso del grupo, me apresuré a introducir el tema de las mascotas que viven en casa. Les narré que tengo una perrita mielosa, pero escandalosa llamada *Picolina* y un gato dormilón y traicionero llamado *Omali*. Aprovechando un instante de curiosidad, les pregunté si ellos tenían mascotas. De manera intempestiva y desordenada dijeron que vivían con gatos, perros, peces y pajaritos. Ante el bullicio, les recomendé que era necesario hablar uno a la vez para que así pudiéramos oírnos. Todos estuvieron de acuerdo, pero en realidad, muchos de ellos siguieron platicando.

En estos primeros acontecimientos reconocí la necesidad de construir de manera colectiva acuerdos que dieran cauce a la instauración de una “vida cooperativa que proporcione un ambiente grato y alentador, estimule tanto la convivencia como el aprendizaje y facilite la autodisciplina”³³; tarea que, sin duda, nos correspondería a todos construir dentro y fuera del aula.

Para atrapar su escucha, les comenté que la vida de los gatos me daba un poco de envidia y los cuestioné sobre si ellos conocían algunos rasgos del comportamiento de estos felinos. Nuevamente se percibió una mezcla poco entendible de respuestas, combinada con conversaciones sobre otros temas, algunos niños estaban jugando y

³³ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 21.

otros se pararon a tomar agua. Se les sugirió tratar con respeto a sus compañeros que querían expresar sus ideas y les pedí que *prestáramos oídos* a los demás para que existiera un diálogo entendible. Muy poco tiempo se consideró esta recomendación, qué difícil es hablar para los otros y “convertir nuestros pensamientos en posesiones colectivas”.³⁴ No obstante, algunos niños expresaron que los gatos son dormilones, ágiles, peludos, bigotones, valientes porque andaban en las alturas y que comían ratones, pájaros, Whiskas, galletas para gatos, peces, beben leche y restos de alimentos que en casa sobran.

La distracción continua que se evidenciaba en el grupo comenzaba a incomodarme, sabía que no podía mostrarme intransigente durante el primer encuentro, porque tal actitud traería consigo el rechazo inmediato al resto de la Intervención Pedagógica, pero tampoco tenía duda que, para desarrollar una conversación oral auténtica, era necesario que prevaleciera el respeto a la opinión del otro y el derecho a ser escuchado tal y como lo plantean Jolibert y Jacob.³⁵

Ante tal escenario, se asomaba un dejo de incertidumbre. Si bien resultó cierto que las condiciones de la sesión no fueron las óptimas y la interacción con los estudiantes se tornó complicada, en ningún momento las niñas y los niños del grupo dejaron de expresar sus ideas ante la temática o preguntas planteadas. Entonces qué motivó mi desazón... ¿el ruido natural que se propicia en una clase ante el intercambio de ideas entre sus participantes? o ¿ese talante autoritario de un maestro acostumbrado al monólogo en el que sólo su voz es la escuchada? Muy probablemente, el desconcierto descrito tenía que ver con ese modelo de control que muchos docentes privilegiamos en nuestro proceder diario, el cual irá cambiando en la medida que los estudiantes protagonicen las actividades de la clase, organicen su trabajo escolar, tomen sus propias decisiones con responsabilidad, sean parte de un trabajo cooperativo al interior

³⁴ Aidan Chambers, *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (México: FCE, 2007), 31.

³⁵ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 55.

de entorno escolar y en franca apertura a la comunidad, cualidades que Pedagogía por Proyectos considera y alienta.³⁶

- ***Michiclub, la lectura forja identidad***

El tema gatuno de a poco estaba germinando, por lo que les propuse a los estudiantes que conformáramos una especie de club gatuno. Para ello, les planteé que necesitaríamos dos cosas: la primera, cambiar nuestro nombre habitual por uno gatuno y la segunda, elegir un nombre felino para nuestro grupo. Así que les solicité que escribieran su sobrenombre gatuno y el de uno de sus compañeros en una tarjeta para que nos fuéramos conociendo.

Al momento de su presentación, la cual fue de manera voluntaria, se escucharon apelativos graciosos: la sonriente Zoé se hizo llamar *Kitty*; *Raquel*, tiernamente, señaló que ella sería *Patitas suaves*; Ana, Alexa y Mía coincidieron en nombrarse *Kuromi*; *Kevin* dijo que él se llamaría *Dante*; Alexandra, la niña de los ojos enormes, mencionó ser *Luneta*; Gael, de forma tímida, dijo que su nombre sería *Matí*; Gyan señaló que se llamaría *Garfield*; Christopher, el niño nómada que andaba de mesa en mesa, afirmó con un grito llamarse *Bruno*; por último, Baldomero, el pequeño de mirada juguetona, dijo llamarse *Pitufo*. El resto del grupo decidió no expresar su nombre, y aunque pude observar lo que escribieron en la tarjeta, respeté su derecho al silencio, ya habrá tiempo de conocernos.

Esta primera develación grupal reflejó las personalidades diversas que encontré entre los estudiantes, las cuales no distan de las condiciones gatunas que ellos mismos expresaron: los hay intrépidos y prudentes, bulliciosos y temerosos, dispersos y calculadores, animosos y tímidos, en suma, cuentan con distintos atributos tan afines como contradictorios. Lo anterior da como resultado un grupo heterogéneo, inquieto e impetuoso que demanda ser escuchado, lo que provocó en mí, casi de forma intuitiva, la tentación autoritaria de imponer una disciplina que permitiera un silencio uniforme y

³⁶ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 37.

el control irrestricto de las voces. ¿Será que un grito me garantiza el orden y el aprendizaje? o quizá la reflexión tendría que inclinarse a reconocer que el grupo tercero “A” está integrado por niñas y niños gatunos que desafían ciertas convencionalidades que, si bien, algunas son necesarias para la conformación de una convivencia cordial y una comunicación efectiva, otras traen como consecuencia tedio, enojo y un proceso de mecanización de la palabra.

En la reflexión anterior está planteado un reto: mutismo o diálogo. Dilema que no sólo pasa por el comportamiento de los estudiantes sino que exige la revaloración del rol docente, la cual tendré que considerar como partícipe del acto comunicativo en el aula. Una pista que me acerca a la del mediador que fomenta la conversación efectiva, es la aportación que ofrece Calvo al decir que,³⁷ la participación de los niños en el uso del lenguaje no debe ser para pensar como todos piensan, decir lo que todos dicen u opinar cuando la voluntad del docente lo permita, sino para que se produzca un espacio en el que nazca el lenguaje íntimo, inseguro, balbuceante, irreverente, estridente y constante, el único lenguaje que, en definitiva, los niños son capaces de hablar.

Una vez que nos atribuimos un nombre gatuno, les anuncié que el mío sería *Edgarmiau*, todos se voltearon a ver intercambiando sonrisas socarronas. Tenían en frente a su primer maestro gatuno. Ahora era turno de ponerle un mote felino a nuestro grupo. Hubo tres opciones: Luz, propuso *la Pandilla Gatuna*; Andrea, aconsejó que fuera *Michiclub* y Jacob, sugirió que fuera *los Amigatos*. Les recomendé que votáramos para saber cuál de ellos podría representarnos a todos. El más votado fue *Michiclub*. Nunca imaginé que esta actividad detonaría en un sentido de identidad colectiva que marcaría el derrotero lector del grupo. A partir de esta transfiguración gatuna, las experiencias escolares estuvieron acompañadas de ronroneos y maullidos literarios que nos motivó a redimensionar los fines, las formas, los tiempos, los espacios y nuestra relación con la práctica de la lectura y el empleo de los libros en sus diferentes

³⁷ Mercedes Calvo, *Tomar la palabra. La poesía en la escuela* (México: FCE, 2015), 45.

presentaciones. Pocas veces regresamos a ser tercero “A”; desde ese momento nos llamamos *Michiclub*.

Celebré y aplaudí la creatividad que mostraron las niñas y los niños que respondieron a esta primera evocación a la fantasía. Tal provocación, no ameritó preguntas ni explicaciones rebuscadas a las que los adultos estamos acostumbrados, pero sí a un involucramiento inventivo y genuino ya advertido por Pescetti: el niño elige actuar porque algo lo divierte, despierta su curiosidad, lo atrapa y lo emociona.³⁸ Asignarse un alias gatuno y ser parte de una identidad colectiva gatunezca se construyó en medio de un bullicio comunicante que, poco a poco, intrigó y derivó en un encantamiento felino entre los miembros del grupo.

- **Si yo fuera un gato...maullaría leyendo**

El escenario previo me sirvió para mostrar y proponer a *Michiclub* la lectura del libro que lleva por título “*Si yo fuera un gato*” del autor Carlos Silveyra.³⁹ Seguí conversando con ellos, haciéndoles notar que el título mismo era una gran pregunta, *¿qué harían si ellos pudieran convertirse en un gato?* Inmediatamente, se empezaron a escuchar sus respuestas de manera intrépida. Los detuve y solicité una pausa para que repensaran sus ideas y después las compartieran para poder registrarlas en el pizarrón.

—Yo dormiría todo el día —comentó Jerxon.

—No vendría a la escuela —expresó Baldomero, provocando júbilo en el resto del grupo.

—Me dejaría apapachar —tiernamente dijo Mía.

—Podría caminar por las alturas —manifestó Gael.

—Comería a todas horas —señaló Raquel, saboreándose con su propia lengua y tocándose la *pancita*.

—Yo no haría nada —sentenció Jacob, con voz firme y con desdén a la actividad.

³⁸ Luis María Pescetti, *Una que sepamos todos. Taller de juegos, música y lectura para el aula, la casa, el campamento o el club* (México: Siglo XXI Editores, 2023), 33.

³⁹ Carlos Silveyra, *Si yo fuera un gato* (México: Ediciones SM Infantil, 2022).

Sus respuestas dieron indicios de haber caído en la red de una hipótesis fantástica donde, según Rodari,⁴⁰ las ideas y significaciones quedan abiertas a un sin número de interpretaciones, entre ellas la de una vida gatuna que empezaba a cobrar realidad. Y es que la ficción, frecuentemente, tiene su origen en lo cotidiano, por lo que el tema gatuno significó el acceso a formulaciones sorprendentes y el preámbulo de un acto lector disfrutable. Después de anotar sus respuestas, les pregunté si les gustaría saber si sus ideas se parecían a las que están escritas en el libro “Si yo fuera un gato”. Ellos respondieron con un pletórico y ruidoso: ¡Sííí!

Convencido por el interés que les despertó el título del texto, seguí con el interrogatorio fantástico, cuestionando al grupo sobre el tipo de gato en el que les gustaría convertirse. Sólo que en esta ocasión les solicité que su respuesta no la dieran por medio de palabras, sino utilizando su creatividad al decorar la máscara de un gato en el que quisieran transmutarse, al tiempo que yo leía la historia en voz alta.

Pronto se mostraron cautivados al adornar su antifaz gatuno. Esto no significó que guardaran silencio. Durante la lectura se oyeron voces, risas y cuchicheos. Recordemos que la forma como estaban sentados los estudiantes en el aula de computación, ya se había establecido antes de mi llegada y no consideré necesario el reacomodo del grupo y del mobiliario por lo que se complicó el momento lector y la demostración de las imágenes que contenía el libro. Dicha escena ahora toma relevancia, lo que me permite traer a cuenta a Jolibert y Jacob,⁴¹ cuando sugieren la importancia de diseñar un espacio áulico que brinde un ambiente agradable, que estimule la comunicación entre el docente con sus estudiantes, al mismo tiempo de servir al aprendizaje, al uso óptimo de los recursos didácticos y a los diferentes fines que la lectura colectiva persigue.

Es así que, para captar la atención de *Michiclub*, me valí de pausas para lanzar algunas preguntas. Estas interrogantes fueron cobrando sentido para el grupo, permitiéndonos

⁴⁰ Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía* (Barcelona: Editorial Argos Vergara, 1983), 24.

⁴¹ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 55.

confirmar los sucesos que acontecían en el texto, infiriendo lo que podía ocurrir en el marco del relato o expresando alguna experiencia o emoción relacionada con esta aventura gatuna. Esta modalidad de lectura guiada, me ayudó a involucrar a la mayoría del grupo en el desarrollo de la historia, porque nos ofreció la oportunidad de compartir deshinibidamente nuestras opiniones, ideas, anécdotas, prejuicios, gustos y placeres sobre la enigmática y juguetona vida de los gatos, contexto al que Chambers llama *conversación casual*.⁴² También observé que, un buen número de estudiantes, atendían con agrado la narración de los acontecimientos del libro a la par de que embellecían su careta gatuna.

Al finalizar la primera parte de la lectura, la cual tenía que ver con el personaje de Juan que, agotado de ser niño, quería transformarse en el gato Michi para poder realizar las osadas actividades gatunas, pero al mismo tiempo dejara de cumplir con los fastidiosos deberes de ser niño; les pregunté que si el contenido de la lectura tenía similitudes con sus propios deseos de ser gato. Andrés, un niño muy participativo, tomó la palabra, se acercó al pizarrón y fue señalando cuáles eran las coincidencias entre los deseos de *Michiclub* y los argumentos que se localizaban dentro de la trama del libro.

—Michi y nosotros dormiríamos mucho, comeríamos mucho y andaríamos en las alturas —dijo mientras *palomeaba* las respuestas que estaban registradas en el pizarrón.

—Lo que no es igual —agregó Andrea —, es que Michi no dice nada sobre dejar de ir a la escuela, permitir apapacharse o no hacer nada. ¡Qué aburrido sería no hacer nada! Esta última frase provocó la respuesta del grupo, ya que muchos afirmaron que no hacer nada era más que divertido.

Le pregunté a *Michiclub* si estaban de acuerdo con lo marcado por Andrés y lo expresado por Andrea. Ellos de inmediato asintieron. Por último, les encargué que

⁴² Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (México: FCE, 2007), 113.

terminaran de decorar su máscara gatuna y le colocaran una cinta o resorte para que en la próxima sesión se la pusieran en sus rostros.

Al echar un vistazo al espejo retrovisor, puedo destacar que *las circunstancias lectoras* no se modificaron, sin embargo, lo que sí se trastocó fue la *disposición lectora entre los participantes*;⁴³ lo cual se ocasionó, en gran medida, por la conversación casual que fuimos hilvanando, la lectura guiada donde tuvimos la posibilidad de decir algo y el decorado artístico del antifaz gatuno que alimentó la expectativa de una tentadora transformación: la de dejar de ser un niño y convertirse en un misterioso gato. En esta remembranza identifico el papel de mediador de lectura que asumí al ser, como dice Garrido,⁴⁴ un puente que sugirió el disfrute lector de un texto provocativo, el participante que ayudó a resolver las dudas de sus lectores acompañantes y quién propició una charla sobre lo que se iba leyendo tomando en cuenta las aportaciones de todos. Lo anterior con la convicción de acrecentar el interés del grupo por las innumerables historias que nos ofreció el libro.

Otro elemento que abonó al regocijo que manifestaron las niñas y los niños al protagonizar esta metamorfosis creativa, radicó en dejarnos acompañar por un texto literario, ya lo señala Petit, la literatura es un recurso que ayuda a dibujar una y otra vez el animal mágico que deseamos ser y es el relato un vínculo placentero entre lo real y lo imaginario.⁴⁵

En una valoración sobre lo acontecido, confirmo que si bien el escenario que enmarcó esta primera sesión y la interacción que prevaleció entre las niñas y los niños del grupo significaron un reto, el desafío se incrementó aún más por el nerviosismo no previsto de alguien que, a pesar de contar con 18 años de servicio en su función de maestro frente a grupo, sudó *la gota gorda*. Lo anterior, probablemente surgió, a causa de llevar

⁴³ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (México: FCE, 2007), 25.

⁴⁴ Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura* (México: CONACULTA, 2012), 43.

⁴⁵ Michéle Petit, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (Buenos Aires: FCE, 2015), 94.

un año fuera de la dinámica grupal con los estudiantes de educación primaria o por la mezcla de emociones que se manifestaron al dar inicio a esta Intervención Pedagógica.

Aunado a ello, mucho tiene que ver, el pesimismo involuntario que suele aparecer en mí cuando algo está fuera de mis manos. El miedo a fallar y que esta primera experiencia lectora significara un fiasco representaba un riesgo que en mi interior estuvo latente. Finalmente, pienso que el regreso a las canchas después de estar en la banca por un tiempo prolongado me pasó factura al grado de situarme en el papel de un docente debutante que en diversos momentos de la sesión también quería convertirse en un gato, trepar por la barda de la escuela y escabullirse temerariamente entre las ramas de los árboles.

Por fortuna, los gatos son tan osados como perspicaces, y entendí que, a lo largo de la sesión, la conversación lectora, el decorado de una máscara gatuna y la lectura del propio cuento, interesó a una buena parte del grupo sin que dejara de distraerse y charlar constantemente por su cuenta. Por lo que me pregunto, ¿será que para leer se necesita de un orden y un silencio total para que las niñas y los niños puedan disfrutar de una lectura o de una charla? O quizá en espera de imponer esa disciplina y evitar ese aparente desorden, los maestros renunciamos a leer con frecuencia a nuestros estudiantes alejándonos de la primicia que el mismo Garrido formula cuando expresa que uno de los principales promotores del acto lector son los mismos profesores.⁴⁶ En este caso en particular, la pasión por la lectura se impuso para contagiarnos colectivamente de un ánimo gatuno lector.

La realidad es que las condiciones ideales para realizar cualquier actividad tanto en la vida como en la práctica de la lectura son excepcionales, si esperamos el momento perfecto para leer tal vez esto jamás ocurra. Empleando las palabras de Kalman,⁴⁷ el

⁴⁶ Felipe Garrido, *Manual de un buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura* (México: Conaculta, 2012), 28.

⁴⁷ Judith Kalman, *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*. CINVESTAV

maestro tiene que estar preparado para aceptar un cierto nivel de ruido en clase, ya que no se le puede exigir a los estudiantes silencio y colaboración al mismo tiempo, es decir no se puede leer o conversar *literariamente* si lo que se prioriza es un orden pulcro y un silencio riguroso.

Estos primeros maullidos a manera de conversación, me permitieron identificar que en el grupo prevalece la necesidad de expresar sus opiniones y emociones, especialmente, si los temas rasguñan los intereses próximos a su mundo, lo que para Chambers significa, dar pauta a que ellos hablen para sí mismos, piensen en voz alta y actúen para aclarar el pensamiento.⁴⁸ En este mismo sentido subrayo, cómo a partir de la socialización de ideas, se facilita la contextualización de estos *latidos literarios* que,⁴⁹ a la postre, darán lugar a la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje,⁵⁰ las cuales representan la apertura y el enriquecimiento de vivencias colectivas que coadyuvarán a construir los aprendizajes y a fomentar la práctica de una lectura gustosa y recreativa en medio de una vida cooperativa tan necesaria para *Michiclub*, como ya lo pudimos atestiguar.

⁴⁸ Aidan Chambers, *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (México: FCE, 2007), 30.

⁴⁹ Los *latidos literarios* son los libros que Michiclub fue proponiendo para su lectura a lo largo de la Intervención Pedagógica.

⁵⁰ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 21.

Episodio 3.

Amasando una morada lectora

Se dice, popularmente, que no hay nada mejor que estar en casa. También se escucha de forma asidua que la escuela es el segundo hogar para los estudiantes. ¿Será que las circunstancias que confluyen en cada aula escolar están dadas desde un inicio para ofrecer tanta familiaridad, confianza y seguridad a las niñas y niños que permita esgrimir tales aseveraciones? Jolibert, nos apunta la respuesta a esta interrogante, cuando expresa que las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje son *prerrequisitos pedagógicos* que no emergen de la voluntad del profesor ni de la toma de decisiones unilaterales,⁵¹ por el contrario, son acciones que pueden cambiar la disposición tanto del maestro como de los integrantes de un grupo, en la medida de que cada quien asuma su responsabilidad, aporte su creatividad y manifieste sus habilidades para enriquecer los distintos escenarios que favorezcan el aprendizaje, la interacción solidaria entre niñas y niños, así como el uso plural e incluyente del lenguaje. Tampoco se trata de medidas rígidas que se tengan que cumplir de forma lineal o uniforme, más bien son propuestas colectivas que se amasan armónicamente para hacer del aula una verdadera morada.

- **Rasgando filas, una lucha con mi yo controlador**

Dentro del salón de clases es común que los estudiantes interactúen mirándose a la espalda debido a la formación en filas que habitualmente se establece con el mobiliario. Con ello, el auditorio se priva de conocer de quién o de dónde proviene la voz, la mirada franca y el estado de ánimo que refleja el emisor al develar su pensamiento. Hablarnos a la nuca privilegia el orden por encima de la palabra; además, obstaculiza la interlocución con los otros, con nuestros escuchas; impide que nos *conversemos a los ojos*, lo que entorpece la interpretación y limita la capacidad de los demás para que nos ayuden a entender mejor nuestro pensar. A este recorrido dialógico Chambers lo ha llamado *el efecto público*,⁵² es decir, emplear nuestros

⁵¹ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 21.

⁵² Aidan Chambers, *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (México: FCE, 2007), 32-33.

pensamientos como el principal insumo para la construcción de otros significados a través de un proceso cooperativo donde se comparten y contrastan las ideas al socializar el conocimiento sobre un tema, valorar las contribuciones de una comunidad de hablantes y reconocer las coincidencias entre los recursos lingüísticos que emplean tanto el hablante como el oyente con la finalidad de enriquecer la habilidad para pensar, comunicar y ser empáticos al hacer uso del lenguaje. Por desgracia, las filas siguen siendo una práctica habitual que uniforman la interacción en el aula y también mi propia práctica docente. ¿Cómo pude junto a *Michiclub* resarcir esto?

Después del primer encuentro con el grupo, constaté la necesidad de experimentar un reacomodo del mobiliario que nos permitiera situar a la palabra delante de nosotros y no hacia nuestros dorsos, con el propósito de continuar conversando sobre el libro “*Si yo fuera un gato*”. Así que al llegar al aula, solicité al grupo que entre todos colocáramos las mesas en los costados del salón y las sillas en frente de ellas. A pesar de que se convocó la participación de todos, las niñas fueron las más dispuestas demostrando que, la fuerza de voluntad, es más determinante que cualquier músculo cuando se trata de movilizar objetos pesados. Les sugerí que sus mochilas las pusieran arriba de las mesas, para que no obstaculizaran su desplazamiento por el aula. Los niños y niñas que fueron llegando mostraron sorpresa al ver su salón reacomodado y tardaron en elegir un asiento disponible.

Luego de varios minutos se sentaron de una forma muy singular: en una mitad del salón se ubicaron las niñas y en la otra los niños, procurando quedar agrupados entre amigos. A pesar de no haberme agradado tal organización, no supe como cambiarlos de lugar sin que se percibiera como una decisión autoritaria. Quién iba pensar que a la postre, la dinámica lectora en la que participaríamos a través del juego, rompería de forma casi natural este empeño en agruparse por género.

Ya ubicados en semicírculo y motivados por su amistad, de inmediato comenzaron a platicar. Ante esta circunstancia, mi primera reacción fue de desconcierto, pensé que sin importar esta nueva distribución grupal, el resultado sería el mismo al de la sesión

anterior donde los estudiantes mostraron poca atención y muuuucho ruido debido a la forma dispersa como estaban organizados en el aula de computación. Muy a pesar de mi incredulidad, la respuesta de *Michiclub* no podía ser de otra manera, estaban colocados codo a codo, sin nada que los reprimiera y con muchas motivaciones que alentaban sus enormes deseos de conversar, quizá la más importante es la que nos mueve a todos a iniciar un diálogo...el chisme, dar testimonio de nuestra vida y ésta no es una razón sencilla de controlar o acallar. Pero además, ¿no era eso justo lo que buscaba? la interacción libre entre compañeros. La realidad, lo que acontecía en mi interior, es esa lucha eterna a la que se enfrenta todo docente que intenta reconstruir su práctica: no perder el control de lo que ocurre en el aula.

Culpar al ruido significa no terminar de comprender que un ambiente grato y estimulante al servicio de la comunicación efectiva y de los aprendizajes se construye día a día. No es un fin a imponer, se trata de un proceso donde poco a poco, estudiantes y docente, experimentan con el derecho a la libertad; algo que, hace algunos años, el control a ultranza predominante en las aulas lo tenía reprimido.

Ahora, a la distancia de la intervención, entiendo que el ruido, *el cuchicheo*, la conversación informal es consustancial al ejercicio del diálogo, de la organización participativa y de la discusión argumentada. De este modo, el propósito no debiera ser terminar con el ruido ni con las conversaciones veladas, sino convertirlas en una interacción abierta e intencionada donde la comunidad procure, en consenso y por la naturaleza de la actividad didáctica, un tránsito hacia la comunicación oral auténtica donde se alternan los papeles del que habla y del que escucha en un ambiente de respeto a la opinión del otro y el derecho de ser escuchado, proceso que se convierte en sí mismo en un objeto de aprendizaje.⁵³

Esta introspección cobra mayor importancia si lo que se desea es fomentar la lectura, porque a consideración de Freire leer es pronunciar el mundo,⁵⁴ esta concepción exige

⁵³ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 55.

⁵⁴ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (México: Siglo XXI, 2022), 17

un proceso dialéctico que sintetice y transforme la relación entre los lectores, con el libro, su pensar y lo que acontece en su contexto, por lo que no es a través del silencio o la simulación, como las prácticas sociales del lenguaje entre los miembros de la comunidad escolar se fortalecen.

Por lo anterior, considero que una de las primera medidas para atender este gran desafío fue la consolidación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, ya que representan una herramienta que contribuyen a un uso del lenguaje libre, respetuoso, democrático y con una intención comunicativa real al contemplar las necesidades de los estudiantes, al proponer la diversificación de las actividades de lectura y escritura y al estimular un rol participativo y comprometido del grupo y del docente, por lo que ahora sé que dos sesiones y el mero reacomodo del mobiliario eran insuficientes.

- **Añoro ser niño, pero prefiero ser gato**

Ya sentados en semicírculo, nuevamente les mostré el libro *Si yo fuera un gato* y pregunté si se acordaban de él o de las actividades que realizamos la sesión pasada.

—Sí, realizamos una máscara de gato —dijo Andrea al momento de sacar la suya de su mochila. Los demás aprovecharon para buscarla y otros inmediatamente dijeron que se les había olvidado.

—El libro se trataba de un niño que quería ser gato — mencionó Mia.

Esta respuesta me sirvió para recordarles que ellos también habían expresado algunas acciones que les gustaría realizar si fueran gatos y les pregunté si recordaban algunas de ellas para poder registrarlas en una cartulina que previamente había pegado en la pared.

—Queríamos dormir mucho —comentó Gael. Al participar, le entregué la imagen de un gato para que pasara a pegarla en una esquina de la cartulina. Lo cual lo emocionó. Este hecho provocó que el resto del grupo prestara mayor atención a la conversación.

—También dejarnos acariciar por nuestros dueños —dijo Daniela. De igual manera le otorgué una imagen para que fuera pegada.

—No venir a la escuela —se apresuró a decir Gael, lo que provocó la risa de todos.
—No hacer nada —dijo Alisson
—Caminar por los techos y bardas de las casas —expresó Kevin.
—Comer mucho —manifestó Mateo.

Aproveché para solicitarles que pasaran al frente y mostraran sus máscara para que sus compañeros observaran su trabajo, pocos quisieron hacerlo, demostraron vergüenza, lo que prueba que la confianza en un grupo tarda en manifestarse, ya que es un elemento que se construye paso a paso a partir de acciones y actitudes comunes.

Posteriormente, planteé que, si por obra de magia, todos nos convirtiéramos en gatos qué es lo que más extrañarían de ser niños. Sus respuestas las registré en otra cartulina:

—Jugar con la pelota —dijo Baldomero. Le proporcioné una imagen de un niño para que la pegara en esta nueva cartulina siguiendo la dinámica anterior.
—Jugar con mis amigos —respondió Jesús.
—Pasear en el Castillo de Chapultepec, yo fui apenas —comentó Andrés.
—Abrazar a mi mamá —señaló Andrea, provocando un tierno y armonioso ¡aaaaaahhh!
—Comer con mis abuelitos —comentó Zoé.

Al finalizar este intercambio de ideas quedaron a la vista dos cartulinas, una gatuna que representaba las acciones que deseaban hacer si fueran gatos y otra que mostraba lo que más extrañarían si dejaran de ser niños. Lo que dio paso a la lectura de la segunda parte de la historia *“Si yo fuera un gato”*.

Comencé a leer en voz alta mostrando las imágenes. El hecho de contar con espacio disponible, debido al reacomodo de mobiliario, facilitó que los niños observaran las ilustraciones. Al terminar de leer, les pregunté si había coincidencias sobre las ideas de Juan, protagonista de la historia, con las suyas. Así me respondieron:

—Yo sé andar en bici —dijo Jacob.
—Yo tengo un álbum de estampas —compartió Cristopher.
—A mí me gustan mis fiestas de cumpleaños —expresó Abigail.
—A mí me gusta el fútbol como a Juan —comentó Andrés.

En sus respuestas reconocí frases que no habían expresado con antelación, pero al escucharlas durante la lectura, las relacionaron con actividades de su vida cotidiana. Es decir, en el acto de leer se develó un vínculo entre las experiencias que el día a día ofrece con los acontecimientos literarios que descubren al leer un texto, ya sea en la trama de la historia o en las características de los personajes. Los seres humanos buscamos constantemente asociaciones, patrones de relación entre una cosa y otra para su comprensión, esto lo hacemos cuando leemos y conversamos en torno a un texto lo que para Chambers significa *compartir conexiones*.⁵⁵

La reubicación del mobiliario no sólo permitió un trato directo entre el docente-lector y los estudiantes, también facilitó la cercanía con el libro. El tamaño y el color de la imagen, la trama de la historia, la esencia de los personajes cobraron relevancia para *Michiclub* cuando comenzaron a realizar asociaciones entre los sucesos que relataba el libro y su experiencia personal, lo que alentó la conversación y avivó la gran incógnita de ese instante ¿qué es mejor ser gato o niño?

Así que, después de concluir los comentarios les pregunté, si preferían ser gatos o niños. La gran mayoría contestó que quería ser gato, principalmente, porque era una razón para no ir a la escuela. ¿Será que la escuela sigue siendo un sitio lejano a sus intereses, gustos y preferencias? En caso de ser así, qué grave es reconocer que en nuestros planteles y proceso de enseñanza prevalezca la indiferencia, el miedo y la obligación, factores que conllevan a la opresión de la espontaneidad y a la censura de las emociones, lo que la vuelve en una escuela sin aventura,⁵⁶ o quizá, esté

⁵⁵ Aidan Chambers, *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (México: FCE, 2007), 24.

⁵⁶ Luis Pescetti, *Una que sepamos todos, taller de juegos, música y lectura* (Siglo XXI Editores: México, 2023), 28.

exagerando y, simplemente, se inclinaron a favor de su esencia felina porque es envidiable la vida de un gato.

- **Leer jugando y cantando**

—Oiga, profe, ¿si recuerda que nos iba a traer una cola de gato? —preguntó Andrés, quien siempre estaba atento a que las promesas se cumplieran.

—Sí, traigo la cola, con ella seguiremos nuestra transformación gatuna —respondí.

Les comenté que, una vez convertidos en felinos, saldríamos a jugar *Quítale la cola al gato*. Pero antes tendríamos como reto aprendernos una canción. Velozmente, varios voluntarios se ofrecieron para repartir la cola de gato (que era una cinta de tela) y un trozo de papel donde venían escritos unos cuantos versos.



Todos los niños se pusieron sus máscaras e intentaron colocarse la cola de gato que les fue proporcionada. Ya caracterizados, se comenzaron a escuchar jubilosos maullidos, en contraste, a la mayoría de las niñas les dio pena, no querían hacerlo, hasta que las convenció el desparpajo de sus compañeros, fue entonces cuando se aventuraron a formar parte del coro de risas y maullidos. El entusiasmo del que

se fue contagiando *Michiclub*, ya lo anticipaba Cerrillo al expresar que,⁵⁷ en los albores de la etapa infantil, las canciones, las historias rimadas, los juegos verbales, es decir las primeras lecturas, tienen la capacidad de despertar la emoción, la curiosidad y la sorpresa entre las niñas y los niños, estos encuentros con la palabra, se convierten en vivencias iniciales que al paso del tiempo quedarán plasmadas en sus memorias.

⁵⁷ Pedro Cerrillo, *El lector literario* (FCE:México, 2016), 37.

Solicité que me ayudaran a leer la canción.⁵⁸ Conté con la participación de Mia y de Andrés, quienes leyeron en voz alta, mientras que sus compañeros seguían el texto con la mirada. Enseguida, les pedí que me escucharan para que siguieran la tonada y le agregamos movimientos en forma de mímica. Quedando a así:

*En un país lejano habitaba un gato miau (Todos hacían miau),
tenía una enorme panza (simulaban tener una enorme panza)
y una gran indigestión (imitaban tener dolor de panza),
comía cada día, cada día, cada día más (simulaban comer)
y de tanta hambre que tenía
la cola, la cola, la cola se comió,
la cola, la cola, la cola se comió (moviendo la cola).*

Después de practicarlo algunas veces entre olvidos y risas salimos a jugar *Quítale la cola al gato*. No sin antes establecer las siguientes instrucciones:

Cantar la canción y hacer la mímica.

Al terminar la canción, quitarle la cola al compañero sin empujarlo, jalarlo o lastimarlo. Respetar en todo momento a sus compañeros.

Al llegar al patio, formamos un círculo, comenzamos a entonar la canción seguido de tímidos movimientos. Al terminar de cantar los versos, todos los estudiantes salían disparados para arrebatarse la cola a alguno de sus compañeros gatunos. Durante el juego, no faltaron las risas, los lamentos, las protestas, los gritos, la algarabía. El grupo realizó con buen ánimo la actividad, finalmente, el juego es el trabajo del niño según Chateau.⁵⁹ La combinación entre lectura del texto de Carlos Silveyra, la conversación literaria que se desarrolló en el grupo, el ánimo que ocasionó la transfiguración gatuna y ahora, la práctica del juego y el canto, allanaron el terreno literario para que entre todos, construyéramos un espacio de fantasía donde se estimuló la imaginación, se

⁵⁸ La canción fue retomada de la Estrategia de animación propuesta por Lilina Martínez Cruz, obtenida del libro *Laberinto del lenguaje voces y palabras para tejer en el aula*.

⁵⁹ Jean Chateau, *Psicología de los juegos* (Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1987), 11-14.

suscitó la ensoñación, la imitación, el gusto por las palabras, las imágenes y las historias literarias, tal como lo afirma Turin.⁶⁰

Pero el juego no se escapa a lo inesperado, nunca pensamos que la cola de gato se deshiciera, sí la cola comenzó a deshilacharse hasta convertirse en una maraña de hilos. Por lo que el grupo de pronto se vio envuelto en una enorme telaraña entretejida por ellos mismos en el centro del patio. Este hecho no mermó el júbilo de los participantes. El desafío ya no era escapar de sus compañeros, ahora el reto era salir del enredo que significaba estar atrapado en los hilos de su propia cola.

Antes de finalizar les pregunté si les había gustado la actividad, ellos respondieron con un contundente:

—¡Síííí!

Con este monosílabo prolongado me percaté que al desaparecer las filas se facilitó la conversación, el acercamiento con la otredad y derivó en experiencias placenteras. Entonces comprendí que para que un aula cobre dinamismo no sólo deben movilizarse las sillas y las mesas, sino también los roles que habitualmente asumimos maestros y estudiantes en torno a nuestra relación con el libro y el acto de leer.

En este sentido Jolibert describe un perfil distinto al que los docentes debemos aspirar,⁶¹ encaminado a la creación de condiciones que favorezcan un aprendizaje activo-participativo entre los estudiantes, propiciando situaciones comunicativas reales que permitan a los niños el empleo diverso del lenguaje a través del uso de la palabra oral o en la práctica efectiva y cotidiana de la lectura y la escritura por medio de textos completos. *Quítale la cola al gato*, convertido en *Escapa de tu propia maraña*, fue un juego que ayudó a romper la rutina y la uniformidad. Su origen se gestó en la lectura completa de un libro que incentivó la imaginación, el sentido de pertenencia, la conversación literaria, la manifestación de emociones y nos ofreció rutas alternas hacia

⁶⁰ Joëlle Turin, *Los grandes libros para los pequeños* (FCE: México, 2014), 13-14.

⁶¹ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 256.

la vitalidad del acto lector. Incluso la aparición de inconvenientes resultaron errores sin dolo que sólo motivó el encuentro lúdico entre compañeros.

Bien lo dice Pescetti,⁶² el juego revela torpezas sin que duela descubrirlas, nos invita a olvidarnos de nuestra cara y ponernos otras máscaras, nos ofrece el alivio de dejar de ser nosotros mismos para convertirnos, en este caso, en pequeños felinos. Por lo tanto, el juego es una herramienta de la alegría, y la alegría, además de valer en sí misma, es una herramienta de la libertad.

Por último, les pregunté por qué creían que nos habíamos sentado así (formando una especie de semicírculo con vista al pizarrón). Los niños respondieron:

—Porque así podemos salir más rápido al baño.

—Porque así el maestro tiene más espacio para moverse de un lado a otro.

Por supuesto que asentí ante sus razonamientos, pero agregué que al sentarnos así podíamos vernos al rostro, escucharnos e identificar de dónde provenían las voces que se mezclaban en el aula, las ideas que surgían durante el trabajo y, de esta forma, conocernos todavía más. Entonces se vieron unos a otros, cara a cara, indagando la profundidad de sus miradas, en silencio se exploraron, algunos llegaron a juntar sus frentes, parecía el instante de un nuevo reconocimiento grupal, cuando de pronto:

—Jajajaja —una estruendosa risa se volvió a escuchar.

No insistí ni agregué más, preferí concluir la sesión con esta franca carcajada ¿qué mejor colofón?

- **Firmado con garritas gatunas**

La libertad y la alegría traen consigo el cuestionamiento a la autoridad por lo que pocas veces son invitadas al aula. ¿Qué es un docente sin autoridad? ¿Qué sería un salón

⁶² Luis Pescetti, *Una que sepamos todos, taller de juegos, música y lectura* (Siglo XXI Editores: México, 2023), 38-39

sin disciplina? Ante la disyuntiva entre orden y diversión, pocas veces el docente vacila... orden es la prioridad.

Lo anterior tiene su origen en el concepto erróneo que tenemos sobre la disciplina y autoridad; venimos de una tradición formativa donde se privilegia la sumisión a partir de normas impuestas de manera unilateral por parte de una autoridad escolar. El mismo Pescetti lamenta como nuestras instituciones educativas están enfermas de solemnidad,⁶³ de obediencia y desobediencia, de estudiar mecánicamente, de disciplina violenta y de indisciplina violenta, circunstancia que termina por confirmar que asistir a la escuela no genera entusiasmo.

Otra razón por la que prevalecen elementos de autoritarismo en los salones de clase, es la censura a las voces de los estudiantes. Los creemos incapaces de autorregularse y participar en el establecimiento de acuerdos que permitan una convivencia solidaria. Para revertir tal inercia, Jolibert propone la construcción colectiva de acuerdos que sirvan como ayuda-memorias para recordar compromisos consensuados,⁶⁴ sugiere que sean evolutivos y tengan como propósito el buen funcionamiento del curso y la conformación de una vida cooperativa donde todos sumen a ella con sus talentos y responsabilidades.

Ante este antecedente pedagógico, pero sobre todo, para consolidar una comunicación efectiva y un trato solidario entre los integrantes de *Michiclub*, surgió la necesidad de elaborar un reglamento para el salón de clases previo a nuestra siguiente aventura lectora: *No voy a leer este libro*.

Les mencioné que para poder dialogar y escucharnos era imprescindible tomar decisiones que nos permitiera un intercambio de ideas respetuoso y establecer compromisos colectivos que nos ayudaran a solucionar posibles conflictos. Por

⁶³ Luis Pescetti, *Una que sepamos todos, taller de juegos, música y lectura* (Siglo XXI Editores: México, 2023), 38-39.

⁶⁴ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 29.

ejemplo, les recordé que en la sesión anterior llegamos a un acuerdo después de reconocer que todos querían hablar al mismo tiempo, lo que provocó una interacción complicada. Les pregunté si recordaban cuál era:

— Pedir la palabra —rápidamente expresó Andrea.

—Escucha a quien esté hablando —agregó Andrés.

—No hablar todos al mismo tiempo —señaló Alexa.

—Muy bien —respondí—. Este podría ser nuestro primer acuerdo. Quién me lo dicta para escribirlo.

—Escuchar a quien esté dando una idea – comentó Jerxón.

Pregunté si coincidían con su compañero y el grupo manifestó que sí. Por lo que registré esta aportación en una lámina.

—¿Cuál podría ser otro compromiso? —les pregunté—. Consideren algunas dificultades que como grupo hayan vivido en el ciclo escolar anterior o en el inicio de éste.

—Respetarnos entre todos, ya que luego nos peleábamos —aportó Ana.

—Cuidar nuestras cosas, porque siempre se pierden —puntualizó Mia.

Cuestioné al grupo si estaban convencidos en honrar las propuestas que ellos mismos manifestaron, ante lo cual no se presentó objeción alguna, por lo que los acuerdos para la convivencia de *Michiclub* quedaron establecidos por consenso. Uno de los grandes aportes de Jolibert en la propuesta de Pedagogía por Proyectos,⁶⁵ parte de reconocer que cada estudiante está construyendo su propia personalidad y, al mismo tiempo, de manera colectiva, se promueven relaciones sociales donde la toma de decisiones proceden de una negociación entre los integrantes del grupo; esto revierte la disciplina tradicional donde el docente establece verticalmente un reglamento, dando paso a una organización grupal donde no sólo se aprecia una dimensión afectiva sino también participativa, lo que garantiza un contexto caracterizado por la confianza mutua, el respeto a la diversidad sociocultural y la seguridad de que todos tenemos el derecho de expresar nuestra emociones, sentimientos y opiniones.

⁶⁵ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 55.

Para cerrar la sesión, les comenté que era momento de sellar de manera gatuna estos compromisos. Esta provocación propició un diálogo que nos permitió concretar y convalidar nuestro reglamento:

—Yo digo que pongamos nuestro nombre —propuso Andrea.

—No, con una firma —corrigió Alexa.

—Yo ya tengo firma, firmo mi beca —explicó Alexandra.

—¡Yo también! confirmó el resto del grupo.

—Pero los gatos no firman —les cuestioné con cierta seriedad.

—Pero pueden poner su *huellita* —aclaró Abigail, esbozando una sonrisa picarona, teniendo la seguridad de que su idea era más que pertinente.

Su respuesta, obviamente, me sirvió para proponerles que firmáramos nuestros acuerdos con una garrita que les mostré. Les pedí que la colorearan y que en el centro escribieran su nombre gatuno. No hubo inconveniente, todos realizaron la actividad y confirmaron cumplir estos compromisos pegando su garrita en el contorno de la lámina donde se escribieron los acuerdos. Yo mismo, reafirmé mi responsabilidad adhiriendo mi huella junto con mi nombre gatuno que los propios niños me ayudaron a recordar: ¡*Edgarmiau!*

—Ya quedó nuestro reglamento gatuno —expresó Jerxon.

—Yo propongo titularlo Acuerdos gatunos para convivir —les sugerí como un miembro más de *Michiclub*.

—Sí, se oye bien y ya todos firmamos —señaló Ana, seguido de una aprobación grupal.

Los documentos oficiales de gran envergadura se sellan con una firma, estrechando la mano o ante un notario público que dé fe sobre lo acontecido. Nosotros, los miembros de *Michiclub*, cerramos nuestro pacto gatuno con garritas multicolores.

Episodio 4.

Al encuentro con la literatura infantil

Llegué al salón de clases con una provocación en las manos. Se trataba del texto *No voy a leer este libro*.⁶⁶ El título en sí mismo es una insinuación a la rebeldía. Negarle algo a los niños implica de forma inmediata recibir de ellos más de un cuestionamiento y desatar un abierto desafío entre sus deseos y cualquier sesgo de autoridad. Ante este posible escenario, preferí allanar el camino rememorando las experiencias lectoras que hasta ese instante juntos habíamos presenciado. Por lo que les sugerí:

—Les propongo que, cuando los libros lleguen a nuestras manos, los recibamos con una curiosidad abierta. Manifestemos ante ellos dudas e ideas que nos permitan aprender de sus historias.

Enseguida les pregunté —¿qué actividades lectoras recuerdan de los días anteriores? ¿cuáles de ellas les gustaría repetir?

—Transformarnos en gato con máscara y cola —dijo Andrés.

—Ponernos un nombre gatuno, porque ahora somos Michiclub —dijo Zoé.

—Jugar a quitarnos la cola —comentó Jacob.

—Aunque se nos deshizo la cola de gato —recordó Alexis y en ese momento todos se rieron.

—Colorear otras máscaras —expresó Jerxón.

—Leer más historias de gatos —agregó Gloria.

Sus respuestas trajeron de nueva cuenta las actividades lectoras de las cuales se sintieron parte en las sesiones previas y en donde su colaboración contribuyó a propiciar una integración grupal y, de forma simultánea, un reconocimiento a sus intereses lectores. Además, con las ideas expresadas, pudimos fijar un propósito para cada sesión: practicar distintas modalidades de lectura hasta aproximarnos a un proceso formativo en torno a un lector autónomo capaz de leer y comprender cualquier

⁶⁶ Cece Meng, *No voy a leer este libro* (Loquileo, México, 2016), 1-36.

tipo de texto con fines académicos o utilitarios; pero al mismo tiempo propiciar un acto lector voluntario en donde prevalezca el simple deseo de leer por gusto.⁶⁷

Resulta innegable que sus respuestas me emocionaron, ya que las actividades que enunciaron fueron de su agrado, por lo que les dije —Justo es lo que intentaremos cada jueves, que todos al leer pasemos momentos lectores inolvidables.

Diversificar la práctica lectora desde el inicio de la Intervención Pedagógica nos develó otras rutas transitables hacía el disfrute de los libros. Tener la certeza de que existen diversas formas de leer, detona la imaginación del docente mediador y motiva nuevas expectativas lectoras entre los estudiantes. Ante este nuevo contexto, los recursos lectores también se multiplicaron, por lo que el libro de texto impreso dejó de significar el único material de consulta, volviéndose otros materiales una opción real para fomentar el placer de leer como: los audiocuentos, los videos, los libros digitales, las imágenes y sus propias producciones escritas.

Estas reflexiones son compatibles a las ideas que Cerrillo afirma cuando expresa que el descubrimiento por el placer lector es un recorrido personal, prolongado y distinto donde el docente y los estudiantes son partícipes de diversas estrategias que hacen posible vivenciar, sentir, palpar con el entendimiento y la pasión, el gozo por la lectura.⁶⁸

- **No voy a leer este libro**

Con la claridad que arroja avanzar tras un objetivo común, le anuncié a *Michiclub* que conoceríamos la historia de un chico rebelde que le gustaba decir ¡No! a todo. Para cualquier pregunta su respuesta era un rotundo ¡No! Si sus papás le preguntaban qué quieres comer, la respuesta era ¡No! Si lo cuestionaban si quería asistir a una fiesta, él decía ¡No! Si le planteaban si quería salir al parque, él con toda firmeza contestaba

⁶⁷ Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. (CONACULTA, México, 2012), 19-24.

⁶⁸ Pedro Cerrillo, *El lector literario* (FCE: México, 2016), 200.

que ¡No! En fin, la palabra *no*, era su respuesta favorita, al grado de que cuando le pedían leer un libro, él sentenciaba: *No voy a leer este libro*.

—Si no me creen, aquí tengo la prueba — En ese momento mostré la portada del libro desde donde se podía apreciar al protagonista de la historia y su casi irrenunciable renuencia a leer. Por lo que le pregunté al grupo — ¿por qué creen que no quiere leer el libro?

—Tiene muchas páginas —dijo con mucho pesar Alexis, como si a él le pasara lo mismo.

—No sabe leer —anunció Alison, quizá recordando que ella misma no ha consolidado la lectura convencional.

—Es aburrido —respondió Jacob, con el pleno convencimiento de quien expresa su apreciación personal hacia la lectura.

—Por enojón —contestó el ocurrente Christopher, provocando la risa de sus compañeros.

Era indudable que sus respuestas reflejaban, en cierta medida, la actitud y el sentir que ellos tenían en relación con la lectura, no se debe soslayar, que muchas de las prácticas lectoras escolares se vuelven al paso del tiempo rutinarias u obligatorias, lo que provoca un rechazo explícito por el libro y la práctica lectora por parte de las niñas y niños. Ya lo expresa Argüelles,⁶⁹ nos hemos empeñado por la alfabetización o por la enseñanza convencional de la lectoescritura al servicio de una lectura utilitaria, sin que esto garantice el gusto por los libros o el descubrimiento del placer durante el acto de leer.

Después de la contextualización del texto, propuse a los estudiantes que tratáramos de convencer al chico rebelde a leer este libro. Para ello, les pedí que escribieran en una tarjeta porque sí sería bueno leer este libro y después, quién quisiera, nos compartiera su respuesta. Pregunté si tenían duda de la actividad, varios niños alzaron

⁶⁹ Juan Domingo Argüelles, *Estás leyendo...¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer* (Ediciones B: México, 2011), 15.

la mano; entonces solicité el apoyo de algún estudiante que tuviera clara la indicación para que pudiera repetirla al resto del grupo. Mía y Andrés me ayudaron a ser los intérpretes de la instrucción, ya que con sus propias palabras explicaron en qué consistía la actividad, lo que facilitó que comenzaran a realizarla. Dicho suceso, es una de las características de una clase colaborativa donde según MacGregor, los compañeros y la comunidad son fuentes adicionales e importantes del saber. Circunstancia que los integrantes de *Michiclub*, de a poco, iban asimilando.

- **Comunicar mundos distantes**

¿Cuál es el papel del docente en la formación lectora de sus estudiantes? El primero es leer, no como modelo a seguir, sino como inspiración a contagiar. Garrido lo expone de esta manera: un maestro lector acepta que leer y escribir son operaciones gozosas.⁷⁰ Más su función no se limita a leer, también cuenta historias, juega con las palabras, conversa sobre sus lecturas, se interesan en lo que leen y escriben los demás. Por lo que habrá momentos en los que le tocará sólo escuchar u observar, que no es lo mismo a quedarse ajeno o inerte ante el uso del lenguaje. Aquí narro una de mis primeras experiencias.

Mientras los estudiantes escribían diferentes razones para convencer a nuestro protagonista a leer el texto *No voy a leer este libro*, mi intervención consistió en aclarar dudas de manera individual, suscitando el intercambio de ideas o la conversación entre compañeros o, si era necesario, generando ejemplos. Con la mayoría de los niños bastaba con incitar a que expresaran de forma oral sus ideas, inferencias u opiniones, sin embargo, con ciertos estudiantes, a los que no se les ocurría alguna respuesta, recurrimos al apoyo colectivo para que de manera conjunta se orientara o estimulara el ejercicio creativo del resto del grupo.

Ante la descripción de esta escena, Andruetto nos anticipa sobre la importancia del rol del docente como mediador en la práctica de la lectura,⁷¹ al considerarlo como el

⁷⁰ Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura* (CONACULTA: México, 2012), 5.

⁷¹ María Teresa Andruetto, *La lectura, la otra revolución* (FCE: México, 2014), 7.

elemento capaz de comunicar mundos distantes, es quien con su labor logra tender puentes donde no existe ninguna posibilidad de conexión. Dicha aseveración quedó de manifiesto durante mi acercamiento con *Michiclub*, en el cual se establecieron vínculos en favor de una práctica lectora democrática, sustentada en la confianza y en la colaboración equitativa. Estas características lograban compensar los vacíos existentes entre el libro, la palabra y algunos miembros del grupo, por lo que asumir el papel de docente mediador de la lectura placentera representaba un compromiso irrenunciable, más no solitario, ya que la colaboración de *Michiclub* estaba de mi lado.

Es así que, durante esta actividad que propiciaba la lectura y la escritura, me llamó la atención los casos de Alexis, Kevin Caleb, Gyan, Alison y Gloria. Ellos tenían varias ideas y de manera oral las compartían, pero no podían escribirlas de forma convencional. Al acercarme a ellos, les pedí que lo intentarían, pero al observarlos a la distancia, me percaté que Kevin Caleb y Gyan dejaron de hacer la actividad, Alexis le copió a un compañero y Alison y Gloria se veían angustiadas. Así que nuevamente me acerqué y les solicité que me expresaran su idea, mientras yo proseguía a escribirla al reverso de la tarjeta para que ellas después la copiaran. Noté que Caleb sólo escribió algunas letras; Gyan no lo hizo; Alison y Gloria escribieron después de la ayuda que les proporcioné.

En ese instante, el maestro Manuel se acercó a confirmarme que este grupo de estudiantes no tenían consolidada la lectoescritura convencional. Sin embargo, este rezago no limitó su interés y participación al intercambiar comentarios sobre el libro. Por el contrario, corroboró que la falta de dominio al decodificar un texto no implica, necesariamente, que el interés por la historia del libro y de la lectura misma vaya en detrimento; muy a pesar de ello, el acto de leer se dignifica en la generación de pensamientos que éste despierta y en la imaginación que estimula.⁷² Ambas acciones, pensar e imaginar, pueden manifestarse mediante el empleo de múltiples lenguajes que cada estudiante puede o desea emplear hasta arribar gradualmente a su uso habitual o convencional.

⁷² Michelle Petit, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (FCE: México, 2015), 69.

Al terminar el momento de escribir, pregunté si alguien deseaba compartir su idea para convencer al chico rebelde a leer, estas fueron algunas de las respuestas:

—Niño rebelde, debes leer porque puedes aprender muchas cosas —dijo Abigail.

—Lee niño para que seas maestro —expresó Gael.

—Para que aprenda a leer —respondió Alison, comentario que reafirmó sus deseos de ser parte del proceso lector.

—Si lo lees, te haces muy inteligente —afirmó Alexandra.

—Porque así conoce de dinosaurios y ajolotes —compartió Jerxón.

—Para que tenga dinero —manifestó Alexis.

—Así podrá leer letreros en las calles —señaló Gloria, quizá reconociendo que su conexión con la lengua escrita es la que acontece en la calle cuando lee de forma libre lo que circunda en su mundo, sin la presión de un conteo de palabras por minuto o la evaluación escolar.

—Si lees niño, puedes aprender muchas cosas buenas —señaló por último Mia.

Las ideas que se esgrimieron en esta conversación son, seguramente, las motivaciones que ellos encuentran al leer. Muchas de ellas se asocian a un propósito material. El acto de leer a cambio de algo concreto y palpable. Son en estas expresiones, donde queda de manifiesto que las niñas y los niños de tercer grado ven en la lectura una actividad que concentra aspectos utilitarios y academicistas, dejando en segundo plano el gusto por leer. Lo anterior reafirma lo que Argüelles sostiene:⁷³ la escuela no ha contribuido a aficionar a los alfabetizados en el gusto de leer. Lo que ha hecho es insistir en la utilidad práctica por medio de la disciplina, el rigor y la obligación logrando así que estos mundos sean todavía muy distantes. La realización de esta actividad da evidencia de esta ruptura entre el placer lector y la lectura escolarizada; ¿será que existirán otras rutas lectoras por donde transitar?

⁷³ Juan Domingo Argüelles, *Estás leyendo...¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer* (Ediciones B: México, 2011), 15.

- **En Michiclub, nada de mojigaterías**

Cuando terminaron de compartir sus respuestas, les mencioné que lo habían logrado, que ya habían convencido a este chico rebelde a leer su libro, pero que requería de su ayuda, la cual consistía en que por equipos, de manera alternada, fueran releendo lo que a lo largo de la lectura acontecía. Debo aclarar que este libro tiene una característica especial, está escrito en forma de retahíla, por lo que se va repitiendo cada acción que realiza el protagonista, al grado de aparentar que la historia se va acumulando hasta la construcción de un texto completo. Su lectura y relectura implicó repetir cada acción desde el principio, por lo que se desafiaba la memoria y se echaba mano de la concentración y la secuenciación.

Esta modalidad de lectura en voz alta, involucró a todo el grupo, fue llamativa y atrapó la atención de la mayoría de los estudiantes, quienes se encontraban expectantes a cada acción que involucró al protagonista, ya que el personaje no sólo expresaba una excusa para no leer este libro, sino al mismo tiempo, narraba un acontecimiento literario fantástico que causaba asombro y risa.

—No voy a leer este libro ni aunque me cuelgues de cabeza... agarrándome del dedo gordo en un precipicio... mientras me haces cosquillas en los pies... durante un aguacero con relámpagos encima y... tiburones abajo y... que aparezca un dragón y me eche humo en los ojos —leía Zoé entre un júbilo desbordante que, al momento de completar esa parte de la historia, su equipo y el resto del grupo estalló con muchos aplausos.⁷⁴

También se observó *la otra cara de la moneda*, ya que cuando un equipo se atoraba o se le olvidaba la secuencia en la relectura memorística del libro, su equipo se angustiaba, pero sin dudarle otro miembro lo ayudaba. La actividad fue un desafío cognitivo y lector para un grupo de niños que se exigía al máximo para no fallar en la secuencia.

⁷⁴ Fragmento del libro *No voy a leer este libro*, del escritor Cece Meng, ilustrado por Joy Ang (Alfaguara Infantil: México, 2013), 24. Leído por la estudiante Zoé de tercer grado grupo B.

Dentro de los más participativos e involucrados en la actividad se encontraban Gloria, Alison, Alexis y Caleb; niños que no se les consideraba como lectores. Quizá, convencionalmente no lo eran, pero pasionalmente vaya que lo son. Lo confirmaron al involucrarse de manera impetuosa en el desarrollo de los acontecimientos lectores. Ellos junto con el resto de sus compañeros vivenciaron una lectura distinta, nada solemne o mojigata; esta vez las palabras fueron acompañadas por gritos, risas, silencios expectantes, gestos angustiantes al intentar recordar la secuencia de la historia. Esta experiencia constata que la lectura va más allá de la simple decodificación de grafías y tiene más de una función, la cual no se limita en la acumulación de información. Al leer, dice Cassanny y Aliagas,⁷⁵ el lector comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en la organización de una comunidad, por lo que desarrolla capacidades creativas, críticas y le otorga un sentido de disfrute a lo que lee.

Vaya paradoja, *No voy a leer este libro*, estimuló en las niñas y en los niños el uso de la lectura en voz alta, la imaginación y enalteció su pensar. Parafraseando a Freinet en uno de sus principios para reorientar los alcances formalistas de una escuela tradicional en contraste con las finalidades y expectativas de una escuela moderna cercana a las realidades de la vida:⁷⁶ la escuela y lo que en ella se práctica como la lectura deben ir al encuentro de la motivación; deben dejar de afianzar sentimientos de inferioridad y en cambio, exaltar en cada estudiante la plena conciencia de sus posibilidades entre las que destacan, seguramente, la felicidad y la creación.

Entre las respuestas que los integrantes de *Michiclub* expresaron sobre lo que esperaban de la lectura se encontraban obtener mayor inteligencia, dinero y conocimientos; sin embargo lo que obtuvieron de esta vivencia lectora fue júbilo y otras motivaciones vitales como la risa y la alegría, me parece que en este cambio... salimos ganando.

⁷⁵ Daniel Cassany, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (Paidós: Barcelona, 2009), 20.

⁷⁶ Jesús Palacios, *La cuestión escolar* (Laia: Barcelona, 1984), 96-99.

- **Identidad**

Michiclub ya es una realidad. Al iniciar una nueva sesión nos saludamos así:

—Arriba las garritas, nos las afilamos, con ellas nos rascamos: la cabeza, las orejas, los bigotes, la barriga, las piernas, la espalda y hacemos ¡Miauuu! (esta secuencia se acompañó de movimientos propuestos por el grupo).

Debo reconocer que este saludo gatuno fue una aportación creativa y solidaria de un miembro de *Michiclub* que hasta entonces se mostraba distante de las actividades lectoras que se ponían en marcha, me refiero al maestro Manuel (titular del grupo) que, al proponernos este saludo, se convirtió en un integrante más de nuestro club gatuno, circunstancia que las niñas y los niños recibieron con muy buen ánimo.

“*Si yo fuera un gato*”, libro de Carlos Silveyra, trascendió el tiempo para convertirse en un referente en la formación lectora de *Michiclub*, en más de una ocasión significó nuestro banderazo de salida en las actividades lectoras de cada sesión. Interpretando las palabras de Petit,⁷⁷ es gracias al juego con y desde la lectura donde los participantes de un entorno escolar pueden construir un mundo habitable, humano, es allí donde pueden encontrar un lugar y moverse en él, celebrar la vida todos los días. El profe Manuel, yo y los estudiantes forjamos una huella gatuna de identidad que inspiró la creación de nuevos relatos, alimentó el pensamiento y, con el paso de las lecturas, la confección de un corazón más inteligente.

La necesidad por explorar otros libros fue natural, no condicionado ni obligatorio. Por lo que fue imprescindible salir en búsqueda de otros ejemplares, de otras historias, de nuevos personajes, de otros acontecimientos literarios, de diferentes desafíos lectores, de otros libros que nos permitieran reconocer que hay una infinidad de destinos lectores y múltiples formas de leer. Pero, ¿dónde encontrarlos?

⁷⁷ Michèle Petit, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (FCE: México, 2015), 26.

- **La biblioteca “Leona Vicario”**

Gabriela Nájera en su texto *...pero no imposible Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno*, narra su travesía como bibliotecaria y reconoce que el éxito de una biblioteca escolar no recae en una sola persona.⁷⁸ En sus relatos da testimonio de la construcción de un espacio lector que, al paso de los días y por medio un trabajo colaborativo y constante, le permitió transformarlo en un entorno lector cada vez más dinámico y funcional.

En cada uno de sus relatos, la autora acepta que la protagonista de esta metamorfosis no fue solo ella, sino toda la comunidad escolar. En específico, destaca la interacción que se dio entre los lectores y los libros quienes fueron capaces de recrear sus propias historias. Durante este encuentro, dice ella, al bibliotecario sólo le tocó tender puentes, acompañar a los paseantes, si así lo solicitaban, y esperar a la orilla su feliz regreso.⁷⁹

La Benito tiene su propia Biblioteca Escolar llamada *Leona Vicario*, y como muchas bibliotecas de la Ciudad de México ha tenido sus tiempos de esplendor y sus días de sombra. Algunos ciclos escolares, su amplió acervo ha estado al servicio de las niñas y niños de la institución, pero también este material bibliográfico se ha visto enclaustrado dentro de cajas de cartón. Su ubicación, frecuentemente, ha sido itinerante, su funcionamiento inestable, dependiente en gran medida de un maestro bibliotecario, que de acuerdo a los presupuestos educativos y a la organización escolar puede estar, no estar o deambular, como fantasma haciendo un esfuerzo estoico para formar lectores o, en el peor de los casos, ver pasar el tiempo, justificando su permanencia haciendo muchas tareas ajenas al fomento a la lectura. Pero el empuje y sentido de identidad de *Michiclub* no iban a permitir una biblioteca espectral, ellos esperaban experiencia lectoras vivaces, donde el puente se convirtiera en una vía de inagotable tránsito que permitiera el encuentro una y otra vez de los libros con sus gatunos lectores.

⁷⁸ Claudia Gabriela Nájera Trujillo, *...pero no imposible Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno* (Océano: México, 2008), 19.

⁷⁹ Claudia Gabriela Nájera Trujillo, *...pero no imposible Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno* (Océano: México, 2008), 20.

A principios de septiembre visité la biblioteca Leona Vicario y tuve un encuentro con el maestro Sergio, maestro responsable de la Biblioteca Escolar, para plantearle de manera general mi Proyecto de Intervención Pedagógica y expresarle la necesidad de contar con su apoyo para realizar diversas actividades que tengo consideradas con el propósito de *fomentar la lectura por gusto a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar*.

Debo recordar que, a mediados del ciclo anterior, la Biblioteca Escolar no tenía maestro que se encargara de este espacio, por lo que se encontraba en una especie de abandono. Casi al final del ciclo escolar 2022-2023, llegó la maestra Maricruz, como interina, y aunque fue asignada como tallerista de lectura, la realidad es que realizaba otras funciones que la organización de la escuela le solicitaba, así que las condiciones de este espacio lector no se modificó considerablemente. Además, desde el regreso a clases después de la pandemia, las bibliotecas de aula no se habían distribuido, por lo que se encontraba resguardada en cajas de cartón.

Ahora, para el ciclo escolar 2023-2024, el maestro Sergio está confirmado para asumir esta responsabilidad, por lo que era indispensable conversar con él. Afortunadamente, se mostró dispuesto a ayudarme y me comentó sobre las dos prioridades que como escuela le habían delegado: alfabetizar a los estudiantes que aún no han adquirido la lectoescritura convencional y trabajar actividades que fortalezcan la lectura de comprensión, especialmente en sus niveles literal e inferencial.

También me aclaró que el espacio de la Biblioteca Escolar estaba inhabilitado, ya que las losetas del piso se rompieron y se había formado un borde frágil propenso a quebrarse, lo que significaba un peligro para las niñas y los niños que asistieran. Entonces concluimos que, mientras se resolvía este inconveniente en la estructura de este espacio, lo prioritario era organizar y distribuir el acervo disponible para que el grupo tuviera ejemplares diversos y pertinentes, con los cuales conformaríamos e instalaríamos nuestra biblioteca de aula. Así que tuvo la gentileza de mostrarme

distintos ejemplares que el Fondo de Cultura Económica recientemente donó a la Biblioteca Escolar “Leona Vicario”,⁸⁰ los cuales me ofreció para comenzar a trabajar con el grupo tercero “A”.

Con el respaldo del maestro Sergio y con ayuda del acervo de la biblioteca *Leona Vicario*, ya contábamos con veinticinco ejemplares en buen estado, la mayoría de ellos nuevos, del género literario predominantemente. Todos destacaban por su colorido e ilustraciones. A la vista, sus historias se mostraban interesantes, eran de pasta dura, muy llamativos.

Varios de ellos ya los conocía, habían sido parte de mi trayecto como padre lector, como asiduo visitante a las ferias del libros y como maestro tallerista de lectura y escritura: *Willy el soñador*, *El corazón en la botella*, *Una niña hecha de libros*, *Mictlan*, *El taxi de los peluches*, *El león que no sabía escribir*, *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmorre*, *La gota gorda*, *Ramón preocupón*, *La pequeña Frida* entre otros; por lo que no dudé en depositar en estos libros mis enormes expectativas para continuar fomentando entre *Michiclub* el disfrutable gusto por leer. Ya lo dice Chambers,⁸¹ toda lectura comienza con una selección, la cual es afectada por múltiples influencias; una de las más importante, estoy convencido, es que deben estar incluidos los libros que nos gustan, los que disfrutamos, los que nos incitan a conversar sobre ellos, a convidarlos por medio de insinuaciones, preguntas o sugerencias, los que forman parte de nuestras listas de libros favoritos, los que nos permiten crear ilusiones lectoras, ya que en otros momento fueron bien recibidos por algún otro grupo o auditorio. También deben estar esos libros que invitan al aula nuevos libros, otros libros, que ya no sean propuesta exclusiva del docente, sino de los intereses y gustos de todo el grupo.

⁸⁰ El Fondo de Cultura Económica es una institución editorial del Estado mexicano, que edita, produce, comercializa y promueve obras de la cultura nacional, iberoamericana y universal, a través de redes de distribución propias y ajenas, dentro y fuera de nuestras fronteras. Daniel Cosío Villegas fue su fundador en 1934.

⁸¹ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (FCE: México, 2007), 113-116.

- **Nuestro acervo infantil**

Para Cerrillo, la literatura es una manifestación del arte que ha cumplido una función socializadora capaz de suscitar las reflexiones y sentires más diversos que en el mundo acontecen.⁸² Para mí no hay duda, los textos literarios son el vínculo por excelencia entre el universo distante de un adulto con el cosmos enigmático de la infancia. Los libros literarios, en especial los infantiles, representan el pretexto ideal para dialogar entre niñas y niños sobre los temas más esenciales de la existencia de la humanidad.

Con referencia a lo anterior, esta primera selección de libros que, en su mayoría, se trataba justamente de textos literarios, estaba influenciada por mi experiencia y gusto por la lectura infantil, lo cual me hizo recordar una frase que Garrido anuncia: ser maestro debería ser sinónimo de ser lector,⁸³ y yo agregaría, lector insaciable de una cada vez más intrépida y rica literatura infantil que, por décadas, ha buscado desprenderse de prejuicios y estereotipos que se esfuerzan por *encajonarla* en una subespecie de literatura menor, cuya prioridad es enaltecer un *moralismo* a ultranza y un didactismo casi catequizante a favor de las buenas costumbres, cualquiera que esto signifique.

El costo no ha sido menor, ya que varias casas editoriales, en su afán de volver a la literatura infantil más comercial, precarizan su lenguaje, establecen como finalidad el adoctrinamiento de la infancia y la ofrecen a un público cautivo a través de un discurso estulto, aniñado y empobrecido. Afortunadamente, en los últimos años, la práctica de la lectura y escritura para niñas y niños ha retomado un sentido democrático tanto en los espacios escolares como fuera de ellos, al abordar temas diversos con un carácter desacomplejado y un lenguaje tan rico e inclusivo como disruptivo. En este sentido Hinojosa manifiesta que se identifica con la lectura y escritura para las infancias,⁸⁴ ya

⁸² Pedro Cerrillo, *El lector literario* (FCE: México, 2016), 19.

⁸³ Felipe Garrido, *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y la escritura* (Paidós: México, 2014), 59.

⁸⁴ Entrevista a Francisco Hinojosa por parte del Fondo de Cultura Económica.
<https://www.youtube.com/watch?v=FBdQ7Zp3nOA>

que, además de contener juego y del humor, se requiere la invención de palabras porque es a través del lenguaje como se apuesta por una mayor inteligencia de los niños.

Aunado a ello, los textos correspondían a ciertos intereses lectores que en el grupo se habían perfilado desde la aplicación del Diagnóstico Específico y durante las lecturas realizadas en la conformación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje. Los ejemplares propuestos tuvieron una enorme aceptación por parte de las niñas y los niños. Chambers establece que los libros seleccionados para leer dependen de la disponibilidad,⁸⁵ yo abonaría que también influyen otras circunstancias, por ejemplo, las condiciones en las que se encontraban la biblioteca escolar, las bibliotecas de aula y el acervo bibliográfico del plantel después de una emergencia sanitaria como la que significó la pandemia ocasionada por el COVID 19,⁸⁶ la cual ocasionó el abandono de los planteles y en consecuencia la interrupción de los trabajos y proyectos de lectura. Ante este antecedente, las primeras acciones que estábamos llevado a cabo, consistía en poner a circular de nueva cuenta los libros que el virus SARS-CoV-2 también había confinado.

- **De la pesca lectora al picoteo**

La travesía de los libros para *Michiclub* de la biblioteca escolar Leona Vicario al aula de tercer grado, tuvo una estación previa. No podían llegar como encargo de pizzas o como un envoltorio entregado por los servicios de paquetería a domicilio. Así que antes de llegar al salón, deposité los libros en una caja forrada con un letrero que decía los “*Libros viajeros de Michiclub*”. Desde que entré al aula surgió la curiosidad por saber lo que había en su interior. Es cierto, el letrero anticipaba que eran libros, que estaban de viaje y que su destino era las garritas de las niñas y niños de *Michiclub*, no obstante, el misterio predominó y un buen número de niños se acercó de manera sigilosa para

⁸⁵ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (FCE: México, 2007), 16.

⁸⁶ La pandemia por Covid 19 fue declarada por la OMS el 11 de marzo de 2020. En México el 23 de marzo la Secretaría de Salud hace la declaratoria de la Jornada Nacional de Sana Distancia, con lo que entraron en acción medidas sanitarias y de distanciamiento social para disminuir los contagios por lo que se decidió la suspensión de clases escolares en todos sus niveles.
https://micrositios.inai.org.mx/conferenciascovid-19tp/?page_id=8432

intentar descubrir qué contenía esa caja intrusa recién llegada. La caja y el letrero se transfiguraron en una escena icónica y al mismo tiempo en una imagen dirigida no tanto al intelecto de las niñas y niños, sino más bien a sus sentimientos, instintos y curiosidad, tal como lo advierte Garrido.⁸⁷

La semilla de la intriga estaba sembrada, se esbozaba en mi rostro una leve sonrisa cada vez que un niño se asomaba para saber qué había. De *pasadita a cualquier parte echaban una miradita*, otros más aventureros metían la mano y revolvían los ejemplares como si estuvieran en una fugaz exploración. Otros, más discretos, se conformaban con mirar de reojo cuando iban camino al baño. Petit dice que la lectura suscita el pensamiento vivo,⁸⁸ inspira, reaviva el pensamiento, lo moviliza, atrae ideas, sugiere acercamientos, por lo que creí haber descubierto la vacuna precisa para propiciar el encuentro entre ávidos lectores y libros distantes: la curiosidad. Esa inquietud por conocer lo que había adentro de la caja aumentó cuando les mencioné que en ella había una sorpresa.

—Hay veinticinco libros —contestó Alexis. Como antes referí, él es un niño que no ha consolidado la lectoescritura, pero también era el más interesado en saber lo que había adentro de la caja así que se le asignó la tarea de contarlos.

Confirmé la respuesta de Alexis y les dije: efectivamente hay 25 libros, entre ellos algunos que traje de mi casa, pero la mayoría pertenecen a la Biblioteca Escolar Leona Vicario y el maestro Sergio nos prestó nuevos libros que recién llegaron a la escuela en este ciclo escolar. Se oyeron aplausos y expresiones de sorpresa. Pregunté quién me podría ayudar a sacarlos, todos se ofrecieron y muchos de ellos se agruparon alrededor de la caja. Les pedí que regresaran a su lugar y les recordé los acuerdos que teníamos que cumplir. Seleccioné a Abigail, Luz, Gael y Baldomero. Se escucharon expresiones de inconformidad. Les aclaré que todos íbamos a tener la

⁸⁷Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y escritura* (CONACULTA: México, 2012), 72.

⁸⁸Michelle Petit, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (FCE: México, 2015), 69.

posibilidad de conocerlos, observarlos y tocarlos porque a través de este contacto descubriríamos a nuestro *Libro favorito*.

Les comenté que sus compañeros sacarían los libros y los colocarían en el piso, es decir que ese espacio se convertiría en un estanque de libros, los cuales tendríamos la oportunidad de pescar. Para ello, era necesario que los observaran desde sus lugares y que le fueran *echando el ojo* al que más llamara su atención.

Los cuatro niños distribuyeron de manera azarosa los ejemplares en el piso, el resto de los niños se abalanzaron para tomar uno de ellos. Les recordé que la indicación fue que observaran desde sus lugares. También les señalé que sería importante establecer algunos acuerdos antes de comenzar la pesca de libros.

—Uno de ellos — les dije. Es no empujarse porque podríamos lastimarnos.

—Tampoco correr — dijo Mia.

—Entonces nos van a ganar el libro que queremos — reclamó Andrés.

—No necesariamente, porque iremos de pesca varias veces y también podemos compartir la elección del libro con nuestros compañeros — aclaré.

—No debemos jalar, maltratar o patear el libro —muy segura sugirió Andrea.

Iniciamos con la primera pesca, la cual tenía como intención que los estudiantes eligieran el libro de acuerdo a su color favorito. De pronto una estampida de gatos lectores se abalanzó hacia los libros el *Delfín* y *Aquí estamos*, al grado de querer arrebatárselo entre tres o cuatro niños. Así que tuvimos que repetir la acción varias veces hasta que los acuerdos que se habían establecido se respetaran. Observé en el grupo que persiste esa tendencia egocéntrica, en hacer valer su postura sin reparar en las consecuencias, especialmente en los niños.

Después de que pescaron su libro, sin que haya sido parte de las indicaciones, los estudiantes comenzaron a explorar las páginas del texto que eligieron. Algunos lo hacían de manera individual, otros en parejas (lo que ayudó a que no se estuvieran

peleando por un mismo ejemplar). Cassany, Luna y Sanz explican que los niños ya han formado actitudes frente a la lectura,⁸⁹ las letras y los libros mucho antes de que aprendan a leer, lo que permite sentir y estimular la curiosidad, por lo que la escuela debería enriquecer y potenciar esas experiencias que representan las raíces de la lectura.



De esta manera cobra mayor sentido no sólo la selección de ejemplares que previamente se realizó; también adquiere relevancia la disposición y exhibición que a partir de ahora los libros tengan en relación con el grupo. Para ello será fundamental las estrategias a implementar que permitan volver completamente accesible el acervo bibliográfico para un uso libre y constante. De nada sirve tener a los libros como ejemplares de exhibición, ornamento o como símbolo de recompensa por algún buen comportamiento.⁹⁰ El mejor estado de los libros es cuando estos circulan, pasan por diversas manos, se posan en ellos numerosas miradas y son motivo de diálogo, compartencia e imaginación.

Al acercarme a los pequeños grupos que se habían conformado de manera natural, me percaté que hay tantas formas de leer como lectores, algunos comenzaron a repasar el título, otros a ver las imágenes, algunos más a comentar con sus compañeros sus impresiones o mostrarles lo que más les había asombrado del libro que habían elegido. Así que decidí darles más tiempo de exploración. Los libros habían contribuido a despertar sus curiosidades, a observarlos más allá del color y leerlos más allá del título. Estaban ejerciendo su derecho a una lectura libre. Taibo II,⁹¹ nos da

⁸⁹ Daniel Cassany, et al., *Enseñar lengua* (Colofón: México, 2007), 208.

⁹⁰ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (México: FCE, 2007), 16-17.

⁹¹ Paco Ignacio Taibo II, ¿Cómo se fomenta la lectura? (2014) <https://www.youtube.com/watch?v=LNoByIxnVU>

cuenta de la escena anterior, cuando de forma pasional describe que el acto de leer es el gran formador sentimental, es el factor clave de la libertad y la democratización. Lo que estaba haciendo *Michiclub* al elegir su libro era manifestar qué leer por voluntad propia, ejerciendo así su derecho a leer, el cual solo se hace valer...leyendo, a su manera.

Después de algunos minutos, les pregunté si alguien quería compartir el ejemplar que seleccionó de acuerdo a su color favorito. Las intervenciones fueron las siguientes:

—Este se llama *Aquí estamos* y tiene mi color azul —dijo Alexis acompañado por Baldomero.

—Este es parecido al color rosita —comentó Raquel acompañada por Abigail.

—Aquí está el morado —señaló Alison.

—Yo elegí éste, el de *No voy a leer este libro* —expresó Jacob.

—Pero de él, ¿qué color te gustó? —Le cuestioné. Tardó en responder, aparentemente lo seleccionó porque ya lo había leído y no tanto por el color. —El carnita —dijo finalmente.

—Yo tengo el amarillo en *El corazón y la botella* —mostró Alexa y Luz.

La siguiente pesca consistía en buscar su imagen favorita. Algunas de las participaciones se dieron así:

—Este tiene muchos animales como la jirafa —comentó contento Kevin Caleb.

—Este tiene los huesos y lo de adentro de un delfín —compartieron emocionados Christopher y Andrés —el resto del grupo expresó admiración.

—Aquí está una ardilla —dijo Andrea.

—En este encontré montañas y ballenas — describió Sofía.

Mientras compartían sus preferencias, también pude observar que Gael y Diego terminaban de explorar un libro e iban por otro conservando ese interés por descubrir más de un ejemplar. En contraste, Gyan, consultaba uno y si no le interesaba lo dejaba e iba por otro. Este tipo de decisiones entre los estudiantes, representan una forma de establecer la crítica a un libro sin verse en la necesidad de compartirla con el resto del

grupo. Eligen qué leer, cuánto leer y en qué momento dejar de hacerlo. Alexis, de igual manera me comentó si podía cambiar el libro que en un principio había escogido. Por supuesto que sí, le respondí.. Penac,⁹² ha afinado una serie de recomendaciones a las que llama *los derechos imprescriptibles del lector*, los cuales no son sentencias retóricas y sí más bien frases comprensibles que distancian a la lectura de un halo místico y la convierten en una experiencia abiertamente libre y crítica, entre ellos se mencionan: *el derecho a saltarse páginas, el derecho a no terminar un libro, el derecho a picotear*, entre otros. *Michiclub*, era justo lo que estaba realizando pescando, probando, picoteando.

- **Esbozando una biblioteca**

La última pesca iba encaminada al encuentro de un título interesante. En este momento de la actividad, su elección ya no era impulsiva, por el contrario, era más tranquila, sin prisas y en ciertos casos en parejas o en pequeños grupos. Durante la consulta, había estudiantes que mostraban las imágenes a otros compañeros, otros les leía a los compañeros que lo rodeaban (tal fue el caso de Baldomero y de Alexa). La lectura aparenta ser un acto individual, pero después de interesarse en ella, surge la imperiosa necesidad de compartirla.⁹³

Después de unos minutos les pedí que leyeran las siguientes frases inconclusas que se encontraban escritas en el pizarrón y que, a partir de su experiencia en el desarrollo de esta actividad, las completaran con el propósito de presentar de manera oral su libro favorito.

Mi libro tiene mi color favorito que es ...

Las imágenes que más me gustaron fueron ...

Su título es ...

Yo lo recomendaría porque...

⁹² Daniel Pennac, *Como una novela* (SEP/Norma: México, 2000), 144.

⁹³ Paco Ignacio Taibo II, *¿Cómo se fomenta la lectura?* (2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=LNoByIxnVU>

Les di tiempo para que construyeran el mensaje que compartirían con el resto del grupo. Estas fueron algunas participaciones:

—Mi libro tiene color café en esta ardillita se titula *Ardilla tiene hambre* y lo recomendaría porque tiene flores — comenzó Ana.

—El libro tiene color naranja, tiene un pingüino, se llama *Arriba y abajo* y lo recomendaría porque es bonito — expresó Raquel.

—Mi libro favorito tiene todos los colores que me gustan, tiene crayones que dibujan el mar y su título es *El día que los crayones regresaron a casa*. Lo recomendaría por sus colores — participaron en pareja Andrea y Alexa.

—Mi libro tiene rojo y azul, dentro hay dragones y se llama *No voy a leer este libro*, lo recomendaría porque se aprende — lo mismo hicieron Luz y Alexandra.

—Mi libro tiene color azul, tiene un delfín con sus huesos y carne, su título es *El delfín* y lo recomendamos para aprender — afirmaron Andrés y Alexis.

Al finalizar sus intervenciones, les pregunté si la actividad les había gustado, ellos respondieron alegremente que sí. De igual manera les comenté si les gustaría tener estos libros de manera constante en su salón, la respuesta fue afirmativa. Los cuestioné sobre qué podían realizar si tuvieran *a la mano* estos textos, ellos dijeron que leer después de terminar un trabajo, con un amigo o en la hora del recreo.

Señalaron que podían llevárselos a casa o acomodarlos en un espacio del salón.

—Creo que podemos dividir el salón así y colocar los libros — señaló Jacob marcando con la mano limitando la mitad del salón.

—Podemos ponerlo junto a la ventana para poder agarrarlos — expresó Zoé.

—Podemos comprar un mueble para poner los libros — sugirió Alexandra

—O ponerlos en cajas de zapatos — agregó Alison

—Sería nuestra biblioteca — señaló Mía.

—Y se imaginan cómo sería — pregunté.

—La podríamos decorar — se adelantó Alexa.

—Con Estrellas — completó la idea Abigail.

—Y con huellitas de gato — se sumó Zoé.

—Con luces — se puso creativo Alexis.
—La llamaríamos Michiclub — volvió a intervenir Mía.
—Mejor Biblioteca Michiclub — agregó Ana.

La idea les interesó, se mostraron participativos y con deseos de ser escuchados. Esta primera exploración detonó la imaginación y entusiasmo de las niñas y niños del grupo. La inquietud lectora se había presentado entre los estudiantes a la mínima provocación. El reto ahora consistía en conservarla y avivarla para que esta actividad se concrete en una acción lectora y no sólo se diluya entre los buenos deseos.

Ya hablaron de formar una biblioteca dentro del aula, no como un requisito o una indicación institucional o protocolaria, más bien en respuesta a sus deseos, intereses y necesidades. Tal como lo señala Pate:⁹⁴ la conformación de recintos a favor del libro y de la lectura se concretan al romper con los modelos prefabricados considerados como universales, es cuando los libros se acercan a la gente, tomando en cuenta las realidades de su medio, sus condiciones de vida, sus culturas y sus expectativas.

Esbozar, diseñar y construir nuestra biblioteca gatuna, es un gran y felino desafío. ¡Presiento que *Michiclub*, lo hará realidad!

⁹⁴ Geneviève Patte, ¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas (FCE: México, 2011), 20.

Episodio 5.

La Biblioteca Gatuna

Al llegar al salón de clases, minutos antes de que diera inicio la jornada escolar, encontré al maestro Manuel y nos saludamos cordialmente. Me refirió que Andrés, un niño sumamente participativo y dinámico a lo largo de las sesiones, ya no asistirá más. —Se dio de baja, sus padres tuvieron problemas muy fuertes. Llegaron a los golpes y a las amenazas. Aparentemente no es su papá biológico y la señora temía que se lo quitara — me aclaró.

De igual manera aprovechó el momento para decirme que Gloria, una de las alumnas que presentaba dificultades para leer y escribir de manera convencional, pero con mucha disposición para participar en el desarrollo de las sesiones de trabajo, también se dio de baja.

—La niña faltó cerca de diez días, la mamá me presentó una receta con alteraciones, así se lo hice saber y al parecer eso le molestó. Decidió darla de baja.

Yo tengo muy presente tanto a Andrés como a Gloria. Ambos, con sus cualidades y sensibilidades, fueron partícipes constantes en los momentos de lectura y conversación. Generalmente los maestros vemos un problema cuando nuestros estudiantes tienen distintos niveles de capacidad, sin embargo al conformar una vida cooperativa en el aula, estas diferencias enriquecen al colectivo. Gardner señalaba al trabajo colaborativo como un espacio de oportunidades y estímulos para las múltiples capacidades,⁹⁵ ya que las diferentes facultades que se ponen en práctica en un grupo son benéficas para la colectividad. Así quedó demostrado con ambos compañeros. Andrés fue dinámico y siempre tenía una respuesta u opinión a los planteamientos que guiaban la sesión. Es de esos niños que cuando el diálogo estaba atorado en el grupo, su ingenio intervenía para darle fluidez y rumbo a sus compañeros. Yo les llamo “*mis flechas puntiagudas*”; porque son las que con su osada trayectoria abren paso al grupo

⁹⁵ Howard Gardner, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (FCE: México, 1994), 241.

cuando la penumbra de la duda se asienta en el aula y cuando las palabras del docente confunden, por lo que necesitan un intérprete que obsequie, al resto del estudiantado, claridad.

Por su parte Gloria, fue una de las primeras niñas que de manera tímida me pidió ayuda al decirme: “yo no sé leer ni escribir”. Sin embargo, al momento de la conversación sobre algún libro, en la lectura de imágenes o en la lectura colectiva, siempre se aventuraba a manifestar sus ideas y a expresar su postura con alegría encontrando eco en la atención y respuestas de sus compañeros. Como ya lo señalaba Cassany,⁹⁶ la lectura desde un enfoque sociocultural deja de ser una actividad individual y se considera una práctica social; es un proceso permanente que se enriquece a lo largo de la vida de una persona, no por medio de palabras decodificadas de manera aislada, sino a través de una intención comunicativa al utilizar diversos textos. Con *Michiclub*, Gloria no se enfrentó sola a la hoja en blanco y al texto colmado de letras, más bien interactuó con las diferentes manifestaciones del lenguaje en comunidad.

Todavía no se hacía el recuento de la asistencia del día, pero ya pesan sus ausencias.

- **La asistencia *Michiclub***

Llevé mi martillo y clavos para colocar la Lista de Asistencia de Michiclub, es una lona con bolsitas transparentes donde colocaran una tarjeta con su imagen y nombre gatunos que dieran testimonio a su presencia en el aula. Jolibert considera a esta herramienta como un elemento relevante para la organización de la vida colectiva,⁹⁷ es un texto útil de uso diario para el buen funcionamiento del curso que no se limita al mero conteo de faltas y asistencias. La intención de esta Lista Michiclub es fortalecer la identidad del grupo, así como convertirse en un espacio de expresión donde los estudiantes manifiesten y lean su pensar y su sentir a través de una mirada, de una lectura, de una interpretación.

⁹⁶ Daniel Cassany, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (Paidós: Barcelona, 2009), 20.

⁹⁷ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (México: Ediciones De Lirio, 2015), 26.

De a poco el grupo fue llegando. Alexa me preguntó si moveríamos las bancas. Le respondí que no; que en esta ocasión trabajaríamos en parejas, así, como habitualmente están sentados. Enseguida les dí la bienvenida con el saludo gatuno que adoptamos e inmediatamente surgieron las dudas:

—¿Para qué son esas bolsas? —cuestionó Alexis, metiendo la mano en una de ellas.

—Es para meter mensajes —infirió Alexa.

—Es para saber quién vino y quién no, es nuestra lista de asistencia — les aclaré—. Para ello, les voy a proporcionar una tarjeta donde podrán dibujar su imagen gatuna y escribir tanto su nombre real como el gatuno. Una vez que terminen, colocarán su tarjeta dentro de una de esas bolsas.

—En orden — preguntó Kevin

—No necesariamente, ustedes eligen el espacio que quieren ocupar — les explique. Pedí a Andrea y a Raquel me ayudarán a repartir las tarjetas —. Es hora de usar su creatividad y los colores que tienen disponibles.

Su respuesta a la actividad fue favorable. Mostraron interés y sus mejores virtudes en el arte del dibujo. En cada tarjeta, además de su ya característico nombre gatuno, plasmaron un rasgo de su personalidad al elegir la forma, el tamaño y los colores de su *yo gatuno*. Ahora no sólo cuentan con una identidad grupal llamada *Michiclub*, también ostentan un nombre gatuno individual, una máscara, un saludo, una lista de acuerdos para convivir y una lista de asistencia que nos confirmaba, gráficamente, que formamos parte de una comunidad.

Todos quisieron verse representados en la lista de asistencia. Al terminar de colocar sus tarjetas, nos dimos cuenta que habían llegado 16 estudiantes de 25. Dos ya no van a llegar, los demás ausentes no asistieron, a decir del maestro, faltan mucho. Será necesario indagar los motivos.

¿Qué intención tiene pasar lista de esta manera? —pregunté.

—Para saber quién vino — expresó Kevin. Los demás estuvieron de acuerdo.

Kevin tiene razón, les dije, pero también tiene el propósito de saber quién nos hace falta y así preguntarnos: ¿qué pasó con él?, ¿por qué no vino?, ¿estará bien? Es decir, pasar la lista nos ayuda a saber quién faltó y de esta manera extrañarlo. Todos somos parte de este grupo, si alguien nos hace falta no debemos acostumbrarnos a su ausencia. Entonces pregunté, ¿extrañan a alguien?

—Sí, yo a Eduardo — expresó Christopher.

—Yo a Jerxón — comentó Jacob. El maestro Manuel mencionó que él se ha reportado enfermo.

—Yo a Andrés, parece que ya no va a venir, dijo Mia.

—Yo ya no he visto a su compañero que recién llegó al grupo, el más grandote, ¿cómo se llama?... — tramposamente no dije su nombre para saber si ya lo tenían presente.

—¡Iker! —respondió Abigail.

—Es cierto, él no ha venido — contesté.

—Por la edad lo pasaron a cuarto — nos aclaró el maestro.

—Cuando los encuentren, salúdenlos, díganles que los extrañamos y que su presencia le hace falta al grupo. Y aunque ya se hayan ido, como es el caso de Andrés, Gloria e Iker, si los llegan a ver, regálenles una sonrisa y un saludo, ya que nunca dejarán de pertenecer a nuestro *Michiclub*.

- **Los libros viajeros de *Michiclub***

Durante la sesión, Christopher se acercó y en voz baja me dijo:

—Traje un libro de mi casa, para la biblioteca del salón.

—Muy bien — le respondí y enseguida le pedí que lo mostrara a sus compañeros.

—Quiero comentarles algo —tomé la palabra para captar la atención del grupo —. Su compañero Christopher, trajo un libro que les quiere mostrar.

En ese momento sacó el libro de su mochila y se lo enseñó a sus compañeros. Le pregunté si más adelante podría leernos una parte del libro. Él respondió animoso que sí. Entonces aproveché para indagar por qué lo había traído.

—El jueves que pasó, vimos muchos libros y dijimos que pondríamos la biblioteca en el salón y que si queríamos traer un libro de nuestra casa...pues traje éste que mi mamá me compró.

La respuesta que expresó Christopher causó en mí un entusiasmo desmedido. El discurso y las acciones en favor de la lectura que se habían llevado a cabo hasta ese instante tenía significado para el grupo, circunstancia que no es sencillo de permear. Leer libros, dice Argüelles,⁹⁸ es una actividad que exige cierta disposición de ánimo que no todos estamos dispuestos a dar. Christopher y *Michiclub*, daban pistas de que su actitud ante el disfrute lector estaba en pleno crecimiento. Así que aproveché este buen momento para indagar entre los estudiantes:

—¿Qué más recuerdan de la clase anterior? — extendí la pregunta al resto del grupo.
—Pescamos libros, yo agarré el del delfín — contestó Alexis.
—Yo el de *No voy a leer este libro*, que leímos aquí — dijo Jacob.
—Escogimos los libros por colores y por dibujos — señaló Ana.
—Y quedamos de hacer una biblioteca — recordó Andrea.
—Es cierto —les confirmé—. Vamos a formar nuestra biblioteca del salón, pero antes debemos saber con qué libros contamos.

Así que le pedí a Jesús y a Gael, me ayudarán a sacar Los *libros viajeros de Michiclub* para poder reconocerlos e identificarlos por medio de una ficha que solicitaba la siguiente información: título, autor, ilustrador y de qué trataba el texto. Les recordé que, en la ocasión anterior, ellos seleccionaron los libros y que esta vez yo se los propondría.

Mientras yo repartía los textos, le pedí a Baldomero y Alison que me ayudaran a distribuir las fichas que nos ayudarían a reconocer los ejemplares que teníamos disponibles. En más de una ocasión me pidieron un cambio de libro o entre ellos lo

⁹⁸ Juan Domingo Argüelles, *Estás leyendo ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer* (Ediciones B: México, 2011), 30.

intercambiaban, acciones que naturalmente permití. Quizá, lo más pertinente, hubiera sido que ellos los seleccionaran los libros de acuerdo a sus inquietudes. Sin embargo, no está demás las sugerencias de un docente lector de confianza que, con su orientación y experiencia lectora, aporte a la formación de los lectores tal como lo señala Chambers,⁹⁹. Además, el propio maestro como mediador, puede aprender de aquellos a quienes ayuda; por ejemplo, observando cuál es la actitud de las niñas y los niños ante los libros que llegan a sus manos, cómo interactúan con ellos, qué les llama la atención, de qué conversan, cuáles son las temáticas que más los atrae, qué personajes o partes de la historia los cautiva, entre otras. Todas estas vivencias lectoras, representan un cúmulo de información esencial que puede ser útil para futuras situaciones lectoras.

Así mismo, que el maestro mediador atestigüe de cerca el proceso formativo lector de sus estudiantes, le permite identificar de primera mano los obstáculos que impiden la comprensión y el disfrute por la lectura.

Esto aconteció durante la exploración del libro que tuvieron en sus manos, ya que al leer la información que la ficha requería, descubrí que desconocían la localización y función de distintos elementos que identifican a un libro. Ante tal confusión, comenzamos un diálogo grupal:

—La ficha les pide anotar el título, ¿qué es el título? — les pregunté. El grupo se quedó en silencio. Sólo Andrea tenía la mano arriba. Esperé unos instantes para percatarme si había un participante más. No lo hubo y procedí a darle la palabra a Andrea.

—Es el nombre del libro —ella respondió segura.

—También les pide escribir el autor, ¿quién recuerda lo que es el autor? —se repitió la dinámica de la pregunta anterior.

—Es el nombre de quien escribe el libro —volvió a contestar Andrea.

—Y... en el caso del ilustrador, ¿quién es? —cuestioné sin tener respuesta.

—Es el que hace los dibujos —Andrea nos ayudó a salir del embrollo.

⁹⁹ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (FCE: México, 2007), 23.

—Finalmente, en la ficha se presenta un espacio para que ustedes anoten de qué trata el texto que les tocó. Para ello les recomiendo leerlo y después realizar un pequeño escrito sobre el contenido del libro. Pueden ayudarse con sus compañeros o preguntarme en caso de ser necesario.

Al recorrer sus lugares, observé que no tenían dificultades para localizar el título, no obstante, para reconocer al autor y al ilustrador sí hubo confusiones:

—¿Dónde podríamos localizar el nombre del autor del libro? —pregunté

—Aquí —señalaron varios niños en la parte frontal del libro.

—¿Cómo se llama esa parte del libro? —señalando la parte frontal del libro, volví a cuestionarlos. No hubo respuesta.

—Tomen su libro Michiclub, álcenlo, bien arriba. Ahora toquen con su mano la parte de enfrente de su libro, distingan su forma, acaríciendolo suavemente. Ahora hagan lo mismo, pero tocando el libro con su cachete —todos seguían las instrucciones, les agrado sentir la frescura del ejemplar al ponerlo en sus mejillas.

—Está duro y frío —respondió Alexandra.

—Bueno, esa parte que acabamos de tocar se llama portada y como verán tiene frases escritas —les aclaré.

—Sí, es el título —señaló Kevin.

—También viene el nombre del autor —agregó Andrea.

—Así es —afirmé.

—Yo no encuentro al ilustrador —mencionó Alison.

—Ustedes me dijeron que el ilustrador es quien hace las imágenes de los libros. Qué les parece si primero vemos esas imágenes. Tomen su libro nuevamente y comiencen a pasar cada una de sus páginas, vean los dibujos, las imágenes y las ilustraciones que tiene. Vean los colores, huelan las páginas. Los libros no sólo se leen, también se huelen y con mucho antojo hasta se saborean. Elijan la imagen que más les haya gustado y álcenla para que la vean sus compañeros — les instruí—. Esas imágenes que les gustaron las elaboró el ilustrador. En ocasiones el ilustrador es el mismo autor, en otras no. Haber revisen sus libros.

—Sólo dice An-tho-ny Bro-wne —comentó Alexa.

—El mío también —agregó Ana.

—También el mío —dijo Baldomero.

—Así es, Anthony Browne es el escritor y el ilustrador de sus propios libros —les comenté.

—El mío dice Oliver Je-ffers —leyó con dificultad Andrea.

—Así dice el mío —comentó Christopher.

—Yo también O-li-ver Je-ffers —participó Mateo

—Oliver Jeffers, también es autor e ilustrador de sus propios libros. ¿Qué les parece? ¿Ahora sí pueden identificar todos los datos? —les pregunté.

—Hay otro espacio en el libro donde pueden encontrar el título y el nombre del autor, ¿lo pueden localizar? —Lance un nuevo desafío a los niños.

Se dieron a la tarea de buscar, hasta que Alexis señaló “aquí, aquí”.

—Tomen su libro y toquen la parte que Alexis señala. Vean si tiene razón —orienté a que validaran la respuesta de su compañero.

—Sí viene el título y el autor —confirmó Luz.

—Alguien recuerda cómo se llama esta parte que todos señalamos —pregunté. No se avizoró respuesta alguna —. Se llama lomo, aquí también pueden encontrar los datos que solicita la ficha—aclaré, ante un ¡ohhhh! sonoro del grupo.

En seguida, interrogué si alguien tenía un libro con autor e ilustrador diferente. Alison, dudosa alzó la mano, creía tener la respuesta. Ella es una de las niñas que aún no sabe leer y escribir de manera convencional, lo que no le impide tener una interacción franca con los libros y, con un poco de confianza, con el resto de sus compañeros. Dubitativa, se me acercó para confirmar su hallazgo, el cual confirmé con una evidente sonrisa. Su libro nos sirvió para ejemplificar que el título de su texto era *Inseparables*, que la autora era Mar Pavón y la ilustradora otra artista llamada María Girón, reconociendo así que el autor y el ilustrador también pueden ser distintas personas.

Durante este proceso que consistió en mirar y palpar los *Libros Viajeros de Michiclub*, los estudiantes pudieron recordar o reconocer las partes que le otorgan identidad a un

texto, pero no sólo se limitó a ello, este episodio permitió un contacto frontal y sutil entre los lectores y sus libros. Los libros cobraron vida. Dejaron de ser objetos guardados en una caja para convertirse en experiencias literarias.

Con estos acontecimientos aprendí dos cosas. Primero, que no se debe dar por hecho que las niñas y los niños ya tienen conceptualizado todo, es necesario el reconocimiento de sus saberes previos y un diálogo que les permita compartir sus respuestas para que ellos mismos enriquezcan sus conocimientos. En un segundo plano, cobró sentido una frase que Villoro narra en su *Libro Salvaje*:¹⁰⁰ “los libros no quieren ser leídos por cualquier persona, quieren ser leídos por las mejores personas, por eso buscan a sus lectores. Entonces entendí que Los Libros Viajeros y *Michiclub* por algo se habían encontrado.

- **La belleza de la palabra leída**

Un libro siempre tiene algo que informar, pero no sólo se accede a esa información leyéndolo, también se puede hacer observándolo, sintiéndolo, dialogándolo, éstas son otras formas de cómo se puede romper con los protocolos y prácticas lectoras comunes que solemnizan el acto lector. Aprender, en sincronía con la exploración y el hallazgo de los primeros descubrimientos, no es una propuesta absurda, así lo expresa Cassany,¹⁰¹ hay dos formas de enseñar a leer: una sustentada en el aprendizaje del código, otra basada en la construcción del sentido, ambas no se contraponen, por el contrario se complementan.

La anterior reflexión emergió durante la escritura de la breve reseña del libro que llegó a cada estudiante. Para elaborarla, algunos estudiantes se dieron a la tarea de leer todo el libro, otros pasaron las páginas *ojeándolo*, algunos se guiaron por las imágenes y el resto se centraron en la lectura de la portada. Sólo Andrea escribió detalladamente un breve escrito de su propia autoría. Este escenario, hizo evidente que cada estudiante muestra un nivel distinto en el acercamiento, profundización y comprensión

¹⁰⁰ Juan Villoro, *El libro salvaje* (FCE: México, 2008), 48.

¹⁰¹ Daniel Cassany, et al., *Enseñar lengua* (Colofón: Barcelona, 2007), 44.

de un texto, no obstante, todos dieron una versión escrita de lo que habían leído, por lo que consideré todo texto producido por *Michiclub* como un avance significativo. La actividad no consistía en exigir una sinópsis o síntesis formal del ejemplar consultado; más bien, el propósito era motivar una lectura dentro del aula donde los miembros del grupo reavivaran su pensamiento, su curiosidad, su lucidez y diversión al encontrar un libro frente a sus miradas, tal como lo describe Petit.¹⁰²

Antes de terminar la sesión, le recordé a Christopher que leyera el libro que trajo de su casa, el cual se titulaba *365 cuentos de enseñanza*. Él decidió leer la primera historia. Realizó la lectura con plena disposición mientras sus compañeros lo escucharon con interés. Su lectura careció de fluidez y volumen, pero él no se detuvo, siguió concentrado. Algunos niños se impacientaron y comenzaban a murmurar, me acerqué a ellos para que atendieran la lectura de su compañero. El texto fue corto, pero se alargó, por las constantes pausas. Sin duda se trató de una lectura poco fluida, sin embargo, lo que nunca trastabilló fue el ánimo de Christopher por compartir el texto que deseó obsequiarnos desde el principio de la jornada. Este fue el primer momento que un niño leyó un texto completo en voz alta de manera voluntaria. Por lo que, al finalizar su lectura, le solicité al grupo le diéramos un aplauso.

Christopher recibió el gesto de sus compañeros con alegría, se sentía satisfecho. No quise agobiar este instante con preguntas sobre el contenido del texto o con recomendaciones para *leer mejor*. Deseaba que este momento fuera significativo para el lector y el auditorio que lo había escuchado. Quería que este arrojado lector motivara a los demás a leer por cuenta propia o ante el resto de sus compañeros sin miedos, prejuicios o burlas. Hasta ahora, en los contextos escolares, ceñirse a una lectura donde se privilegiaban los rígidos protocolos sólo ha provocado que se inhiba el gusto por leer. Es indispensable ir a la esencia de la lectura en el aula, que según Sujomlinsky, radica en el gusto por ver la belleza del mundo por medio de la belleza de la palabra leída.¹⁰³

¹⁰² Michèle Petit, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (FCE: México, 2015), 71.

¹⁰³ Vasil Sujomlinsky, *Pensamiento pedagógico* (Progreso: Barcelona, 1990), 33.

Christopher se aventuró a mostrarnos parte de ese encanto, llevándonos por un camino diferente, no al de las palabras por minuto, más bien al del disfrute de la palabra y del lenguaje. Esto lo consiguió, en primera instancia, integrando el libro que trajo de su casa a los *Libros Viajeros de Michiclub* como una posibilidad extra que enriquece el acervo; segundo, al ejercer el derecho a leer su propio texto con solidaridad y entusiasmo. Ambas acciones también reflejan generosidad, lo que para mí es la sustancia primordial de la lectura en voz alta.

- **El nacimiento de la Biblioteca Gatuna**

Dice Villoro que una biblioteca es un *almario*,¹⁰⁴ una colección de almas y los libros se mueven en busca de sus lectores. Con alegría, comenté al grupo que gracias a la actividad anterior ya teníamos un estimado de cuántos y cuáles eran los libros disponibles para conformar nuestra biblioteca del salón, es decir ya teníamos nuestro *almario*; así que era momento de tomar algunas decisiones que nos ayudarían a planear su organización.

Al iniciar esta intervención, tenía cierta claridad en las concepciones teóricas que proponía Pedagogía por Proyectos, específicamente, en la realización de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, las cuales contribuirían a construir una vida cooperativa en el grupo; sin embargo, en mí siempre existió cierto dejo de escepticismo: ¿cuándo se volvería realidad? ¿cómo se haría evidente? ¿quién o quiénes determinarían este logro?

Calvo,¹⁰⁵ ya advertía estas dudas al expresar que preferimos marchar por rutas que ya conocemos sin cuestionar ciertas actividades rutinarias, antes de aventurarnos por sendas desconocidas que aspiren a una interacción distinta en torno a la convivencia escolar y la práctica de la lectura. Al respecto, Pedagogía por Proyectos, está lejos de garantizar cambios certeros e inmediatos, porque entiende que no hay recetas infalibles; lo que sí ofrece, es una alternativa para que la colectividad educativa desarrolle de forma progresiva personalidades autónomas, flexibles y solidarias, tal

¹⁰⁴ Juan Villoro, *El libro salvaje* (FCE: México, 2008), 45.

¹⁰⁵ Mercedes Calvo, *Tomar la palabra. La poesía en la escuela* (FCE: México, 2015), 84.

como lo propone Jolibert.¹⁰⁶ Este júbilo, previamente anunciado, cobra sentido al apreciar que los miembros de *Michiclub* han manifestado diversas cualidades para volverse protagonistas en la toma de decisiones para organizar la vida del aula.

Muestra de ello ocurrió cuando resolvimos de manera grupal el nombre de la biblioteca del salón, contabilizamos el número de libros disponibles, definimos el espacio dentro del salón donde íbamos a colocar la biblioteca, qué días la instalaríamos y quiénes serían los encargados de su colocación.

Les recordé que estas primeras decisiones las tomaríamos en colectivo, expresando nuestras ideas y escuchándonos respetuosamente. A partir de este instante la actitud del grupo fue de entera disposición y de participación constante.

—¿Cuáles son sus propuestas para el nombre de la biblioteca del salón? —les pregunté.

—La biblioteca de Michiclub —arrancó con las propuestas inmediatamente Alexa.

—La biblioteca gatuna —continuó Andrea.

—La biblioteca de los gatos que no saben leer bien —mencionó el maestro Manuel.

Al escuchar la propuesta del maestro Manuel, me limité a escribirla en el pizarrón. No externé mi punto de vista ni pedí opiniones al grupo, no obstante, fue una sugerencia que silenció a todos. Observé rostros contrariados, avergonzados e inconformes. Todos recibimos ese comentario con poco agrado.

El maestro me ha comentado que gran parte del grupo no *lee apropiadamente*. Él menciona que le inquieta la falta de comprensión lectora de las niñas y niños. Su preocupación, se debe en gran medida, a los resultados cuantitativos que los estudiantes obtuvieron en el diagnóstico inicial y a la idea de que *leer bien* consiste en hacerlo rápido y con volumen alto. Lo mismo ocurre al definir la comprensión lectora, ya que generalmente se le asocia con la habilidad de responder asertivamente

¹⁰⁶ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 13.

preguntas literales sobre el contenido de un texto. Aunado a esas ideas, se suman las habituales presiones por la entrega de resultados que las autoridades esperan, especialmente, en el dominio de la lectura y la escritura convencionales.

Esta Intervención Pedagógica aspira a *reenfocar* la mirada utilitarista y mecanizada que las comunidades escolares tienen sobre la lectura; para ello, otorgarle la palabra y el poder de decisión a las niñas y los niños del grupo resulta fundamental. Jolibert y Sraïki señalan que el factor sustancial de Pedagogía por Proyectos consiste en transformar el medio de la escuela,¹⁰⁷ redefiniendo colectivamente los objetivos, tareas, roles y funciones de las niñas, niños y del propio docente; es decir adoptar una práctica horizontal del ejercicio del poder, donde la voz de todos tenga la misma importancia. *Michiclub* está arribando a este ejercicio democrático.

—Gatos lectores —Jacob rompió con el silencio incómodo que se había generado, trayéndonos de nueva cuenta al propósito de la reunión.

—Bien, tenemos cuatro propuestas, ¿cómo desean elegir el nombre de la biblioteca del salón? —les pregunté.

—Votando, gana el que saque más votos —comentó de nueva cuenta Jacob.

El grupo manifestó estar de acuerdo con el planteamiento de su compañero. Así que se llevó a cabo la votación arrojando los siguientes resultados: La Biblioteca de Michiclub, 7 votos; La Biblioteca Gatuna, 8 votos; La biblioteca de los Gatos que no saben leer bien... 1 voto (el del maestro Manuel) y Los Gatos Lectores 2 votos (yo me incluí en esta opción). En la democracia se gana y se pierde por un voto, dicen los que saben.

Con este ejercicio democrático se eligió el nombre de nuestra biblioteca de aula: *La Biblioteca Gatuna*. Pero al mismo tiempo, ejercimos nuestro derecho a conformar un

¹⁰⁷ Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (Manantial: Buenos Aires, 2009), 20.

espacio lector que desde su nombre fuera digno, valeroso y creativo. Un lugar vivo.¹⁰⁸ Las decisiones siguientes se deliberarían en ese mismo sentido. Ahora sabemos que contamos con veinticinco ejemplares; que nuestra biblioteca se ubicará junto a las ventanas en la parte trasera del salón; que todos traeremos materiales para decorar el espacio, entre ellos, un letrero con el nombre de la biblioteca; además de dibujos de libros, de gatos, estampas e inclusive dulces. Como parte de las definiciones, los responsables para instalarla serían Andrea, Alison y Kevin que gustosos se propusieron y fueron electos por el resto del grupo.

Pero ¿qué días colocaremos nuestra biblioteca? —pregunté al grupo. Jacob, siempre incisivo, mencionó que deberían ser los jueves, ya que esos días yo asisto, lo que permitiría organizar su funcionamiento. Luz explicó que sería mejor colocarla todos los días porque así podrían leer los libros frecuentemente. Zoé, se sumó a esta idea y agregó que, al tener disponible el acervo, tendrían la oportunidad de consultarlo después de que terminaran algún trabajo planteado por el maestro Manuel. Andrea comentó que al estar colocada la biblioteca todos los días se estaría en condiciones de aprender de ellos cada día. El grupo quedó convencido con los argumentos vertidos por sus compañeras y, de manera unánime, se acordó que la Biblioteca Gatuna se instalaría todos los días. Michiclub no sólo se estaba formando como practicantes de la lectura por gusto, también en el valeroso acto de decidir.

- **Interrogando al texto**

—Maestro, ¿si vamos a hacer nuestra biblioteca? —me interrogó Alexandra con una buena dosis de exigencia y entusiasmo. Los demás escucharon con atención.

—¡Claro! —respondí—. Pero antes vamos a conocer como un personaje llamado Morris conoció su primera biblioteca. Para ello, traje un libro titulado *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmorre*, del autor William Joyce. Pero, en esta ocasión no sólo lo vamos a leer de manera habitual, página por página, esta vez lo vamos a disfrutar también con ayuda de la pantalla. Se acuerdan que les dije desde

¹⁰⁸ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 31.

un principio que íbamos a leer de muchas maneras, ahora es turno de leer viendo un *videolibro*.

Todos, sin tener una idea clara de lo que estaba diciendo, celebraron con aplausos.

Patte, manifestó que los audiocuentos, los libros digitales, los videolibros y demás plataformas electrónicas representan un recurso para enriquecer el acto lector. De ninguna manera resuelven la brecha digital persistente, menos aún las desigualdades sociales y educativas dominantes; pero su empleo, contribuye a que las niñas y los niños complementen o descubran otras voces y miradas sobre el arte literario por medio de la tecnología. En palabras exactas, la autora nos dice que los estudiantes “aprenden poco a poco a practicar diferentes formas de lectura: la del material audiovisual y la del medio digital”, sin dejar de apreciar el libro impreso.¹⁰⁹

Para *Michiclub* no es ajeno el uso del proyector en el aula, el maestro Manuel, lo utiliza frecuentemente en sus sesiones de trabajo. Pero el hecho de que la lectura del día se realizaría observando un video, provocó intriga y deseos de saber de qué se trataba.

—Pero antes de proyectar el video, vamos a platicar qué sabemos de libros voladores, ¿qué les parece? Vengan, vamos a sentarnos aquí en el piso, haciendo un círculo — les indiqué y pronto se situaron a mi alrededor. De esta manera organicé al grupo para realizar nuestra primera Interrogación de Texto.

Antes de inmiscuirse en los pormenores de esta estrategia, es necesario recordar que desde el enfoque de Pedagogía por Proyectos la lectura es la búsqueda del significado de un texto en función de los intereses y las necesidades de los lectores.¹¹⁰ Es decir, un estudiante no va al encuentro de un libro como si fuera una página en blanco o un ente vacío, todo lo contrario, el lector es portador de la lectura inicial de su entorno que

¹⁰⁹ Geneviève Patte, *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE: México, 2011), 226.

¹¹⁰ Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (Manantial: Buenos Aires, 2009), 54.

lo incita a confirmar sus saberes y satisfacer sus curiosidades. En palabras de Calvo,¹¹¹ las niñas y los niños cuentan con una larga experiencia lectora, así como un importante bagaje de palabras que han formado asimilando el mundo.

Al respecto, la Interrogación de Textos, es una secuencia flexible de actividades que permite construir activamente la comprensión lectora a partir de la movilización de los conocimientos previos e inferencias que se van suscitando en el lector al momento de interactuar con el libro. Durante el transcurso de la estrategia, el texto adquiere sentido para el estudiante, primero de forma individual y después de forma colectiva, al tomar conciencia de lo que lee a través de un cuestionamiento recíproco entre el texto y el contexto inmediato del lector. A lo largo de las distintas fases de la estrategia, donde el docente funge como mediador, se desarrollan habilidades como la argumentación, la coherencia y la metacognición, ya que el lector es capaz de reconstruir acciones y recursos que lo llevaron a realizar una lectura eficiente y placentera.

Al comenzar la Interrogación del Texto, mostré la portada del libro impreso y al mismo tiempo un cubo con preguntas, ambos me ayudarían a explorar las experiencias previas que tenía el grupo sobre el ejemplar que estábamos a punto de leer. Al instante *Michiclub* centró su atención en la actividad.

—Se parece al cubo de la maestra Magda, tenía preguntas que debíamos anotar en el cuaderno y después responder qué haríamos – Recordó Luz.

—Muy bien, me alegra que sepan de qué se trata. Efectivamente, es un cubo que contiene algunas preguntas que ustedes me ayudarán a responder. En esta ocasión no las tendrán que anotar, pero sí deberán estar concentrados, ya que el cubo será lanzado por alguno de sus compañeros y ustedes deberán cachar. Enseguida leerán la pregunta que muestre la cara superior del cubo, la cual tendrán que contestar. Todo dependerá de la suerte —les expliqué, procurando ser claro.

Inicié, arrojando el cubo a Jacob, él lo recibió y le pedí que leyera la pregunta que le había tocado ¿De dónde proviene el libro? Jacob lo pensó brevemente y dijo: de la

¹¹¹ Mercedes Calvo, *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, (FCE: México, 2015), 110.

Biblioteca Escolar. Pregunté al grupo si coincidían con la respuesta de su compañero o si tenían otra respuesta. Ana dijo que de la caja de libros (refiriéndose a Los libros viajeros de *Michiclub*) y Zoé comentó que de la casa del maestro.

Posteriormente, Jacob le lanzó el cubo a Kevin y leyó la pregunta que le salió ¿Qué esperamos del libro? Después de unos segundos expresó: aventuras de libros voladores. Otros compañeros compartieron otras ideas; por ejemplo, Christopher mencionó que el viento se llevó los libros; Raquel que un niño llegó a una biblioteca y Baldomero que los libros desaparecieron.

Kevin le dirigió el cubo a Mia, se repitió, la primera pregunta, entonces le indiqué que leyera una que todavía no hubiera salido. Ella seleccionó ¿por qué encontramos este texto el día de hoy? Rápidamente manifestó que para divertirnos. Otras respuestas fueron: para pasar un momento alegre, para conocer más sobre los libros y para saber cómo pueden volar los libros.

De pronto Kevin se dio cuenta que en el costado del cubo, no había preguntas sólo el signo de interrogación y preguntó el motivo. Le dije a él y al resto de sus compañeros que cuando saliera ese signo, la situación se invertiría y que ellos podrían hacerle una pregunta al libro. Ese cambio los entusiasmó, ya que siempre estamos acostumbrados a responder las interrogantes que el libro nos plantea, ahora sería al revés.

Al primero que le salió el signo fue a Gyan, así que formuló la primera pregunta: —¿Habrá mucho viento en el libro? —Enseguida la registré en el pizarrón.

A Abigail le tocó la pregunta más complicada ¿A qué tipo de texto pertenece? Les traté de explicar sin dar ejemplos, pero no obtuve contestación. Así que modifiqué la pregunta ¿Creen que sea un cuento o una noticia? La mayoría aseveró que se trataba de un cuento, alguien más se animó a decir que era una leyenda y Raquel dijo que se trataba de una historia de amor. Al escuchar esta respuesta todo el grupo soltó una carcajada.

Propuse que si otros compañeros tenían en mente algunas preguntas sobre el texto, alzaran la mano para enviarles el cubo. Tres fueron los que aceptaron el reto:

—¿El libro habla de amor? —preguntó Christopher

—¿El libro es de terror? —cuestionó Jesús

—¿El libro dice cómo vuelan los libros? —inquirió Gael.

Todas las preguntas que plantearon las registré en el pizarrón, incluyendo la primera de Gyan.

Garrido sostiene que el ser humano construye sus ideas y concepciones de acuerdo a las vivencias que presencia, las cuales integra, enriquece, ordena, organiza, expresa y comparte mediante el lenguaje.¹¹² Fue esto lo que aconteció en *la preparación para el encuentro con el texto*,¹¹³ sucedió una mezcolanza entre las expectativas lectoras que el libro genera con el bagaje personal que los lectores tienen y colocan, en forma de palabras, a beneficio de un colectivo que dialoga.

Así que les pedí regresaran a sus asientos y se prepararan para comenzar. Segundos antes de arrancar, Christopher se me acercó y mencionó que traía las paletas que en la sesión anterior había prometido y sin vacilar un segundo más, comenzó a repartirlas diciendo “*de una vez, así sirve que vemos el video chupando una paleta*”. No sobra decir que sus compañeros gritaron de emoción al recibir el obsequio. Hace una semana, Christopher, nos concedió la lectura de un texto, hoy, nos regaló una golosina. No cabe duda, la vida cooperativa se construye con pedacitos de buena actitud acompañados de lindas historias y de caramelos para disfrutar.

● A volar con los libros

Para Turín, los libros que se dirigen a los niños cuentan historias, pero esos libros también tienen su historia.¹¹⁴ *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris*

¹¹² Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura* (CONACULTA: México, 2012), 94.

¹¹³ Es una de las fases de la estrategia de Interrogación de Textos, en el marco de Pedagogía por Proyectos propuesta por Josette Jolibert.

¹¹⁴ Joëlle Turin, *Los grandes libros para los más pequeños* (FCE: México, 2014), 9.

Lessmore,¹¹⁵ es un cortometraje dirigido por William Joyce y Brandon Oldenburg, el cual fue ganador de muchos premios cinematográficos, entre ellos, un premio Oscar en el año 2011 por Mejor cortometraje animado. Posteriormente el mismo William Joyce lo escribió y lo ilustró. El *videolibro* no tiene diálogos. Sus escenas, sonidos, la música y la magia de sus personajes es el lenguaje con el que se describe esta fabulosa historia. Nunca dudé proponer al grupo esta modalidad de lectura, ya que todo buen texto es compatible tanto en papel como en pantalla, ya Argüelles lo expresaba con certeza,¹¹⁶ lo verdaderamente importante es el contenido del texto y la manera como el lector se apropia de él, en búsqueda de una transformación más humana para mirar el mundo con menos desesperación y algo de sabiduría. Veamos si *los libros voladores* nos llevan a tal destino.

Con la paleta endulzándonos la boca y la mirada bien fija en la pantalla, arrancó la proyección con Morris Lessmore, un amante de los libros, escribiendo su historia de vida. La imagen y la música captó la atención del grupo de forma inmediata. De pronto un fuerte viento provocó que todo saliera volando: objetos, libros, hojas, letras. Hasta una persona que andaba en su bicicleta comenzó a pedalear sin control por los aires, la cara espantada del protagonista era golpeada repentinamente por los libros voladores que eran agitados por el fuerte viento. Tal escena provocó la risa de los niños. Gyan mencionó “sí hay viento”, recordando la pregunta que él mismo había planteado.

Enseguida, Morris Lessmore junto con todo el poblado, sufrieron las consecuencias de la furia de este aparente tornado. Cada uno de sus gestos y esfuerzos fallidos por sujetarse y no ser arrastrado por el viento, provocaba las carcajadas de los estudiantes. Esta algarabía aumentó cuando vieron caer grácilmente a Morris en un lugar sombrío y solitario. Primero aterrizó su casa, después él de cabeza con el resto de su cuerpo, acto seguido descendió su bastón y de forma apacible su sombrero; finalmente, bajó de manera abrupta su libro totalmente vacío. El ambiente que

¹¹⁵ William Joyce, *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore* (Alfaguara: México, 2014).

¹¹⁶ Juan Domingo Argüelles, *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: breve antimanual para padres, maestros y demás adultos* (Océano: México, 2014), 147.

proyectaba la escena y el cambio de música modificó la emoción jubilosa del rostro de *Michiclub* por una de total seriedad. Con rapidez, yo trataba de hacer coincidir lo que acontecía en el video con las imágenes de las páginas del libro. La intención era demostrarles que el libro tomaba vida en el video, que sus escenas eran una extensión del texto y que ambos se podían disfrutar.

A continuación, Morris Lessmore se incorporó y decidió andar por un camino desoladamente gris hasta que el cielo se iluminó y apareció una jovencita que flotaba gracias a unos libros voladores. *El rostro de nuestro protagonista y el de los niños del grupo se modificó, observé que abrieron más sus ojos en espera de un suceso inesperado.* De pronto la vida en la historia se tornó colorida. Morris quiso imitar la proeza voladora de los libros de la bella señorita e intentó que su libro se agitara por los aires, sin embargo, éste cayó irremediablemente. *Tal suceso, regresó la risa sonora del grupo. Asimismo, se pudo escuchar como alguien comentó “ya se enamoraron” (refiriéndose a Morris y a la fantástica muchacha voladora).*

De pronto un libro amigable, que venía con la enigmática señorita, se aproximó al Sr. Lessmore y lo condujo a una enorme casa que albergaba una mágica biblioteca donde todos los libros tenían vida: volaban, susurraban, contaban historias, se desplazaban de un lado a otro, bailaban, se mostraban alegres y hasta se enfermaban. Tal encuentro significó para nuestro personaje, apasionado de los libros, el ingreso a un paraíso inigualable con el que quiso interactuar de inmediato. Fue así como Morris y los libros voladores compartieron momentos inolvidables, días de magia que todos disfrutaban. El Sr. Lessmore y la recién biblioteca descubierta compartieron su vida cuidándose y sorprendiéndose mutuamente. *Las niñas y niños del grupo seguían la historia con atención, también ellos se asombraron ante los extraños sucesos que se presentaban, susurraban entre ellos, callaban en los momentos tensos, reían en los instantes chuscos, no sólo Morris Lessmore recobró vitalidad en esta prodigiosa biblioteca, también los alumnos de tercero “A” se contagiaron de tan maravillosa aventura, al grado de que Christopher imitó algunos pasos de baile de Morris, ante lo cual recibió risas y aplausos.*

Escena tras escena, página tras página, pasaron los años del Sr. Morris Lesmore. Con ello también su libro de vida se poblaba de experiencias incomparables entre él, los libros y los habitantes de este singular poblado que de manera recurrente iban con Morris en busca de aventuras. *Andrea comentó “cambia de color”, refiriéndose a una escena donde Morris al entregar algún ejemplar las personas cambiaban de un tono grisáceo a uno multicolor.*

El tránsito de una escena a otra se aletargó, los movimientos de los personajes transcurrían lentamente, la música se acompasó a ese ritmo y, con ello, *también languideció la mirada de las niñas y los niños que veían que Morris escribía la última página de su libro. “Se volvió viejo” dijo Baldomero.*

El Sr. Morris Lessmore cerró su libro, *los libros se entristecieron, mis niños lectores también.* Su despedida se dio a través de un andar lento en compañía de sus amigos, ya no un libro, sino muchos, los cuales comenzaron a volar alrededor de él. El veloz agitar de las hojas y la música in crescendo dio como resultado otra hazaña...*Morris volvió a la juventud y con ayuda de sus fantásticos libros voladores comenzó a ascender en el azul luminoso del cielo, entre los aplausos conmovidos y espontáneos del grupo.*

De pronto una niña se asomó nuevamente a la biblioteca mágica, ella fue dirigida por el libro escrito por Morris, la historia terminó como inició. Ahora es tiempo de comenzar la nuestra.

¿El amor por la literatura nace de la mirada? Gracias a la tecnología y al *libroálbum* pudimos presenciar la vida enigmática de Morris y sus libros voladores, lo que facilitó *la construcción de la comprensión del texto.*¹¹⁷ En este marco, Garrido apunta que las imágenes mostradas en el desarrollo de una historia, además de ir dirigidas al intelecto, también inciden en los sentimientos, en los instintos y, por supuesto, en el

¹¹⁷ Es una de las fases de la estrategia de Interrogación de Textos propuesta por Josette Jolibert.

enamoramamiento de los lectores.¹¹⁸ No se puede acceder a la comprensión sin haber pasado por la emoción. *Michiclub* vivió en *primera fila* este viaje por los aires a través de las escenas y el texto que se recreaban en la pantalla. Imágenes y palabras aparecían juntas, pues ambas, como dice Cerrillo,¹¹⁹ contribuyen a compenetrar la narratividad y a la construcción de significados.

Los libros voladores de Morris Lessmore fue un *libroálbum* que nos propuso, en palabras de Patte,¹²⁰ una sucesión ordenada de estampas donde mi grupo de lectores tuvo el placer de identificar y nombrar los acontecimientos literarios que ocurrieron en la historia, además los incitó a apasionarse por lo que acontecía en la trama. Necesitaron de las imágenes y del lenguaje escrito para leer, decir, asir y compartir lo que, en ese momento, el mundo literario les revelaba.

- **Los enigmas de la literatura**

El furor literario estaba a flor de piel. Al concluir la lectura, de inmediato Kevin preguntó si podíamos poner la biblioteca. Su propuesta, además de pertinente me pareció la *síntesis del significado y la emoción del texto*.¹²¹ Respondí que sí, que entre todos ayudaríamos a colocarla como nos comprometimos en la sesión anterior.

Entonces mostré el letrero que había traído: *Biblioteca Gatuna*, se trataba del nombre de nuestra biblioteca de aula. Claro que al ver el cartel no ocultaron su emoción. La historia de Morris nos había sensibilizado y el ambiente lector era el indicado para conformar el *almario de Michiclub*. También noté que varias niñas estaban realizando dibujos relacionados con gatos y libros, era un instante fértil para la creación.

¹¹⁸ Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura* (CONACULTA: México, 2012), 72.

¹¹⁹ Pedro C. Cerrillo, *El lector literario* (FCE: México, 2012), 58.

¹²⁰ Geneviève Patte, *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE: México, 2011), 102.

¹²¹ Es una de las fases de la estrategia de Interrogación de Textos, en el marco de Pedagogía por Proyectos propuesta por Josette Jolibert.

No quise dejar pasar la posibilidad de comentar el texto y rescatar sus impresiones antes de la instalación de la biblioteca, así que comenzamos una conversación con el propósito de *negociar las significaciones parciales del texto*.¹²²

—¿Qué les pareció la lectura? —inicié la charla

—Me gusto, los libros sí volaban —respondió Christopher, uno de los más emocionados.

—Ése, el del cuento, si le gustaban los libros —agregó Ana.

—¿Qué les gustó más? —volví a interrogar.

—Cuando la muchacha apareció volando —dijo Mia—. Después el señor también voló.

—A mí me gusto cuando entró a la biblioteca, había muchos libros —refirió Abigail.

—Y tenían como vida porque volaban, bailaban y se movían —completó la idea Zoé.

—Me gustó cuando curó a un libro, quiere decir que los quería —expresó Andrea.

—¿No les agradó algo? —les volví a preguntar.

—Sí, que se volvió viejo —señaló Jacob.

—Se despidió de los libros, yo creo que murió —dijo Alexa dudando.

—Yo no entiendo porque primero era joven, después con los libros se hizo viejo y otra vez los libros lo hicieron joven —refirió Jesús, él es un estudiante que participa muy poco, inclusive lo veo disperso en las sesiones de lectura, en esta ocasión, no fue así.

—¿Qué piensan? —relancé la gran provocación que Jesús hizo al grupo.

—Yo, pienso —muy serio tomó la palabra Jacob, un niño que difícilmente escribe o realiza un trabajo, pero en las conversaciones se involucra con enorme interés—. Que se trata del ciclo de la vida.

—¿A qué te refieres? podrías explicarles a tus compañeros —traté de que ampliara su respuesta.

—Todas las personas nacemos, somos niños, como ahora nosotros, crecemos y de grandes morimos. Ese es el ciclo de la vida —concluyó su explicación Jacob.

Sus compañeros los escucharon con atención, algunos asintieron mostrando estar de acuerdo, otros más sólo me vieron en espera de algún comentario, el resto regresó a

¹²² Es una de las fases de la estrategia de Interrogación de Textos, en el marco de Pedagogía por Proyectos propuesta por Josette Jolibert.

los dibujos que seguían decorando. No quise agregar más a lo expresado por Jacob, ni a la reacción de *Michiclub*, hay frases que sólo la vida puede aclarar. Patte señala que en una lectura compartida los cierres abiertos o misteriosos provocan un silencio o interrogantes que invitan a los lectores a meditaciones de gran profundidad.¹²³ Como en toda gran obra de arte, un libro ilustrado con desenlace desconcertante ofrece más dudas que certezas, lo que facilita el ingreso a la literatura y a los enigmas que ésta ofrece.

- **Conversando con el texto**

En las *significaciones parciales del texto* se propone que los lectores formulen interpretaciones globales de la historia,¹²⁴ pidiéndoles que las expongan al grupo tratando de justificar sus ideas por medio de cuestionamientos que confronten sus interpretaciones con las concepciones de los demás. El papel del docente mediador no consiste en validar o desacreditar alguna respuesta, en cambio sí puede señalar contradicciones o avivar la conversación argumentada.

En este contexto, quise destacar los comentarios inteligentes que los miembros del grupo compartieron y les expresé que me daba mucha alegría que este *videolibro* les provocara distintas reflexiones. Lo cierto es que este tipo de charla, después de una lectura tan emotiva no sólo trasluce las ideas, conjeturas y opiniones de los niños, también hace evidente las bajas expectativas que, recurrentemente, los docentes tenemos sobre nuestros estudiantes, las cuales suelen surgir del menosprecio intelectual con el que prejuiciosamente los calificamos. Textos infantiles como *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore* dan paso a una conversación literaria inteligente que reafirma el derecho de la niñez a gozar de la astucia lectora.

¹²³ Geneviève Patte, *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE: México, 2011), 102.

¹²⁴ Es una de las fases de la estrategia de Interrogación de Textos, en el marco de Pedagogía por Proyectos propuesta por Josette Jolibert.

En este sentido, no podíamos dejar de lado las preguntas que antes de leer le planteamos al libro, así que, aprovechando que se encontraban escritas en el pizarrón, les propuse revisarlas. Así que comenzamos a reflexionar en torno a ellas.

—Gyan preguntó si en la historia habría mucho viento, ustedes que dicen —le cuestioné.

—Sí —agregó el mismo Gyan—. Al principio el viento estaba fuerte hasta se llevó las casas y los libros.

—Hasta a Mochis se lo llevó el viento—dijo Alexa, provocando la risa de sus compañeros.

—¡Morrissss! — la corrigió apresuradamente Andrea.

—¿El libro habla de amor? Ésta... la preguntó Christopher —les leí la segunda interrogante.

—El señor o cómo se llame, se encontró con una muchacha que volaba, era bonita, pero no se enamoraron, creo que quería más a sus libros —describió detalladamente Mia.

—Es cierto, porque jugaba con ellos, bailaba y hasta los curaba —amplió la respuesta Raquel.

—Muy bien — les reconocí—. La tercera pregunta fue de Jesús y dice ¿El libro es de terror?

—No causó miedo, pero sí fue raro el viento fuerte y los libros voladores —comentó Luz.

—Raro... ¿Por qué? —le cuestioné, aunque no supo explicarme.

—Sí, es raro porque los libros eran como si tuvieran vida —le ayudó Jacob. Nadie más, agregó algún comentario.

—Justo así dice la siguiente pregunta —la leí—. ¿El libro dice cómo vuelan los libros?

—Pues no lo dice, sólo volaban, como si fueran mágicos —respondió Andrea, mientras los demás se convencían con ese comentario.

Bicknell, citado por Chambers, expresa que el acto de la lectura radica en hablar sobre lo que se ha leído, no se sabe lo que se piensa de un libro hasta que se ha hablado de

él.¹²⁵ En las diferentes fases de una Interrogación de Textos, el diálogo es un medio ineludible para otorgarle sentido a la historia. Con esta propuesta, donde las preguntas no son planteadas verticalmente por el libro o por el maestro sino por los propios estudiantes, ellos tienen la posibilidad de anticipar lo que les gustaría encontrar en el contenido del texto, haciendo evidente sus gustos y preferencias. Regresar a sus interrogantes o deducciones iniciales al final de la lectura, permitió confirmar o discriminar sus conjeturas, lo que da paso a la construcción gozosa de la comprensión lectora.

Colocar a la lectura en el acto de la conversación,¹²⁶ permitió a Michiclub valorar si el libro satisfizo sus intereses y si la misma lectura fue placentera. Me atrevo a confirmar que fue así, no exclusivamente por la interacción animada y reflexiva que se desarrolló, también por sus deseos insistentes de instalar su propia biblioteca en el salón.

- ***Las mañanitas***

Las bibliotecas infantiles han visto su nacimiento desde la penumbra. No es una exageración, las bibliotecas para niños en Francia y Alemania surgieron después de la Segunda Guerra Mundial. Una de las grandes campañas a favor de la lectura en México, surgió al término de la Revolución Mexicana y fue encabezada por José Vasconcelos. Aunado a ello, la instalación de diversas bibliotecas infantiles en comunidades marginales ha contribuido a que sectores socialmente desfavorecidos encuentren un refugio apacible en su interior por medio de la palabra escrita y la lectura.

Nuestro entorno no está caracterizado por las ruinas de una guerra, pero sí por la injusticia social. Todo lo que se deje de hacer en las escuelas de Iztapalapa, específicamente, en los ámbitos culturales, artísticos y lectores, difícilmente la comunidad lo encontrará en otros espacios. Ante estos antecedentes, la creación de

¹²⁵ Aidan Chambers, Dime. Los niños, la lectura y la conversación (FCE: México, 2007), 19.

¹²⁶ Aidan Chambers, Dime. Los niños, la lectura y la conversación (FCE: México, 2007), 19.

una biblioteca de aula con identidad y acervo propios es un acontecimiento digno de conmemorarse.

Patte confirma que el éxito o no de una biblioteca radica en romper con los modelos prefabricados considerados como universales.¹²⁷ Guardar los protocolos de actuación de una biblioteca, pensando que los niños llegarán a los libros por cuenta propia es posible, pero al mismo tiempo un tanto ilusorio. La conformación y funcionamiento de una biblioteca de aula es el resultado de la confluencia de esfuerzos, de acuerdos y decisiones consensuadas, de ingenio y creatividad, pero sobre todo del acto incesante de leer. Las líneas anteriores han dado cuenta de ello.

Afortunadamente, entre los integrantes de tercer grado grupo “A” se han dado avances significativos en torno a la práctica de la lectura placentera, poniendo a su disposición *Los libros viajeros de Michiclub*, teniendo como referente las realidades de su medio, sus condiciones de vida, su cultura, sus intereses y sus expectativas.¹²⁸ También se ha constatado en el grupo un progreso a favor de la vida cooperativa, en donde cada uno de sus miembros procura cumplir con las tareas a las que se comprometen llevar a cabo. De esta manera, cuando llegó el momento de concretar la instalación de la *Biblioteca Gatuna*, cada estudiante asumió su responsabilidad: algunos sacaron y repartieron los *Libros Viajeros*, otros reubicaron el mobiliario, un equipo limpió el espacio, mientras otro colocaba el mantel y lo decoraba. Todos actuaban en función de una meta en común: darle vida a nuestro *almario* utilizando como ingrediente principal la emoción,¹²⁹ ella nos puso en movimiento, nos invitó a ir más lejos en dirección de una biblioteca felina.

A mí me tocó pegar en la pared de la parte trasera del salón el letrero con el nombre de la biblioteca, ya no era cualquier biblioteca, ahora era la *Biblioteca Gatuna* de

¹²⁷ Geneviève Patte, *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE: México, 2011), 20.

¹²⁸ Geneviève Patte, *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE: México, 2011), 20.

¹²⁹ Gabriela Nájera, *...pero no imposible. Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno* (Océano: México, 2008), 46.

tercero “A”. Al momento en que yo daba las instrucciones para ubicar el acervo, Christopher estaba jugando y bailando, así que le pedí que se pusiera a mi lado, él sin problema se acercó y cuando estuvo junto a mí, dijo: soy un robot, debo obedecer. Fue gracioso para sus compañeros, sin embargo para mí representó la prueba fehaciente de que el maestro controlador que llevo dentro sigue latiendo. Así que le pedí a mi robot culposos que mejor me ayudara a organizar los libros que sus compañeros iban posicionando sobre la mesa.

Cuando terminamos de acomodar los libros en la parte trasera del aula, espacio que en una sesión anterior habíamos definido, el grupo se reunió visiblemente emocionado para observar cómo había quedado. De una u otra forma todos contribuyeron en su conformación.

Les pregunté si les había gustado. Contentos dijeron que ¡sííí!. Nuevamente Christopher irrumpió cantando las mañanitas. Algunos de sus amigos acompañaron su canto. Le pregunté por qué entonó esta canción en especial, él me respondió “*hoy nació nuestra Biblioteca*”.



Otra vez, el ingenio incisivo de un niño transformó un momento que amenazaba con volverse protocolario en un instante de júbilo y celebración. Entre todos le dimos un aplauso a éste, nuestro primer trabajo colectivo, el cual se forjó, en el andar de un camino lector: teniendo su génesis en una fantasía gatuna, la rebeldía de un niño que no quería leer un libro y en el encuentro mágico de un personaje con una fantástica biblioteca donde cientos de libros revoloteaban por toda la

habitación. Ahora, nosotros, ya teníamos nuestro espacio lector, de todos depende que no sólo sea un simple rincón.

Antes de concluir la sesión, le preguntamos al maestro Manuel su parecer sobre la actividad, él con toda sinceridad nos respondió:

—Me parece muy bien que se avanzó en la colocación de la biblioteca, sólo que, por cuestión de trabajo, pediría que no se saque todos los días, propongo que sean los días lunes, jueves y viernes. También me gustaría que se usen los libros durante el recreo, es cuestión de ponernos de acuerdo cómo y sería genial que pudieran llevarlos a casa —ese comentario fue celebrado por el grupo—, yo diría que la biblioteca se pusiera enfrente y no atrás, para que todos pudieran verla, qué les parece.

Claro que estuvimos de acuerdo, con ello sentimos el respaldo del maestro y sumamos acciones a favor del uso de los libros y de la propia Biblioteca Gatuna, la cual sería reubicada. Ya no estaría ronroneando en una esquina del salón, ahora daría la bienvenida a todos los que ingresaran a la morada de *Michiclub*.

- **Un balance ¿funciona lo que hemos realizado?**

El acercamiento y gusto por la lectura nos incitó a forjar una identidad lectora obteniendo como resultado un recinto lector asequible para todos. Esto según Lomas, se debe a un cambio de paradigma en torno a la enseñanza del lenguaje, transformación que da paso a una emancipación comunicativa con base en una ética equitativa, democrática y de libertad.¹³⁰ Pedagogía por Proyectos, converge con los principios que esgrime el autor español, por lo que ofrece una perspectiva distinta en el tratamiento de la lengua y la comunicación en el aula. Ejemplo de ello, es la concepción que le otorga a la práctica de la lectura, ya que propone romper con su proceso de aprendizaje mecánico y su fin, casi por completo, utilitario. A cambio, aspira a la comprensión placentera de un texto completo por medio de la participación activa de los estudiantes en distintas situaciones comunicativas reales, en donde se desarrollen, paulatinamente, habilidades en el tratamiento de la información, la interacción social y en la manifestación de emociones. Muchas de estas acciones

¹³⁰ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Paidós: Barcelona, 1999), 9.

tienen su génesis en la implementación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y en la Interrogación de Textos*; tal como se constata en la conformación de la *Biblioteca Gatuna* surgida de los intereses y trabajo cooperativo de nuestra colectividad llamada *Michiclub*.

Pero no todo *sale viento en popa* y me refiero a que por más exitosa que haya significado alguna actividad, si ésta no se consolida a través del trabajo autónomo, al paso del tiempo deja de tener sentido, lo que puede convertirla en una encomienda tediosa. Ante este escenario, es indispensable realizar un alto en el camino y hacer un balance evaluativo que nos ayude a ajustar, valorar y mejorar las acciones lectoras que hasta el momento hemos realizado.¹³¹

Lo referido con antelación se manifestó cuando al llegar al aula, me percaté que el maestro Manuel era quien sacaba del estante *los Libros Viajeros de Michiclub* e instalaba la *Biblioteca Gatuna*. Por supuesto que celebré la colaboración de mi compañero; sin embargo, me cuestioné sobre cómo estaban funcionando las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, especialmente, la *Asistencia Michiclub* y la instalación de la *Biblioteca Gatuna*.

Así que luego de nuestro saludo habitual, afilándonos las garritas, se propició con el grupo una conversación sobre la organización y realización de las tareas colectivas que cada miembro de *Michiclub* había aceptado. Al cuestionarlos sobre cómo iban funcionando el pase de lista y la colocación de la biblioteca en estos últimos días, ellos comentaron que no las utilizaron, arguyendo que el maestro Manuel no lo había hecho.

—Pero tenemos compañeros responsables que se comprometieron a realizar estas actividades, no es necesario que el maestro lo haga por sí solo —les mencioné seriamente—. Vamos a recordar nuestras tareas para que cada quien las retome con

¹³¹ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 181.

responsabilidad. El día de hoy, las vamos a poner en práctica, reubicando nuestra biblioteca en el nuevo espacio que acordamos en la sesión anterior.

Enseguida le pedí a los responsables que terminaran de sacar los materiales y ubicaran el mobiliario en el lugar asignado. Lo hicieron sin mayor contratiempo. Me preocupa que la *Lista Michiclub* y la *Biblioteca Gatuna* hayan perdido interés para el grupo, que necesiten la tutoría obligatoria del maestro para llevarlas a cabo o, peor aún, que ambas actividades sean innecesarias para ellos. Las respuestas a estos cuestionamientos, pensé, nos permitirán hacer los ajustes pertinentes.

Ya con la *Lista Michiclub* y la *Biblioteca Gatuna* afuera, continuamos con la Interrogación del Texto de *Los Fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore*, haciendo una *confrontación colectiva*¹³² con el apoyo de algunas preguntas que fueran guiando la conversación y la reconstrucción de esta historia.

—Recuerdan el libro que leímos la sesión anterior —interrogué al grupo.

—Sí los libros que vuelan —mencionó Baldomero

—No, no, no, los maravillosos libros que vuelan —completó presuroso y muy seguro Kevin.

—Los... fantásticos... libros... voladores... del... Sr. Morris Lessmore —comentó Alexa tratando de asegurar su respuesta para no fallar.

—Así es Alexa, gracias por recordarnos el título completo, no era fácil —reconocí su aportación —¿Quién de ustedes podría buscarlo en *Los libros viajeros de Michiclub* para poder recordarlo?

Inmediatamente varias manos se alzaron. En esta ocasión le pedí a Alisson que localizara el texto. No le fue difícil encontrarlo. Ya con el libro en mano, le propuse al grupo reconstruir la secuencia de la historia. Mi intención era que, con la ayuda de las imágenes del texto, sus respuestas se afirmaran o descartaran al transcurrir de la historia. Una de las ventajas del uso del *libroálbum* o libro ilustrado es que el texto y

¹³² Es una de las fases de la estrategia de Interrogación de Textos, en el marco de Pedagogía por Proyectos propuesta por Josette Jolibert.

su imagen, (cuyo tamaño es mayor a lo habitual) son dos lenguajes que se complementan. Patte sugiere que al pasar de imagen a imagen se impregne un ritmo lector según lo demande el personaje,¹³³ la escena o toda la historia; de este modo, se disfrutará de una experiencia alterna.

—Yo recuerdo que Morris estaba con su libro, pero un viento se lo llevó a otra parte —
inició la conversación Andrea.

(Localicé y mostré la ilustración)

—También se llevó su casa y cayeron en un lugar negro —completó Mia.

—Se encontró a una muchacha que volaba —continuó Alexandra.

(Localicé y mostré la ilustración)

—Era llevada por libros voladores —agregó Raquel.

—Un libro llevó a Morris a una enorme biblioteca —prosiguió Christopher.

—Era como su amigo —aclaró Jacob.

(Localicé y mostré la ilustración)

En muchas ocasiones sus comentarios se anticiparon al momento en que yo buscaba y enseñaba la ilustración mientras que en otros instantes se ayudaban de la información que la imagen les mostraba para manifestar nuevas ideas. Continué con la misma dinámica hasta la parte final del libro.

—Al final se despidió de ellos y se fue volando, como cuando encontró a la muchacha —expresó Alexa.

—A qué se refiere Alexa cuando dice que Morris se despidió de sus libros —pregunté al grupo.

—Pues se alejó de ellos —respondió Andrea.

—Ya no los volvería a ver —explicó Luz.

—Quizá murió dijo con tristeza Kevin. Un lamento se escuchó en el grupo.

¹³³ Geneviève Patte, *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE: México, 2011), 105.

—Eso explica por qué se fue volando —participó por primera vez Jerxón, sin leer el libro porque él no había asistido a la sesión anterior, sin embargo se arriesgó aventurar una respuesta.

Llama la atención como durante el diálogo se presentan intervenciones que promueven otros comentarios, también hay frases que evocan emociones y otras ideas que propician un silencio, quizá de aceptación o de reflexión.

—Por último, una niña entró a la biblioteca y se repitió la historia —respondió de manera firme Abigail.

Localicé y mostré la ilustración.

Al mostrar la página, todos reconocieron el final del texto. Entonces les pregunté qué tienen que ver aquí los libros voladores con la historia de Morris, por qué en el título les llaman libros fantásticos.

—Porque vuelan —se apresuró a decir Christopher.

—Porque tienen magia —comentó Luz.

—Yo he escuchado —tomó la palabra Jerxón—, que los libros hacen que crezca tu imaginación. Los libros vuelan porque con la imaginación podemos hacer todo.

Agradecí sus respuestas esbozando una sonrisa. Las ideas que manifestaron Jerxón y sus compañeros, seguramente, movilizaron el pensamiento de los integrantes de *Michiclub*. Dudo que esas palabras sean ignoradas y, aunque cada niño tiene un desarrollo cognitivo propio, al crear espacios para la conversación literaria, la interacción se nutre de emociones y opiniones que ayudan a un disfrute colectivo por la lectura. Chambers,¹³⁴ identifica que existen situaciones habituales que motivan a hablar sobre el libro, por ejemplo, dialogar en torno a lo que nos gustó o no de la historia, es decir, *compartir el entusiasmo*; o hablar sobre las dificultades que enfrentamos para darle significado al texto, lo que representa *compartir los desconciertos* o charlar relacionando un suceso de la historia con otras experiencias

¹³⁴ Aidan Chambers, *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (FCE: México, 2007), 21-27.

lectoras o vivencias personales, lo que significa *compartir conexiones*. Todos estos escenarios quedaron plasmados a lo largo de la Interrogación de Textos de *Los Fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore*.

Mis inquietudes iniciales, si bien justificadas, después de esta conversación literaria, vinieron a menos. Puedo asegurar que el ánimo lector de *Michiclub* está intacto y que cada Condición Facilitadora para el Aprendizaje lleva su tiempo de maduración, siempre y cuando continúe siendo del interés del grupo. Los compromisos se cumplen no por obligación sino cuando hay entusiasmo, el cual creo no se ha perdido en el grupo...hay que tener paciencia.

- **Dignificando la Biblioteca Gatuna**

A manera de provocación, les pregunté “¿creen que nosotros podemos formar una biblioteca como la de Morris Lessmore?”. Fantásticamente me respondieron que sí. Nunca hay que subestimar las expectativas de los niños. Entonces les confirmé que había llegado la hora de mudar la *Biblioteca Gatuna*. Llevarla de la parte de atrás al frente del salón, así que tendríamos que ponernos *manos a la obra*.

Les propuse que hiciéramos nuestros propios libros voladores. Así que les solicité que, en un rectángulo de cartulina, realizaran la portada del libro que ellos escogieran de manera voluntaria. La meta, les dije: “es construir un fondo gatuno acompañado de los libros voladores de nuestro salón”. La idea los entusiasmó y de inmediato Luz y Abigail comenzaron a repartir las tarjetas mientras sus compañeros pasaban por el ejemplar al que ya *le habían echado el ojo*. Pronto la antigua biblioteca se quedó sin ningún ejemplar, los libros viajeros de *Michiclub* habían volado a las manos de sus lectores.

Observé que se alistaron para trabajar, todos sacaron sus colores, plumones y materiales disponibles. No obstante les referí que no olvidaran el ingrediente principal. Todos se quedaron pensando cuál era. Entonces le pregunté a Jerxón si él sabía la respuesta. Lo pensó brevemente y enseguida contestó: “la imaginación”. Dice

Argüelles que no hay una importancia lectora única,¹³⁵ tan válida es su función informativa como formativa, pero se debe advertir, por igual, la relevancia de su propósito recreativo, el cual es capaz de “formar practicantes de la lectura y la escritura deseosos de adentrarse a otros mundos posibles para que se produzca el placer inherente al contacto de textos verdaderos”¹³⁶ y, en consecuencia la detonación de la imaginación, tal como lo apunta Lerner y lo anticipó Jerxón.

Mientras ellos realizaban la portada de su libro volador, yo con ayuda de algunos niños y niñas construimos el fondo de la biblioteca. Se trataba de un cielo azul oscuro, que enmarcaba la presencia de dos gatos que intentaban rasguñar la luna. Uno era negro como el Allan Poe y otro blanco como el Borges. El primero, trataba de subir al tronco de un árbol cuyas hojas otoñales se resistían en caer, mientras el segundo intentaba atrapar un hilo que ondeaba por los aires al ser llevado por uno de libros voladores de *Michiclub*. Al centro de la imagen se podía leer el nombre de nuestro nuevo espacio lector: *Biblioteca Gatuna*.

Cuando terminamos la escena todos se sintieron satisfechos. Con más entusiasmo empezaron a terminar sus portadas, las cuales iban pegando alrededor del nuevo cartel simulando un vuelo desparpajado por el muro frontal del salón. Mirar sus producciones plasmadas en un trabajo artístico provocó en ellos alegría. Voluntariosos pasaban a presentar a viva voz la portada que habían replicado y el libro utilizado, para después colocarlo en la biblioteca. Al regresar a sus lugares esbozaban una sonrisa símbolo de la labor cumplida. Finalmente una luna nueva totalmente tiznada fue colocada por el profesor Manuel entre



¹³⁵ Juan Domingo Argüelles, *Estás leyendo... ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer* (Ediciones B: México, 2011), 108.

¹³⁶ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (SEP: México, 2001), 40.

los aplausos de *Michiclub*. Nuestra *Biblioteca Gatuna* había dado su primer zarpazo lector, pasando de un oculto rincón a un espacio visible para todos.

Esta producción no sólo es el ornamento. Tanto la instalación de la biblioteca del aula como su entorno escénico es una *Condición Facilitadora para el Aprendizaje* que estimula la práctica de la lectura. En ella se encuentra el acervo que consultaremos para la formación de lectores autónomos, estarán a nuestro alcance los títulos y los autores con los que conviviremos, así como con los ilustradores que, con sus imágenes, nos ofrecerán múltiples formas de leer un texto.

También es necesario recordar que el diseño creativo y la instalación de la *Biblioteca Gatuna* surgió de la provocación de un texto interrogado, leído y confrontado. Por lo que este trabajo grupal representó *la síntesis general sobre el significado del texto*;¹³⁷ ya que al ser leído y reconstruido, comprendimos los diversos símbolos que nos ofrecían *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore*.

Para el buen funcionamiento de este espacio lector establecimos acuerdos que ayudarán a potenciar su uso y proteger corresponsablemente el acervo bibliográfico. Reconocimos que la conservación de la biblioteca y los libros es una encomienda constante que incluye al docente mediador y a los estudiantes. A lo largo de la toma de decisiones, no se asignaron trabajos de forma impositiva, ya que cualquier acción a favor del cuidado de la *Biblioteca Gatuna* se deliberó colectivamente y como objeto de aprendizaje.¹³⁸ Bajo este marco, coincidimos con los siguientes compromisos:

¹³⁷ Es una de las fases de la estrategia de Interrogación de Textos, en el marco de Pedagogía por Proyectos propuesta por Josette Jolibert.

¹³⁸ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 32.

Acuerdos para cuidar la Biblioteca Gatuna

1. Querer y cuidar los libros.
2. Mantenerla limpia.
3. Leer los libros.
4. Escribir después leer.
5. Imaginar al leer.
6. Colocar los martes, jueves y viernes la biblioteca.
7. Leer en el recreo en la zona de la jardinera.

Galeano menciona que anotar un gol en el fútbol es como desprenderse de la tierra e irse por los aires;¹³⁹ la historia de *Morris* y la construcción de la biblioteca del aula también nos hicieron ascender jalados de un hilo y conducidos por *Los libros viajeros de Michiclub*. Concluimos admirando la instalación de *la Biblioteca Gatuna*, sabiendo que esta modificación no sería la última, ya que este espacio lector es y podrá ser un recinto vital, familiar, aprovechado y permanentemente renovado con las mismas producciones de los estudiantes;¹⁴⁰ y, por qué no, con nuevos ejemplares que lleguen como caídos del cielo o aparezcan mágicamente como si fuera un sueño.

¹³⁹ Eduardo Galeano, *El fútbol a sol y sombra* (Siglo XXI: México, 2002), 9.

¹⁴⁰ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 31.

Episodio 6.

El proyecto anual se hace soñando

Junto a *Michiclub* nos propusimos hacer un recuento de lo realizado en favor de la práctica de la lectura y, al mismo tiempo, llevar a cabo una *sistematización del proceso metacognitivo* como cierre de la estrategia de Interrogación de Textos.¹⁴¹ Este momento resulta relevante, ya que permite al estudiante hacer una recapitulación sobre lo que ha aprendido en torno a la lectura; así como una valoración sobre los comportamientos lectores que le han ayudado a comprender y disfrutar del texto.¹⁴²

Antes de arrancar con la actividad, los responsables de instalar la *Biblioteca Gatuna* se encontraron con un inconveniente, el grupo del turno matutino ubicó un garrafón con agua en la mesa que habíamos utilizado para la puesta de la biblioteca. Entonces les pedí que se sentaran en parejas, para saber si contábamos con otro mobiliario disponible. Afortunadamente así fue, por lo que Alison, Christopher, Andrea y Alexa iniciaron con el acomodo de los libros.

Una vez colocada la biblioteca y el grupo organizado en parejas, iniciamos el diálogo. Cuando les pregunté, si recordaban los títulos de los libros que habíamos leído, Alexandra inmediatamente tomó la palabra: “el primero fue *Si yo fuera una gato*, por eso somos *Michiclub* y a nuestra biblioteca le pusimos *Biblioteca Gatuna*”. Su respuesta, además de clara, provocó un aplauso espontáneo y ruidoso en el grupo.

“Otro libro que leímos fue *No voy a leer este libro*, de un niño necio que no quería leer, pero leyó” señaló con firmeza Jacob, muy a su estilo. El tercer libro leído, a pesar de tener un título largo, fue recordado por Zoé que con esfuerzo pero sin titubeos dijo: “también leímos *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lesmorre*”; al final algunos niños corearon las últimas palabras del título “*¡...libros voladores del Sr. Morris*

¹⁴¹ Es una de las fases de la estrategia de Interrogación de Textos, en el marco de Pedagogía por Proyectos propuesta por Josette Jolibert.

¹⁴² Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 219.

Lesmorreee!” Haciendo constar que ellos también tenían presente el nombre de este último texto que leímos juntos.

Mientras registraba en el pizarrón los títulos de los libros mencionados, le pedí a Baldomero que buscará en la *Biblioteca Gatuna* al primero de ellos, a Kevin el segundo y a Raquel el tercer texto. La intención consistía en que el grupo se percatara que los libros y la biblioteca del aula sólo tienen sentido si son utilizados o si conviven con ellos de formas distintas: ya sea leyéndolos, acomodándolos o recuperando de sus páginas la información que satisfaga sus dudas e intereses.

No olvidemos que por décadas, el propósito de la educación ha consistido en la formalización de la lectura en busca de su fin utilitario, Garrido lo dice así, “se enseña a reconocer las palabras, pero pocas veces se enseña a vivir con los libros”.¹⁴³ Para nuestro beneplácito, las acciones emprendidas se han dirigido en un sentido opuesto, dado que nuestro objetivo esencial ha sido forjar entre los integrantes de *Michiclub* y *Los libros viajeros* una convivencia lectora.

- **Un recuento de lo leído**

Para continuar, solicité al grupo que registraran en sus cuadernos los títulos que tenían a la vista en el pizarrón, en tanto Abigail y Caleb repartían una hoja en forma de libro abierto. En la primera página de la imagen estaba escrita una interrogante: ¿Qué nos ayudó a disfrutar los libros que leímos? Al escuchar la pregunta se generó un largo silencio, por lo que les aclaré: “ustedes ya han recordado los tres libros que leímos, ¿qué otras cosas hicimos para que estos nos hayan gustado?” El grupo nuevamente tardó en responder, pero después de ese sabio silencio, se escuchó:

—Leerlos, primero tú y luego otra vez nosotros —señaló Mateo.

—Jugamos cuando salimos al patio a quitarnos la cola de gato —emocionada recordó Zoé una de las primeras sesiones.

¹⁴³ Felipe Garrido, *El buen lector se hace no nace. Reflexiones sobre la lectura y la escritura* (Paidós: México, 2014), 98

—Hicimos una máscara de gato y huellas para firmar eso cuando fuimos michis — dirigió la mano Mia señalando los acuerdos de convivencia que se encontraban pegadas en la pared.

—Formamos la biblioteca con dibujos voladores —aclaró Andrea refiriéndose a las portadas que reprodujeron y colocaron cerca de la *Biblioteca Gatuna* simulando que eran libros voladores.

—Les hicimos preguntas a los libros —respondió Jacob, trayendo a la memoria que la interrogación a los textos es una forma de disfrutarlos y aprender de ellos.

—Escribimos de ellos —contestó Kevin mostrando su cuaderno.

—Vimos el video de Morris —aclaró Jerxon.

Les recordé que en uno de los primeros encuentros que tuve con ellos les había propuesto practicar la lectura de formas diferentes. Que no sólo íbamos a leer página tras página, sino que también cantaríamos, jugaríamos, escucharíamos y veríamos libros a través de imágenes, videolibros y otros recursos lectores. En sus respuestas confirmé que la promesa se estaba cumpliendo y con su cooperación se construía un ambiente lector y una necesidad de convivencia con los libros. No olvidemos lo que Chamber asevera, “cualquier actividad humana placentera que se precie de serlo, está influida por dos elementos: la disposición y las circunstancias”,¹⁴⁴ ambas confluyen en nuestra actitud y comportamiento ante la lectura, por lo que la implementación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y el Módulo de Interrogación de Textos* permitió que *Michiclub* participara en situaciones comunicativas reales propiciando un intercambio libre de opiniones y emociones, a tal grado, que nuestros deseos continuaron a manera de sueños.

- **Los sueños se leen y los libros se sueñan**

Michiclub no da tregua. Pronto comenzaron a preguntar cuándo íbamos a salir a jugar nuevamente o cuándo nos volveríamos a disfrazar de gatos. Su ímpetu me impulsó a mostrarles un nuevo libro, se trataba de *Willy el soñador*.¹⁴⁵ Este libroálbum o libro

¹⁴⁴ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (FCE: México, 2007), 25.

¹⁴⁵ Anthony Browne, *Willy el soñador* (FCE: México, 2001)

ilustrado, en las distintas ocasiones que lo he empleado, me ha permitido interactuar con los grupos tanto de primaria baja como de primaria alta, con mucha fluidez, bonhomía y diversión. Su lectura, no sólo suscita las risas entre los estudiantes, también estimula su imaginación y promueve la escritura de sueños e ideales.

Comencé mostrándoles el libro. Jacob se anticipó y mencionó: vamos a preguntarle al texto. Le tomé la palabra, así que les propuse que observaran las imágenes de la portada y que lanzaran sus preguntas. Es grato observar que las diferentes actividades con las que hemos abordado el actor lector están siendo retomadas por los estudiantes. Este proceder no lo considero un mero acto rutinario, más bien percibo que el diálogo con los textos se ha vuelto confiable, íntimo, se ha roto esa frontera de frialdad y aislamiento entre los lectores con su biblioteca y con sus libros.

— Yo le preguntaría, ¿por qué el sillón flota? —inició Luz.

— ¿En qué sueña? —propuso Zoé.

— ¿Por qué duerme tanto? —cuestionó Raquel.

— Es flojo —se apresuró a comentar el maestro Manuel.

—¿Creen que sueñe por flojo? No me contesten, lo descubriremos a continuación — introduje esta frase como preámbulo del inicio de la lectura.

Les precisé que el autor se llama Anthony Browne y que él es tan creativo que ilustra de forma graciosa sus propios libros. Pero que también, dentro de sus dibujos daba algunas pistas sobre lo que le gusta y disfruta hacer, así que los invitaba a descubrirlas.

Inicié mostrando la primera imagen. Se trataba de un gracioso changuito dormido en un plácido sillón. Enseguida leía en voz alta las frases que eran sumamente cortas.

— Willy sueña...

— Tiene como cojín una banana —dijeron varias voces entre risas.

Sin que yo le preguntará algo comenzó un *pimponeo* de preguntas,¹⁴⁶ comentarios y respuestas, las cuales no quise interrumpir, ya que la lectura seguía su curso sin dificultad.

Lector (L): Willy sueña que es... una estrella de cine

Niñas y niños (N): ¡Está King Kong! ¡También Frankenstein! ¡El Espantapájaros y el Hombre de Hojalata! —expresaron emocionados varios niños de manera impetuosa al reconocer a los personajes.

—Son del Mago de OZ —precisó Jacob.

L: Willy sueña que es un... cantante.

—¡Es Michael Jackson! —de pronto dijo Mia.

—¡No! es Pesopluma —comentó Alexis, mientras los demás soltaron una estruendosa carcajada.

N: ¡Su micrófono es una banana!

—Es Elvis... ¿qué? —se aventuró a decir Alexa.

—¡Presley! —completó Gyan. Sorprendentemente, ambos niños tenían referencia de un cantante cuyo esplendor fue en la década de los 60´.

L: Sueña que es luchador, ¿quién quiere ser luchador?

N: ¡Yooooo!

L: Pero luchador de sumo (Se mostraba a Willy luchando con un enorme contrincante de sumo con su clásica vestimenta mostrando su enorme trasero).

N: ¡Hay, noooo! (siguió la risa al unísono de todo el grupo).

L: Willy sueña que es un escritor famoso. Reconocen algún personaje.

N: Sale el gato sonriente, hay dos niños que son iguales y también reinas.

—Yo sé, pero no me acuerdo —comentó Mia.

L: No se preocupen, ahorita se acuerdan. Continuamos, ¿les parece?. Willy sueña que no puede correr y alguien lo persigue.

N: Yo también sueño eso y me da miedo.

—Se llaman pesadillas —aclaró Andrea.

¹⁴⁶ Pimponeo: término que se utiliza en algunos países de América para referirse a un movimiento o traslado sin sentido o a una discusión rápida.

N: ¡Yo he soñado con monstruos! ¡A mí que me dejan en la oscuridad! ¡A mí que se olviden de mí! Yo he soñado pero cuando despierto no me acuerdo.

L: Willy sueña que puede volar, que es un gigante o a veces muy pequeño.

N: ¡Yo también quisiera volar! El gigante da miedo.

L: Willy sueña que es pordiosero. ¿Saben que significa ser pordiosero?

—Es una persona pobre y pide dinero —respondió Jerxon.

—¡Es Alicia en el País de las Maravillas! —al fin recordó Mia, sintiéndose satisfecha de su aportación y por el esfuerzo que la hizo triunfar ante el olvido. Regresé a la página para que todos vieran al personaje de Willy vestido con el clásico vestido azul de Alicia.

L: Willy sueña que es un monstruo o que es un superhéroe.

N: ¡Los cuernos del monstruo son plátanos y la capa del héroe es una cáscara de plátano! (Nuevamente detonó una sonora risa)

L: Willy sueña con el pasado cuando era bebé y con el futuro cuando es papá.

N: ¡Ahhhh! (Se escuchó un sonido entrañable)

L: Willy sueña... (Terminé la lectura)

—Los sueños son cosas que nos imaginamos cuando dormimos. No es por flojos es nuestra imaginación —aclaró Jerxon, contestando con firmeza la frase provocadora del maestro Manuel.

En este acto lector se constata que, los comentarios expuestos durante la lectura, están impregnados de experiencias cercanas en torno a lo que saben sobre distintas áreas del arte: la música, la danza, la literatura y hasta el deporte es prueba de ello. Dichos saberes fueron detonados por las imágenes y la lectura en voz alta; ambas herramientas significaron el incentivo que los motivó a establecer conexiones con su memoria, con sus gustos, sueños y pesadillas. Además, el grupo no sólo se ciñó al contenido que les mostró el *libroálbum*; *Michiclub* también comunicó sus *pensares* y *sentires* a partir de la interpretación de símbolos que el texto les ofrecía. Cerrillo,¹⁴⁷ justamente reconoce que los libros ilustrados son obras que combinan diversas tendencias artísticas, cromáticas y oníricas. Éste es el caso de *Willy el soñador*, ya que

¹⁴⁷ Pedro Cerrillo, *El lector literario* (FCE: México, 2012), 58.

no sólo se trató de un changuito que soñaba plácidamente en la comodidad de un sillón, al mismo tiempo, representó el elemento que inspiró a todos sus lectores a que se deleitaran soñando e imaginando.

- **Soñando en colectivo**

¿Qué tan importante son los sueños en el proceso de enseñanza? ¿Éstos pueden tener un fin colectivo? Freire, en su obra *Pedagogía de la esperanza*,¹⁴⁸ se plantea interrogantes similares: ¿qué es un maestro sin esperanza? ¿sin expectativas? ¿sin sueños? ¿sin utopía? Dentro de las reflexiones que esgrime se puede apreciar la importancia de la palabra y del empleo del lenguaje en la conformación de las ideas que ofrece como respuestas. Por ejemplo, el pedagogo brasileño sostiene que, tanto las vivencias como los sueños se vuelven pertinentes para una comunidad si se sustentan en el diálogo y en la conversación con el otro, así como en la coherencia de la palabra con el actuar. Es entonces cuando la esperanza se vuelve relevante por el simple hecho de que moviliza, induce al cambio, no se resigna, por el contrario, avanza y se hace colectiva cuando encuentra eco en el pensar, en el decir y en el actuar con los demás.

De este modo el acto de leer, desde un enfoque sociocultural, cuya esencia se enmarca en “el desarrollo de los procesos lingüísticos dentro de una vida social y prácticas culturales”,¹⁴⁹ contribuye a esta cohesión grupal cuando a través de su historias se develan intereses y propósitos comunes entre los lectores mismos, los lectores con el autor o los lectores con el libro. Cuando esto acontece, se asume el derecho a expresar pensamientos y emociones, a fijar un discurso donde se esgrimen sueños y deseos, lo que deja en evidencia una esperanza no contemplativa sino crítica y progresista.

¹⁴⁸ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Siglo XXI Editores: México, 2024), 11-60

¹⁴⁹ María Inés Herrera, *El desarrollo del lenguaje desde el enfoque sociocultural. Estrategias de aprendizaje en el niño, andamiajes del adulto y apoyos en la escuela* (Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021), 154.

Bajo esta mirada, leer *Willy el soñador* motivó a *Michiclub* un deseo inherente a forjar expectativas y poner en juego la creatividad. Aproveché que el ánimo estaba a flor de piel, para proponerles que ahora era su turno de soñar. Les solicité que escribieran algún sueño que tuvieran en mente y que, así como Anthony Browne, también lo ilustraran. La actividad fue recibida con agrado y se pusieron manos a la obra. Comenzaron a rememorar sus sueños por medio de la escritura y el dibujo con la intención de que en plenaria nos los compartieran.

El primero en leer su producción escrita fue Baldomero. Explicó que en su sueño luchaba en contra de un ejército zombie, seres que por las noches le dan miedo. Después continuó Mia y Luz, ambas dijeron que soñaban con volar por los cielos. Por su parte Jerxon manifestó padecer una pesadilla donde un espantapájaros atacaba a él y a su familia. Alexa soñó que iba a la playa y a Abigail que le habían regalado unos patines. Alison, con mucha discreción, se acercó y me dijo al oído que ella soñaba con muchos dulces.

Así fue como *Michiclub* materializó sus sueños por medio de la lectura y la escritura, ya que al diversificar las modalidades y los fines que el acto de leer persigue se favorece, como dice Cerrillo, el palpar con el entendimiento y la pasión, el gozo por las historias.¹⁵⁰ Algunos tuvieron la generosidad de compartir con el grupo sus experiencias oníricas, otros las plasmaron en una hoja a manera de testimonio escrito y alguien más, Alison, optó por susurrarlo cerca de mi oreja. Al final, de una u otra forma, todos ejercieron, por medio de la palabra, su derecho a la ensoñación tal como lo enarbola Freire.

- **Andar por un derrotero distinto**

Después de conocer sus sueños individuales, era el momento de ilusionarse de forma colectiva. Es decir, que desde el diálogo grupal, *Michiclub* expresara sus ideales con la intención de identificar puntos de coincidencia que dieran paso al diseño de un

¹⁵⁰ Pedro Cerrillo, *El lector literario* (FCE: México, 2012), 200.

Proyecto Anual, el cual se nutriría de las actividades que al estudiantado le gustaría realizar a lo largo del ciclo escolar.

Arribar a este punto, significó el encuentro con *Pedagogía por Proyectos*, tal suceso permitiría que, a la postre, el trabajo escolar recobrara un significado distinto, debido a los nuevos roles que tanto docente como estudiantes asumirían ante un contrato pedagógico más democrático. En este sentido, Jolibert describe que, en el marco de esta propuesta, el docente asume un papel de mediador de la enseñanza, pero destaca que los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje son las niñas y los niños, ya que son ellos los que organizan y jerarquizan las tareas escolares, buscan información, toman acuerdos, gestionan el tiempo, el espacio y los recursos disponibles en beneficio del desarrollo de sus identidades, conocimientos y habilidades.¹⁵¹

Sin embargo, el tránsito hacía un sendero pedagógico y académico alternativo no es nada sencillo. Quisiera explicar la demora en la construcción del Proyecto Anual por diferentes justificaciones; la primera, porque el grupo no había alcanzado la madurez colectiva como resultado de una vida cooperativa en el aula; la segunda, por el temor a perder el control de un contrato didáctico sustentado en la disciplina a ultranza y el poder exclusivo del docente a decidir.

Sin duda, tomar un derrotero distinto me causó incertidumbre, soy heredero de un legado educativo que se fincó en la ejecución de un mandato vertical, la homogeneización del conocimiento y del uso del tiempo cuyo objetivo principal era producir en la inmediatez. Las consecuencias de este trabajo escolar mecanizado son fácilmente identificables. Una de ellas, es que tanto a mí como a muchos de mis colegas, nos parece osado transitar por otros senderos desconocidos por más enriquecedores que parezcan. El miedo y la apatía se han impuesto en el vaivén educativo y resquebrajar esta inercia requiere una buena dosis de arrojo.

¹⁵¹ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 37.

Afortunadamente, *Michiclub* me ayudó a encontrar esta valentía entre maullidos y uno que otro rasguño, pero... ¿quién sale ileso de una batalla de tales proporciones?

Otras razones por las que decidí aplazar la elaboración del Proyecto Anual fueron más nobles y no menos verdaderas: una de ellas, porque tenía el propósito de que sus propuestas surgieran del gozo lector y de una convivencia franca con los libros. Es decir, que los sueños e ideales del grupo emergieran de la lectura placentera donde los anhelos, las inquietudes, las necesidades y los sentimientos latieran con vitalidad intensa, lo que se fue construyendo en la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y durante la Interrogación de Textos.

Una más tenía que ver con sus expectativas, las cuales se fueron diversificando a través de un acto lector plural y participativo, ya lo dice Taibo II, la lectura es el factor clave de la libertad y de la democratización.¹⁵² Empezar una lectura gozosa facilitó que sus propuestas no se limitaran a las actividades escolarizadas habituales, por el contrario, en sus planteamientos se observó la influencia de un trabajo colaborativo producto de un entorno ameno, de un ambiente creativo y de una interacción confiable entre el docente y sus estudiantes. Sólo de esta manera se fue garantizando que en el aula los sueños se volvieran realidad.

—¿Qué les gustaría que hiciéramos juntos durante este ciclo escolar? —Pregunté ansioso por conocer sus respuestas, esperanzado en que formularían aventuras lectoras increíbles.

Sus ideas fueron manifestándose acompañadas de aplausos, alegría y con la sorpresa reflejada en sus rostros. La pícaro sonrisa y la mirada expectante eran de quienes trama una gran travesía. Cada una de sus propuestas fueron registradas en una lámina bajo el título el Proyecto Anual de Tercero “A”, la cual quedó expuesta en la pared frontal del aula, para que nos recordara que asistir a clases tenía más de un buen motivo:

¹⁵² <https://www.youtube.com/watch?v=LNoByIxnVU&t=13s>

Jugar
Dibujar
Hacer una pijamada
Hacer disfraces y posarlos
Hacer un cine comiendo dulces
Traer juguetes
Escribir nuestro propio libro
Pintar con acuarelas

Sus ideas sosiegan mi intranquilidad. Todos sus sueños, en la práctica, representan actividades no cotidianas que bien pueden ser el comienzo de proyectos creativos e incesantes, donde la lectura se convierta en una almohada que estimule los sueños y los libros de las bibliotecas sean el abrigo que cobije los anhelos lectores por construir. Y, entonces, de nuevo me pregunto...¿qué es un maestro y sus estudiantes sin utopías?

Episodio 7.

Lanzando el anzuelo lector

Las lecturas compartidas con Michiclub han sido bien recibidas, gracias a ellas se han realizado distintas actividades que han incitado a la lectura, a la atenta escucha, a la conversación, al juego, a la representación y reinterpretación de los textos, a la construcción de manualidades, a la expresión libre de ideas a través tanto de la lengua oral como la lengua escrita. Tales prácticas comunicativas son producto, en gran medida, de la consolidación de la *Biblioteca Gatuna* y la circulación de mano en mano de *Los libros viajeros que la conforman*.

El ímpetu lector de las niñas y los niños del grupo, provocó que los libros se llevaran a casa para ser leídos en familia: “yo quiero leerle Willy a mi hermano” señaló Baldomero con la energía de un lector que desea compartir sus emociones.

Trás ello, se diseñó una credencial, la cual se solicitó a los estudiantes y padres de familia leerla, revisarla, requisitar y enmicarla para su uso en lo que llamaremos la Visita de un libro gatuno a casa, con la expectativa de que esta acción se convierta en un nuevo hábito lector para el grupo. La intención de la credencialización no es establecer un protocolo rígido que inhiba el acercamiento del libro con la práctica de la lectura, el propósito es armonizar la circulación de los libros con la corresponsabilidad de todos los integrantes de *Michiclub* en mantener nuestra biblioteca y sus ejemplares al servicio de los lectores para que puedan ser disfrutados por la mayoría.

- **Del entusiasmo al agotamiento**

Para Añorve,¹⁵³ utilizar la pregunta como recurso didáctico, motiva en los estudiantes que se promueva la comunicación, el planteamiento de inferencias y el intercambio de ideas para desarrollar nuevos esquemas conceptuales. Agregaría que, inmersos al

¹⁵³ Gladys Añorve, *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa* (ILCE, México, 2010), 90.

interior de una vida cooperativa plena, las niñas y niños del grupo también vierten con libertad su creatividad, deseos, emociones y sentimientos.

Estas ideas enmarcaron el lanzamiento de la pregunta que significaría el inicio del primer proyecto bajo la base didáctica de Pedagogía por Proyectos: ¿Qué quieren que leamos juntos los siguientes dos martes? pregunté. En mi condición de becario y con el escaso tiempo que tengo frente al grupo para llevar a cabo la intervención, decidí que la pregunta fuera orientada a la práctica de la lectura, estimé que el grupo podría pensar en los libros de la biblioteca escolar y de la biblioteca de aula; no obstante, se debe tener presente que *cada cabeza es un mundo* y que en cada mente lectora se proyectan mundos tan diversos como impredecibles.

Al lanzar la pregunta observé sus rostros, algunos de incredulidad, otros pensativos, no faltaban los que ya tenían su respuesta entre los labios. Les pedí que se tomarán un tiempo para reflexionar, mientras les señalaba la lámina con el Proyecto Anual que juntos habíamos conformado. Les pregunté si recordaban de dónde obtuvimos las propuestas que estaban escritas.

—Son nuestros sueños —respondió Zoé

—De Willy, el changuito que sueña —dijo Raquel

—Yo quiero leerlas —se propuso Christopher y comenzó a repasarlas en voz alta una a una.

Los sueños que se habían plasmado en el *Proyecto Anual* parecían deseos efímeros e irrealizables, sin embargo se convirtieron en el punto de partida para discutir y diseñar nuestro primer *Proyecto en Acción*, el cual está conformado por una serie de actividades y tareas propuestas por los estudiantes a partir de sus intereses y necesidades que se darán lugar dentro y fuera del aula.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 37.

Antes de iniciar el diálogo con *Michiclub*, escribí en un papel bond la interrogante que previamente había planteado. Esta acción, aparentemente simple, es el génesis de una nueva manera de concebir a la escuela, donde los estudiantes la reconocen como un espacio donde se realizan aprendizajes significativos y consideran a los docentes como facilitadores de sus aprendizajes.¹⁵⁵ Sócrates con su mayéutica,¹⁵⁶ al igual que otros pensadores como Freire, ya habían señalado que “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje”.¹⁵⁷ Jolibert, reconoce la valía de estas aportaciones y retoma *la pedagogía de la pregunta* como el punto de arranque de la *Pedagogía por Proyectos*.

Sus respuestas fueron registradas, sin excluir ninguna de ellas. Andrea inició la conversación, después de haberle echado un ojo a la *Biblioteca Gatuna*:

—Yo propongo leer *Inseparables* y *La pequeña Frida* —los títulos que mencionó forman parte de la *Biblioteca Gatuna* y son libros que ella ya había leído.

—No, es mejor lo que habíamos dicho — interrumpió Mía, mirando la lámina del Proyecto Anual —. Hacer una pijamada, pintar, traer juguetes y hacer un cine.

—Tengan presente que la actividad debe realizarse en dos martes —les recordé.

—Yo propongo jugar y hacer manualidades —expresó Raquel. Su amiga Abigail, asintió con una sonrisa aprobando la sugerencia.

—Vamos a leer *Lo que construimos* y *El día que los crayones regresaron a casa* — comentó Sofía, viendo otra vez la *Biblioteca Gatuna*.

Considero que las propuestas lectoras de Andrea y Sofía son un reflejo de los libros que han consultado por cuenta propia y que han sido significativos para ellas.

¹⁵⁵ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 37.

¹⁵⁶ La mayéutica socrática, también conocida como método socrático, es un método dialéctico utilizado por Sócrates para guiar a los interlocutores a descubrir la verdad a través de preguntas y respuestas, fomentando la reflexión y el pensamiento crítico.

¹⁵⁷ Orlando Zuleta Araújo, "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje." *Educere* 9, no. 28 (2005):115-119. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

—Maestro, si hacemos lo del cine ¿podemos traer palomitas y refrescos? —preguntó Jesús, entusiasmando al resto del grupo. Su comentario significó darle continuidad a la propuesta del cine.

— Yo digo que leamos *Atrapados* —sugirió Luz.

—Y por qué no traer libros de casa —cuestionó Christopher. Recordando que él nos compartió una lectura de su antología de cuentos.

—Sí yo propongo leer *20,000 leguas de viaje submarino* —intervinó el maestro Manuel.

Nadie más ofreció una propuesta más. Así que les comenté que sus ideas, todas, eran muy interesantes y válidas, pero que sólo contábamos con dos martes para planificar y realizar las actividades, por lo que era necesario decidir entre todos cuáles llevaríamos a la práctica.

De manera paulatina, pude observar que la intención por participar se concentraba en algunos niños, especialmente en Mía, Zoé, Jerxon, Christopher, Andrea, Baldomero y Luz, la mayoría sólo escuchaba, pero en otra parte del grupo, el interés estaba decayendo.

Propuse que, en parejas, comentaran qué actividades de las ya expresadas les entusiasma realizar, para que en unos minutos compartieran sus ideas con la intención de convencer al resto del grupo de cuál eran las más pertinentes.

Jacob tomó la palabra. “Creo que podemos juntar actividades: ver una película y hacer la pijamada”. Todo el grupo festejó su idea.

—Parece que todo el grupo está de acuerdo con la opción que Jacob propone, ¿alguien tiene otra idea? —traté de generar la discusión.

—Yo estoy de acuerdo con Jacob, pero sería padre traer una cobijita o una almohada —se sumó a las propuestas Mía. El resto del grupo estuvo de acuerdo de manera inmediata.

—Sí, algo calentito para sentirnos cómodos —agregó Alexandra.

—Pero para que se vea más padre, hay que oscurecer el salón —mencionó Jerxon con un gesto de asombro que transmitió al grupo mucha emoción.

—¡Sííí!—se escuchó un coro al interior del salón.

—Jacob, dijo que también la pijamada, entonces todos vendríamos de pijama. ¿Usted va a traer su pijama? —me cuestionó directamente Kevin

—Sí, si están de acuerdo, yo también vendré de pijama. Soy parte del grupo —respondí sin dudarlo. Lo que causó sorpresa a todos.

—¿Y podemos traer dulces y botanas? —preguntó Jesús.

—Es una decisión de todos, ¿qué dicen los demás?

—Sí, podemos hacer una mesa de dulces y botanas como en las fiestas —completó la idea Sofía.

— Sí y la película que sea de miedo — sugirió Baldomero.

De esta manera se dio un primer paso para la conformación *Proyecto en Acción* y del mismo *Contrato Colectivo* siendo las siguientes actividades las que fueron acordadas en consenso por el grupo:

Se realizará una función de cine, para ello el salón se oscurecerá, todos traerán una pijama y algo cómodo para disfrutar la película. Reacomodaremos las mesas y traeremos botanas, dulces y bebidas.

Varias niñas y niños que sólo escuchaban aceptaron lo que sus compañeros proponían sin objeción o réplica alguna. La actividad dejó de ser un intercambio grupal y observé que el grupo estaba agotado, que las ideas y propuestas se expresaban por parte de unos cuantos niños, sin que los demás tuvieran la inquietud o el ímpetu por participar. Esta definición de actividades abarcó casi dos horas y media por lo que terminó por agotarse el entusiasmo de los estudiantes. Les comenté que en la siguiente sesión distribuiríamos tareas y responsabilidades, pero que por el día de hoy habíamos terminado.

- **Compartiendo lecturas**

Uno de los argumentos más sólidos en el que se sustenta Pedagogía por Proyectos es la participación de los estudiantes en la organización, definición y ejecución del trabajo escolar, esto les permite fortalecer su toma de decisiones y asumirlas con iniciativa y compromiso. Este proceso es rico en experiencias de aprendizaje que niñas y niños además de vivenciarlas, las evalúan en medio de un trabajo cooperativo.

Los descrito anteriormente, enmarca el rasgo *humanista y constructivo* que distingue a esta propuesta pedagógica, ya que en el primer caso, resulta evidente que el trabajo por proyectos va forjando las personalidades de los involucrados, estimulando principios esenciales como la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad. En el segundo rubro, varias son las teorías constructivistas (de Piaget, Vigotsky, Ausubel y Feuerstein) que confirman que el actuar del sujeto es determinante en la construcción de su saber operativo, el cual cobra significado en la medida en que participe, resuelva, evalúe e interactúe ante los problemas y situaciones de aprendizaje proyectadas y contextualizadas.¹⁵⁸ El siguiente relato, es una muestra de lo previamente expresado:

Zoé es una alumna entusiasta, su inquietud y ánimo lector nos contagia a todos. El martes anterior me propuso leer el libro *Aquí estamos. Notas para vivir en el planeta Tierra* del autor Oliver Jeffers, ella mencionó que este libro fue uno de los que se llevó a casa y que lo disfrutó junto a su familia, especialmente, a lado de su mamá. Ella me refirió que los colores del libro le gustaron mucho y que aprendió cosas sobre la Tierra, por ejemplo “las especies que viven en el mar y las constelaciones en el espacio”. Pero la frase que más me sensibilizó fue cuando dijo “*también medio tranquilidad; porque en una página del libro decía que por suerte, pase lo que pase, nunca estaremos solos*”.

De tal manera que me sugirió que leyeramos este texto a sus compañeros del grupo. *De coincidencias lectoras está hecha la vida de miles de lectores*. Este texto lo conocí

¹⁵⁸ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 248.

gracias a la maestra Anabel,¹⁵⁹ meses atrás, durante la maestría y al igual que a Zoé se me hizo un texto emotivo, no sólo por su bello diseño y datos asombrosos, sino por configurarse en ese instante como una brújula emocional. El ser docente nunca es ajeno al ser individuo. Las tristezas y desconciertos personales nos hacen perder rumbo afectando nuestra vida profesional. A lo largo de ese extravío emocional es gratificante encontrar orientaciones desinteresadas, lejanas a la petulancia y al adoctrinamiento. Fue lo que aconteció, en aquel entonces, cuando realicé esta misma lectura en compañía de mi hija. Juntos llegamos a la última página del libro, la cual nos mostró una frase entrañable “cómo encontrar el camino cuando te has perdido”. Sí, Zoé, la maestra Anabel y yo descubrimos qué hacer en caso de confusión o duda existencial: leer en compañía.

Así que su sugerencia la consideré para abrir esta sesión. Comenté al grupo que leeríamos el texto *Aquí estamos. Notas para vivir en el planeta Tierra*.¹⁶⁰ Solicité un voluntario para que lo localizara en la *Biblioteca Gatuna*. Sofía lo hizo de forma inmediata. Yo contaba con un ejemplar de mi biblioteca personal, así que fuimos leyéndolo de extremo a extremo, es decir un estudiante ubicado en el lado derecho del aula leía una de sus páginas y otro continuaba en el lado izquierdo hasta finalizar. Los demás escuchaban para saber dónde reanudar la lectura. Fue uno de los primeros textos que niñas y niños de manera grupal leyeron sin que interviniera el maestro.

En un segundo momento, realicé una lectura global del texto, con la intención de aclarar los instantes donde la lectura fue poco fluida y el tono del volumen bajo. Podría haber señalado al grupo los errores y las fallas al leer en voz alta, no obstante decidí no hacerlo, la intención era propiciar un contagio lector que surgió del entusiasmo de dos integrantes de *Michiclub* en momentos y espacios distintos. El propósito era que de mano en mano y de voz en voz se irradiara curiosidad, descubrimiento y un placer

¹⁵⁹ Anabel fue mi maestra durante la primera parte de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria y junto con el colectivo de lengua han sido otras de las voces que han acompañado la construcción de esta intervención y la escritura de este documento.

¹⁶⁰ Oliver Jeffers, *Aquí estamos. Notas para vivir en la Tierra* (FCE: México, 2018).

lector en el resto del grupo tal y como lo vivimos la maestra Anabel; Zoé, su familia; mi hija y yo.

Al terminar los dos momentos lectores y para conocer su percepción sobre el libro, le sugerí a los chicos que, de manera individual, escribieran en una tarjeta con forma de globo terráqueo un mensaje para todos los que somos habitantes de la Tierra inspirado en las ideas y emociones que el texto había evocado en ellos. Al finalizar, quién quisiera, podría leer su mensaje a sus compañeros. La respuesta del grupo fue animosa, mostraron disposición y creatividad al realizar la actividad. Alguno de los mensajes fueron los siguientes:

—El mar está formado de muchos colores, el agua es más que azul ¡Cuidemos el agua! —nos compartió Alexandra.

—Somos muy diferentes, nos gustan muchas cosas, a unos bailar y a otros jugar. Debemos respetar lo que hacemos —expresó Kevin.

—Que lindo sería volar en el espacio —señaló con emoción Christopher.

—Nosotros para vivir necesitamos alimento y estar calientitos, la Tierra igual. No tiremos basura en la calle —leyó Andrea.

De manera voluntaria, gran parte del grupo, dio a conocer lo que la lectura del libro les inspiró. No en todos los estudiantes el instante creador fue fácil y espontáneo. Muchos se apoyaron de nueva cuenta en las imágenes, algunos más de trocitos que retomaron de las palabras que el texto expresaba o de los comentarios de sus propios compañeros. Regresaron a la relectura del libro en más de una ocasión sin miedo a ser reprimidos, porque hay quienes fijan fácilmente en la memoria lo que quieren destacar, pero también están las niñas y los niños que regresan una y otra vez a la lectura de un texto para que su contenido cobre sentido tanto en su mente como en su corazón, lo cual no le resta ningún valor. Este escenario trajo a cuenta las palabras de Meek expresadas sobre la lectura en voz alta, la cual significa un proceso compartido e imaginativo que involucra a tres factores inseparables: el lenguaje, el pensamiento y el afecto.¹⁶¹

¹⁶¹ Margaret Meek, *En torno a la cultura escrita* (FCE: México, 2004), 134-137.

- **Compartiendo responsabilidades**

Después del encuentro con el libro *Aquí estamos. Notas para vivir en el planeta Tierra* comenzamos el diseño y elaboración de nuestro *Contrato colectivo*. Cuando escuché este término no fue de mi agrado. ¿A quién le gusta firmar convenios que son obligatorios y tramposos con estipulaciones abusivas escritas con letra pequeña que aunque puedas visualizarlas no las puedes eludir? Sin embargo, desde la óptica de *Pedagogía por Proyectos*, esta versión contractual tiene más semejanza a la que establece Rousseau,¹⁶² cuando propone que los seres humanos acuerdan un contrato social para vivir en sociedad. Es decir es la toma de acuerdos para formar una voluntad colectiva.

Tomando esta acepción como principio realizamos un recuento de los materiales y espacios que nos podían ser útiles para emprender las actividades que se habían elegido.

—El maestro nos puede prestar su proyector —comentó Jerxon

—Sí, pero quiero ver que trabajen primero —respondió el maestro Manuel.

Ante la respuesta, el grupo se retrajo. Es muy habitual que en la docencia se siga privilegiando el condicionamiento para establecer conductas a favor de los resultados, sin que necesariamente se beneficie la autonomía y la cooperación al interior del trabajo escolar. El conductismo que aún practicamos en las aulas, proveniente de modelos decimonónicos, es recurrente y celebrado por un sistema escolarizado que promueve la obediencia y la sumisión.¹⁶³ Enseñamos como nos hemos formado por décadas y tal proceso es muy complicado de desaprender.

El maestro Manuel ha apoyado esta intervención y sé que el material que tiene disponible nos lo facilitará, pero las palabras nunca son vacías, las expresiones al ser

¹⁶² Jean-Jacques Rousseau contribuyó notablemente a la transformación de las sociedades occidentales, instalando la figura del ciudadano, y el ascenso de las libertades, los derechos individuales y la razón como valores máximos entre los hombres y para la sociedad.

¹⁶³ Fabio Jurado, Carlos Lomas y Ámparo Tusón, *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje* (Castellanos editores: México, 2017), 86.

vertidas traen consecuencias, nada es inocente. La reacción de culpabilidad y desconfianza en el grupo fue comprensible, pero los niños saben salir pronto del atolladero. Así que con total desparpajo Christopher comentó “pero sí trabajamos maestro, lento, pero trabajamos”. Baldomero completó “sí queremos, sí trabajamos, no diga que no profe”. “Además podemos ahorita jurarle que sí vamos a trabajar” arguyó Kevin.

—Que bien, entonces podemos establecer un primer compromiso, ¿les parece? — aproveché el ánimo del grupo para continuar con la planeación del proyecto— ¿Cómo podríamos escribirlo?

—Todos nos comprometemos a trabajar y respetarnos —propuso Jacob.

—¿Qué opinan? —solicité la postura del resto del grupo.

Todos aceptaron la propuesta, lo que dio paso a la conformación de la siguiente lista. Lo que tenemos disponible:

El proyector del maestro Manuel.

El proyector y la computadora de la escuela.

Un salón oscuro.

Películas que tengamos en casa.

Pijamas, almohadas y cobijas que tengamos en casa.

Faltaría comprar la botana, dulces y bebidas.

El tiempo transcurrió, no pudimos avanzar en la asignación de tareas y responsabilidades, lo cual me inquietó. El fin del año se acercaba y ya había pasado uno de los martes que se tenían considerados para realizar el proyecto.

- **El cuadernillo gatuno**

En días anteriores el maestro Manuel me comentó que estaba preocupado porque los estudiantes del grupo no han mostrado un avance en la comprensión de la lectura. Mencionó que ha notado que a las niñas y a los niños les gusta que se les lea, que participan con agrado en las actividades lectoras que se realizan, muchas de ellas en forma de juego, y que utilizan con cierta frecuencia los ejemplares que la *Biblioteca Gatuna* ofrece, sin embargo él no logra ver materializado esa práctica lectora en dos

formas: a través de trabajos escritos y al profundizar sobre el contenido de los textos que hemos leído; haciéndome hincapié que “no se han contestado preguntas que los obligue a comprender la historia de un texto”.

La inquietud que esgrimió el maestro Manuel, va encaminada a un fin lector académico que, para Cassany y Aliagas,¹⁶⁴ se acentúa en el desarrollo de herramientas cognitivas para construir el significado de los textos. Es una postura psicolingüística que relaciona el acto de leer con la recuperación del conocimiento a través de la memoria y con la construcción global de la lectura, por lo que suele ser una práctica silenciosa, individual y fragmentada.

Pedagogía por Proyectos, no renuncia a la comprensión lectora, pero lo aborda desde una perspectiva *verdadera* al leer textos auténticos, con autores y situaciones comunicativas reales; *integral*, al leer textos completos; *personal y progresiva*, al considerar que cada lector configura un sentido propio sobre el contenido del libro que aborda al comprometerse y emplear las herramientas cognitivas que ha desarrollado y en el uso de estrategias lectoras diversificadas que le permitan emprender una lectura más eficaz; pero también reconoce que se arriba a una asimilación lectora de forma *colectiva*, ya que es en la interacción del texto con los lectores cuando se enriquecen los significados que cada miembro de un grupo establece en torno a la historia.¹⁶⁵

El desasosiego del maestro está justificado, aún más cuando los resultados que se exigen en relación con la lectura continúan siendo cuantitativos. Así que en ese momento preguntó al grupo “haber...¿cuántos libros han leído?, ¿qué textos han leído?, ¿quién me platica de ellos?”

Raquel tomó la palabra y mencionó “yo leí Si yo fuera un gato”.

—¿Qué pasó ahí? —le cuestionó el profe Manuel.

—Se trataba de un niño que quería tener vida de un gato —respondió Raquel.

¹⁶⁴ Daniel Cassany, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (Paidós: Barcelona, 2009), 19.

¹⁶⁵ Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (Manantial: Buenos Aires, 2009), 66-70.

—Dormir y comer como gato, sin ir a la escuela —completó Alexandra.

—Pero, ¿qué pasó con el niño que quería ser perro? —lanzó una pregunta tramposa el profesor Manuel.

—No, ningún niño quería ser perro —respondió seguro Jerxon.

—Haber, ¿qué otros libros han leído? —volvió a lanzar otro dardo a la memoria lectora del grupo.

—Los libros voladores —se apresuró a responder Baldomero.

—El de Chichiton — dijo Christopher.

—Se llama Viaje al Mictlan —corrigió Jerxon.

—También el del changuito que sueña —expresó Abigail.

—Su nombre es Willy —ayudó Mia a su compañera.

—Sí, el título es Willy el soñador —Sofía se dirigió a la *Biblioteca Gatuna* para tomar el ejemplar y con plena seguridad leer el título.

—Y de un niño que no quería leer —recordó Kevin.

—Sí como ustedes —contestó el profesor Manuel a manera de sorna no mal intencionada, pero sí retadora.

—Yo ya me he llevado libros a casa como Inseparables y la Pequeña Frida —nos compartió Andrea

—Yo el del Delfín —dijo Jesús.

—Sí, que ni lo has traído —le recriminó Jacob.

Este diálogo o desafío que planteó al grupo el maestro Manuel y, muy probablemente, a la Intervención Pedagógica que se estaba llevando a cabo, quizá, esté lejos de demostrar una consolidación plena de la comprensión lectora que mi propio compañero espera lograr con la totalidad de nuestros estudiantes a corto o mediano plazo. Lo que sí resulta evidente, es que las niñas y niños del grupo, están aproximándose a una práctica lectora libre, la cual emerge del contacto directo con los libros, de la instalación de la *Biblioteca Gatuna* y de un contagio lector grupal donde todos descubrimos que existe más de una forma de leer, reflexionar y disfrutar los libros que consultamos para que gradualmente los vayamos comprendiendo.

Finalmente, dice Pescetti, cualquiera es más eficaz aprendiendo aquello a lo que le encuentra sentido y lo entusiasma.¹⁶⁶

Este intercambio de ideas me dejó satisfecho, pero también con el deseo de ayudar a dar respuesta a la inquietud del maestro Manuel, que sin duda, ha mostrado un apoyo notable a esta *Intervención Pedagógica*. Por lo que decidí elaborar un cuadernillo con veinte fichas lectoras retomadas de distintas estrategias didácticas para el fomento de la lectura, descritas en el libro *Laberintos del lenguaje voces y palabras para tejer en el aula*. Los propósitos de este material están encaminados a satisfacer la preocupación del maestro Manuel por ver concretado en un material escrito las prácticas lectoras que realizan los estudiantes, evitando a toda costa que se volviera una actividad obligatoria y rutinaria. Cada ficha pretende motivar a la lectura libre de algún libro de la *Biblioteca Gatuna e invitar un Libro gatuno a casa* para compartirlo con la familia y juntos expresar de forma creativa sus opiniones, sensaciones o lo que aprendieron en torno a la lectura realizada.

Para ello, propuse al grupo realizar la ficha *Si yo fuera* a manera de ejemplo. Primero las niñas y los niños eligieron de la Biblioteca Gatuna el libro de su preferencia. Después escribieron su nombre, el título del texto seleccionado, las fechas que marcaran el inicio y el fin del préstamo. Esta información se plasmó en un registro que permitiera organizar la circulación de los Libros gatunos a casa. Enseguida leyeron de manera individual el texto seleccionado.

Posteriormente, dieron respuesta a la ficha, la cual solicitaba reescribir la historia del texto bajo la consigna de que ellos mismos eran el personaje principal. En general, el grupo mostró interés al momento de leer el texto y de compartirlo de forma oral a sus compañeros, no así al momento de escribir. Algunos niños optaron por no reescribir la historia y en cambio hacer un dibujo. Pocos fueron los estudiantes que lograron rehacer la historia siguiendo la consigna, la mayoría sólo rescató algunos pasajes del

¹⁶⁶ Luis María Pescetti, *Una que sepamos todos. Taller de juegos, música y lectura (para el aula, la casa, el campeonato o el club)* (Siglo XXI Editores: México, 2023), 28.

texto o copió alguno de los fragmentos. Otros más reconstruyeron la historia narrándola de manera oral. La producción de un texto no es una acción que sea espontánea o emerja de manera natural. El acto de escribir implica mucho más que el entusiasmo, el interés o el estado de ánimo del escritor. La cercanía con los libros crea una posibilidad latente a las diversas formas de lectura, a la reflexión y conversación, pero no garantiza arrastrar el lápiz sobre la hoja en blanco a fin de crear un texto que cumpla con un sentido comunicativo, para ello habrá que transitar por otras rutas dignas a indagar.

Esta actividad ocupó todo el tiempo destinado a esta sesión, por lo que la planeación del proyecto no se continuó, quedando pendiente para el siguiente martes.

El proyecto quedará interrumpido en su plena gestación. Me preocupa que se pierda el interés en el grupo. Por lo pronto, Sofía me hizo ver su desilusión: “ya no vendremos en pijama ni veremos una película”.

—Depende de nosotros —respondí sin una plena convicción. Los tiempos me rebasaron.

- **Regresando de vacaciones en el Taxi de los peluches**

El silencio en el aula es fomentado por la prisa, mientras que el monopolio de la palabra por parte del docente está sustentado en el control. Los que nos llamamos profesionales de la educación nos empecinamos en censurar la voz de los estudiantes enarbolando la urgencia de finalizar un programa educativo y abusamos del monólogo para agilizar las sesiones de trabajo sin darnos cuenta que con ello contribuimos a la obediencia, a la sumisión, al desencanto por el lenguaje y al desinterés por escuchar nuestras ideas, emociones, anhelos y vivencias.

Es el segundo día de regreso a clases después de un acontecimiento personal y familiar que los niños ansían conversar, pero como sucedió en el periodo vacacional, generalmente nos mostramos distantes y ajenos: el Día de Reyes. Más de un niño

lleva de forma clandestina el muñeco, el carrito, el juego de belleza u otro juguete que la magia de la inocencia hizo realidad y con un entusiasmo épico desean compartir a sus compañeros.

Los juguetes y sus propietarios han pasado la difícil aduana que los papás imponen para que tales artefactos de diversión no salgan de casa. No obstante, bajo diversos artilugios, llegan al salón de clases con la esperanza de sorprender al grupo y sensibilizar al maestro al recordarle que alguna vez fue niño. Esto sucedió en esta sesión, Christopher sacó su carro luminoso y sonoro para hacerlo funcionar ante los ojos de sus compañeros. Todos se abalanzaron para observarlo, al encenderlo no sólo se activó la mecánica del auto que brilló al ritmo de distintos colores, también se desbordó el deseo de que cada estudiante quisiera comentar lo que ellos habían recibido de parte de los Reyes Magos y que, el día anterior, no pudieron manifestar por la premura que provocó la revisión de la tarea que se había encomendado durante las vacaciones.

—A mi me trajeron los Reyes uno igualito —nos compartió Alexis—. Pero también un videojuego y doscientos pesos.

—Yo tuve más suerte —contestó Raquel—. A mi me dejaron juguetes y dinero en casa de mis papás y en la casa de mis abuelitos.

—A mi me trajeron un balón, pero mi mamá no me lo dejó traer porque dijo que se iba a volar o ponchar y nadie me lo iba a querer pagar —lamentó con decepción Baldomero.

Esta conversación fue el preámbulo ideal para proponerles la lectura de un libro titulado *El taxi de los peluches* del escritor mexicano Juan Villoro. Tenía en mente que entre sus inquietudes para esta sesión estaría presente el deseo de hablar de sus juguetes, por lo que no dudé en invitar al aula a este gran texto de la literatura infantil. Comencé con una pregunta derivada del comentario anterior de Baldomero ¿a dónde creen que van los juguetes maltratados o perdidos?

—A la basura —expresó Jacob entre risas que no encontraron eco entre sus compañeros.

—Yo por eso los guardo muy bien —comentó Alexa.

—¿Qué chiste tiene no usarlos? —increpó Kevin—. Lo mejor es cuidarlos.

—Por eso es mejor que te traigan ropa —expresó Andrea.

—Pero la ropa la compran los papás y los juguetes los Reyes —exclamó Mia.

—Yo pienso que van de regreso con los Reyes Magos porque hay niños que se portan mal y son malagradecidos —respondió severamente Raquel.

—Es cierto, a mi prima no le trajeron nada por mentirosa —señaló Kevin.

—Yo una vez perdí un oso que no me gusto y no me trajeron nada al año siguiente —recordó Jesús.

—Muchos niños no reciben nada porque tratan mal a sus padres o abuelos —dijo con tristeza Alexis.

—Pero hay otros que les traen muchos juguetes y los rompen o los pierden —advirtió Zoé.

—¿Les gustaría saber la historia de Natalia y qué pasa con sus juguetes extraviados?

—aproveché el comentario de Zoé para sugerir la lectura del texto.

—Sí, pero yo quiero decirles que me trajeron los Reyes —propuso Jerxon.

Ante ambas propuestas, el acuerdo fue dividir la lectura del *Taxi de los peluches* en tres momentos y entre esos instantes conversar acerca de los regalos que recibieron el pasado seis de enero. Ya lo expresa Argüelles, si a la experiencia de leer el mundo le agregamos la experiencia de leer libros, nuestro placer lector se expande porque trasciende una lectura individual y rutinaria por el ejercicio de un acto lector colectivo, inesperado, gozoso.¹⁶⁷

Durante la lectura en voz alta que les obsequié, descubrimos el infortunio que sufrió Natalia al perder a su querido conejo de peluche Lorenzo Orejas, el cual fue a parar a las aguas negras del desagüe de la ciudad. Al mismo tiempo Gyan, Gael, Sofía,

¹⁶⁷ Juan Domingo Argüelles, *Estás leyendo y no lees. Un libro contra la obligación de leer* (Océano: México, 2011), 31.

Alexandra, Alison y el resto del grupo nos enumeraron los juguetes y regalos que aparecieron mágicamente en sus hogares. Su entusiasmo nos acompañó por la travesía que Lorenzo Orejas vivía por los canales pestilentes de la urbe y su encuentro con el oso Trino, el cocodrilo Cuco, la cotorra Sarita, entre otros personajes que narraban cómo por descuido de sus dueños terminaron en los ríos subterráneos de la ciudad y de qué manera Cuco, un cocodrilo de verdad, les ayudaba a viajar de un sitio a otro en busca de peluches y juguetes perdidos para rescatarlos de la suciedad.

Al retomar la parte final del texto, nos enamoramos de la historia romántica entre Lorenzo Orejas y una conejita de peluche llamada Ramona que nos hicieron comprender que tanto a los peluches como a los demás juguetes hay que cuidarlos y quererlos, “apachurrarles su barriga de peluche” con aprecio y protección.¹⁶⁸

A lo largo de la lectura se manifestaron gestos, sonidos, miradas que acompañaron los sucesos que vivieron los personajes de este relato. Al final celebraron con aplausos y algarabía el romance *peluchezco* de Lorenzo y Ramona, así como su reencuentro con Natalia. Durante la lectura, *Michiclub* también nos narró su encuentro mágico con los juguetes, peluches u otros de sus deseos que en la noche de Día de Reyes se materializaron. Sólo ellos saben si sus anhelos fueron satisfechos, quizá varias de sus menciones sólo son sueños postergados que posiblemente se cumplirán en algunos años o nunca llegarán. Por lo pronto, a través de la palabra los volvieron realidad.

—Y si para nuestra función de cine y pijamada traemos un peluche —sugirió Caleb— Yo tengo uno de cocodrilo como Cuco.

Todos aceptaron la propuesta y yo me puse más contento aún porque ellos retomaron el proyecto, sin imposiciones ni condicionamientos, sólo con la ayuda de las esponjosas palabras de los peluches.

¹⁶⁸ Juan Villoro, *El taxi de los peluches* (Ediciones SM: México, 2016).

Episodio 8.

El Cinegatuno

Con el impulso que nos proporcionó la historia del *Taxi de los peluches* retomamos la planeación del proyecto que en sesiones atrás habíamos postergado. Lorenzo Orejas y Ramona inyectaron a *Michiclub* el ánimo necesario para trabajar de forma cooperativa y creativa con el propósito de terminar la planeación del contrato colectivo, la definición de tareas a realizar, así como la elaboración de los contratos individuales. El *Taxi de los peluches* nos condujo a retomar la ruta de Pedagogía por Proyectos.

- **Haciendo contratos a través del diálogo**

Como ya se mencionó, uno de los grandes aportes de Pedagogía por Proyectos es el desarrollo de la autonomía de los estudiantes al ser los protagonistas en la gestión de tiempos y recursos, así como en la planificación y realización de las tareas. *Michiclub* iba avanzando en tal propósito, más no es fácil desprenderse del verticalismo que prevalece frecuentemente al interior de nuestras aulas. El establecimiento de contratos no sólo contiene un listado de deberes que tienen que cumplirse. Desde mi opinión, es la suma de cualidades, habilidades y esfuerzos que cada niña y niño aportan a la concreción de un proyecto que los entusiasma.

Bajo esta intención, se registraron en una lámina las tareas que previamente se habían esbozado, considerando que el proyecto consiste en ver una película como si estuviéramos en el cine, para ello se enlistaron y mostraron las siguientes acciones:

1. Elegir la película a ver.
2. Oscurecer el salón para apreciar mejor la película.
3. Traer algo para sentirnos cómodos.
4. Venir en pijama
5. Reacomodar el salón en una sala de cine.
6. Traer dulces y botana.

Al colocarse la lámina con las tareas antes enunciadas se propuso tomar decisiones a manera de consenso y registrarlas de tal manera que se integrara el contrato colectivo. Por lo que en ese mismo espacio definimos a los responsables, los recursos y el tiempo en que se tenía que cumplir con la tarea elegida.

Solicité al grupo nos organizáramos en forma de asamblea con el propósito de asumir compromisos en un ambiente de cordialidad, respeto y frontalidad. Un primer comentario fue de Zoe y lo realizó de manera firme: “esta actividad es desde el año pasado” ella misma revisó su cuaderno y confirmó “desde noviembre”. Asumí cierto sentimiento de culpa, aunque no haya sido completamente mi responsabilidad, ya que por una u otra razón esta planeación se había pospuesto de manera prolongada.

—Propongo que ya no pase de este mes —tomó la palabra Jerxon.

Revisé el calendario y les notifiqué que el último martes del mes de enero caía en 30, y pregunté si estaban de acuerdo en que pusiéramos esa fecha como límite para realizar nuestro proyecto. Todos asintieron y en consecuencia avanzamos con las siguientes tareas.

La primera acción es elegir la película y pregunté de qué manera podríamos realizarla.

—Que cada quien diga una y votemos, quien saqué más votos es la que gana —propuso Jacob. Todos estuvieron de acuerdo.

—¡Trolls! esa es nueva—se apuró en decir Raquel.

—Coraline, es de miedo —apuntó Zoé.

—Yo digo que Río, se trata de aves —sugirió Caleb

—Mejor Charlie y la fábrica de chocolates —dio como opción Mia y completó— aprovechando que vamos a traer dulces.

Después de unos segundos de reflexión, las niñas y niños de *Michiclub* hicieron valer su voto de la siguiente manera: Trolls 1 voto, Coraline 1 voto, Río 0 votos, Charlie y la fábrica de chocolates 17 votos.

No había lugar a dudas, ya teníamos un acuerdo más resuelto. Además, les anuncié, que tenía esa película en DVD, y que podía traerla de casa.

—También está el proyector y la computadora que ocupamos aquí en el salón —ofreció el maestro Manuel.

Las niñas y niños aplaudieron. Ya habíamos recuperado a un miembro importante de *Michiclub*. De forma inmediata registramos este compromiso en la lámina.

El nuevo rol del docente bajo el trabajo con Pedagogía por Proyectos es la de un facilitador del aprendizaje que entre sus funciones se encuentra la de crear condiciones que favorezcan un aprendizaje activo y participativo entre los estudiantes.¹⁶⁹ Difícilmente se logrará, si lo que impera en la actitud de los maestros es la apatía y el egocentrismo; por fortuna el maestro Manuel y yo hemos ido asimilando que la calidez y atención humana van de la mano con nuestro profesionalismo.

La siguiente encomienda era oscurecer el salón para ello Alexa, Luz, Jerxon, Alexandra, Mia y yo nos comprometimos a traer cortinas, cartulinas o periódicos que nos ayudaran a tal propósito.

—Maestro para estar cómodos podemos traer una manta —preguntó Luz.

—Sí y una almohada o cojín —sugirió Christopher.

—Y traer un peluche —recordó Caleb.

—Cada quien se haría cargo de traerlos, así como cada quien traería su pijama —argumentó Alexandra.

—Yo no quiero traer pijama, no me gusta —replicó Raquel.

—Y qué quieres traer —la interrogó Sofía. No obtuvo respuesta.

El grupo quedó enmudecido. “¿Cómo podríamos resolver esta situación? les pregunté.

—¡Debe hacer caso! Todos queremos venir en pijama —con severidad dictó Jacob, mientras Raquel seguía sin hablar.

—Puede traer un pants —sugirió Alexa—. No todos tenemos pijama.

¹⁶⁹ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 258.

La respuesta de Alexa estaba acompañada de solidaridad y empatía, la cual permeó a sus compañeros quienes respaldaron esta idea, por lo que se acordó que, a quien no le fuera posible venir con pijama, podía hacerlo con pants.

Para acomodar el salón en forma de sala de cine se propusieron Kevin, Alison, Alexa y Christopher para llevar a cabo esta tarea; al igual, acordamos que todos traeríamos los dulces, botanas y bebidas de nuestra preferencia con la opción de compartir con nuestros amigos de manera voluntaria.

Todavía recuerdo como al inicio de esta Intervención Pedagógica prevalecía en el grupo la falta de correspondencia en el diálogo; es decir todos, incluyendo yo, nos obsesionábamos para hacer valer nuestra voz por encima del resto. Esta asamblea demostró que la comunicación oral a la que habíamos arribado en el marco de Pedagogía por Proyectos tenía un matiz distinto: cada miembro de *Michiclub* proponía, discutía, argumentaba y contraargumentar según su postura, pero privilegiando el respeto a la opinión del otro y el derecho a ser escuchado. El *¡shuuu, shuu!* que exigía silencio, desapareció paulatinamente; ahora, al interior del grupo se progresa hacia una alternancia democrática entre los que hablan y los que escuchan.¹⁷⁰

- **Nuestro Cinegatuno, seguimos queriendo ser gatos**

—Maestro, y ese día vamos a venir con uniforme y mochila —preguntó Abigail—. O desde la entrada traemos la pijama puesta.

—Me parece que serían muchas cosas las que traerían cargando, considero que ya traigan su pijama puesta, pero vestidos así no los dejarán pasar a clases —respondí la duda que había expuesto Abigail con otro desafío.

—Es cierto, la directora nos pide la credencial y el uniforme para entrar a la escuela —confirmó Jerxon.

—¿Qué proponen? —volví a lanzar un cuestionamiento.

—Tendríamos que pedir permiso —dijo Jacob—. Yo le digo a la directora.

¹⁷⁰ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 55.

—¿Creen que sería suficiente y correcto que sólo Jacob pida permiso? —seguí con las preguntas.

—No, todos hay que ir, en bola —sin temor alguno respondió Raquel.

—Sería muy confuso, ¿quién hablaría? Lo mejor sería escribirle una carta —sugirió Jerxon.

—Sí, una solicitud —completó Andrea.

—¿Quién la hace? —les pregunté.

—Todos, es más fácil —expresó Sofía.

—Les parece que la solicitud la realicemos el siguiente martes y se la entreguemos con tiempo —les sugerí—. Porque nos falta algo muy importante, ponerle nombre a nuestro proyecto y definir para qué lo vamos a realizar. ¿Qué proponen?

—Me parece que podemos hacer otra votación —manifestó Mia.

—Perfecto, quién da opciones —continué con la propuesta de Mia.

—Como somos Michiclub, yo digo que lo llamemos *Nuestro Cinegatuno* —sugirió Andrea.

—*Cinegatuno de tercero A* —dijo Alexis.

—*Cinemichiclub*, se oye mejor ¿no? —compartió Alexa.

Después de llevarse la votación, el resultado fue tajante: *Nuestro Cinegatuno* obtuvo 15 votos, las otras opciones cero votos y algunos niños se abstuvieron de emitir su sufragio. Pensé que la esencia grupal gatuna, la cual emergió con el texto del autor Carlos Silveyra, sería efímera y que gradualmente iría desapareciendo. No ha sido así, *Michiclub* continúa maullando y ahora quiere conquistar el séptimo arte.

Una vez culminada esta etapa de planeación, los estudiantes registraron en un formato previamente elaborado los acuerdos y compromisos que asumieron para después pegarlo en sus cuadernos. Al personalizar las tareas y los desafíos que cada niña y niño del grupo cumplirá, permite dar prioridad al pensamiento original y observar los recorridos individuales por los que transita cada estudiante. Este *contrato de actividades* nos recuerda a todos los que estamos involucrados en la puesta en marcha de un proyecto lo que *yo tengo que hacer, lo que logré realizar* y nos lleva a valorar lo

*que nos es más fácil o difícil emprender.*¹⁷¹ Siempre en un entorno de cooperación que impida las sensaciones de soledad, abandono o desinterés.

- **Permiso para transformar**

Cuando se habla de democratizar el aula y diversificar la voz no es un proceso sencillo, ni automático. Pensé que bastaba con buena voluntad y con bonhomía de parte del docente, pero esto no sucedió. Un proceso escolar donde la libertad y la cooperación se colocan al centro demanda una reconstrucción en varios frentes: como persona, como ciudadano, como actor social, como facilitador del aprendizaje, entre otros.¹⁷² En todas estas facetas el rasgo común es la interacción social a través del lenguaje al leer o producir textos en situaciones reales. Implica entender al otro (en este caso a mis estudiantes y compañeros docentes) en los desafíos que enfrenta a lo largo su propia arquitectura humana. Es un proceso de autoconocimiento y valoración en la consecución de aciertos y en la meditación de los errores; de celebrar los avances, angustiarse en los estancamientos y salir adelante de los retrocesos. Se trata de *estirar la liga*, que seguramente se romperá, con el propósito de crear lazos de fraternidad. Nada fácil. Construir de manera colectiva una dinámica donde el trato sea horizontal es enfrentar *nuestros propios demonios*.

Sin duda el acercamiento a *Pedagogía por Proyectos* me invito a repensar mi actuar docente con lo que se inicia un proceso de desestabilización interna que crece al ponerlo en práctica en la vida cotidiana y en la misma función docente. Cuestionar mi forma de enseñar, aprender y actuar me hizo dudar sobre lo que he realizado por cerca de dos décadas, provocando una crisis profunda.

Claro que entusiasmo forjar ciudadanos libres y críticos, establecer interacciones equitativas y solidarias, así como fomentar un trabajo académico que trascienda los muros del aula, lo que no significa que por decreto esto se logra. Está latente el miedo

¹⁷¹ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 250-253.

¹⁷² Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 258.

de perder el control, es constante la tentación de dominar el micrófono pedagógico, causa irritación las voces incontrolables o el silencio de la incompreensión. Aterra no saber si lo que propones funciona o si el camino que recién ha comenzado es el adecuado. Amendranta la mirada del compañero docente que no se explica qué es lo que se realiza en el aula por más que le aclares el sentido del trabajo. Impone la aparente desorganización de las actividades que se propone al grupo, porque mis chicos/gatunos parecen ir por un lado y mi expectativas por otro.

La razón de la anterior disertación, mucho se debió al comentario que Zoé había expresado en sesiones previas en el sentido de que el proyecto llevaba varios días de retraso. Así que, para definir el propósito del proyecto y la elaboración del permiso para realizar *Nuestro Cinegatuno*, se le proporcionó al grupo un texto que sirviera como referencia para conocer el contenido, la estructura y la intención del escrito a realizar.

—Maestro, es como el permiso que tenemos que hacer —lo identificó de inmediato Zoé y al expresarlo nos ayudó a concentrarnos en tal actividad.

—Sí, aquí están pidiendo permiso para una competición de fútbol —reconoció Alexandra.

—Sólo que ellos piden llevar ropa deportiva y nosotros traeremos pijama y una almohadita —comparó Christopher.

—Y botana y dulces —recordó Gyan.

—¿Quién lo quiere leer en voz alta? —pregunté. Varios alzaron la mano. Andrea le dio lectura.

—Alexandra, nos dijo que en el texto solicitaban permiso para hacer una competencia deportiva, de fútbol. ¿Qué más contiene? —Orienté la interrogación del texto para que identificarán otros elementos que nos sirvieran para elaborar nuestro permiso. Mientras ellos mencionaban sus hallazgos, yo registraba sus ideas en el pizarrón.

—Tiene fecha —compartió Baldomero.

—A quién se la envían —apuntó Mateo.

—Se llama destinatario —agregó Andrea.

—Luego viene como un saludo —expresó Alexa.

—Escribieron lo de la competencia, el día, la hora, lo que se va hacer y qué materiales van a utilizar —comentó ampliamente Jerxon.

—También la despedida y quiénes escribieron el permiso —sumó Raquel.

—Muy bien, reconocieron lo que contiene esta solicitud, pero aún les falta algo —les advertí—. Si es necesario vuelvan a leerlo.

—Ya, ya, ya —irrumpió Jacob—. Escribieron para que van a hacer el campeonato de fútbol, aquí dice *“El propósito de la actividad es crear hábitos a favor del ejercicio físico, de una vida saludable y fortalecer los lazos de amistad del grupo”* —leyó esa parte del texto para sustentar su respuesta.

—Gracias Jacob y a todos, efectivamente, es lo que faltaba, encontrar el propósito de la actividad —reconocí el esfuerzo de todo el grupo, al tiempo que quedaron registrados en el pizarrón los elementos y las partes de la solicitud—. ¿Creen que podamos elaborar nuestra propia solicitud?

Todos con seguridad dijeron que sí. La herramienta que se llevó al aula como ejemplo fue ilustrativa y congruente con las necesidades de la actividad. Juntos escribimos la solicitud con las aportaciones de las niñas y niños del grupo. En su cuaderno registraron el permiso con un ánimo diferente, no sólo se trataba de copiar letras, sino de plasmar las ideas que abrirían paso a esta ansiada actividad. La parte que más nos costó elaborar fue, justamente, el propósito. También en la elaboración del permiso propuse una idea que fue bien recibida por *Michiclub*: realizar *Nuestro Cinegatuno* en la biblioteca escolar, ya que contaba con cortinas gruesas que ayudarían a oscurecer el espacio y así disfrutar cómodamente de nuestra película.

—¡Qué bien! —expresó Raquel—. Convertiremos una biblioteca en cine.



Después de pasarlo a computadora, ellos mismos se organizaron para firmar la solicitud y llevarle el escrito a la directora, quien atendió a *Michiclub* con agrado, al tiempo que recibió, escuchó y leyó el texto construido de forma colectiva. Su respuesta fue satisfactoria para nosotros. Nos expresó que daría todas las facilidades para llevar a cabo la actividad. El *Cinegatuno* estaba por inaugurar su pantalla.

Cerrillo afirma que tanto la lectura como la escritura han sido tratadas de un modo mecánico: la lectura como decodificación y la escritura como transcripción.¹⁷³ Está acepción ha derivado en el desinterés de las niñas y los niños por leer y escribir por una sencilla razón, ambas actividades frecuentemente están desligadas de la realidad.

Desde Pedagogía por Proyectos la escritura no se le considera como un acto aislado y rutinario, todo lo contrario, bajo esta perspectiva se define como un proceso de producción de textos que se enriquece al considerar la intencionalidad de un escrito completo en función de lectores reales. También se reconoce que el texto escrito no se concluye en *una sentada*, por lo que la autocorrección a partir de relecturas personales y colectivas contribuyen a redactar composiciones donde la palabra escrita recobra intención y significado. Jolibert expresa que se aprende a escribir produciendo múltiples textos,¹⁷⁴ en situaciones de comunicación verosímiles, con destinatarios auténticos y en el marco de un proyecto. *Michiclub*, comprobó que la escritura se vuelve significativa cuando sale de sus cuadernos, abandona el aula y logra un propósito.

¹⁷³ Pedro Cerrillo, *El lector literario* (FCE: México, 2016), 133.

¹⁷⁴ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 224.

- **De biblioteca a cine**

De pronto veo llegar una vaquita cargando a un jaguar, una catarina llevando en sus brazos a un oso blanco, cabecitas con largas orejas, distintas versiones de la gatita Kitty, un Hombre Araña acompañado de su perrito orejón. Era *Michiclub* portando su pijama acompañados de cuerpos afelpados y coloridos: sus entrañables peluches. Pocas veces he visto llegar a estudiantes tan contentos a su salón de clases diciendo “todos se nos quedan viendo”.

—A mí me preguntaron ¿qué vamos hacer? —expresó muy contenta Zoé

Esa era una gran pregunta, “qué vamos hacer” y cuando de manera retórica se la planteé al grupo, la respuesta de *Michiclub* no se hizo esperar: “*Nuestro Cinegatuno*”. Por fin el día había llegado. Semanas de planeación terminaron y ahora estábamos listos para transformar los sueños en realidad. De inmediato me contagie del ánimo jubiloso que irradiaban.

Mientras terminaba de llegar todo el grupo, los encargados del mobiliario me acompañaron a la Biblioteca Escolar para reacomodar las mesas y sillas. Dejamos un gran espacio al centro para que desde ahí pudieran ver la película y colocar el equipo de video. Previamente, antes de la hora de la entrada, coloqué en la parte de atrás del aula de la biblioteca, un enorme cartel luminoso que anunciaba la función de cine que se iba presentar el día de hoy. En la puerta, pegué la cartelera de cine que daba la bienvenida a los asistentes y, en la parte frontal, coloqué la portada de la película que íbamos a disfrutar: *Charlie y la fábrica de chocolates*.¹⁷⁵

Al regresar al salón, repartimos los boletos que eran necesarios para ingresar a la función.

—Maestro, pero atrás del boleto dice algo —mencionó Sofía, haciendo que los demás voltearan sus boletos para cerciorarse de lo dicho por su compañera.

¹⁷⁵ *Charlie y la fábrica de chocolates* es una película que se estrenó en México en 2005, bajo la dirección de Tim Burton, basada en una historia de Roald Dahl.

—Efectivamente, pero ahorita no hagan caso, más adelante les explicaré para que nos servirá —les aclaré, sin haber disminuido su curiosidad.

Este suceso daba para muchos temas de conversación; por ejemplo, varios niños me platicaron las peripecias que tuvieron que superar para asistir *empijamados* a la ansiada función de cine. Al ver que el grupo tenía la necesidad de dialogar lo que habían vivido para asistir al evento, el maestro Manuel se acercó a mí para decirme que él me ayudaba a colocar el equipo de video. No me sorprendió su actitud, siempre ha sido muy gentil al acompañar esta Intervención Pedagógica, pero ahora se sumó directamente a su concreción lo cual me dejó muy satisfecho. Así que con tranquilidad escuché la experiencia previa que cada niña y niño de *Michiclub* deseaba manifestar.

—Yo no pude dormir —confesó Christopher, lo que motivó al resto de sus compañeros a decir lo mismo.

—Yo casi no venía, mi mamá no llegaba del trabajo y no había nadie que me trajera —expresó Gyan.

—A mí me compraron mi pijama, dice mi mamá que cuando llegué mi beca se la voy a pagar —dijo con una risa nerviosa Kevin.

—A mí me la lavaron anoche, apenas y se secó —comentó aliviado Baldomero.

—Esta es mi favorita, tengo varias —nos compartió Gael, mostrando su pijama del Hombre Araña.

Todos tuvieron algo que compartir sobre su pijama, al igual que de su peluche, felices mostraban a su acompañante afelpado, se decían contentos por invitar a clases a lo que ellos llamaban su juguete favorito.

—Maestro, llegó *Cuco*, el del *Taxi de los peluches*, con su pequeño *Cuquito* —manifestó alegremente Jerxon, mientras los demás soltaron una carcajada.

En ese instante voltearon a ver a Caleb, quien venía con una pijama de cocodrilo acompañado de un enorme peluche de su misma especie. Se acercaron en torno a él, queriéndolo abrazar y acariciar. Caleb no es un niño muy sociable, más bien es tímido, de pocas palabras y también de escasos amigos. Hoy fue, por mucho, el consentido,

lo cual incrementó mi dicha, ya que se confirma que estos acontecimientos le dan un vuelco a la cotidianeidad.

Un Proyecto en Acción desde Pedagogía por Proyectos hace visible lo invisible, todos los miembros del grupo ponen en práctica sus capacidades a partir de las tareas definidas en los contratos establecidos. Los estudiantes gestionan un trabajo cooperativo y de aprendizaje, con la orientación del docente, en el cual se valora el aporte que cada uno de ellos brinda, sin que nadie quede marginado.¹⁷⁶

Lo habitual es concentrarse en los talentos o características escolares más recurrentes: el niño más inteligente, la niña más cumplida, el niño más travieso, el más gracioso o el más rebelde. Por el contrario, el trabajo por proyectos permite, de entrada, romper con la uniformidad para que en cambio surja de manera natural los colores, las esencias, las voces, los gestos y las conversaciones, las cuales dejan de ser anodinas para volverse relevantes por la sencilla razón de que emanan de la experiencia vital de los niños, por lo que se configura una comunicación auténtica donde el hablar y el escuchar se alternan de forma respetuosa, se persigue un propósito común que los hablantes desean concretar y se superan los desafíos que un proceso comunicativo real implica.¹⁷⁷

Hoy, sin esa convencionalidad estricta que suprime las cualidades de los estudiantes, aprecié otros comportamientos, nuevas actitudes, otros tratos, distintos rostros. Hoy comprobé, en la sonrisa negada por Alison, en la alegría soterrada de Gyan, en la popularidad espontánea de Caleb y en las curiosas orejas luminosas de Abigail que *Michiclub* está compuesto por una gran diversidad de personalidades, tan amplías como los colores de sus pijamas.

¹⁷⁶ Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (Manantial: Buenos Aires, 2009), 46-47.

¹⁷⁷ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 55.

El maestro Manuel nos notificó que ya podíamos llegar a la biblioteca, entonces los *empijamados* gatunos se comenzaron a alistar para desfilan hacia ese espacio antes vedado. Debo recordar que se me había notificado que la biblioteca estaba inhabilitada porque el piso estaba dañado. No es que se haya reparado, sólo se nos invitó a usarla con precaución. La directora Alejandra, le solicitó a nuestro trabajador Azael, que la limpiara antes de la llegada de los niños, lo cual agradecí. Un proyecto implica la cooperación de todos, no es un evento aislado.

—¡Qué nos lleve Cucodrilo! —Sugirió Zoé. Recordando al Taxi de los peluches y la travesía de Lorenzo Orejas y Ramona.

Entonces, entre aplausos, Caleb se puso al frente y dirigió a su grupo a la biblioteca de la escuela que se había convertido en una sala de cine. Detrás de él, avanzaron sus compañeros llevando entre sus manos su peluche, su cobija y sus golosinas, así como el deseo insaciable de pasarla bien.

- **Acolchonando el piso y entorpeciendo la función**

Encabezados por Cuco, juntos llegamos a la puerta de la Biblioteca Escolar. Vieron emocionados el cartel que les daba la bienvenida. Les pedí que ingresaran con precaución, ya que estaba instalado el equipo de video con sus respectivos cables. Les pedí que se sentaran en las sillas que estaban alrededor. Entonces apagué las luces y se hizo la penumbra. Las condiciones de la biblioteca nos proporcionaron la oscuridad necesaria para disfrutar de esta actividad. En el fondo del salón, empezaron a parpadear las luces de la marquesina de *Nuestro Cinegatuno*. Cuando los niños se percataron, se vieron asombrados y aplaudieron. A decir de *Michiclub*, pocos habían tenido la experiencia de visitar una sala de cine.



Otra razón para estar contentos fue que, nuestra primera visita a la Biblioteca Escolar, se convirtió en un evento cinematográfico. Nadie puede acceder al arte y a la lectura si no hay un espacio cultural próximo, cercano e inmediato donde se practiquen diferentes manifestaciones artísticas y distintas posibilidades de leer. La constancia y creatividad del grupo

no sólo habilitó la Biblioteca Escolar sino que la transformó en una sala de cine comprobando que algunas losetas rotas no son impedimento para el fomento lector. Nájera, nos narra que una biblioteca escolar no sólo debe limitarse a la consulta de material bibliográfico o al acceso a la información, también puede convertirse en un ambiente de confianza y de divertimento.¹⁷⁸

Así como Lorenzo Orejas de pronto se vio en un espacio lúgubre donde los peluches perdidos eran felices aún después del olvido de sus dueños, también *Michiclub* encontró un lugar otrora prohibido para que *empeluchados* descubrieran que tanto en la escuela como en la biblioteca hay diferentes formas de aprender, varios recursos que leer y diversas experiencias que gozar.

Antes de proyectar la película, pedí a *Michiclub* que era momento de explorar su boleto. Les dije que en la parte de atrás venían escritos tres cuestionamientos que nos ayudarían a interrogar la película y narrar esta vivencia a lo largo de *Nuestro Cinegatuno*: *¿Qué sé de la película? ¿Qué disfruté de ella? ¿Qué puedo hacer para mejorar mi participación en el proyecto?*

¹⁷⁸ Claudia Gabriela Nájera, ...pero no imposible. *Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno* (Océano: México, 2008), 55-56.

Con el grupo, ya habíamos utilizado el *Módulo de Interrogación* con textos escritos, textos digitales y videocuentos, por lo que, con ayuda de la portada y de la proyección de la película, llevaríamos a cabo esta estrategia de lectura para contextualizar la misma cinta cinematográfica.

—¿Qué saben de *Charlie y la fábrica de chocolates*? —pregunté.

—En la película *Charlie* es un mago que hace chocolates —comentó Andrea

—Salen varios niños —expresó Alexandra

—Tiene muchos dulces —mencionó Baldomero.

—Podemos comer dulces —preguntó Jesús.

—Claro, en cuanto de inicio la película, sólo les recomiendo comer lo necesario, no es obligatorio que se coman todo lo que traigan, además cada quien debe hacerse cargo de su basura y de no derramar líquidos —Aproveché la pregunta de Jesús para vertir estas sugerencias.

—Fue interpretada por Johnny Depp y producida por Tim Burton en 2005 —con un dejo de experto dijo Jerxon ante mi asombro y el de sus compañeros —Lo digo porque soy fan de Johnny Depp, he visto las películas de los Piratas del Caribe.

—La historia sucede en un espacio fuera de lo normal —participó Andrea.

Estos y otros comentarios me permitieron reconocer que estaban muy interesados en ver la película; varios niños, de una u otra forma, tenían referencia de la cinta y de la misma historia. Así que les pedí que registraran sus ideas en el primer apartado que se encontraba al reverso de su boleto.

—Maestro podemos tender nuestras cobijas en el suelo —preguntó Christopher.

—Claro, es momento de ponerse cómodos, sólo respeten el espacio de cada compañero y cuiden no jalar los cables del equipo —sugerí.

—Podemos hacer grupitos con nuestros amigos —preguntó Sofía.

—Por supuesto, son libres de ver la película como gusten, sólo eviten molestarse entre sí —completé la recomendación.

Inmediatamente, *Michiclub* empezó a organizarse en parejas o en pequeños grupos, juntaron sus cobijitas, almohadas y peluches como mejor lo consideraron. Adaptaron el piso de la Biblioteca Escolar en un peluche/espacio acomodándolo como mejor les parecía. Prácticamente ellos ya estaban listos, excepto yo y la película por lo que entré en pánico.

Al oprimir play, la película se comenzaba a reproducir, sólo que lo hacía en inglés. No lo podía creer. Iba al menú una y otra vez y aunque programara su reproducción en español, al correr el DVD, se volvía al inglés. Sude la gota gorda, comencé a angustiarme y a buscar alternativas. Un día anterior había comprobado que la película se reproducía, lo cual pasó, en lo que no puse atención fue en el idioma. No lo podía creer, iba ser yo el que arruinaría este mágico momento, me sentí fatal.

—Que Andrea nos la traduzca, ella sabe inglés —sugirió Alexandra, recordándonos que Andrea había vivido algunos años en Estado Unidos.

—Sí sé, pero no tantas palabras —respondió Andrea.

—¿Por qué no le dice al maestro Manuel? —recomendó Sofía.

Yo he visto películas muchas veces en el equipo de la escuela, sé cómo utilizar la computadora y el equipo, no consideré necesario molestar al maestro Manuel que tenía que cumplir con algunas actividades por lo que no estaba con nosotros en la biblioteca. O por lo menos eso quise creer. Quizá un rasgo de soberbia me impidió pedir ayuda. El maestro del grupo está acostumbrado a resolver sus conflictos en soledad. ¡Maldito sentimiento de autosuficiencia, crees poder con todo! Pues ahora no pudiste. Pasaban los minutos, yo estaba totalmente desencajado y los estudiantes comenzaban a impacientarse. Busqué alternativas, no lo logré y culpé a la tecnología. ¿Quién más podría ser la culpable? Yo no. ¡Maldito sentimiento de perfección! No acepté que soy falible, como todos y acabé las grandes expectativas y la emoción que Michiclub había puesto en la realización de este proyecto.

Por suerte, llevaba otra película, *La leyenda de la Nahuala*.¹⁷⁹ La probé y esta sí se pudo reproducir en español. Pregunté al grupo qué sería mejor, ver *La leyenda de la Nahuala* o posponer la función de cine. Todos optaron por la primera opción, sin embargo ya se percibía cierto grado de decepción. Aunque el entusiasmo de los niños es difícil de doblegar y son resilientes ante las adversidades, la realidad es que en cuanto más avanzaba la película, ellos se distraían con facilidad. Platicaban entre sí, jugaban con sus peluches y cobijas, salían al baño frecuentemente, sin lugar a dudas la atención decayó. Por momentos se volvían a interesar en la cinta, ya sea por algún suceso que se presentaba, porque se los pedía o al plantearles alguna pregunta que permitiera inferir lo que iba a suceder en la historia, más no fue por entera voluntad. No me sentí satisfecho de mi papel como mediador. Este error había costado caro.

Faltaron unos minutos para que concluyera la película, pero llegó el recreo, de inmediato los niños le avisaron al maestro Manuel lo que había sucedido. Me envió un mensaje con la solución al problema tecnológico. Realicé el procedimiento y efectivamente se reprodujo la película en español. Me sentí más miserable, no salí al recreo. Abusé de un egoísmo que golpeó mi anhelo de vida cooperativa en el aula y de proyectos basados en la colaboración mutua, mi yo *todólogo* se había impuesto frustrando así *Nuestro Cinegatuno*.

Terminamos de ver la película. *Michiclub* aplaudió. Es cierto, el estado de ánimo en torno a la película no era el mismo, pero la experiencia en su totalidad había sido disfrutable para ellos. Lo anterior, no sólo lo observé en el placer que ellos mostraron al venir en pijama, traer peluches, almohadas, cobijas para sentirse cómodos, al reflejar su alegría durante la convivencia que tuvieron entre amigos y en la forma como disfrutaron, a su manera, tumbados en el piso, la proyección de la cinta. También lo percibí cuando de forma colectiva *Michiclub* narró lo más relevante de su experiencia en el *Nuestro Cinegatuno*:

¹⁷⁹ La leyenda de la Nahuala es una película animada basada en la leyenda de Puebla, una entidad de la República Mexicana, fue estrenada en 2007 y dirigida por Ricardo Arnaíz.



“La actividad del *Ciengatuno* nos emociono. Disfrutamos comer golosinas y botanas. También *acolchonar el piso*, (frase memorable expresada por Jerxon) para disfrutar la película. Nos agradó ver *La leyenda de la Nahualla*, pero nos quedamos con las ganas de ver *Charlie y la fábrica de chocolates*. Nos gusto venir en pijama y traer peluches. Aunque no nos agrado que nos estuvimos molestando e interrumpiendo”.

Las líneas anteriores, fueron las expresiones más próximas después de concluir *Nuestro Cinegatuno*, las cuales se registraron en el segundo apartado del boleto que se les había entregado. El tiempo concluía, así que les solicité que en casa escribieran algunas ideas sobre el tercer planteamiento: *¿Qué puedo hacer para mejorar mi participación en el proyecto?*

Entonces llegó el instante de la reflexión. Una de las fases medulares que propone Pedagogía por Proyectos es la evaluación individual y colectiva del proyecto en acción hecho con y por los estudiantes.¹⁸⁰ En ella se hace una síntesis acerca de lo que funcionó bien o no. También se profundiza en las causas y los factores que facilitaron u obstaculizaron la concreción de las actividades y las tareas emprendidas. Posteriormente, se proponen mejoras para un próximo proyecto. Este momento se abordó cuando se atendieron las respuestas que los niños manifestaron ante la pregunta que había quedado de tarea.

¹⁸⁰ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 48.

La mayoría de los estudiantes se centraron en sus propios aportes y desafíos; por ejemplo se destacó la responsabilidad de todos en cumplir con las actividades asignadas y con los materiales solicitados; no obstante, señalaron que es importante tener una mayor participación, aprender a escuchar a los compañeros y poner más atención a lo que expresa el grupo. Ante mi error no dijeron nada, fueron indulgentes, lo que ahondó mi sentimiento de culpa. Entonces fui yo quien lamentó lo ocurrido y les ofrecí disculpas.

—No pasa nada, sólo debe pedir ayuda —señaló Jerxon, sabiendo que la lección estaba aprendida.

Cada una de las frases permitieron una primera valoración colectiva sobre nuestro actuar y colaboración dentro del proyecto realizado, lo que situó a *Michiclub* en un proceso de autoconocimiento y corrección que emerge de la introspección y no del señalamiento o la sanción.

Lorenzo Orejas para regresar a los brazos de Natalia se dejó ayudar por el oso Trino, el cocodrilo Cuco, su gran amor Ramona y el resto de los peluches. Todos trabajaron en equipo para que la romántica pareja saliera de las cloacas de la ciudad. Durante el *Cinegatuno*, mis peluches me ofrecieron apoyo, el cual rehusé a recibir. Ahora sé que nadie sale del atolladero por sí solo. Esta fase evaluativa me invita a hacer la misma introspección que realizaron mis estudiantes, para confirmar que el fomento de la lectura no es una travesía de mártires ni héroes, es una labor en colectivo donde mi papel como docente/mediador tendrá que aprender a escuchar y dejarse orientar.

- **Narrándole a toda la escuela I. La preparación**

Para dimensionar los logros, desafíos y errores que se presentan a lo largo del trabajo por proyectos es imprescindible la reflexión y el diálogo de dichas vivencias. La socialización y valoración de los resultados es una etapa crucial de un proceso de aprendizaje que no concluye con la calificación asignada por un maestro o de las notas

obtenidas en un examen estandarizado.¹⁸¹ Más bien, es una etapa donde los estudiantes ponen en juego otras habilidades como la organización grupal, la sistematización de la información, la exposición de ideas, la escritura y la propia lectura que enriquecen su formación escolar y personal, ya que las practican durante situaciones comunicativas reales.

Compartir los alcances de nuestro proyecto implica el diseño de un *nuevo proyecto* donde los estudiantes, en acompañamiento con el maestro, deciden cómo llevarlo a cabo, qué materiales emplear, cuáles son los tiempos y los espacios a utilizar. Por lo que se le preguntó a *Michiclub* de qué forma les gustaría dar a conocer la experiencia que representó realizar *Nuestro Cinegatuno*:

—Podríamos platicar lo que hicimos a los niños de primero —comentó Raquel—. Es que yo tengo una hermana ahí y se quedó con las ganas de entrar.

—No, yo pienso que podríamos explicar lo que hicimos a los niños de sexto grado —expresó Alexandra—. Ellos ya casi salen de la escuela y podrían hacer un *Cinegatuno* antes de que se vayan.

—Me parecen, ambas, grandes ideas —Apoyé las menciones—, sin embargo sólo podríamos hacerlo en un martes, no tendríamos mucho tiempo.

—Yo también tengo primitas en cuarto grado y todos los días me preguntaban por qué habíamos venido en pijama. Así que propongo que sea con los de cuarto grado la plática —enfaticó Luz.

—Pues tenemos varias propuestas, todas son valiosas ¿qué opinan? —Abrí el diálogo para un posible consenso.

—Pues podemos ir a todos los salones —Mencionó Jerxon.

—Recuerde que el tiempo es poco —precisé.

—Ya sé —muy alegré intervino Mia—. Podemos realizar la plática en el recreo, así todos nos escucharán.

¹⁸¹ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 48.

Las ideas brillantes, además de sensatas, pronto encuentran oídos y contribuyen a generar acuerdos. *Michiclub* aceptó la propuesta de manera unánime. También coincidimos en que la presentación de los logros alcanzados en el proyecto *Nuestro Cinegatuno* sería a manera de exposición.

—Podríamos hacer un cartel grande como el que se encuentra aquí en la pared —dijo Zoé, señalando el mapa que dibujó la ruta del viaje al Mictlan elaborado en papel Kraft.

—Pero, ¿que colocaríamos en ese cartel? —insistí preguntando.

—Todo lo que nos pasó, lo bueno y lo malo, hasta que no pudo poner la película en español —sentenció Christopher, acompañado por un coro que al mismo tiempo se hizo escuchar ¡Sshhhhhss!

Los niños son *huesos duros de roer*, su nobleza los hizo perdonarme, pero hay eventos que se resisten al olvido. Por supuesto, que el mensaje los acusé de recibido y no tuve *empacho* en volver a ofrecer disculpas.

—Claro, todo es motivo de aprendizaje, los errores nos permiten corregir. Los maestros, como seres humanos, también fallamos y de nada nos sirve negarlo u ocultarlo —comenté— pero de qué manera podemos contar esto que mencionas y el resto de lo que pasó.

—Como lo hicimos atrás del boleto, escribiendo lo que nos gusto y lo que no nos gusto —mencionó Andrea.

—Alguien recuerda cómo se le llama a esos textos que cuentan lo que ya pasó —lancé el cuestionamiento, sabiendo de antemano que el tema lo estaban abordando con el maestro Manuel en el campo formativo de Lenguajes.

—Se llaman narraciones, nosotros hicimos una sobre la vida de nuestra familia— Andrea de nueva cuenta aportó esta idea.

—Muy bien, entonces cada quien narrará la experiencia que vivió en el *Ciengatuno*, construiremos un cartel y lo mostraremos a sus compañeros de la escuela durante el recreo —Fui ayudándoles a concluir—. ¿Qué más podría contener su cartel?

—Fotos, usted tomó fotos maestro —planteó Kevin.

—O dibujos —completó Alexa.

—También podríamos darles consejos para hacer un *Cinegatuno* —compartió su idea Sofía.

—Y decorar los carteles —agregó Abigail.

—Muy bien, me comprometo a imprimir las fotografías que tomé y traerlas para armar nuestro cartel, yo también traigo el papel Kraft —compartí.— En tanto, hoy, escriban en su cuaderno su narración y si nos da tiempo, compartimos la lectura de su texto.

Cada niño se dio a la tarea de escribir su narración. Algunos de ellos expresaban que no podían porque no sabían escribir, otros que no se acordaban y Jacob y Alexis esgrimieron que ellos no asistieron al *Cinegatuno*. Así que volví a pedirle al grupo ayuda para superar estos obstáculos, pero ahora sus sugerencias las escribí en el pizarrón.

—Quién no sepa escribir puede hacer un dibujo de lo que pasó —sugirió Baldomero.

—Ya con el dibujo, podríamos ayudarles a escribir algunas ideas que quieran expresar —amplié la propuesta de Baldomero.

—Para los que no se acuerdan pueden hacer una lista de lo que quieren contar: qué les gustó, qué no les gustó, qué les emocionó o qué les aburrió —recomendó Mia.

—¿Podemos escribir lo de las golosinas, la pijama y los peluches? —preguntó Alexandra.

—Claro, también platiquen lo que hicieron antes del *Cinegatuno*, lo que vivieron durante la película y lo que pasó después. Es su narración, expresen con libertad lo que les gustaría que los demás supieran —amplié la explicación— por su parte, los niños que no vinieron al *Cinegatuno* pueden platicarnos por qué motivos no vinieron, a muchos nos gustaría saberlo.

—A mi ni me diga, yo me enfermé —reprochó Jacob.

—Pero quizá, nos quieres compartir cómo te sentiste, qué pasó por tu mente al no poder asistir al *Cinegatuno* —le sugerí.

—Yo hice enojar a mi mamá y ya no quiso traerme —nos compartió Alexis.

—Lo mismo, puedes decirnos qué sentiste al no venir —lo invité a reflexionar.

Estas pistas ayudaron a que los estudiantes iniciaran sus narraciones. Les recordé que podían consultar lo que escribimos al reverso del boleto o lo que llegaron a platicar con sus papás acerca de lo que vivieron ese día. Para Garrido y desde la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, la escritura representa la posibilidad de expresar sentimientos, opiniones, conocimientos, propósitos y recuerdos. Al utilizar la lengua escrita, las palabras adquieren mayor duración al fijarlas al papel, por lo que se convierten en objetos textuales con capacidad autónoma para comunicar algún acontecimiento.¹⁸²

Los niños que concluyeron su texto lo compartieron en pareja para escucharse, leerse y hacerse observaciones. Algunos de ellos, quisieron leerlo en voz alta ante la totalidad del grupo. Este ejercicio ayudó en dos sentidos: el primero se centró en la forma del texto producido, ya que pudimos manifestarles algunas recomendaciones para enriquecer sus narraciones como corregir la ortografía, los signos de puntuación, dejar espacios entre palabras y mejorar su caligrafía. En un segundo aspecto se consideró el contenido de la narración, por lo que les solicitamos ampliar la explicación sobre sus gustos, sustentar sus opiniones, describir con mayor detalle sus emociones que experimentaron al participar en el proyecto *Nuestro Cinegatuno*.

Esta lectura en voz alta realizada por sus compañeros, les sirvió de ejemplo a aquellos estudiantes que aún se encontraban angustiados ante la terrible hoja en blanco. Al finalizar la sesión, les pedí que concluyeran sus narraciones y que en casa la reescribieran en una hoja. De igual manera, les recomendé que leyeran su trabajo a sus papás, posiblemente ellos tenían más sugerencias que realizar. Ese fue el compromiso que asumieron para terminar con la jornada de trabajo.

- **La lectura y la escritura son indisociables**

La elaboración de las narraciones representó la herramienta recapitulativa que permitió la evaluación individual y colectiva de las capacidades específicas empleadas en el

¹⁸² Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. (CONACULTA: México, 2012), 35.

desarrollo del proyecto.¹⁸³ En sus escritos, además de relatar lo acontecido, se llevó a cabo una síntesis metalingüística y metacognitiva acerca de lo que se aprendió, cómo se aprendió, qué se debe reforzar y qué se debe corregir para futuros proyectos.

En la producción de un texto autónomo se debe tener tanta creatividad como paciencia. Ningún escrito queda a la primera. Los estudiantes ya habían realizado un primer borrador, el cual fue compartido y valorado de manera colectiva. Aquí se hizo presente la lectura y la relectura, en esta ocasión no de los libros que se encontraban en la *Biblioteca Gatuna*; ahora llegaba el turno de leer las propias producciones de los integrantes de Michiclub. ¿Causarían el mismo placer que los textos literarios que habíamos leído?

Puedo confirmar que sí, por el simple hecho de que las niñas y niños del grupo se convirtieron, al mismo tiempo, en autores y lectores de sus propias historias. Ahora, el fomento y la práctica de la lectura que realizamos emergió desde una faceta distinta donde los estudiantes se asumieron como escritores y críticos de sus obras capaces de expresar ideas, opiniones, emociones y reconocimientos en torno a ellas. Garrido reconoce que al confrontarnos con nuestras producciones escritas durante su relectura y reescritura las ideas, las emociones y los pensamientos se ajustan y se enriquecen.¹⁸⁴

Una vez que se contó con las narraciones que el grupo produjo, decidimos distribuir en equipos las responsabilidades para organizar la socialización del proyecto. Durante esta titánica tarea, los estudiantes mostraron un desempeño colaborativo y creativo. Se habían fijado una labor nada sencilla: dar conocer su proyecto al resto de la comunidad escolar durante el recreo. Así que sumaron esfuerzos y talentos al organizar y pegar las narraciones, diseñar y colocar las fotografías, escribir los consejos para hacer un *Cienegatuno* y decorar el cartel informativo que se había

¹⁸³ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 48.

¹⁸⁴ Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. (CONACULTA: México, 2012), 35.

construido. Además, cada uno de los equipos, hizo un pequeño guión sobre lo que iban a exponer al resto de sus compañeros.

Una de las partes que más les costó elaborar fue la redacción de los consejos para realizar un *Cinegatuno*. Ante este obstáculo, de nueva cuenta se solicitó el respaldo del grupo, ya que se trataba de la construcción cronológica del proyecto desde su planeación hasta su ejecución. Ante este reto, los integrantes de *Michiclub* aportaron ideas que fui registrando en el pizarrón para que después ellos lo escribieran en el cartel informativo.

Reitero, la socialización representó otro proyecto en sí mismo, donde se emplearon de nueva cuenta todas las fases de Pedagogía por Proyectos. Además, evidenció los enormes retos que el grupo enfrenta en el desarrollo de la escritura, el fortalecimiento de hábitos de trabajo escolar, así como en el cumplimiento de tareas y compromisos.

Puedo confirmar, que se empleó el *Módulo de Escritura* al redactar sus narraciones y el cartel informativo reconociendo que esta estrategia se trata de un trayecto que ofrece pistas en el desafío que implica escribir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios auténticos.¹⁸⁵ Los mismos niños quedaron sorprendidos, por el número de veces que su texto fue consultado por ellos mismos y por sus compañeros para ser enriquecido y reescrito hasta llegar a su producto final o lo que Jolibert llama *la maestra*.¹⁸⁶

¹⁸⁵ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 224.

¹⁸⁶ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 224.

- **Narrándole a toda la escuela II. La oralidad desde Pedagogía por Proyectos**

De igual forma, se introdujo la concepción de oralidad que propone la misma autora, al diseñar un guión escrito que les apoyara en la exposición de los resultados del proyecto, por lo que cumple con un fin comunicativo, práctico y social.¹⁸⁷

Una de mis mayores satisfacciones en esta Intervención Pedagógica ha sido el involucramiento gradual de mi compañero Manuel en la realización del proyecto en acción y en las diferentes tareas que nos planteamos como *Michiclub*. Sin presiones ni hostigamientos, el maestro Manuel, titular del grupo ha mostrado su solidaridad y lo que ha permitido una cohesión decisiva y positiva en la ejecución de las actividades. Esto se confirmó durante los ensayos de la exposición para socializar los resultados del proyecto, ya que de manera voluntaria, escuchó la intervención de las niñas y niños del grupo y se fue sumando a las sugerencias para que el grupo llevara a cabo una participación colectiva satisfactoria.

El día de la exposición, al acercarse la hora del recreo, el maestro Manuel con ayuda de sus ex alumnos que ahora cursan el sexto grado, ordenaron las sillas en el patio en forma de auditorio, colocaron el equipo de sonido y pegaron los materiales que íbamos a ocupar, especialmente el cartel informativo, la marquesina y el cartel del *Cinegatuno* que se habían elaborado. Prácticamente, montó el escenario que ocuparíamos durante la socialización de nuestro proyecto. A diferencia de la ejecución del *Cinegatuno* donde mostré resistencia a la ayuda, en esta ocasión me dejé apoyar y el resultado favorable se reflejó, no sólo en el ahorro de esfuerzo y tiempo, sino en el placer de sentirse respaldado y trabajar entre iguales de manera coordinada. Tal gesto lo agradezco infinitamente.

¹⁸⁷ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 55 .

Vale la pena mencionar, que algunos niños tuvieron la genial idea de asistir el día de la socialización del proyecto con pijama y con sus peluches. Nuevamente Caleb, se erigió como protagonista al reclamar su participación como presentador de la actividad. —Maestro, yo casi no digo nada cuando trabajamos, yo quiero venir de Cucodrilo y presentar el trabajo —se propuso de manera valiente.

La presentación del proyecto corrió a cargo de Caleb y Andrea, ellos decidieron trabajar juntos. Otros pequeños grupos también colaboraron de forma solidaria. La integración de estos equipos no obedeció al acercamiento entre amigos o a la imposición del maestro (como habitualmente se hace), más bien, su conformación se debió a los intereses en común que cada niña o niño manifestaba. Tampoco fue importante considerar el número de integrantes, la cuota de género, sus perfiles académicos o de comportamiento. La única motivación que prevaleció para que los equipos se coordinaran y trabajaran, fue el imperioso deseo de comunicar su experiencia, de narrar su vivencia, de compartir sus emociones y aprendizajes haciendo uso de la palabra, de la oralidad ante una situación comunicativa real.



El escenario estaba puesto y *Michiclub* se manifestaba listo para su presentación ante un público desconocido. Previamente ya se habían organizado. Sabían quiénes eran los presentadores, los que leerían sus narraciones, quiénes comentarían los aprendizajes adquiridos y las dificultades que tuvieron que superar, los que expresarían las recomendaciones para realizar el proyecto *Nuestro Cinegatuno* y los que cerrarían la exposición.

Antes de comenzar, les pedí que se sintieran satisfechos de lo que habían realizado hasta aquí, que no era nada fácil lo habían concretado y que ahora sólo bastaba terminar con *broche de oro*. También les recordé, que aunque su turno ya hubiese pasado, que esperaran hasta el último de sus compañeros para que todos termináramos en equipo.

Nos pusimos al frente del escenario. Tomé el micrófono y me presenté. Anuncié a la comunidad escolar la actividad que a continuación íbamos a realizar. Invité a que



tomaran asiento en una de las sillas que se localizaban en el patio, entonces di la primera llamada. Hasta aquí ninguna complicación se había presentado. *Michiclub*, estaba convencido de su labor. De inmediato los lugares fueron ocupados por las niñas y niños de la escuela, otros más se colocaron alrededor, algunos maestros se posicionaron en su lugar de guardia, otros se acercaron a discreción. Notifiqué la segunda llamada.

—Maestro, no voy a poder —Me anunció Christopher casi al oído.

—No tengas miedo, eres muy capaz, no dejes sólo a tus compañeros, si no quieres leer lo que habías escrito en el guión, platica lo que aún no olvidas de la actividad —lo animé, apelando a su arrojo y espontaneidad que tanto le caracteriza.

—No voy a pasar —en las mismas condiciones se me acercó Mía.

—Es tarde para arrepentirse, no nos puedes dejar —le pedí, ella es una de las niñas más participativas del grupo, de las que les gusta tomar la palabra, así que imaginaba lo que los demás estaban sintiendo.

—¿Qué digo maestro? —se me acercó Caleb, nuestro Cucodrilo. Me quedé en silencio, mi presentador estaba bloqueado.

—Ven — le dijo Andrea y se lo llevó del brazo.

Parecía que *Michiclub*, en ese breve instante, preparaba la graciosa huida. Que todos mis gatitos iban a saltar del barco y tomar camino a la azotea más próxima en cuanto diera la tercera llamada. No fue así, todos sacaron su fortaleza y se valieron del trabajo que habían preparado para ofrecer su mejor rostro a un público que maravillosamente se mostró respetuoso y expectante en todo momento.

Andrea y Caleb, nos presentaron y anunciaron el propósito de la actividad.

Alexa, Gael, Abigail y Zoé nos leyeron sus narraciones.

Gyan, Jerxon, Raquel, Baldomero, Tadeo, Luz y Alison nos anunciaron el paso a paso para realizar un proyecto nombrado *Nuestro Cinegatuno* donde pudimos convertir una Biblioteca Escolar en una sala de cine.

Mia y Christopher describieron lo que más habían disfrutado y los obstáculos más relevantes que se habían presentado. Desde luego, narraron que no pudimos ver *Charlie y la fábrica de chocolates* sin anunciar al verdaderamente responsable, hasta el último momento se mostraron benévolos conmigo.

Por último, Alexandra y Jacob, mencionaron nuestros aprendizajes logrados y las habilidades desarrolladas al realizar este proyecto, destacando que las películas se pueden leer, las experiencias se pueden contar, que podemos convivir de manera alegre y respetuosa y que la estancia en la escuela puede ser divertida si trabajamos en equipo.

El amable público les agradeció con un merecido aplauso su intervención, lo que permitió que en los integrantes de *Michiclub* se dibujara una sonrisa y el sentimiento de la más grande satisfacción. Agradecí la presencia y atención de la comunidad escolar, su paciencia al interrumpir su recreo y los invité a que pudiera observar y leer el material que sus compañeros de tercero “A” habían elaborado.

Jolibert expresa que el propósito de Pedagogía por Proyectos es la formación de personalidades, saberes y capacidades de los estudiantes.¹⁸⁸ Los arrestos y las habilidades que los integrantes de *Michiclub* pusieron en práctica, emergieron debido a que las situaciones comunicativas que se planificaron respondieron a sus propuestas y a la necesidad auténtica de dar a conocer las experiencias que vivieron a lo largo del proyecto. Por lo que después de esta etapa de socialización, varias son mis consideraciones finales:

La forma más pertinente de democratizar la palabra es haciendo uso de ella en situaciones comunicativas reales. Reconociendo que hay un público auténtico que escucha y un grupo de estudiantes deseosos por compartir sus saberes y vivencias.

Para fortalecer un trato digno y horizontal entre los estudiantes es prioritario cederles el protagonismo de la actividad escolar para que ellos sean capaces de regular su nerviosismo y miedo, así como manifestar con pasión y convicción sus destrezas y habilidades comunicativas.

Apersonarse ante un foro abierto y diverso con el objetivo de compartir los acontecimientos que se hayan suscitado a lo largo de un proyecto, ya sean estos afortunados o desafiantes, contribuye a consolidar la libertad y el poder de ejercer la palabra.

Sólo se puede aspirar a un trabajo cooperativo si la interacción que prevalece entre los estudiantes se caracteriza por la solidaridad y el sentido de pertenencia que surge al percibirse como parte de un colectivo.

Para fomentar el gusto por la lectura es necesario construir situaciones y ambientes lectores,¹⁸⁹ que permitan ejercer el derecho a leer e interpretar diversos textos, bajo diferentes modalidades de lectura, en distintos tiempos y escenarios, ante un público

¹⁸⁸ Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (Manantial: Buenos Aires, 2009), 28-35.

¹⁸⁹ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (FCE: México, 2007), 13.

expectante, dispuesto emocionalmente a escuchar con atención la lectura de algún escrito en la voz de otros compañeros.

La lectura placentera se propicia al darle vida a nuestras producciones escritas. Es muy gratificante que, además de leer el acervo con el que cuentan las bibliotecas, los textos que construimos se aproximen a los oídos y miradas de otros lectores. El gusto por leer se revitaliza al difundir obras escritas de nuestra propia autoría.

La biblioteca escolar puede transfigurarse en múltiples espacios, según detone la imaginación y los deseos de un grupo, con la intención de resquebrajar aquellos modelos prefabricados considerados como universales.¹⁹⁰ Una biblioteca ya no debe aspirar a ser el recinto inmaculado donde impera el silencio. A partir de *Nuestro Cinegatuno*, la “*Biblioteca Leona Vicario*” adquirió la virtud de estar al servicio de los sueños lectores de *Michiclub*.

La lectura no se circunscribe a una función utilitaria, también es recreativa. Para ello, es imprescindible reconocer que los lenguajes se enuncian de múltiples maneras, ya que son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan para expresarse, aprender y nombrar el mundo.¹⁹¹ Por lo tanto, el acto de leer que es una manifestación del lenguaje, no se limita a la decodificación de los textos escritos, también es una herramienta de interpretación en otros sistemas lingüísticos visuales, gestuales, espaciales o sonoros.¹⁹² En este sentido, *Michiclub* decidió leer una obra cinematográfica en un contexto atractivo diseñado por ellos. La concreción de este proyecto, como bien lo expresan Aliende y Condemarín, les trajo esparcimiento, pero también avivó su inteligencia, sus ideas y su imaginación; además, posibilitó su fantasía y alimentó su capacidad creativa al leer distintos tipos de textos.

¹⁹⁰ Geneviève Patte, *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE: México, 2011), 20.

¹⁹¹ *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (SEP: México, 2024), 143.

¹⁹² *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (SEP: México, 2024), 144.

Episodio 9.

Un romance entre la lectura y la escritura

Desde el pasado enero, al momento de instalar la *Biblioteca Gatuna*, algunos de los integrantes de *Michiclub* expresaron que ya requería un cambio. Esta propuesta la celebré de inmediato porque considero que la significación y utilidad de una biblioteca cobra real sentido si subyace de las inquietudes e intereses de los mismos lectores. Por lo que alenté sus ideas y les pregunté: ¿cómo podemos transformar nuestra biblioteca? Interrogante que dio origen a un diálogo grupal.

- **Hacer cosas interesantes**

—Yo propongo hacerle otro cartel de fondo —propuso Mia.

—Debemos *hacer cosas interesantes con los libros* —sugirió Raquel.

—Creo que la podemos adornar con dibujos —agregó entre las propuestas Jerxon.

—Podríamos cambiarla cada mes, de acuerdo a una fecha importante —comentó Alexandra

—Sí, en febrero es el día del amor, podemos hacer algo que tenga que ver con huellitas de amor —expresó románticamente Christopher.

—Muy buenas propuestas, estoy de acuerdo con ustedes. Les gustaría que cambiara de nombre —pregunté al grupo.

—¡No! —La respuesta fue unánime.

—¿Por qué? —insistí

—Porque somo *Michiclub* —respondió Zoé.

Me congratulé de nueva cuenta con esta respuesta y la defensa al sentido de apropiación que las *chicas y chicos* expresaron en torno a nuestra biblioteca. Para Petit,¹⁹³ la práctica de la lectura en los niños va más allá de su fin utilitario, social o profesional; en ellos, el acto de leer se funda en una necesidad existencial en convergencia con una exigencia vital. Así que el planteamiento de *hacer cosas interesantes con los libros* sin modificar el nombre de su espacio lector responde a un

¹⁹³ Michéle Pettit, Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural (México: FCE, 2015)

acción imperativa por fortalecer su identidad gatuna/lectora que se está construyendo a partir de un dinámico y vigoroso trayecto lector.

Es cierto que la *Biblioteca Gatuna* sigue maullando y arañando los corazones lectores de *Michiclub*, existe evidencia de ello. Por ejemplo, el uso que se le da a los textos que la integran, promueven su circulación constante al ser invitados a casa, al consultarse en el aula o al momento de detonar nuevas actividades dentro de los proyectos escolares. Son en estas actividades, donde las niñas y los niños del grupo destinan tiempo y concentración al acto de leer lo que les permite, según Chambers, descubrir gradualmente experiencias lectoras placenteras.¹⁹⁴

Otra muestra de que la *Biblioteca Gatuna* se modifica y enriquece es cuando se incorporan nuevos títulos al acervo, de esta manera la disponibilidad de ejemplares crece para beneficio del grupo. Tal es el caso de *El libro triste*, que es un aporte de Raquel, *La gota gorda* que es un préstamo de Zoé y *El león que no sabía escribir* trasladado desde mi biblioteca personal.

También la lectura en voz alta ha encontrado espacio dentro de las actividades de *Michiclub*, al respecto Meek señala que al instante de leer para un auditorio se negocia el significado de las palabras y se estimula el pensamiento en favor de un nuevo entendimiento.¹⁹⁵ Recientemente Abigail y Andrea nos leyeron *Arriba y abajo, un libroálbum* del autor Oliver Jeffers. Durante su lectura, también nos presentaron las imágenes que contenían las páginas del libro, evidenciando las habilidades observadas y adquiridas en el manejo de este tipo de texto, lo que provocó un interés casi natural por el ejemplar compartido. Estos espacios de lectura voluntaria no tienen otra pretensión que satisfacer el gusto por compartir las preferencias lectoras que niñas y niños descubren y desean socializar con sus compañeros.

¹⁹⁴ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (FCE: México, 2007), 19.

¹⁹⁵ Margaret Meek, *En torno a la cultura escrita* (FCE: México, 2004), 134-137.

La función de las niñas y los niños mediadores de la lectura resulta esencial en el fomento lector, ya que dinamizan de mano en mano y de voz en voz la movilidad de los libros sin pretensiones ni condicionamientos. Garrido afirma que los primeros promotores de la lectura deben ser los padres y los maestros,¹⁹⁶ sin embargo, los que recomiendan la lectura de un libro sin mayor pretensión que el mero gozo, son los propios niños.

No obstante, el progreso que la *Biblioteca Gatuna* ha representado para la formación de lectores al interior de *Michiclub*, este espacio lector no debe quedar inmóvil, por lo que las sugerencias vertidas por los niños sobre *hacer cosas interesantes con los libros*, más que una obligación, representa un creativo desafío lector. Por lo que es necesario que nuestra biblioteca reciba una profunda acicalada.

- **Necesidad de cambio**

Pedagogía por Proyectos es una propuesta que se forja a fuego lento. Ante la exigencia por conseguir mejores resultados cuantitativos, con frecuencia se observa discrepancia entre las metas que persigue el docente y las necesidades e intereses que demandan los estudiantes. Varios son los factores que provocan tal escenario. Uno de ellos, es la saturación de actividades fragmentadas que se espera que la escuela concrete, ocasionando que el tiempo se diluya en busca de objetivos contrapuestos. En este contexto la mayor oposición a Pedagogía por Proyectos son la premura y las decisiones que de ella surjan: *nadie le gana a las manecillas del reloj*.

Otra consecuencia, producto de la vorágine con la que transcurren las horas en el ámbito escolar, es la incapacidad de diálogo que prevalece en el aula dando paso a un proceso comunicativo escueto y desarticulado. Desoír al otro es la ruta más sencilla para coartar la creatividad, la libertad y el derecho a aprender. Dentro de este modelo que desalienta la práctica de los lenguajes encontramos la nula importancia que se le otorga a la práctica de la lectura placentera. Ya lo dice Argüelles, lo malo del placer es

¹⁹⁶ Felipe Garrido, *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. (CONACULTA: México, 2012), 28.

que tiene mala fama, lo malo del deber es que tiene buena prensa.¹⁹⁷ Generalmente en nuestras escuelas la obligación se sigue imponiendo al gozo.

Confirmando las líneas anteriores porque durante esta Intervención Pedagógica, en más de una ocasión, al regresar a casa después de una jornada de trabajo me invadía un sentimiento de insatisfacción. “*El grupo no responde como yo quiero*”, era una de las sentencias más recurrentes en mi interior. Pero qué persona tiene la osadía de anhelar que un grupo de niños se ajusten a los condicionamientos y voluntades de un adulto. Seguramente, alguien que en su estilo de enseñanza estaba habituado a monopolizar las decisiones.

Para romper con este paradigma y buscar alternativas que coadyuven en la toma de decisiones conjuntas, fue necesario virar hacia atrás y retomar las propuestas que los miembros de *Michiclub* ya habían manifestado. Entre ellas se encontraba hacerle cambios a la *Biblioteca Gatuna* sin que ésta perdiera su esencia: leer por gusto, encomienda no menor.

El grupo ya había trazado una ruta al expresar que querían modificar el escenario de nuestra biblioteca y, a su lado, hacer cosas *interesantes*. Ambos planteamientos habían emergido de la voz de los niños, sólo era necesario atenderlos y ¡qué mejor marco que *el día del amor y la amistad* para revolucionar nuestro recinto lector en favor de una lectura placentera!

Pedagogía por Proyectos invita a resignificar la tarea educativa, por lo que es indispensable que los proyectos, bajo esta propuesta vayan, como dice Freinet, “al encuentro con la vida, para movilizarla, servirla; darle una motivación”.¹⁹⁸ Conversar y escuchar, requieren tiempo, pero también un deseo de transformación que ayude a “redefinir colectivamente objetivos, tareas y funciones tanto de los estudiantes como

¹⁹⁷ Juan Domingo Argüelles, *Estás leyendo... ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer* (Ediciones B: México, 2011), 15.

¹⁹⁸ *La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios* (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: México, 2017), 35.

de los docentes”.¹⁹⁹ Oír a *Michiclub* me permitió ser parte de esta agrupación gatuna y sugerirles una serie de actividades que respondieran a sus intereses. Afortunadamente, en los libros de la *Biblioteca Gatuna* encontramos un trayecto a seguir: enamorarnos con *El león que no sabía escribir*.

- **No sólo se leen letras**

Comenzamos con el *Módulo de Interrogación de Textos* empleando una variante: la tecnología y los juegos interactivos. Sólo contábamos con un ejemplar de *El león que no sabía escribir*, por lo que la virtualidad significó una alternativa certera para compartir de manera grupal el texto en forma de *videolibro*.²⁰⁰ Patte señala que, los libros digitales, las aplicaciones, las plataformas, los foros y los blogs representan un recurso más para enriquecer el acto lector.²⁰¹ Esta afirmación se trasladó al aula cuando este título se localizó en la plataforma de *Youtube* y se mostró ante *Michiclub* como material de lectura.²⁰²



Para llevar a cabo la actividad utilizamos el equipo audiovisual de la escuela. Iniciamos contextualizando el texto con el apoyo de un juego interactivo, en el cual los estudiantes tenían que localizar en una jungla los doce animales que se encontraban ocultos. La reacción ante la actividad fue inmediata. Todos alzaron la mano deseosos de participar.

¹⁹⁹ Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (Manantial: Buenos Aires, 2009), 20.

²⁰⁰ Wordreference, 2025 define el concepto de videolibro como un libro que se complementa con un video, y que puede tener su contenido total o principalmente en imágenes. <https://www.wordreference.com/definicion/videolibro>

²⁰¹ Geneviève Patte. "La biblioteca en la era digital", en *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*, 217-239 (FCE: México, 2011).

²⁰² IA. Google Help. IA, 2024. Youtube es una plataforma de videos que permite a los usuarios subir, ver, comentar y compartir contenido audiovisual. <https://g.co/kgs/N6oPpwk>

Alison encontró la jirafa, Jerxon el camaleón, Zoé el hipopótamo, Jesús un chango, Andrea un pájaro, Christopher un tigre, Mia un león, Kevin la cebra, Jacob el perezoso, Alexandra el tucán, Luz el cocodrilo y Baldomero un chango más. El resto del grupo además de celebrar cada hallazgo, imitaba el sonido de las especies encontradas, al tiempo que algunos niños ofrecían datos interesantes sobre lo que sabía de cada una de ellas:

—Pero el león no vive en la selva, sino en la sabana —comentó Jacob.

—El hipopótamo es veloz a pesar de que es gordito —mencionó Kevin.

—Yo hago como chango —anticipó Gyan y en seguida comenzó a imitarlo, muchos siguieron a su compañero.

—Un perezoso sale en la era de hielo —señaló Raquel—. Se llama cid.

La lectura de imágenes va más allá de replicar lo que se percibe a simple vista. Generar espacios de juego y diálogo permitió conocer los saberes previos de las niñas y niños sobre los personajes que a la postre aparecerían en el texto. El empleo de todas las herramientas comunicativas con las que se cuenta, para resolver un desafío intelectual, abona al aprendizaje y al desarrollo de habilidades. Al interactuar con la tecnología audiovisual se despierta entre el estudiantado un nuevo interés, así como un disfrute sincero, ya que la palabra y la imagen se vuelven la alfombra mágica que los transporta “a la ambigua certidumbre de vivir una emoción indecible”.²⁰³

- **Contextualizando el texto**

En una segunda actividad y retomando el ejercicio anterior, lancé la siguiente pregunta:

—¿En qué te pareces a alguno de estos animalitos?,

—Yo como el chango, soy travieso —respondió Baldomero.

—Yo soy el león, rujo cuando me enoja —señaló Jerxon.

—Yo soy rápido como el tigre —gritó de Alexis

—A mi me gusta cantar, como el pájaro —mencionó Mia

²⁰³ Geneviève Patte, *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE: México, 2011), 117.

Las respuestas de los niños se complementaron con las gesticulaciones y los sonidos de los animales que ellos iban mencionando. Estas reacciones espontáneas provocaron las risas o gritos de sus compañeros. La disposición ante la lectura, como ya se ha mencionado, es un elemento necesario para crear nuevas expectativas y sensaciones de agrado en torno al libro invitado. Por lo que las manifestaciones de alegría que se percibían en el aula daban indicios de que *Michiclub* se la estaba pasando bien.

Una vez creado un ambiente lector afable, proyecté la portada del libro *El león que no sabía escribir* en su versión digital,²⁰⁴ pidiéndoles que la observaran con detenimiento. Enseguida cuestioné al grupo ¿por qué un león necesitaría escribir? Sus respuestas fueron muy interesantes:

—Para dar órdenes, es el rey —contestó Jacob

—Para pedir su comida —quizá, ya con hambre, respondió Alexa.

—Para llamar a su familia que estaba lejos —planteó Tadeo.

—Para regañar a los animales —sugirió Raquel.

—Para decirle a todos los que ya sabía leer, porque arriba aparece un león leyendo —dijo Sofía poniendo cada vez más atención a la imagen.

Cada uno de sus planteamientos eran inferencias que en el andar de la lectura se irían confirmando o descartando. También en sus ideas dejaron constancia sobre el uso cotidiano que le dan al lenguaje y, en específico, a la escritura, la cual no se acota a las actividades o tareas escolares; por el contrario, su propósito se diversifica en tanto necesidades e intereses tengan las niñas y los niños.

Sin haber abierto el libro ya teníamos un primer acercamiento a su contenido, la historia y a su trama. Los estudiantes en una primera lectura e interpretación de la portada del libro, ya estimaban que en el texto aparecería un león, acompañado de otros animales,

²⁰⁴ El león que no sabía escribir en la plataforma de videos Youtube <https://www.youtubekids.com/watch?v=n0OfVant1Z4&hl=es-419>

ante una grave problemática: *el león no sabía escribir*. ¿Qué hacer ante una complejidad así?

- **Leer videolibros**

Es necesario destacar que el videolibro es sumamente rico gracias a los recursos comunicativos que se emplean en su producción. Es un material que, editado de forma creativa, brinda a los lectores una interpretación dramatizada del texto; además, si se acompaña de música, distintos efectos de sonido y visuales de forma atinada, adquiere cualidades que lo vuelven no sólo un medio didáctico o lector, si no lo configuran como un material llamativo e interesante para los estudiantes.

La descripción anterior se constató en las reacciones que el grupo evidenciaba, al mostrarse atrapados en la narración visual de la historia. Las risas, la sorpresa y otras manifestaciones emocionales siempre son un buen *termómetro* de la pertinencia de la lectura. En éste, su primer encuentro con *El león que no sabía escribir*, la espontaneidad de sus emociones daban legitimidad e indicios de un disfrute lector que la trama del cuento les despertaba.



Tal circunstancia provocó en mí una gran satisfacción por varias razones. La primera subyace de uno de los propósitos que esta *Intervención Pedagógica* se planteó desde su diseño: fomentar el gusto lector a través de la literatura. La segunda, al reconocer que el nuevo rol docente que sugiere *Pedagogía por Proyectos* estaba permeando en mi ser docente, ya que ahora soy consciente de la necesidad de crear condiciones que favorezcan un aprendizaje participativo de los estudiantes, facilitó situaciones comunicativas alternado interlocutores tanto de forma oral como escrita, estimulo la

práctica cotidiana de textos completos y suscito actividades regulares de metacognición de las lecturas realizadas,²⁰⁵ por ejemplo, cuando los estudiantes antes, durante y al final del acto lector contrastan, comparan, señalan y formulan sus posturas críticas en relación a sus inferencias previas sobre el libro, en torno a la historia narrada o sobre el actuar de los personajes que intervienen en el texto. Así mismo, progreso en mis habilidades como docente/mediador al interiorizar que esta figura, según Andruetto,²⁰⁶ es quien puede ser capaz de comunicar mundos distantes, es decir, es el que tiende puentes entre el libro y los lectores para la formación de hábitos constantes y duraderos en favor del disfrute por la lectura.

Al concluir la lectura, la conversación no se hizo esperar:

—En realidad quería una novia —señaló Raquel—. Porque ya va a ser el día del amor y la amistad.

—Sí, pero todos se aprovechaban de que no sabía escribir —dijo Mia.

—A mi me dio risa que el escarabajo le diera caca —Baldomero expresó entre risas, mientras sus compañeros hicieron una expresión de ¡huacala!

—Yo no me imagino al león trepado en los árboles o sumergido en el río —señaló Jesús.

—Sí, hay leones trepadores —corrigió Jacob.

—Pero... ¿comiendo plátanos? —preguntó Alexandra.

—No, así no —contestó el mismo Jacob.

Es común que durante la conversación literaria que acontece después de la lectura, el docente espere de los estudiantes una mirada homogénea del significado del texto. Por fortuna, la acuciosidad con la que los niños leen los textos impide que una interpretación única prevalezca y sí, por el contrario, emerja una pluralidad de ideas y emociones que se enriquecen al apreciar las escenas, los personajes, los diálogos y otros recursos comunicativos no orales ni escritos que en la proyección de un *videolibro* se presentan. Se dice que todo depende del cristal con que se mira, pues

²⁰⁵ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (De Lirio: México, 2015), 256.

²⁰⁶ María Teresa Andruetto, *La lectura, otra revolución* (FCE: México, 2014), 7.

en el caso de la lectura con los niños, ese cristal se resquebraja, produciendo distintos trozos de opiniones, sentimientos y conclusiones.

- **¡Nooo, yo no escribiría algo así!**

“¡Conejos y conejeras!”,²⁰⁷ con esta dinámica se organizó al grupo en equipos para dar comienzo a una nueva sesión y continuar con la lectura de *El león que no sabía escribir*. Es habitual con *Michiclub* que los miembros de los equipos sean los mismos privilegiando la amistad, pero en otras ocasiones la complicidad. Esta vez no sólo pudieron iniciar la jornada entre risas, sino también de a poco, se dieron la posibilidad de trabajar e interactuar con otros compañeros.

Los equipos quedaron conformados por cuatro y cinco integrantes. Alexis y Mateo me ayudaron a repartir a cada uno de ellos un juego de hojas con las escenas y personajes más relevantes de la historia. Las imágenes tenían un desorden cronológico, por lo que el desafío que le planteé a Michiclub fue que recordaran la secuencia de la historia y la reorganizaran hasta darle su orden correcto.

Fue grato observar, en la mayoría de los equipos un trabajo colaborativo. Al interior de cada equipo se presentó el intercambio de opiniones y por momentos una discusión acalorada.

—Primero salió el pájaro y luego el león —Luz le indicaba a su equipo con cierta energía.

—No es pájaro, se llama buitre y el buitre sale casi al último —recordó Jerxón, mientras a la distancia observaba Gyan, sin atreverse a opinar.

La reorganización de la historia fue breve. Así que les indiqué que si ya estaban seguros, pegaran su trabajo en las paredes o ventanales que rodean el salón. Ya no fue el cuaderno o el pizarrón los espacios exclusivos para escribir una historia, ahora lo hacían en las paredes relatando la secuencia del texto a través de imágenes.

²⁰⁷ Lucero Lozano, *Técnicas, dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal* (Libris Editores: México, 1997). Conejos y conejeras es un juego de integración y animación que permite al docente organizar equipos.

—Si nos equivocamos es tu culpa —Expresó entre risas Alexandra. Más que una amenaza, era un deslinde de responsabilidades, pues quién quiere cargar con los errores.

—Vamos a estar mal —Mía y Andrea dudaban.

“Ahora les voy a dar tiempo para que se pongan de acuerdo y lean en equipo su propia historia. Ninguno debe quedarse callado, todos podrán participar en esta lectura colectiva” les instruí.

—Pero si Baldomero no quiere —mencionó Raquel.

—Pero sí quiero —contestó Baldomero, con lo que se ponía fin a la disputa.

—Y si no nos acordamos de todo, estaba larga —mencionó Alexa.

—Les repito, ponganse de acuerdo para leer su propia historia —hice énfasis en que se podía construir y leer una historia diferente.

—Podemos poner algo que se nos ocurra —preguntó Zoé.

—Sí, ustedes deciden, es su propia historia —les confirmé.



El proceso de reconstrucción de la historia fue enriquecedor. Algunos equipos la memorizaron, otros la fueron verbalizando y repitiendo, mientras otro optó por escribirla. Al interior de los pequeños grupos se distribuyeron tareas y se asignaron escenas o personajes para ser interpretados. Algunos hacían el esfuerzo por reproducir el texto tal y como era, en cambio, otro equipo reinventó gran

parte de la historia. Cada equipo sazonó su cuento con ingredientes particulares.

Al escuchar sus historias de manera conjunta, pudimos percibir la creatividad e ingenio de los integrantes de *Michiclub*. Por ejemplo, en la narración de un equipo las cartas

elaboradas para el león por parte de los animales era un recorrido gastronómico por la Ciudad de México, ya que para enamorar a la leona le ofrecían tortas, tacos de suadero, tamales y refresco. En otra historia, el león ya no exigía cartas, sino poemas para su querida e inalcanzable leona. En otro equipo, el propósito de conquista cambió, el león ya no sólo quería conocerla sino también estamparle un beso. Por su parte, en el relato de otro equipo, el león le ofrecía viajar con ella por el cielo, hasta enamorarla. Lo que no cambió en estas nuevas versiones de la historia fue la frase de enojo, tristeza y frustración que expresaba el león cuando la carta no contenía el mensaje de amor que él deseaba dirigir a su amada leona: ¡Nooo, yo no escribiría algo así!

La solemnidad en la lectura ha ocasionado que se le considere una actividad aburrida. Tener la claridad de que leer tiene distintos fines y se vale de diversos medios, recursos y modalidades lectoras hace posible acercarnos a un acto lector gozoso y significativo. Leer y releer, construir y reconstruir *El león que no sabía escribir*, le permitió a *Michiclub* experimentar con los diferentes niveles lectores sin jerarquizar uno por encima de otro, ya que el objetivo esencial era el placer de leer. Con ello se evitó que se priorizara la literalidad o memorización del texto, que se ponderara una exclusiva interpretación lectora validada por la autoridad del maestro o que, por su carácter lúdico, desapareciera una postura crítica frente al texto. Ante este escenario, Cerrillo expresa que la lectura placentera es un descubrimiento personal, llega cuando se ha recorrido un itinerario lector en el tiempo a la par que se va construyendo una comprensión e interpretación de las historias literarias.²⁰⁸ En tal caso se pudo constatar que placer y comprender no se contraponen, se complementan.

- **Romanceando con la escritura**

Petit afirma que leer sirve para devolver la fantasía y despertar los pensamientos de los lectores.²⁰⁹ Cuando esto ocurre, el entusiasmo por la escritura es fácil de propagarse. Así que, aprovechando la inercia creativa las niñas y los niños del grupo, comenzaron a redactar su propia carta a la leona. Ya inspirados, dejaron ver sus

²⁰⁸ Pedro Cerrillo, *El lector literario* (FCE: México, 2016), 193.

²⁰⁹ Michéle Petit, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (FCE: México, 2015), 68-69.

habilidades literarias para conquistar a nuestro enigmático personaje. Andrea, es su esquila, la invitó a rugir debajo de un árbol hasta el anochecer; Alexa la conquistó a partir de chistes; Baldomero le pidió que fuera su maestra para que le enseñara a escribir y así expresarle lo hermosa que era. Entre corazones, palabras y promesas románticas, *Michiclub* fue contagiándose de sentimientos tan nobles como son el amor y la amistad.

Con las cartas elaboradas por los estudiantes y las imágenes de algunas escenas de la historia, se construyó un cartel que sirvió como marco para nuestra *Biblioteca Gatuna*. Con ello estábamos atendiendo la propuesta que Mia, Christopher y Jerxon plantearon al inicio del proyecto y el grupo decidió respaldar: realizar un cartel nuevo con dibujos que estuviera relacionado con la fecha más relevante del mes.

De igual manera, concretamos la petición tan ambiciosa que Raquel propuso: *hacer cosas interesantes con los libros*. ¡Vaya desafío! No obstante la dimensión del reto, *Michiclub* emprendió una serie de actividades donde desarrollaron diversas habilidades comunicativas en nombre del amor para que nuestra divertida pareja, por fin, ronroneara literatura juntos.



Por ejemplo, este proyecto partió con un juego donde la mirada, la concentración y la atención nos permitió descubrir diversos animales silvestres para adentrarnos al mundo salvajemente tierno de un *León que no sabía escribir*.

Posteriormente, continuamos con la lectura de un *videolibro* dramatizado que logró trastocar las emociones y sentimientos de los estudiantes al hacer suyos los deseos de conquista de un león incomprendido. Así, *Michiclub* empatizó con la causa amorosa

de este león poco letrado y con creatividad e ingenio crearon y redactaron nuevas cartas tratando de sensibilizar el corazón de una leona tan sabia como coqueta.

También las niñas y los niños pudieron escucharse y divertirse teniendo como instrumento su propia voz. Al grito de *¡Noooo, yo nunca escribiría algo así!* crearon un ambiente lector lúdico y recreativo para que nuestro impaciente rey de la selva pudiera aprender a escribir.



Este proyecto se desarrolló de forma más natural en comparación con el proyecto *Nuestro Cinegatuno*. Las actividades surgieron de un consenso propositivo y participativo. El proyecto no tuvo traspiés notables que lo volvieran engorroso. Pienso que el grupo está convencido de que sus sueños son perfectamente realizables a través de un trabajo cooperativo más fortalecido.

El león que no sabía escribir se desprendió de la *Biblioteca Gatuna* y se fraguó a otro ritmo, porque Pedagogía por Proyecto tiene distintos niveles de cocción... de concreción. Nuestro león pudo escribir y con ello conquistar a una hermosa leona; *Michiclub* se planteó hacer cosas interesantes logrando su cometido cuando todos usaron la palabra para todos por medio de la lectura, la escritura creatividad y la imaginación;²¹⁰ y yo, como docente/mediador, fui constatando que el gusto por la lectura no se enseña, más bien se transmite, se contagia.²¹¹

¿Qué sigue? pregunté de forma espontánea. Entonces *Michiclub* meditó por algunos segundos, pero casi enseguida y atendiendo a su esencia gatuna se lanzó a debatir.

²¹⁰ Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía* (CONACULTA: México, 2011), 13.

²¹¹ Felipe Garrido, *Manual del Buen Promotor*. Una guía para promover la lectura y la escritura (CONACULTA: México, 2012), 15.

Episodio 10.

Vivir con los libros

...aún, en la oscuridad, el firmamento se iluminó de infinitas luces de colores y en sus rostros se plasmaron el asombro y la alegría. Segundos después pudieron comprobar que parte de su cuerpo también brillaba con intensidad, mostrándose incrédulos, solo comenzaron a mirarse, señalarse y reír.

- **Michiclub, ya es suelo fértil**

Después de varios proyectos realizados el suelo era fértil para germinar desafíos. ¿Qué deseaban realizar las siguientes tres semanas? Ya no representaba un vacío prolongado de dudas, sino un estímulo que alentaba la creatividad.

—Yo propongo un museo de arte para poner figuras, pinturas y objetos que nosotros podemos hacer —comenzó Jerxon a expresar una nueva lista de deseos.

—Mejor hacer nuestra pista de baile, a mi me gusta bailar y mover el cuerpo —dijo Christopher al tiempo de bailotear al ritmo de alguien que lleva la música por dentro.

—Yo digo que un concurso de dibujos, ahí enseñamos nuestros mejores dibujos —aportó Luz, sabiendo que a varios de sus compañeros les gustaba esta actividad.

—Yo propongo leerle un libro de la *Biblioteca Gatuna* a toda la escuela para que sepan lo que estamos haciendo —señaló Andrea.

—Sííí —se paró inmediatamente Zoé—. ¡Leamos éste, está padre!.

Todo el grupo la observó, sin embargo nadie le preguntó algo para ampliar la propuesta. Zoé en ese instante comprendió con tristeza que su idea no había causado interés entre sus compañeros. Entonces decidí acercarme y pedirle que me lo enseñara. Se trataba de *La Gota gorda* del escritor mexicano Juan Villoro.²¹²

—Es que me lo llevé para leerlo con mi familia, a todos nos gustó mucho —No dije nada, solo le sonreí como quien de pronto hubiese encontrado la lámpara maravillosa.

²¹² Juan Villoro, *La gota gorda* (Ediciones SM: México, 2010)

Ante este gesto, su mirada se llenó de brillo. Creó que ambos, en ese momento, tramamos algo sin decirlo.

Este título pertenece a la *Biblioteca Gatuna* y Zoé lo trasladó a su hogar como parte de la actividad *Librogatuno: un invitado a casa*. Este proyecto se intensificó en las últimas semanas. Varios niños se llevaron libros por primera vez como fue el caso de Gael, Raquel y Gyan; otros reanudaron su acercamiento con la biblioteca como Alison y Alexandra y otros, como Mía, Mateo, Baldomero y Ana consolidaron este hábito.

—Mejor hacemos una competencia de velocidad, para correr en el patio —manifestó con entusiasmo Baldomero. Su participación nos centró de nuevo en la discusión.

Todas sus ideas fueron registradas en el pizarrón. Cada una de ellas, al ser anunciadas en voz alta, provocaba la celebración del grupo en menor o mayor intensidad según el impulso de su predilección.

Ahora era tiempo de decidir. Les propuse que analizaran cada opción por unos segundos y que enseguida les preguntaría cuál de ellas era su favorita, con la intención de conformar pequeños grupos en torno al proyecto de su preferencia. Los resultados quedaron de la siguiente manera: El equipo del museo fue conformado por Jerxon, Gael, Raquel, Abigail, Kevin y Mateo. Los que optaron por el baile fueron Alexandra y Kevin. El equipo de dibujo fue integrado por Luz, Alison y Jesús. Por su parte Andrea, Zoé, Alexa, Mía y Ana se inclinaron por la lectura del libro. La competencia de velocidad fue elegida por Jacob, Baldomero, Caleb y Alexis.

La conformación por equipos no dió equipos con igual número de integrantes, pero esta desigualdad numérica se compensaba con el vehemente deseo de ver materializado su proyecto.

- **Difícil decisión**

—Ya ganamos —dijo Kevin—, somos seis —confirmó al ver que eran el equipo con mayor número de integrantes.

—Recuerden que tienen que convencer al resto de sus compañeros, ya que el proyecto lo realizaremos todos —precisé.

—Sí, yo digo que hagamos un cartel con nuestras ideas para presentarlas y haber quien sale —propuso Mía.

—¡Como un anuncio! —se frotó las manos Jerxon, aceptando el reto.

—Me parecen bien sus ideas, propongo que le coloquen un nombre a su proyecto y escriban en ese cartel qué actividades les gustaría hacer y qué podríamos aprender de ellas —ayudé a orientar sus ideas de manera verbal, pero al mismo tiempo las registré en el pizarrón para que las observaran durante el transcurso de la actividad—. Después nos reuniremos para escuchar las presentaciones de cada proyecto y tomaremos una decisión entre todos.

Las niñas y los niños del grupo se organizaron manifestando cierta emoción, eligieron dónde colocarse, se reunieron ágilmente, se les proporcionó una cartulina y empezaron a sacar los materiales que iban a ocupar. Entre ellos comenzó un diálogo sobre el tema. Mostraron interés y colaboraron de manera distintas, escribiendo, dibujando, coloreando, decorando, proponiendo, hablando, pero también escuchando. Donde se presentaron mayores dudas, fue al momento de definir los posibles aprendizajes que se lograrían con su proyecto, lo que implicó, que yo interviniera en la mayoría de los equipos no para darles la respuesta, sino para plantearles más preguntas, cuestionar el por qué de su propuesta. La pedagogía de la pregunta “es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la



expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje.²¹³

Una vez terminado su trabajo, reposicionamos el mobiliario a manera de asamblea y de forma voluntaria cada equipo fue exponiendo los beneficios de su proyecto.

Los primeros en presentar su trabajo fueron los bailarines. Ellos llamaron a su proyecto *La pista de baile*. Su dibujo fue muy ilustrativo, ellos bailando al centro de la pista acompañados de bocinas y admirados por un numeroso público.

—Los invitamos a participar para mover el cuerpo, aprender a bailar, cantar y divertirnos —expresaron a coro Alexandra y Cristopher con nerviosismo, pero siempre con una sonrisa en los labios —Con este proyecto aprenderemos a comunicarnos con los movimientos que nuestro cuerpo hace al bailar.

El siguiente equipó promovió su proyecto un *Museo de arte*. Asumieron una postura muy seria.

—En el proyecto vamos a poder hacer manualidades, utilizar plastilina y pintar con pintura —inició Jerxon.

—Aprenderemos a hacer cosas con plastilina y arcilla —completó Gael.

Su dibujo representaba una especie de galería con imágenes que ilustraban sus palabras.

El equipo que continuó con las presentaciones estuvo integrado por los niños que a lo largo del curso se han caracterizado por hablar sin, aparentemente, escuchar; proponer, al tiempo de que eluden la escritura. Era constante que se dispersaran de forma frecuente en el desarrollo de las sesiones, más siempre participaban en ellas con alegría y compromiso. Ellos me han enseñado que hay muchas formas de aprender y que es necesario que yo busque otras formas de enseñar. A este pequeño grupo le dediqué gran parte de mi atención en esta fase de planeación, recordándoles

²¹³ Orlando Zuleta, "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje." *Educere* 9, no. 28 (2005):115-119. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

sus talentos, invitándolos a plasmar sus ideas, cuestionándolos para que el diálogo se centraran en el propósito de la actividad y haciéndoles hincapié en el compromiso por concluir la actividad. No es fortuito que su proyecto lo titularan *Carrera gatuna*, ya que fueron los mininos más escurridizos e inquietos de *Michiclub*.

Jacob inició con una pregunta “¿correr es bueno?”, logrando que el grupo dijera que “¡sííí!” Continuó Baldomero diciendo que si elegimos este proyecto ejercitaríamos las piernas y nos alegraríamos mucho. Alexis agregó que correríamos en las canchas y por último Caleb aseguró que nos volveríamos más ágiles. Su exposición fue apresurada y con volumen bajo. A pesar de plantear buenas ideas, la conexión con sus compañeros no fue la que esperaban. No siempre salir corriendo te hace llegar a la meta.

Enseguida participó el equipo más colorido con el proyecto *Dibujo gatuno*. Su cartel fue ingenioso desde el título, ya que en cada letra plasmaron el rostro de un gato sonriente. Dijeron que en este proyecto tendríamos la oportunidad de mostrar nuestro mejor dibujo.

—Dibujaremos cada vez mejor, al disfrutar hacer los dibujos que nos gusta y vamos a traer los materiales que ocupemos —mencionó Luz, mientras Alison señalaba los dibujos que representaban los colores, los plumones y las acuarelas.

El último equipo en pasar plasmó en su cartel una combinación de estampas gatunas con páginas y portadas de libros de la *Biblioteca Gatuna*, corazones y chocolates mordidos.

—Les presentamos el proyecto ¡*El libro favorito de la escuela!* —comenzó Andrea, mientras Zoé mostraba la portada de un libro.

—Recibí este libro en mi cumpleaños y lo presté a la *Biblioteca Gatuna*, es la historia de un gigante con su hija, es triste —explicó Zoé—. Se titula *La Gota gorda*.

Zoé no cesó en su intención de compartirles la historia del gigante *Max Maximus* y *Minimaría* a sus compañeros,²¹⁴ tenacidad que yo celebré. Chambers menciona que los libros que se encuentren disponibles, tendrán que ser seleccionados a partir del gusto de lectores confiables que nos orienten cuando sea necesario,²¹⁵ yo agregaría que para asegurar que lleguen a las manos de nuestros estudiantes se requiere también un poco de terquedad por contagiar el placer de leer, así nos lo demostró Zoé. —¡Va a ser una experiencia increíble! —prosiguió Mía alertando al resto de sus compañeros con un grito efusivo.

—Se trata de que sientas como si vivieras en el libro —comentó Ana.

—Sí, miren, cuando el libro diga que está lloviendo sentiremos agua, si dice que está temblando nos moveremos, si dice que sabe a chocolate, comeremos chocolate —explicó Zoé con el entusiasmo de una lectora que reconoce que al leer, los sentidos se avivan, se recrean.

—¿Cómo se les ocurrió esta idea? —preguntó el maestro Manuel interesado, ya que hasta ese instante no había participado.

—Mi hermanito lo hizo en el preescolar, él nos contó a mí y a mis papás muy emocionado —respondió Zoé.

—¿Cómo sentiremos lo que dices? —preguntó Jerxon.

—Traeremos materiales, pero lo más importante, los ojos estarían cubiertos —le ayudó a responder Mía.

Cassany establece que un niño ya ha formado actitudes respecto a la lectura, las letras y los libros mucho antes de que aprenda a leer lo que les permite sentir y estimular su curiosidad frente a un texto, por lo que la escuela debería potenciar esas experiencias que representan las raíces de la lectura.²¹⁶

Yo ya había realizado una actividad semejante con el apoyo de la maestra Mónica, encargada de la Biblioteca Amoxcali del turno matutino hace varios años en esta

²¹⁴ Max Maximus y Minimaría son los personajes principales del libro *La gota gorda* de Juan Villoro.

²¹⁵ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (FCE: México, 2007), 17.

²¹⁶ Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua* (Colofón: México, 2007), 208.

misma escuela. Fue una experiencia inolvidable que la reproduje cuando fungí como maestro de lectura y escritura. Desde que escuché a Zoé, cuando el equipo diseñaba su cartel, de inmediato me entusiasmé, así que aporté algunas ideas. No fue trampa, a todos los equipos les realicé alguna sugerencias que ellos quisieron retomar o no.

Todas las propuestas fueron planteadas. Cada quien incluyó un sazón diferente y causó una reacción distinta: aplausos, silencios, picardía en sus rostros, expectativas en su mirada; lo cierto es que para mí todas reflejaban la esencia de cada equipo. Les pregunté si alguna de ellas les había convencido para que todos la lleváramos a cabo. Cada quién defendió su propuesta, por lo que no iba a ser una decisión fácil.

—Nosotras apoyamos el Libro favorito de la escuela —decidieron Luz y Alison.

—¡No, no, no! —reclamó Jerxon—, mejor votemos, el que saqué más votos ése gana— sugirió.

—Pero nosotros somos poquitos, vamos a perder —dijo Alexandra con tristeza.

—El que no realicemos tu proyecto ahora, no significa que en otro momento no se pueda llevar a cabo, todos hicieron un gran trabajo, ¡Muchas felicidades! Sus ideas son geniales, jugar, bailar, dibujar, leer, correr. Estoy seguro que quisieran realizar todos los proyectos, sólo vamos a decidir cuál haremos en las próximas tres semanas.

El grupo se sintió contento por su esfuerzo, lo que motivó una celebración efusiva. Llegamos a la decisión final. En ningún proyecto se había llegado al consenso, este no fue la excepción. Estuvieron de acuerdo de que se realizara una votación y los resultados quedaron así:

La pista de baile 0 votos
Museo de arte 5 votos
Carrera gatuna 0 votos
Dibujo gatuno 0 votos
El libro favorito de la escuela 13 votos

No había duda, teníamos un proyecto en puerta: *El libro favorito de la escuela*.

- **Sudando la gota gorda**

Nuevamente nos encontramos con la dificultad de no tener varios ejemplares para realizar una lectura individual. Por lo que en esta ocasión se utilizó un *audiocuento* del libro *La gota gorda*.²¹⁷ Se colocó al centro una bocina y *Michiclub* se ubicó alrededor de ella en forma de círculo. Según Chambers, pocos se proponen leer relatos, pero nadie se rehúsa a escucharlos.²¹⁸ Así que empleamos nuevamente la tecnología para difundir el texto entre el grupo. Una de las problemáticas para el fomento de la lectura por gusto es la escasez de libros impresos de un mismo título, por lo que diversificar los formatos en los que se presentan los textos garantizan su acceso y disfrute.

Antes de reproducir el audiocuento, les solicité que prestarán atención en los diferentes momentos de la historia con el propósito de que reconocieran de qué manera podríamos hacerlo vivencial para nuestros lectores, tal como lo explicaron Ana, Andrea, Mia y Zoé. Esta sugerencia, ayudó a centrar la atención, ya que implicaba una tarea nada menor: darle vida a los libros.

A lo largo del audio descubrimos la audacia de *Minimaría*, las complejidades que puede tener un gigante y el amor incondicional que un padre puede ofrecerle a su hija.

—No se equivocaron, es muy triste —manifestó con ternura Alexandra.

—Sí, nunca pensé que los gigantes lloraran —sorprendido dijo Jerxon.

—Es que los padres hacen todo por los hijos, así es mi papá —comentó orgullosa Andrea.

—¡Yo ya sé que hacer cuando el gigante aplasta las nubes! —comentó apresurado Baldomero —¡Aplastar esponjas con agua!

—¡Sí yo también...! —Todos se arrebataban la palabra para dar ideas. Así que tuve que intervenir.

—Calma, que les parece si las registramos en el pizarrón, para así ir diseñando nuestro contrato colectivo. ¿Quién me puede ayudar a escribir las sugerencias de sus

²¹⁷ El audiocuento del libro *La gota gorda* fue descargado en formato MP3 de la plataforma de videos Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=PZjrsEXS_bl&t=18s

²¹⁸ Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura* (FCE: México, 2007), 65.

compañeros? —Jacob, sorprendentemente, alzó la mano. Él durante toda la intervención, buscaba una excusa para no escribir y ahora se proponía como voluntario. Sin duda, es el resultado de escribir a partir del interés de los niños tal como lo plantea *Pedagogía por Proyectos*.



Cada planteamiento de *Michiclub*, Jacob lo fue registrando por sentido, con la intención de diseñar una forma de reproducirlo durante la lectura, quedando de la siguiente forma:

Escuchar: reproducir sonidos de pájaros, gaviotas, de leña y de pasos.

Tacto: contar con esponjas con agua, producir viento con un abanico o ventilador, abrazar a alguien, mover mesas.

Gusto: productos con sabor a chocolate y galleta.

Olfato: olor a galleta, chocolate, tocino y miel.

—¿Para la vista? —preguntó Jesús.

—Será una sorpresa porque durante la lectura, todos tendrán cubiertos los ojos con un paliacate, así nos sugirieron sus compañeras y yo ya estoy planeando una travesura —explique, mientras ellos protestaron quedando intrigados.

—Pero a quiénes les vamos a leer y en dónde —preguntó Luz.

—En la biblioteca, donde hicimos el *Cinegatuno*, ahí está oscuro, para que nadie vea —su propuesta fue muy bien recibida.

—Antes de decir a quiénes les vamos a leer, es necesario que nosotros vivamos la experiencia, por lo que con ayuda de algunos de sus papás podríamos llevar a cabo el proyecto, primero, para ustedes —les expliqué, mientras ellos celebraban esta decisión.

Para esta actividad es necesario realizar tareas y conseguir el material, es decir nos falta *sudar la gota gorda* ¿Quién me ayuda? Todos alzaron la mano.

- **Un contrato verdaderamente colectivo**

El grado de involucramiento para la realización de este proyecto fue gratificante. Es común que en relación a la práctica de la lectura se deslinden responsabilidades. Los docentes pensamos que es una actividad que tendría que asumir la familia en su hogar, se le reprocha a los estudiantes su desinterés por el acto lector y traemos a cuenta que en el contexto escolar la falta de tiempo y recursos son un impedimento para acrecentar el gusto por leer.

Lo cierto es que para crear un ambiente lector donde las condiciones de lugar, tiempo, circunstancias sociales y emocionales sean las pertinentes es indispensable un trabajo cooperativo de la comunidad escolar en su conjunto. Por fortuna *Michiclub*, ya había consolidado esta *Condición Facilitadora para el Aprendizaje*.

Tarea	Responsables	Materiales	Tiempo
Material de sonido	Abigail, Raquel, Sofía, Mateo	Jiraras y esponjas	Jueves 26 de abril
lluvia, viento, frío, agua, sabores, movimiento, sonidos de la naturaleza	Jaxon, Alexis, Alison, Alexa, Angel, Jesús, Zoé, Baldomero, Edgar y Manuel, Jacobo, Andrea, Alexandra, Caleb, Gyan, Zoé, Alexis, Gael, Alison, Kevin, Mateo, Alexis, Uriel	Atomizador, Sonido, Chocolates, galletas, paliaates	Viernes 26 a las 2pm Lunes 29 a las 2pm
Invitar a papás	Alison, Zoé, Loz, Gyan, Andrea y Alexa, Jaxon y Raquel		

En primera instancia, las niñas y los niños del grupo, el maestro Manuel y yo, asumimos tareas y el cumplimiento de materiales con pleno convencimiento. De a poco fueron llegando los productos y objetos que establecimos en nuestro *Contrato Colectivo* para la realización del proyecto. Cada quien, con autonomía, decidieron traer las esponjas, los recipientes, los chocolates, las galletas, las esencias aromáticas, conseguir los ventiladores y los paliacates.

Por su parte, con los papás de Zoé, Gyan, Ana, Andrea y Raquel, tuvimos una reunión en la que aproveché para leerles el texto y explicarles la actividad. De entrada me agradecieron la disposición y esfuerzo que realizo para que sus hijos practiquen la

lectura, circunstancia que me enorgulleció. También me dibujó una sonrisa en los labios, la disposición que de inmediato mostraron ante la propuesta.

—Maestro, le parece que ensayemos de una vez —propuso el papá de Andrea, ante la aceptación de todos.

—Mientras usted lee, nosotros vamos produciendo los sonidos, acercando los alimentos, echando los aromas, aproximando los recipientes con agua y las esponjas

—Planteó la mamá de Raquel, recordando que en ese instante lo hicieran de forma simulada.

—¿Qué le parece maestro que con ayuda del ventilador y un atomizador, recreamos el momento donde *Minimaría* se da el gran chapuzón?— Fue una genial idea de la mamá de Gyan.

—Yo tengo aromas, de hecho, yo vendo— comentó la mamá de Zoé ofreciendo sus productos, lo cual agradecí.

—Y yo láminas para hacer los truenos— intervinó nuevamente la mamá de Raquel.

—Pero si no hay truenos en la historia— aclaró el papá de Andrea provocando nuestras risas.

—No, pero se escucharía tenebroso— argumento sólido que nos convenció.

—Considero maestro, que debemos vender a los niños antes de que entren a la biblioteca y tenemos que llegar antes para acomodar el mobiliario —su entera disposición renovó mi entusiasmo por ser un docente/mediador que ahora se sentía contagiado por el gusto que los padres de *Michiclub* mostraban para llevar a buen puerto la actividad.

La toma de decisiones colectivas, a partir de propuestas creativas y tareas asumidas con plena libertad, nos ayudó a asimilar que la construcción de un ambiente lector es tarea de todos, así sudar la gota gorda se vuelve más liviana, más divertida.

- **La Biblioteca Escolar como detonante de las sensaciones**

Patte, se hace una pregunta que al inicio de esta intervención también me planteé: ¿Cómo evitar que una biblioteca se transforme en un simple anexo de la escuela? Su respuesta se nos fue develando a partir de nuestro propio trayecto lector. El acto de

leer diversos textos en función de distintos propósitos lectores, al igual que el presentar libros que cautiven el interés de una comunidad escolar, aunado a la narración de historias fantásticas, entre otras acciones, revelan la riqueza que puede llegar a ofrecer una biblioteca. Así nace el deseo por descubrirla.²¹⁹ Por lo que el camino hacía la *Biblioteca Escolar Leona Vicario* se hizo leyendo.

Michiclub llegó a la puerta de su biblioteca, allí la vista, el sentido más recurrente para los seres humanos, se ensombreció ¿Cómo se puede leer sin la mirada? Cada integrante se internó conducido por el maestro Manuel y los padres/mediadores que apoyaron la actividad. Aún así avanzaban a tientas, con nervios, con miedo, golpeándose levemente con las sillas o con las mesas que estaban alistadas. Llegando a su asiento, cuchicheaban entre ellos, querían sentirse acompañados y deseaban saber lo que acontecía en su entorno con la inquietud de no poder hacerlo.

Ellos, los estudiantes de tercero “A”, ya sabían la historia, también conocían buena parte de la actividad que se iba poner en práctica. Cómo no la iban a tener presente, si juntos la planificamos. Solé señala que una estrategia lectora además de ser sistemática y flexible debe estar orientada a incentivar el gusto por la lectura y reforzar o desarrollar el comportamiento lector.²²⁰ Quizá por ello el ánimo y el suspenso de las niñas y niños no aminoró; de antemano, tenían claro que este acontecimiento lector les deparaba sorpresas y emociones.

De pronto, un sonido marítimo, acompañado del trinar de las gaviotas y el rugir de los barcos se empezó a escuchar, señal que arribamos a la región donde el gigante *Max Maximus* y su hija *Minimaría* habitaban. Enseguida se inició mi lectura en voz alta describiendo las cualidades de nuestro enorme protagonista, mientras los

²¹⁹ Geneviève Patte, *¿Que los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE: México, 2011), 215.

²²⁰ Carolina Espinosa, *Lectura y Escritura. Teorías y promoción* (Ediciones Novedades Educativas: México, 1998), 62.

padres/mediadores realizaban los efectos especiales y aproximaban los objetos y productos que ayudarían a vivenciar la lectura.



Max Maximus aplastaba la nubes para provocar la lluvia...Michiclub lo experimentó, oprimiendo las esponjas llenas de agua, algunos lo hacían de prisa y fuerte como un feroz aguacero, otros lenta y suavemente como una tierna llovizna.

Max Maximus soplabá con fuerza para tener un día despejado...entonces los ventiladores se encendían para que Michiclub percibiera el roce del viento en sus rostros.

Max Maximus le recreaba a su diminuta hija lo que acontecía en el mar, incluyendo el contenido de las embarcaciones: galletas, chocolates, dulces de miel, todo ello le inventaba para que tuviera una idea de un lugar desconocido para ella... Michiclub también reconocía la llegada de esos barcos porque se desprendía de ellos el dulce aroma del chocolate, la rica esencia de las galletas y la deliciosa presencia de la miel, pero no sólo las advirtieron con el olfato ¡también pudieron saborearlos! cuando se los llevaron a la boca. Algunos niños lo hicieron de un bocado, otros plácidamente los fueron degustando.

Así fue transcurriendo la lectura en medio de una interacción armónica entre mediadores, libro y lectores. Garrido establece que es por medio de la lectura donde

los sentidos, las pasiones y emociones convergen.²²¹ Así lo estábamos constatando a través de esta experiencia donde las sensaciones emergían a la primera provocación.

Minimaría quería conocer el mar para nadar, pero estaba consciente de la pobreza en la que su familia vivía, por lo que sólo le quedaba un recurso: la astucia. A través de frases enternecedoras la pequeña niña fue conmoviendo el corazón enorme de su padre, hasta que le preguntó *¿Qué pasaría si no pudieras protegerme?*

El sensible gigante Max Maximus, sintió el desamparo que un padre alberga cuando es incapaz de ayudar a una hija o hijo, tal sentimiento, ocasionó que sus ojos se llenaran de lágrimas y entonces...

*una gota gorda,
inmensa,
salada
cayó
de
su
ojo.*²²²

La enorme gota llegó a la inteligente *Minimaría* como una ola del mar; ella abrió los brazos y disfrutó de un fresco chapuzón...*Michiclub*, también se regocijó con esta escena, porque con ayuda del ingenio de sus padres se vieron envueltos en una brisa refrescante que los estremeció, a tal grado que las risas y los gritos de sorpresa no se hicieron esperar.

Pero esta no fue la culminación de la historia; *mi yo lector, mi yo mediador, mi yo docente* les tenía una sorpresa preparada, una que *Michiclub* y sus padres no conocían. Un obsequio que iba acompañado de un nuevo final que enseguida leí...

²²¹ Felipe Garrido, *Manual del Buen Promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura* (CONACULTA: México, 2012), 24.

²²² Juan Villoro, *La gota gorda* (Ediciones SM: México, 2016), 54-58

*Max Maximus y Minimaría ascendieron juntos por una montaña, donde la pequeña niña estaba acostumbrada a esperar el anochecer y, al paso de las horas, se dormía en el regazo de su padre, su momento más gozoso llegaba cuando lentamente abría sus ojos y miraba el cielo tapizado de estrellas.*²²³

Fue entonces cuando Michiclub se retiró el paliacate de los ojos y aún, en la oscuridad, el firmamento se iluminó de infinitas luces de colores y en sus rostros se plasmaron el asombro y la alegría. Segundos después pudieron comprobar que parte de su cuerpo también brillaba con intensidad, mostrándose incrédulos, sólo comenzaron a mirarse, señalarse y reír.



Andruetto, explica que una obra literaria es el espacio donde se encuentra quien escribe y quien lee.²²⁴ La lectura sensorial que emprendimos con *Michiclub*, fue el punto de coincidencia donde además de los antecedentes lectores con los que cada estudiante cuenta, también se generaron estímulos táctiles, visuales, auditivos, olfativos y gustativos para proveer sensaciones durante el relato de la historia.²²⁵ En este tipo de lectura se aprovechó tanto el contenido del texto, como los recursos

²²³ Final alternativo de mi autoría para el desarrollo de la lectura sensorial como parte del proyecto El libro favorito de la escuela.

²²⁴ María Teresa Andruetto, *La lectura, la otra revolución* (FCE: México, 2014), 116.

²²⁵ Raúl Bunay y Ámparo Cazorla, *Estrategias de aprendizaje multisensorial en la lecto-escritura del segundo año de educación básica Pol. Con.* (Edición núm. 82) Vol. 8, No 5 Mayo 2023, pp. 404-422 <https://irenea.es/blog-dano-cerebral/erase-una-vez-cuento-sensorial-adaptado/>

materiales y humanos que en su conjunto detonaron la imaginación como una forma genuina de apropiarse de la lectura.

- **El libro favorito de la escuela**

Cerrillo, sostiene que la literatura es un producto creado por la humanidad, que emplea el lenguaje literario con fines estéticos, expresivos y comunicativos. De igual manera señala que esta manifestación del arte ha cumplido a lo largo de la historia con una función socializadora.²²⁶ En este sentido, *Michiclub* embelesado por su experiencia lectora, de donde emanaron diversas emociones, quería compartirla con el resto de la escuela.

—Maestro, nunca nos imaginamos este final —señaló Zoé.

—¡El techo brillaba, yo brillaba, todo brillaba! —grito emocionado Caleb, nuestro Cocodrilo.

—Yo propongo que hagamos la actividad con primero, ahí está mi hermana —señaló Alexandra.

—Y también con quinto, ahí está mi prima. Yo le conté y le gustó —dijo Luz.

—Podríamos hacerlo con todos los grupos —entusiasta, propuso Baldomero.

—Piensen en el tiempo y los materiales que vamos a utilizar, será posible tenerlos para toda la escuela. Michiclub meditó un breve instante.

—Yo creo que podríamos darle esta actividad a los niños de sexto como regalo, porque ya se van de la primaria y en la secundaria casi no leen —compartió en tono serio Mia —. Bueno, eso mi hermana me lo dijo.

Este diálogo se prolongó, pero en congruencia con una vida democrática cada vez más habitual, reconocieron que al no haber consenso, lo mejor sería votar. El resultado fue cerrado pero la mayoría del grupo eligió realizar la lectura sensorial con los compañeros de sexto grado.

Michiclub asumió el protagonismo de la actividad, desde su planeación hasta su puesta en marcha. Valoró tiempos y recursos disponibles. Entre todos se asignaron tareas

²²⁶ Pedro Cerrillo, *El lector literario* (FCE: México, 2016), 19.

según sus habilidades y preferencias. Asumieron con responsabilidad su formación lectora, pero con gusto, decidieron compartirla con sus compañeros.

Pedagogía por Proyectos permeó en nuestro actuar con la mira en consolidar la construcción de un lector literario, capaz de interpretar, analizar y valorar una obra literaria, al tiempo de utilizar al lenguaje como instrumento de un imaginario personal y colectivo que nos permite mirar, viajar, pensar, sentir o soñar.²²⁷



Todos intervinieron en esta lectura sensorial para los estudiantes de sexto A y sexto B. Nadie quedó al margen. Nuestras narradoras fueron Zoé y Raquel, pero el grupo completo formó parte de *La gota gorda*. Cada colaboración fue valiosa, sustancial, con ella se dio vida a las acciones que emprendían *Max Maximus* y *Minimaría*. Así, los miembros de *Michiclub* asumieron su función como mediadores de la lectura.

Fue entonces cuando tuvieron enfrente a sus compañeros, con los ojos cubiertos y en espera de su actuación. Comenzó el relato de la historia en voz de nuestras compañeras y el resto de grupo acompañó la lectura en sincronía y con solidaridad. La vida cooperativa que se gestó meses atrás daba frutos en beneficio de un trabajo colectivo. Los resultados no fueron distintos a los que el propio *Michiclub* vivenció. Su lectura logró sacudir la memoria de nuestros lectores trayendo consigo reminiscencias a partir de la voz, los sonidos, los sabores, los olores, las luces y los colores que escena tras escena el texto descubría.

²²⁷ Pedro Cerrillo, *El lector literario* (FCE: México, 2016), 70-85

“¡Me sentí como en un teatro! ¡Yo como en un espacio inmersivo! ¡A mí me hicieron sentir como en el cine! ¡Muchas gracias! ¡Esta lectura me recordó la importancia de la familia! ¡Felicidades! ¡Fue una experiencia fantástica!...”



Todas estas frases fueron recogidas por *Michiclub* de voz de sus compañeras, compañeros y maestros. Tales comentarios los dotaron de satisfacción, los hizo verse como lectores y mediadores de una lectura gustosa.

Yo esperé una vida para considerarme lector. *Michiclub*, como buenos felinos, tendrán varias vidas, cada una de ellas fantásticas, porque tendrán afecto por la palabra hablada, por apego a la palabra escrita, por asombro, por descubrimiento, por el gozo de vivir abriendo libros, ejerciendo el digno y libre derecho a leer por mero placer.



B. Informe general

El presente texto expone un informe sustancial sobre la investigación que se realizó considerando las reflexiones obtenidas a lo largo del proceso y los resultados dimanados de la Intervención Pedagógica (IP) en torno *al fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar* bajo la perspectiva de la *Documentación Biográfica-Narrativa*, metodología que otorga validez a esta indagación y de la cual, como punto de partida, se ofrece un acercamiento concreto a su estructura y elementos que la sustentan.

Enseguida, se continúa con la descripción del contexto específico en el que se llevó a cabo la IP, así como la caracterización de los personajes involucrados en ella. Así mismo, se plantea de forma concisa el problema que motivó la investigación, al igual que las preguntas de indagación, los propósitos y las capacidades generales que coadyuvieron a definir y delimitar los alcances de este trabajo indagatorio.

Otro elemento a estimar en el presente informe, es la conformación del sustento teórico que enriqueció y ofreció solidez a esta tarea investigativa, ya que ayudó a dilucidar los acontecimientos, logros y obstáculos que ocurrieron en la propia IP.

Posteriormente, el informe ofrece una valoración equilibrada de los alcances a los que pudo arribar el diseño de la IP contemplando los aciertos, ajustes y obstáculos que en su desarrollo se fueron presentando.

Finalmente, se da cuenta de los resultados obtenidos a lo largo de la IP, así como los aportes y limitantes evidenciados en el desarrollo de la investigación. La fuente de información empleada son los datos recabados por los instrumentos que se diseñaron y emplearon para la evaluación. Su análisis e interpretación aportará claridad a las conclusiones, ofrecerá respuestas certeras a las preguntas de indagación y permitirá un balance justo sobre la pertinencia de los supuestos teóricos propuestos al inicio.

De ninguna manera se concibe que estas reflexiones se conviertan en sentencias inmutables, en cambio sí es deseable, que los hallazgos esgrimidos se traduzcan en

alternativas que orienten la práctica asidua de leer de forma placentera y recreativa dentro de los entornos escolares entre maestros, estudiantes y el resto de la comunidad. Del mismo modo se espera, que tales descubrimientos abonen a la reconstrucción de una identidad pedagógica más libre y democrática.

1. Metodología

Esta investigación se enmarca en un entorno educativo donde, además de la importancia de la construcción de conocimientos, es primordial la atención a las expresiones socioculturales y emocionales de los personajes que interactúan en los contextos escolares.

Difícilmente a través de metodologías positivistas o cuantitativas se arribaría a interpretaciones holísticas que sean sensibles a las diferentes aristas de la condición humana que se manifiestan de diversas formas dentro y fuera del aula. Es por ello, que esta indagación se aborda desde la perspectiva de la *Documentación Biográfica-Narrativa* como metodología, la cual se nutre de las experiencias que acontecieron a lo largo de la Intervención Pedagógica (IP).

El resultado, es una secuencia estructurada y cohesionada de narraciones hilvanadas bajo la técnica del relato único, la cual permite, una interiorización sobre la práctica docente y su vínculo con tres ejes fundamentales: el primero, la recuperación de la memoria, por medio de la dialéctica y la escritura de las prácticas escolares; el segundo, la inclusión de las voces y miradas de todos los participantes que inciden en el proceso didáctico y pedagógico y; el tercero, la interiorización de aportes teóricos que contribuyan a dilucidar las sombras que nublan frecuentemente a la docencia, lo que seguramente contribuirá a la reconstrucción de otro pensar y actuar del profesorado frente a su comunidad escolar.

El perfil hermenéutico de la Documentación Biográfica-Narrativa, lejos está de ser una alternativa metodológica complaciente y poco certera. Por el contrario, su validez se sustenta en el carácter epistemológico del Enfoque Biográfico-Narrativo (Bolívar et al;

2001) y en el tratamiento fidedigno que Suárez (2005) le otorga a la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Ambas propuestas, colocan al centro la voz narrativa del profesor como protagonista del acto educativo, dignificando su función y las contribuciones que desde el aula aporta para la resignificación de la práctica docente.

Delinear la ruta indagatoria permite la atención al contexto problematizador que tiene su génesis *en la práctica rutinaria de una lectura academicista que se prioriza al interior de las aulas y al uso rígido y protocolario que se le otorga a las Bibliotecas Escolares y de Aula, así como a la inmovilidad del acervo bibliográfico que en ellas se localiza, inhibiendo así el acto de leer por gusto.*

Tal problemática se evidenció al llevarse a cabo un *Diagnóstico Específico* de corte cualitativo cuyo origen emana de la primera fase del método de *Investigación-Acción* propuesto por McKernan (2001). En este ejercicio se aplicó un *muestreo intencional u opinativo* que permitió la selección de “sujetos de acuerdo a un criterio establecido por el experto” (Labarca, 2001, p. 82) y se empleó la técnica de observación directa no participante. Los resultados fueron obtenidos al implementar distintos instrumentos lo que permitió su análisis; derivado de su interpretación se pudo delimitar el problema, así como construir las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que se precisarán más adelante.

2. Contexto específico

La Benito, escuela en la que se llevó a cabo la Intervención Pedagógica durante el ciclo escolar 2023-2024 por el transcurso de 9 meses, lleva por nombre oficial primaria “Benito Pérez Galdós”. Se ubica en la colonia San Miguel Teotongo perteneciente a la alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México. La institución funciona en dos turnos, el turno vespertino es el que albergó este proyecto.

La institución está bien comunicada, cuenta con una gran variedad de transporte público, además de servicios que con el paso de los años han ido mejorando, por ejemplo la conectividad de Internet, el abastecimiento de agua potable y el servicio

eléctrico. Próximos a la escuela, se ubican lugares de interés que prestan apoyo para el bienestar de sus habitantes como un comedor comunitario, el Museo, el PILARES y la UTOPIA San Miguel Teotongo²²⁸. También se encuentran zonas recreativas como parques, juegos y gimnasios al aire libre.

La infraestructura de la escuela está integrada por 12 salones con mobiliario en buen estado, de los cuales se ocupan sólo 9 en el turno vespertino, gran parte del ciclo escolar la Biblioteca Escolar estuvo inhabilitada para los estudiantes debido a fallas en la loseta del piso. Cuenta con un aula de cómputo con equipos en funcionamiento y con acceso a internet, un salón de danza, un espacio para resguardar el material didáctico, una plaza cívica, una cancha deportiva y un espacio techado donde se puede realizar escenificaciones o conferencias (generalmente en desuso y sucio).

La plantilla docente está integrada por 9 maestras y maestros de grupo, 2 maestros de educación física, uno de computación, uno más de biblioteca escolar, quien de manera frecuente atendía los grupos de maestros que por alguna razón se habían ausentado, también asiste los lunes un maestro tallerista de ajedrez, además de 2 asistentes de apoyo a la educación, así como la directora y subdirectora del plantel. El profesor Manuel, permitió que la IP se pudiera realizar con las niñas y niños que conforman el grupo tercero “A”, del cual él es el maestro titular.

3. Caracterización de los participantes

El grupo tercero “A” está integrado por 22 estudiantes de los cuales 12 son hombres y 10 son mujeres. Es un grupo participativo, donde se desarrolla con facilidad la conversación. Son ocurrentes, creativos, se involucran con facilidad en las actividades, especialmente si estas son lúdicas o emergen de sus preferencias e intereses. Su edad oscila entre los 8 y 9 años. Les gusta dibujar y, gradualmente, el contagio por

²²⁸ PILARES: Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes forman parte de una política educativa comunitaria e integral para regenerar el tejido social en zonas prioritarias mediante la participación de sus habitantes, sin importar su condición social y económica o sus creencias culturales. UTOPIA: Unidades de Transformación y Organización Para la Inclusión y la Armonía Social es un proyecto profundo de transformación social con impactos sociales y urbanos.

leer de manera gustosa y placentera se ha ido consolidando. Son cooperadores, aunque les cuesta llegar al consenso. Son comprometidos, se entusiasman ante los desafíos lectores. Les agrada más hablar que escuchar y leer más que escribir. Se tornan inquietos cuando algo deja de interesarles y, algunos de ellos, pueden llegar a practicar juegos bruscos. Las lecturas los sensibilizan y, generalmente, de manera oral expresan sus emociones, ideas y experiencias.

Durante la IP, el docente-investigador contó con una beca-comisión para cursar estudios de maestría, lo cual implicó no contar con un grupo asignado. Esta circunstancia significó que sólo se pudiera trabajar con los estudiantes los días martes; las primeras seis semanas fueron sólo dos horas y el resto del tiempo toda la jornada escolar. Encontró un apoyo generoso del titular del grupo, el maestro Manuel; también de la directora, la maestra Alejandra; de igual manera fue respaldado por el maestro de biblioteca, el profesor Sergio; así como del resto de compañeros. Al ser parte de esa plantilla le fue fácil aprovechar los espacios que la escuela tiene disponibles, entre ellos, la Biblioteca Escolar “Leona Vicario”.

Los padres de familia lo recibieron al inicio con dudas e indiferencia. Observó que las expectativas que tenían del proyecto eran pocas. Sin embargo, con el paso de las sesiones la gran mayoría se involucró. Son padres de familia participativos y cuando asumen un compromiso lo cumplen cabalmente. Han sido parte de esta aventura lectora, algunos de ellos participando de forma directa.

4. Problema, propósito y capacidades

La interpretación de los resultados del Diagnóstico Específico contribuyó a delimitar el problema en torno *al fomento a la lectura* con el grupo tercero “A”, en el cual se reconoció que de manera generalizada, *todos los participantes consideran a la práctica lectora como una actividad fundamental para el aprendizaje, sin embargo, la realidad mostró que no la conciben como una acción que puede propiciar la recreación y la expresión de opiniones, sentimientos y emociones de manera creativa y placentera. Además, para los maestros, estudiantes y padres de familia, el uso de la Biblioteca*

Escolar y el manejo de los textos son asimilados como tareas obligatorias, percepción que no fomenta la convivencia entre el estudiantado y los ejemplares bibliográficos que están a su alcance.

A partir de la definición del problema se planteó la pregunta de indagación general, la cual se formuló así: ¿De qué manera se puede fomentar la práctica de la lectura, desde el uso de la Biblioteca Escolar, como una acción que propicie la recreación y la expresión placentera de opiniones, sentimientos y emociones entre los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós”?

A su vez, se dilucidó el siguiente supuesto teórico general: La implementación de estrategias lúdicas a través de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, específicamente, por medio de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y la Estrategia de Interrogación de Textos contribuye a la práctica de la lectura recreativa y a la expresión libre y placentera de opiniones, sentimientos y emociones de los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós”.

El propósito general consiste en que los estudiantes de tercer grado grupo “A” participen de forma activa y cooperativa en la implementación de estrategias lúdicas en la Biblioteca Escolar para que practiquen la lectura recreativa y expresen de forma libre y placentera sus opiniones, sentimientos y emociones.

Finalmente, la capacidad general, que se espera desarrollar en cada estudiante durante la Intervención Pedagógica es que participen en estrategias lúdicas propuestas desde la Biblioteca Escolar para que fomenten la práctica de la lectura por gusto para expresar ideas, opiniones y emociones de manera libre, plural y respetuosa.

5. Sustento teórico

A partir de la dilucidación del problema, se construyó una fundamentación teórica desde tres esferas del conocimiento. En la primera, se consideraron cinco investigaciones que conformaron el Breve Estado del Arte. En una segunda, se

destaca la internalización de los aportes de Josette Jolibert (2015) en relación a Pedagogía por Proyectos, la cual es la base didáctica que se emplea para el diseño e implementación de la Intervención Pedagógica.

La tercera, corresponde a la construcción teórica que conforma la presente investigación, la cual cobra importancia en la medida que explica, clarifica o invita a la reflexión de las experiencias que acontecieron en la Intervención Pedagógica en torno *al fomento a la lectura a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar*.

En el inicio de este apartado se establece una postura crítica a la enseñanza del lenguaje conceptualista y a la jerarquización de la lectura academicista que se priorizan en los entornos escolares y, por el contrario, se incita a promover una emancipación comunicativa en favor del uso del lenguaje desde un enfoque sociocultural y la práctica de la lectura por gusto, libre y democrática sustentado en los aportes de Lomas (2017) y Cassany (2009).

En él también se reconoce que en la lectura se desarrollan distintos procesos cognitivos desde lo individual, pero el proceso lector perdura y se enriquece, según Montenegro (1999), en su práctica social, no por medio de palabras o situaciones aisladas sino a través de textos que respondan a las necesidades más próximas de los lectores. Al mismo tiempo, se destaca que las motivaciones lectoras son diversas y valiosas, entre ellas se encuentra su fin recreativo, el cual se basa en el interés y gusto del lector al estimular su entusiasmo, imaginación y creatividad como coadyuvantes en la propia construcción del aprendizaje tal y como lo refieren Pescetti (2023), Argüelles (2011) y Garrido (2014).

En este entretejido teórico se sostiene que el placer y la comprensión lectora no son objetivos que se contraponen. El disfrute lector puede convertirse en el vehículo para acercarse a la comprensión de los textos. Para ello, las prácticas lectoras tendrán que diversificarse con la orientación de un apasionado mediador docente que incluya estrategias lúdicas, ambientes lectores estimulantes y movilice el uso dinámico y próximo de la Biblioteca Escolar y de Aula, así como del acervo bibliográfico con el que

se cuenta para que los estudiantes se apropien de un espacio lector libre y confiable tal como describen Andruetto (2014), Patte (2011) y Nájera (2008).

Es así como al finalizar este sustento teórico y con los aportes de Taibo II (2014), el fomento a la lectura más que conceptualizarse se revalora al asumirse como un marco de acciones que favorecen el lenguaje y la lectura desde una perspectiva sociocultural y el ejercicio de un derecho vivencial en el que se reconoce que el gusto por leer es un deleite singular, pero que al socializar y fomentarse entre los estudiantes se transfigura en un acto que construye comunidad.

6. Intervención Pedagógica

El diseño de la Intervención Pedagógica se cimenta en la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos, la cual apunta a la construcción y desarrollo de las personalidades, saberes y capacidades de los estudiantes (Jolibert y Jacob, 2015). Su implementación implicó una relación horizontal entre niñas, niños y docente con la finalidad de incentivar interacciones formativas basadas en el respeto, la cooperación y la creatividad con la intención de *fomentar la práctica de la lectura por gusto a través de distintas actividades propuestas desde la Biblioteca Escolar*.

Pedagogía por Proyectos, además, concita a mirar a los niños como sujetos en construcción en lugar de objetos de enseñanza (Jolibert y Jacob, 2015), lo que los vuelve partícipes activos del uso de lenguaje y de la palabra oral o escrita por medio de situaciones comunicativas reales y contextualizadas enmarcadas en proyectos que se organizan en distintas fases:

- I. Definición y planeación del proyecto.
- II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las capacidades a construir.
- III. Realización de tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.
- IV. Realización final del proyecto en acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto.

- V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción.
- VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos en específico.

La concreción de la Intervención Pedagógica se enfrentó muy pronto a su primeros desafíos. Como se refirió anteriormente, la condición de becario del docente-investigador no le permitió la asignación de un grupo, por lo que el periodo de trabajo con los estudiantes de tercer grado grupo “A” de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós” fue acotado a un día a la semana, los martes para precisar, en un principio durante 2 horas y posteriormente el tiempo que comprende una jornada escolar. Un segundo reto surgió al momento del encuadre de la IP, ya que se percibieron bajas expectativas por parte del docente titular, los padres de familia y los propios estudiantes. Un tercer aspecto adverso se presentó cuando la directora del plantel manifestó que la Biblioteca Escolar estaría inhabilitada por tiempo indefinido, ya que las losetas del piso estaban rotas y representaban un riesgo para la integridad de las niñas y niños del plantel.

Una de las primeras acciones para revertir este escenario adverso aconteció cuando el docente-investigador se asumió como docente-mediador de la lectura por gusto, al interiorizar que el placer por leer no se enseña se contagia (Garrido, 2014). Esta transfiguración lectora/pedagógica le permitió valorar que cualquier acción frente al grupo tendría que estar acompañada de un libro, al principio propuesto por él, pero con la aspiración de que los subsecuentes fueran elegidos por los propios estudiantes.

Es de esta manera que desde la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, transitado por el trabajo en el marco de Método por Proyectos hasta abordar a la travesía intrigante que representa la instrumentalización de Pedagogía por Proyectos, los libros literarios infantiles y la práctica de la lectura en sus diversas manifestaciones serían las herramientas esenciales para descubrir que el placer está ligado al acto de leer y nada contrapuesto con el ansiado deseo de comprender.

El docente-mediador de la lectura por gusto invitó al texto titulado *Si yo fuera un gato* del autor Carlos Silveyra para propiciar una conversación literaria que permitiera imaginar y apropiarse de una vida felina y forjar en el grupo un colectivo gatuno que fuera el principio de una vida cooperativa, así fue como nació Michiclub. Además, a través de la escritura y el juego, también se descubrió que el aula se podía prolongar hasta el patio y que las sillas en filas deben hacerse a un lado para que todos puedan verse y escucharse a la cara.

No voy a leer este libro del autor Cece Meng, concientizó al grupo a reconocer que los acuerdos se toman entre todos para que la responsabilidad de cumplirlos y hacerlos cumplir sean del grupo. Frecuentemente la palabra que más emplean los adultos para regular los comportamientos de los niños es el muy socorrido “no”, es una sentencia tan corta como intimidante. Ésta aparece, recurrentemente, en el trabajo en el aula y en los reglamentos escolares convencionales. Para que la lectura por gusto iniciara su germinación en el grupo fue necesario escuchar a los estudiantes establecer compromisos colectivos que fueron plasmados en *Los acuerdos gatunos* y firmados por ellos mismo utilizando una huellita gatuna. Esta CFpA fue el resultado de su participación en una lectura colectiva y desafiante de retahílas que provocó la lectura de éste y muchos otros libros.

Al tener la Biblioteca Escolar cerrada, el docente-mediador de la lectura por gusto acordó con el maestro responsable de este espacio proporcionar al grupo 25 ejemplares de la literatura infantil editados por el Fondo de Cultura Económica. Este vínculo de cooperación hizo posible que el acervo de la biblioteca “Leona Vicario” estuviera disponible para las niñas y los niños de Michiclub y con ello comenzara su acercamiento a los libros a través de *La caja viajera de los libros gatunos*. En su primer encuentro con el acervo bibliográfico de la Biblioteca Escolar todos fueron de pesca, lo que permitió que eligieran y presentaran su libro favorito a partir de la lectura y la inferencia de la portada de un libro, sus colores, su forma y sus imágenes.

El primer proyecto en el contexto de método por proyecto posibilitó que los estudiantes intimaran más con el acervo bibliográfico que estaba próximo a su cotidianidad y que finalmente integró la Biblioteca del Aula. Por medio de una exploración haciendo uso de sus sentidos, los niños identificaron el título, el autor y el ilustrador de cada texto, datos que ayudaron a integrar el listado de *Los textos gatunos*, los cuales pasarían de una caja viajera a ser parte de la biblioteca del grupo, la cual nombraron por medio de una votación la *Biblioteca Gatuna*. Aunado a ello y de manera colectiva, Michiclub redactó la organización y funcionamiento de su nuevo espacio lector.

Una nueva variante lectora se presentó a Michiclub, el videolibro *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore* del autor William Joyce. Con este recurso *videolibresco* se implementó por primera vez las fases del Módulo de la Interrogación de Textos para arribar a su comprensión y disfrute. La trama argumental del libro, sus escenas y personajes motivaron al grupo a dignificar la Biblioteca Gatuna desde distintos ámbitos. Uno de ellos significó el cambio de ubicación de un rincón en la parte trasera del aula a un lugar protagónico dentro del salón de clases. También este espacio se ambientó con una escenografía gatuna, con las portadas voladoras elaboradas por los estudiantes y se formalizó su uso y cuidado por medio de reglamento de la biblioteca elaborado en común acuerdo por todos los participantes.

Si bien las CFpA son acciones que ayudan a sensibilizar los comportamientos y actitudes de los participantes en favor de una vida cooperativa y la construcción de los aprendizajes, existen otros elementos que allanan la implementación de la Pedagogía por Proyectos. Uno de ellos es la elaboración del proyecto anual. Michiclub, al leer el libro *álbum Willy el soñador* del escritor Anthony Browne, no sólo detonó su imaginación y la formulación de los sueños individuales más disparatados, sino que también, inspiró a los estudiantes a que expresaran sus ideales y deseos colectivos, los cuales fueron plasmados en una lámina para así integrar el proyecto anual de tercero “A”.

Un segundo proyecto de Método por Proyecto se llevó a cabo en el contexto del Día de Muertos y en la lectura interpretada y protagonizada por los mismos estudiantes. Este conjunto de actividades tuvo su inspiración en el libro *El viaje al Mictlán*. Con ayuda de máscaras y superando los desafíos y acertijos se llegó a la tierra de los muertos concluyendo esta travesía entre música, baile y creación artística. Al finalizar, se realizó una evaluación y coevaluación del proyecto, redactando un relato que permitió la reconstrucción colectiva del viaje al Mictlán y cada integrante de Michiclub identificó su grado de participación en la lectura por medio de habilidades como la escucha atenta, la conversación literaria, la escritura, así como la disposición y agrado que mostraron a lo largo de la lectura.

Llegó el momento para dar inicio a Pedagogía por Proyectos, todo parecía ir de maravilla, la pregunta ¿qué les gustaría que realizáramos juntos en los siguientes tres martes? entusiasmó a Michiclub, al grado de proponer la realización del *Cinegatuno*, proyecto que consistía en transformar la Biblioteca Escolar en una función de cine y asistir ese día con pijama. Pero después de treinta minutos la participación se vino a menos, ¿qué provocó este cansancio y desinterés? De pronto se dificultó la toma de decisiones y la corresponsabilidad en las tareas, las acciones se centraron en el llenado de formatos complicados para los estudiantes, ellos querían leer y se les impedía so pretexto de cumplir rigurosamente con las fases del proyecto y con la construcción de los contratos. La organización del proyecto se prolongó, parecía diluirse, el maestro Manuel, titular del grupo, no daba crédito al poco avance y desinterés del grupo, los estudiantes dudaron de la concreción del *Cinegatuno*, mientras que el docente-mediador de la lectura por gusto se angustió al no ver trascender la realización del proyecto, al tiempo que el docente-investigador buscaba en la teoría respuestas que no encontraba. Pedagogía por Proyectos ¿no es como la pintan?

Para reactivar el ánimo y la disposición del grupo tuvo que aparecer otro libro: *El Taxi de los peluches* del autor Juan Villoro, el cual se encontraba estacionado en la Biblioteca Gatuna. Los niños eligieron leer este texto porque recién había pasado el

Día de Reyes. Su lectura comentada motivó a los niños a demandar que ya se realizara el Cinegatuno y que ese día los acompañara el peluche de su preferencia. Ese entusiasmo fue aprovechado para ratificar tareas, responsabilidades y redactar de manera colectiva el permiso dirigido a la directora para concretar la actividad.

Tal impulso hizo realidad un primer proyecto en acción bajo la estrategia de Pedagogía por Proyectos. El ambiente lector fue inmejorable, Michiclub llegó con sus pijamas más peculiares, *acolchonaron* el piso y se hicieron acompañar de peluches de todas las especies; además, la Biblioteca Escolar se revistió de cine mostrando en la marquesina y en la cartelera el título de la película que los niños eligieron: *Charlie y la fábrica de chocolates*. El cartel de la cinta permitió la interrogación de textos. Aparentemente todo estaba listo para ver y leer la película. Desafortunadamente, el docente-mediador de la lectura por gusto no pudo reproducir la película en español y aunque la cinta fue sustituida por *La leyenda de la Nahuala*, el interés no fue el mismo. Los errores son tormentosos cuando se persiste en el trabajo docente individualizado.

No se puede ocultar que la función de cine se vino a menos, no obstante el ambiente lector que se conformó fue razón suficiente para querer compartir la experiencia con el resto de la escuela. Así que Michiclub decidió socializar los alcances del proyecto por medio de una exposición durante el recreo. La planeación de esta fase del proyecto, resultó ser un proyecto en sí mismo. La organización, sistematización y elaboración de la información implicó un desafío cognitivo, pero la ejecución resultó emotiva, todo el grupo cumplió con su encomienda y cada uno fue parte de una experiencia de comunicación tan real como la dicha que ellos sintieron al ver que el propósito se había cumplido, así lo dejó entrever la autoevaluación que los mismos estudiantes realizaron.

A petición del maestro Manuel, se elaboró un cuadernillo con el objetivo de traducir las experiencias lectoras en productos escritos. Todavía se piensa que si no se obtiene un producto tangible después de leer, el tiempo que se empleó para la lectura es tiempo perdido. Pero con un poco de creatividad y gracias a un paseo por el *Laberinto*

del lenguaje, se pudo elaborar un cuadernillo gatuno que contiene una serie de actividades que pretende hacer circular los libros de la Biblioteca Gatuna y practicar de una lectura por gusto, ingeniosa y creativa.

El segundo proyecto en el marco de Pedagogía por Proyectos surge en medio de un reclamo. Michiclub identifica que la Biblioteca del aula tiene que cambiar y Raquel nos da una pista: “debemos hacer con los libros cosas interesantes”. A partir de ello, los compañeros comienzan una serie de propuestas que con ayuda del libro *El león que no sabía escribir* se inicia la renovación de la Biblioteca Gatuna.

Con ayuda de la tecnología se realizó una interrogación de texto y por medio de un videocuento se conoció la desventura amorosa de un león que no sabía escribir. A partir de imágenes los estudiantes recrearon su propia historia, la grabaron y la reprodujeron en el aula tratando de reconocer su voz y su creatividad en medio de un entorno lector. Después de leer y reconstruir la historia del león que no sabía escribir, emerge en el grupo la necesidad de elaborar una carta que ayudó al protagonista de la historia a conquistar a su admirada y querida leona. Tanto la reconstrucción con imágenes de la historia como sus producciones epistolares dieron un nuevo marco informativo y decorativo a la *Biblioteca Leonina*.

El tercer proyecto desde la perspectiva de Pedagogía por Proyecto se revitalizó después de la participación de Michiclub en el encuentro organizado por la Universidad Pedagógica Nacional denominado VI Encuentro Comunitario de la Intervención “Voces en el aula” realizado en el auditorio Lauro Aguirre de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros donde se dieron cita para compartir sus vivencias lectoras. Tal grado de satisfacción les dejó su intervención que el planteamiento de proyectos en el aula se diversificó, su práctica lectora autónoma se ha ido consolidando y el uso del acervo bibliográfico se dinamizó con mayor entusiasmo.

Michiclub definió su siguiente proyecto organizado en equipos y después de la exposición de seis propuestas sumamente creativas. A través de una asamblea, la mayoría eligió El libro favorito de la escuela, el cual se trata de una lectura sensorial, donde los estudiantes pudieron vivenciar y poner en práctica todos sus sentidos al leer

La gota gorda de Juan Villoro. La planeación de este proyecto permitió enriquecer la vida cooperativa de Michiclub, así como involucrar a los padres de familia y al maestro Manuel, ya no como una tarea obligatoria, sino como una participación voluntaria que despertó el placer de leer.

Con ayuda de los estudiantes y algunos padres de familia, la biblioteca escolar se transformó nuevamente en un ambiente lector que permitió vivenciar la lectura desde diferentes posturas y matices: el mediador-docente, los padres mediadores de lectura y nuestros lectores revivieron las escenas en medio de la oscuridad y alertando todos los sentidos. La gota gorda se deslizó por todo los rostros, manos, cuerpos y memoria de Michiclub.

Los niños y las niñas de tercer grado ya no se limitan a practicar la lectura por gusto sólo para ellos. Ahora Michiclub decidió compartir su experiencia lectora con los grupos de sexto grado. Dicha actividad la planearon y la llevaron a la realidad ofreciéndola como obsequio de despedida para una generación que le dice adiós a su escuela, no sin antes exprimir las nubes con sus propias manos, disfrutar de la brisa del mar en sus rostros, saborear trozos de galletas y chocolates, aspirar sueños con olor a vainilla y ver pintada la biblioteca “Leona Vicario” con los colores infinitos que únicamente el espacio y la literatura ofrecen.

En la siguiente tabla (Figura 37) se concentran los textos leídos y las producciones escritas realizadas en el marco de los proyectos realizados durante la IP.

Figura 37. Textos leídos y producciones escritas realizados durante la Intervención Pedagógica

PROYECTOS O INSTANTES DE LA INTERVENCIÓN	TEXTO LEÍDO	TEXTO PRODUCIDO	ESTRATEGIA PARA FOMENTAR LA LECTURA POR GUSTO
Condiciones facilitadoras para el Aprendizaje	*Si yo fuera un gato *No voy a leer este libro	-Descripción de un perfil gatuno. -Acuerdos de convivencia	Club gatuno. Palabras Brujimágicas para gatodivertirnos.
Primer Método por Proyecto: La Biblioteca Gatuna	*Los 25 libros viajeros de Michiclub *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore	-Listado de los 25 libros viajeros de Michiclub -Reglamento de la Biblioteca Gatuna -Reproducción de los libros voladores de la Biblioteca Gatuna	Interrogación de textos de un videolibro. Libro digitalizado
El proyecto anual se hace soñando	*Willy el soñador	-Breve redacción de los sueños. -Elaboración del proyecto anual	Lectura colectiva de un libro álbum.
Segundo Método por Proyecto: Lee-yendo a la Tierra de los Muertos	*Viaje al Mictlan	Narración del viaje al Mictlan	Interpretación interactiva con la lectura
Primer proyecto por Pedagogía por Proyectos: El Cinegatuno	*El taxi de los peluches *Portada de la película Charlie y la fábrica de chocolates *La leyenda de la nahuala	-Permiso para el Cinegatuno -Narraciones sobre la experiencia del Cinegatuno -Carteles para la socialización del proyecto	Lectura de una película.
Segundo proyecto por Pedagogía por Proyectos: Un romance entre la lectura y la escritura	*El león que no sabía escribir *Reescritura del león que no sabía escribir	Reescritura a través de imágenes del texto El león que no sabía escribir Carta a la leona de parte del León que no sabía escribir	El videolibro, reconstrucción con imágenes de un texto literario. Grabación de la reconstrucción de la historia Escribiéndole a un personaje del texto.
Tercer proyecto por Pedagogía por Proyectos: Vivir en los libros	*La gota gorda	Mi experiencia en la lectura sensorial	Audiocuento Lectura sensorial
El cuadernillo gatuno	*Los 25 libros gatunos de Michiclub	Elaboración de fichas gatunas	Las actividades de las fichas gatuna son adaptadas de algunas actividades que se plantean en el libro Laberinto de lenguajes.
Encuentro "Voces en el aula"	*Lectura de su guión de exposición	Escritura de su guión de exposición	Participación gatuna en el encuentro "Voces en el aula"

7. Resultados

Para arribar a los resultados es necesario recapitular elementos puntuales que se esgrimieron al definir el problema de la presente investigación, de los cuales destacan *la concepción utilitaria y obligatoria que el grupo tercero “A” le otorgaba a la práctica de la lectura, el escaso uso de la Biblioteca Escolar y de Aula, así como la poca movilidad del acervo bibliográfico* que la escuela tenía disponible. La delimitación de esta problemática motivó una serie de preguntas que se enmarcaron en este planteamiento general: ¿De qué manera se puede fomentar la práctica de la lectura, desde el uso de la Biblioteca Escolar, como una acción que propicie la recreación y la expresión placentera de opiniones, sentimientos y emociones entre los estudiantes de tercer grado?

Esta interrogante permitió el esbozo de supuestos teóricos que pretendieron darle respuesta y ofrecer alternativas para *el fomento de la lectura por gusto a través de actividades desarrolladas en la Biblioteca Escolar*, los cuales quedaron enunciados en las siguientes líneas: la implementación de estrategias lúdicas a través de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, específicamente, por medio de las Condiciones Facilitadora para el Aprendizaje y la Estrategia de Interrogación de Textos contribuyen a la práctica de la lectura recreativa y a la expresión libre y placentera de opiniones, sentimientos y emociones de los estudiantes de tercer grado.

Este principio de ruta trazó el camino de la indagación y de la propia Intervención Pedagógica, lo que hizo posible delimitar sus alcances por medio de un propósito general que esclareció que los estudiantes de tercer grado podrían participar de forma activa y colaborativa en la implementación de estrategias lúdicas en la Biblioteca Escolar para que practiquen la lectura recreativa y expresen de forma libre y placentera sus opiniones, sentimientos y emociones.

Todo lo anterior tiene total coincidencia con las capacidades que se pretendieron desarrollar a lo largo de la Intervención Pedagógica las cuales fueron englobadas en una idea que orientó los esfuerzos individuales y colectivos al promover la participación

de las niñas y niños del grupo en estrategias lúdicas propuestas desde la Biblioteca Escolar para fomentar la práctica de la lectura por gusto, al igual que la manifestación de opiniones y emociones de manera libre, plural y creativa.

Para recopilar la información que permitió valorar los resultados que a continuación se presentan, se recurrió a la construcción de instrumentos e indicadores de evaluación que se diseñaron previo a la Intervención Pedagógica, así como de otras herramientas evaluativas elaboradas en el desarrollo de la misma. Entre estos recursos se encuentran listas de cotejo, escalas de apreciación y una rúbrica. Es preciso mencionar que estos insumos responden, en principio, al enfoque de una evaluación formativa y cualitativa que, a decir de Jolibert (2015, p. 241), se caracteriza por estar contextualizada a las características y necesidades del grupo; diversifica la observación de los aprendizajes; es de responsabilidad compartida entre los estudiantes y el profesor, por lo que se emplea la autoevaluación y la coevaluación; es metacognitiva porque permite tomar conciencia de lo que se aprende y cómo se aprende, además de ser permanente y continua.

Aunado a ello, la evaluación sumativa empleada en la Intervención Pedagógica, también responde a un perfil formativo, ya que permite al estudiante y al docente ubicarse en un nivel de logro en relación a las capacidades desarrolladas; sin que esta modalidad evaluativa deje de cumplir con su principal función: conocer el rendimiento alcanzado por cada estudiante, lo que permite la toma de decisiones en favor de una planificación que brinde continuidad al proceso de aprendizaje.

Enseguida se presentan los instrumentos empleados en compañía de la información sistematizada que cada uno de ellos ofrece, además de su análisis e interpretación.

La lectura recreativa como detonante de la imaginación y el placer.

Desde la conformación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y la realización de las primeras lecturas se implementaron actividades que fueron incitando la imaginación y el placer por leer, procurando que el acto lector no significara una

tarea condicionada y mecánica, para ello la lectura de cada texto fue acompañada del juego, el dibujo, la exploración de los libros disponibles, la Interrogación de Textos, la instalación de la Biblioteca del Aula y la producción escrita que ayudaron a detonar una lectura recreativa como se aprecia en la Figura 38, la cual representa un ejercicio que invitó a las niñas y los niños a reflexionar y escribir cómo habían practicado una lectura placentera de los primeros textos leídos: *Si yo fuera un gato*, *No voy a leer este libro* y *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore*. Este primer balance se complementó con una lista de cotejo (Figura 39) cuyo indicador se centraba en reconocer cómo los estudiantes experimentaban el disfrute lector de un libro completo propuesto por el docente. Los resultados dan cuenta de que el contagio por practicar una lectura placentera estaba en marcha al constatarse que, para la mayoría del grupo, los libros se encontraban a su alcance y disponibles para su exploración, que la lectura de estos primeros textos les evocaba distintas emociones y que de manera gradual se avanzaba a la autonomía de leer ejemplares completos.

Figura 38. Ejercicio en torno a las actividades que ayudan a disfrutar la lectura

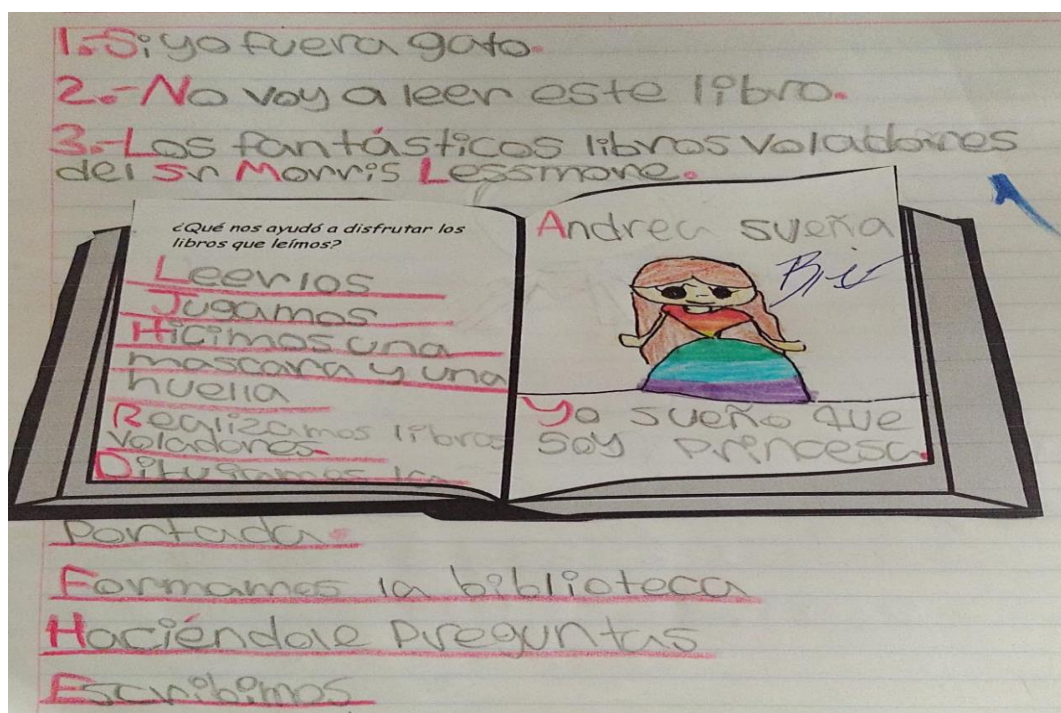


Figura 39. Lista de cotejo para evaluar el uso de la lectura recreativa como detonante de la imaginación y el placer de leer

Lista de cotejo																
Capacidad	Identifica en la lectura recreativa una forma de disfrutar los textos para desarrollar su imaginación y construir activamente un perfil de lector autónomo.															
Indicador	Conoce que en la lectura de un texto se experimenta el disfrute lector.															
Estudiantes	LUZ J.	C. JACOB	KEVIN D.	ABIGAIL	RAQUEL I.	A. BALDOMERO	JESÚS D.	ZOE D.	K. CALEB	CRISTOPHER	D. ALEXIS	ALEXANDRA D.	ANDREA	ANA SOFIA	GYANA A.	ALISON V.
Criterio																
Explora a detalle los textos que se encuentran a su alcance.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Identifica los principales tipos de textos y su función.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Reconoce con facilidad las emociones que le evoca la lectura de diversos textos.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Utiliza diversos textos que le permiten experimentar el gusto por leer.	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1
Lee con autonomía textos completos.	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Total	9	7	7	7	7	9	6	10	7	7	6	7	8	9	6	7

ESCALA	
SÍ	NO
2	1
NIVEL DE DESEMPEÑO	
9-10	CONSTRUIDO
7-8	EN PROCESO
MENOS DE 6-6	NECESITA APOYO

Para el disfrute de un texto literario es necesario la asociación de ideas que contribuyan a la comprensión de la historia, en este sentido la estrategia de Interrogación de Textos fue fundamental, ya que se convirtió en un primer vínculo entre el libro con el contexto, las expectativas y los alcances cognitivos a los que iban arribando los lectores. Esto aconteció, por ejemplo, durante la lectura del libro álbum *Willy el soñador* que sirvió de inspiración para la elaboración del Plan Anual al describir al protagonista, los personajes que lo acompañaban, los lugares oníricos y los sueños que acontecieron en la narración. También quedó evidenciado a lo largo de la lectura en acción del libro *Viaje al Mictlan*, que se llevó a cabo en la semana del día de muertos, despertando con ello el ánimo viajero e imaginario de los estudiantes. En ambas estrategias se constató que la lectura no se limita a la decodificación de grafías, aún más, en gran

parte del grupo se reconoce que el acto de leer se enriquece si se establecen conexiones entre su bagaje literario, sus intereses y necesidades lectoras con el contenido de los textos leídos. De igual manera se aprecia un acercamiento a la fantasía por medio del uso de otros lenguajes como los sonoros, los visuales, los corporales, entre otros. La construcción de una narración grupal en torno al viaje al inframundo (Figura 40) y los resultados sistematizados en la lista de cotejo representada en la Figura 41, hacen evidente la interpretación antes referida. Cabe destacar que, en el marco de estas actividades, niñas y niños como Alison, Caleb, Gyan y Alexis, a pesar de no haber consolidado, hasta ese momento, una lectura y escritura convencional, pudieron integrarse plenamente a estas modalidades lectoras, siendo partícipes del disfrute que se vivenció y no aislándose en los recovecos del aula como se había observado.

Figura 40. Narración construida de forma grupal sobre el Viaje al Mictlan

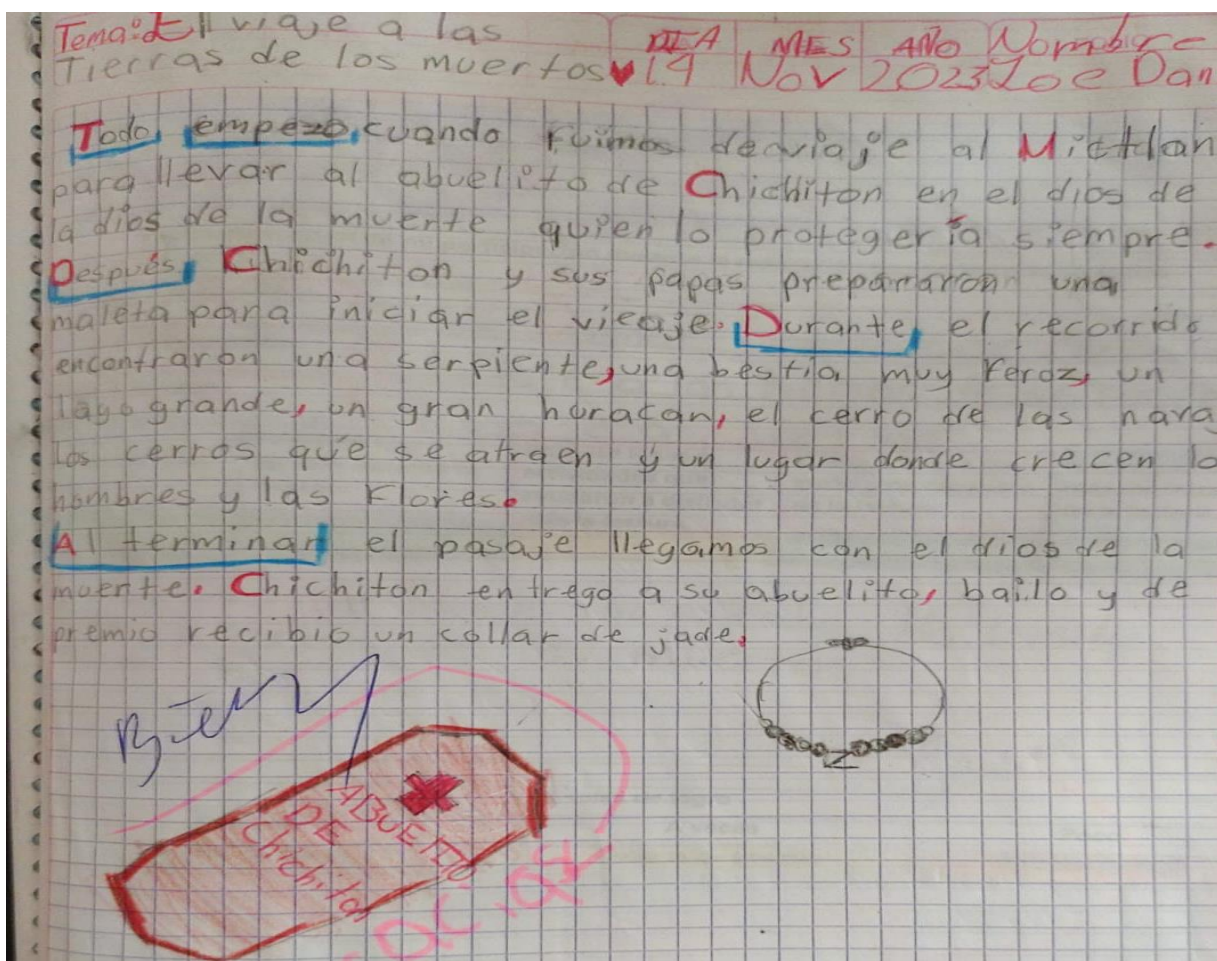


Figura 41. Lista de cotejo que valora la asociación de ideas para el acceso a la fantasía y la recreación de un texto por medio de distintos lenguajes

Lista de cotejo						
Capacidades	Identifica en la lectura recreativa una forma de disfrutar los textos para desarrollar su imaginación y construir activamente un perfil de lector autónomo.					
Indicadores	Asocia ideas que le permiten hacer uso de la fantasía y el esparcimiento al leer y recrear un texto.					
Criterio	Relata los sucesos o el contenido de un texto.	Reconoce los elementos fantásticos y reales de un texto.	Describe a través de distintos lenguajes los objetos, personas o situaciones que se presentan en un texto.	Recrea a partir de la lectura de un texto escenas, situaciones o personajes de un texto leído haciendo uso de diversos lenguajes.	Totales	
Estudiantes					Sí (%)	No (%)
LUZ J.	SÍ	SÍ	NO	SÍ	75	25
C. JACOB	SÍ	SÍ	SÍ	NO	75	25
KEVIN D.	SÍ	SÍ	NO	SÍ	75	25
ABIGAIL	SÍ	SÍ	NO	SÍ	75	25
RAQUEL I.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100	0
A. BALDOMERO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100	0
JESÚS D.	SÍ	SÍ	NO	NO	50	50
ZOE D.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100	0
K. CALEB	NO	NO	SÍ	SÍ	50	50
CRISTOPHER	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100	0
D. ALEXIS	NO	NO	SÍ	SÍ	50	50
ALEXANDRA D.	SÍ	SÍ	NO	SÍ	75	25
ANDREA	SÍ	SÍ	SÍ	NO	75	25
ANA S.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100	0
GYAN A.	NO	NO	SÍ	SÍ	50	50
ALISON V.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	75	25
ALEXA D.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100	0
JERXON Y.	SÍ	SÍ	NO	SÍ	75	25
Gael	SÍ	SÍ	NO	SÍ	75	25
E. MATEO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	75	25
MIA A.	SÍ	NO	SÍ	SÍ	75	25
ANGEL D.	SÍ	SÍ	NO	SÍ	75	25
FRECUENCIA Sí	18	17	14	19	77.5	22.5
FRECUENCIA No	4	5	8	3		

ESCALA	
SÍ	NO
25%	25%
NIVEL DE DESEMPEÑO	
90%-100%	CONSTRUIDO
70%-80%	EN PROCESO
60%-MENOS DE 60%	NECESITA APOYO

La lectura recreativa desde la Biblioteca Escolar y el fortalecimiento de una vida cooperativa

En el desarrollo de la Intervención Pedagógica y en la implementación de Pedagogía por Proyectos surgió la necesidad de adecuar algunas herramientas de evaluación que

fueron elaboradas durante la etapa del diseño de intervención, específicamente, los instrumentos que corresponde a las Figuras 30 y 31 insertadas en el capítulo IV, con dos intenciones. La primera, hacer estos recursos más funcionales al momento de sistematizar la información proveniente del desempeño de los estudiantes en la realización del proyecto denominado *Cinegatuno* y la segunda, en un sentido más relevante, hacer partícipes a las niñas y niños del grupo en el proceso de la evaluación formativa. Por lo anterior, se configuró un instrumento de *autoevaluación* que permitió una autorreflexión derivada de la interacción que mantuvieron en distintas situaciones comunicativas contextualizadas que ellos mismos propusieron a partir de la lectura recreativa de la película *Charlie y la fábrica de chocolates*, así como el fortalecimiento de una vida cooperativa en el marco de la construcción de un ambiente lector agradable.

En este nuevo instrumento (Figura 43) se utilizó como indicador la capacidad del estudiante para dimensionar su aporte en la transformación de la Biblioteca Escolar en un contexto cinematográfico accesible y favorable para generar una actitud placentera hacia la lectura. Tomando como contenido de aprendizaje: la narración de sucesos del pasado y del presente, el cual el grupo identificó, específicamente, en la planeación de la fase de socialización enmarcada en la propuesta de Pedagogía por Proyectos. Al reflexionar sobre las respuestas que las niñas y los niños del grupo plasmaron en esta herramienta, la valoración es la siguiente:

94% de los estudiantes reconocen haber contribuido en convertir a la Biblioteca Escolar en un espacio agradable para aprender, actuar y convivir. 76% de las niñas y niños del grupo expresan haber leído por gusto durante la realización del proyecto, considerando en ese mismo porcentaje la lectura de su narración (Figura 42) como un texto donde pudo expresar sus ideas, emociones y experiencias. Apenas el 52% identifican haber leído la película reconociendo las escenas, situaciones y personajes más relevantes. En relación a la producción de textos durante la realización del proyecto el 88% de los estudiantes se identifican como autores de diversos textos, mientras que el 76% dan cuenta de haber expresado por escrito sus ideas, emociones

y experiencias; asimismo, el 94% considera haber narrado por escrito los sucesos y situaciones que se le presentaron y el 82% manifestaron expresar por escritos sus necesidades.

En cuanto al uso de la oralidad, el 84% del grupo señala haber compartido sus ideas, emociones y experiencias por medio de la comunicación oral. Al valorar su actitud y participación en la conformación de una vida cooperativa durante la realización del proyecto los estudiantes refieren que el 82% contribuyó a diseñar y organizar el proyecto, el mismo porcentaje expresa haber tratado con respeto las ideas y las necesidades del resto de sus compañeros, el 76% valora haber cumplido con sus tareas y responsabilidades y sólo el 58% manifestó practicar la escucha atenta mientras sus compañeros expresan sus ideas y emociones.

Los datos referidos en los párrafos anteriores hacen evidente que irrumpir con proyectos surgidos de las propuestas creativas de los estudiantes permite una revaloración al uso que se le otorga habitualmente a la Biblioteca Escolar volviéndola un ambiente propicio para la interacción y la práctica de una lectura agradable y placentera. La mayoría del grupo se reconoció como autor de diferentes textos, entre ellos, la elaboración del escrito formal donde solicitaron permiso para concretar el *Cinegatuno*, además del texto narrativo que les permitió relatar sus experiencias y emociones que vivenciaron durante la realización del proyecto. Aunado a ello, el grupo afirmó que empleó la expresión oral como medio para dar a conocer los acontecimientos, las opiniones y los sentimientos que surgieron de su participación durante la socialización del proyecto que se llevó a cabo en el recreo en presencia de toda la comunidad escolar. Finalmente, gran parte del grupo se asumió como participante activo, respetuoso y solidario de la planeación y realización del proyecto contribuyendo así a una vida cooperativa en el aula. No se debe omitir que las niñas y los niños, en su mayoría, identifican que su escucha atenta es una área de oportunidad en la que se tendrá que trabajar.

Figura 42. Narración sobre su experiencia en el proyecto *Cinegatuno*

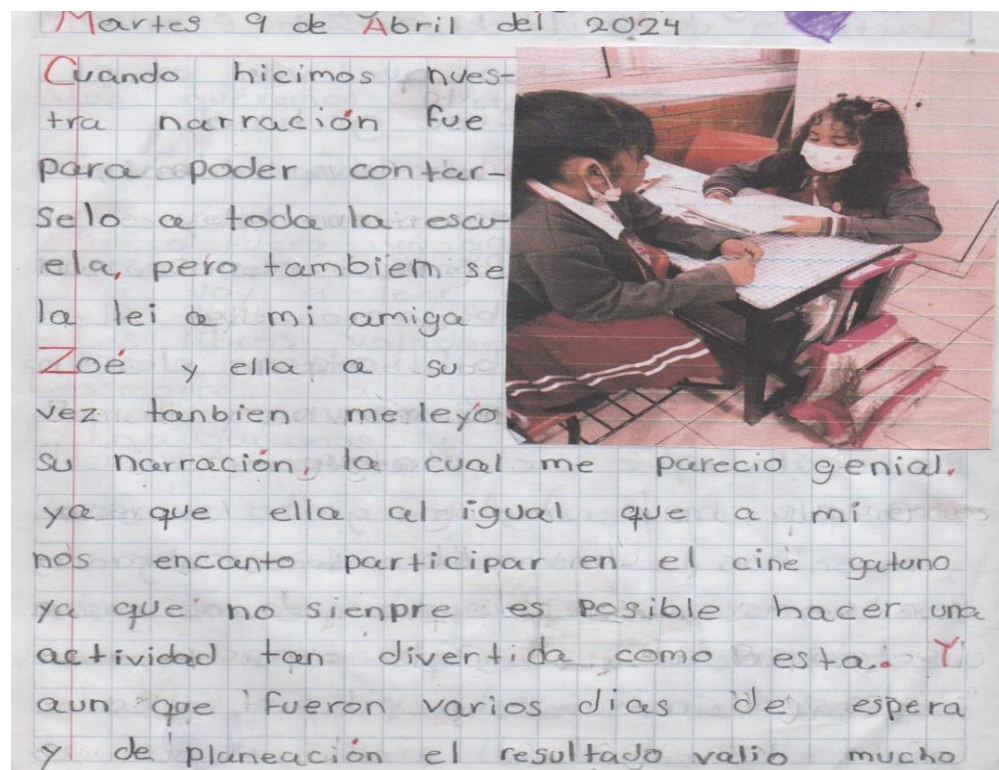
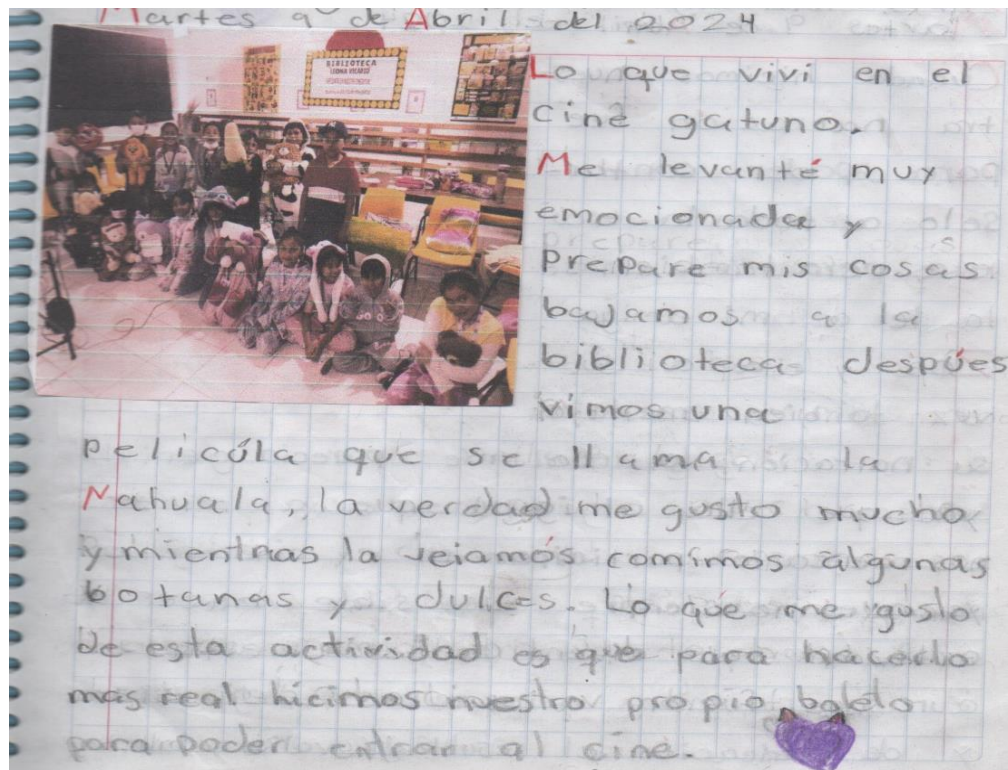


Figura 43. Instrumento de autoevaluación del proyecto Cinegatuno

Autoevaluación del proyecto "Cinegatuno"

Capacidad a observar: Interactúa en situaciones comunicativas contextualizadas propuestas por los estudiantes desde la Biblioteca Escolar a partir de la lectura recreativa de textos diversos en favor de la construcción de sus aprendizajes, el desarrollo de sus habilidades y el fortalecimiento de una vida cooperativa en el marco de un ambiente lector agradable.

Indicador: Contribuye a transformar la Biblioteca Escolar en un contexto accesible y favorable para generar una actitud placentera hacia la lectura.

Contenido: Narración de sucesos del pasado y del presente.

Proceso de desarrollo de aprendizajes: Identifica y comprende la función y las características principales de la narración.

Lee cuidadosamente los siguientes planteamientos y marca la opción que esté más cercana a tu propia valoración.

Nombre: Zoe Danna Domínguez Fernández

Grado y grupo: 3º A

Después de participar en la realización del proyecto nombrado "Cinegatuno" consideras que:

Criterio	Sí	No	Opción abierta
Biblioteca Escolar			
1. La Biblioteca Escolar se convirtió en un espacio agradable para aprender, actuar y convivir.	Sí ✓	No	¿Por qué? <u>Porque si ubo mucho espacio para convivir</u>
Lectura			
2. Practicaste la lectura por gusto.	Sí ✓	No	¿Cómo? <u>Ami me a gusado un poco leer</u>
3. Leíste la película reconociendo las escenas, situaciones y personajes más relevantes.	Sí ✓	No	¿De qué manera? <u>Ya aia bisto la pelicola</u>
4. Leíste tu narración expresando tus ideas, emociones y experiencias.	Sí ✓	No	¿En qué momento? <u>Al momento de escribirla</u>
Escritura			
5. Escribiste diversos textos donde tú fuiste el autor.	Sí ✓	No	¿Cuándo? <u>En la libreta, escribi la narracion</u>
6. Escribiste tus ideas, emociones y experiencias después de leer la película.	Sí ✓	No	¿De qué manera? <u>En la narracion</u>
7. Narraste por escrito los sucesos y situaciones que se presentaron.	Sí ✓	No	
8. Expresaste por escrito tus necesidades.	Sí ✓	No	¿Cuándo? <u>le pedimos permiso al director</u>
Oralidad			
9. Compartiste de forma oral tus ideas, emociones y experiencias.	Sí ✓	No	¿En qué momento? <u>un día martes exposamos el proyecto</u>
Actitud y vida cooperativa			
10. Contribuiste a diseñar y organizar el proyecto.	Sí ✓	No	¿De qué manera? <u>Dando ideas</u>
11. Consideraste respetuosamente la opinión, los gustos y necesidades de tus compañeros.	Sí ✓	No	
12. Cumpliste con tus tareas y responsabilidades.	Sí ✓	No	
13. Escuchaste a tus compañeros cuando expresan ideas y emociones.	Sí ✓	No ✓	¿Por qué? <u>Abeses</u>

Frecuencia de indicadores: Sí 13 No 0

¿Cómo podrías mejorar tu participación en los siguientes proyectos?

veni mas seguido, poner atencion
Mejorar el comportamiento

Hacia la construcción de un lector autónomo

Al instalarse la Biblioteca del Aula los libros se encontraron disponibles y accesibles para el grupo, el acervo comenzó a movilizarse con mayor dinamismo, lo que significó que las expectativas de los estudiantes acrecentaran. Esto se manifestó en la realización del segundo proyecto titulado *Un romance entre la lectura y la escritura*, en el préstamo de libros a domicilio denominado *Librogatuno: un invitado a casa* y en el encuentro llamado *Voces en el aula* donde se dieron cita estudiantes de diferentes escuelas y niveles para compartir su experiencia en torno al trabajo con Pedagogía por Proyectos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

En la evaluación que se realizó del proyecto *Un romance entre la lectura y la escritura* se empleó una escala de apreciación (Figura 44) cuya valoración se centraba en cómo los estudiantes van construyendo un perfil de lector autónomo. Los resultados mostraron una progresión al reflejar que leen para sí mismos y por propia voluntad, lo cual quedó de manifiesto cuando eligieron leer de manera grupal *El león que no sabía escribir*, primero utilizando el ejemplar que estaba en la Biblioteca del Aula y después al compartirlo ante todos de manera digital. De igual manera, se observa en este instrumento que el grupo expresa participar con agrado en diferentes modalidades de lectura colectiva y en la conversación literaria entre compañeros que se daba lugar, esencialmente durante, la estrategia de Interrogación de Textos. También, con base en la información que arroja esta herramienta, se destaca que cada vez con mayor frecuencia y confianza los miembros del grupo propusieron actividades encaminadas en practicar la lectura recreativa, por ejemplo, cuando después de recrear la secuencia del *León que no sabía escribir* con ayuda de imágenes, propusieron leer su versión del cuento obteniendo de ella una grabación divertida. Cabe señalar que también se creó un vínculo estrecho con la escritura, ya que al final todos escribieron una carta romántica para ayudar al león a cortejar a la culta leona.

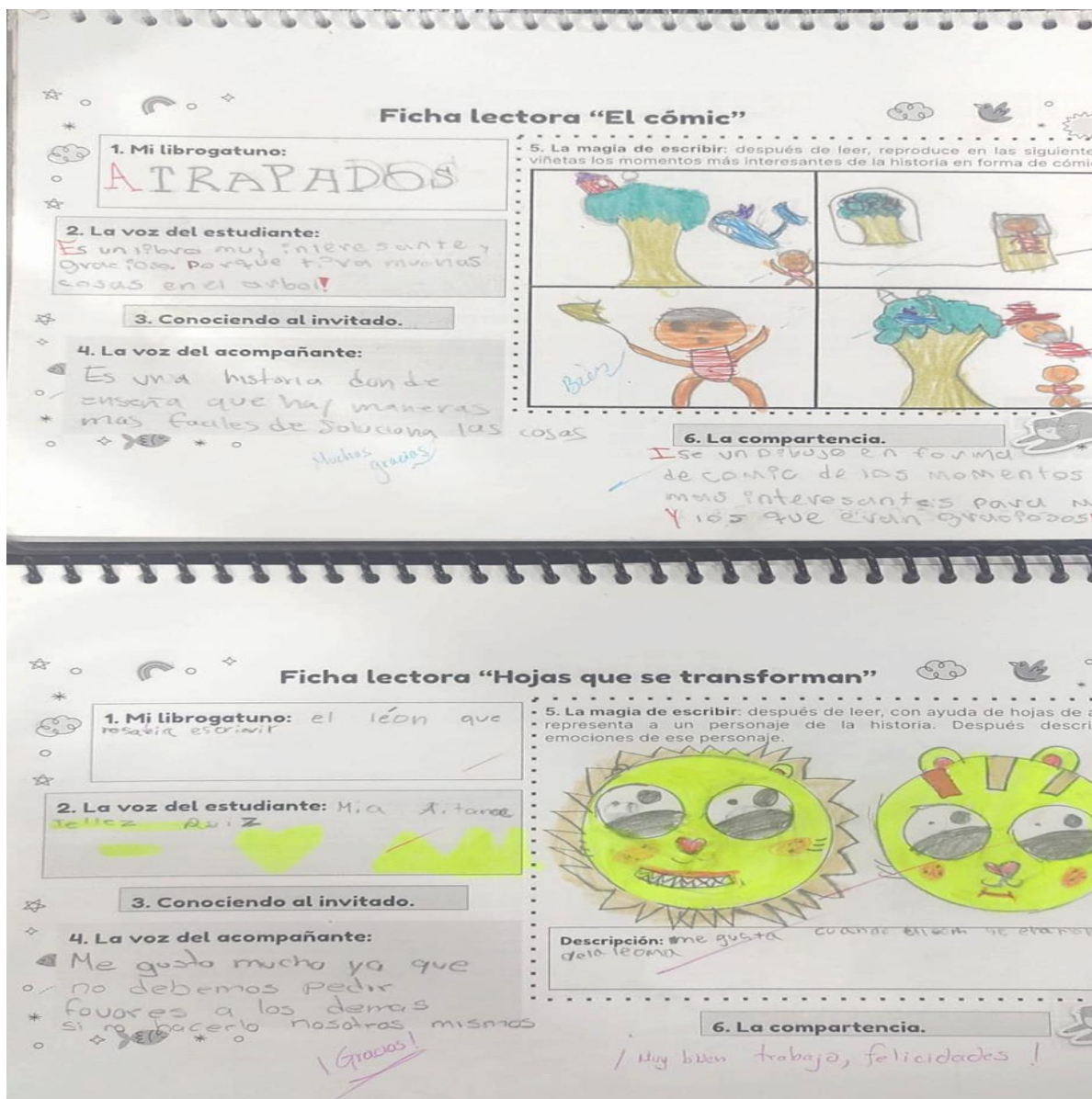
Figura 44. Escala de apreciación que permitió la evaluación del segundo proyecto *Un romance entre la lectura y la escritura*

Escala de apreciación																
Capacidad	Identifica en la lectura recreativa una forma de disfrutar los textos para desarrollar su imaginación y construir activamente un perfil de lector autónomo.															
Indicador	Lee por propia voluntad, interés y gusto.															
Estudiantes	LUZ J.	C. JACOB	KEVIN D.	ABIGAIL	RAQUEL I.	A. BALDOMERO	JESÚS D.	ZOE D.	K. CALEB	CRISTOPHER	D. ALEXIS	ALEXANDRA D.	ANDREA	ANA SOFIA	GYANA A.	ALISON V.
Criterio																
Lee para sí mismo y por propia voluntad diversos tipos de texto.	2	2	2	2	3	3	1	3	2	2	2	2	3	3	1	2
Participa con agrado en diferentes modalidades de lectura colectiva.	2	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Dialoga entre sus compañeros para expresar sus gustos e intereses lectores.	2	2	3	2	3	3	1	3	2	2	2	3	3	3	1	2
Propone actividades encaminadas a practicar la lectura recreativa.	2	2	2	2	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	2	1
Manifiesta progresivamente su perfil de lector autónomo.	2	2	2	2	3	3	1	3	2	2	2	3	3	3	2	2
Total	10	10	12	11	15	15	5	15	10	12	10	14	15	15	8	10

Niveles de logro		
Siempre	A veces	Muy poco
3	2	1
Niveles de desempeño		
13-15	Construido	
10-12	En proceso	
Menos de 9	Necesita apoyo	

Se considera importante fortalecer los resultados anteriores con tres productos elaborados por las niñas y niños del grupo donde se aprecia un avance gradual hacia el perfil de un lector autónomo. En la Figura 45, está representado el acercamiento individual que los estudiantes iban teniendo con los textos literarios disponibles en la Biblioteca Escolar con dos primicias a destacar: la primera, el deseo por leer fuera de la escuela al invitar un *libro gatuno* al hogar, lo que significó que la lectura placentera traspasara los muros del aula y, la segunda, la participación de la familia al compartir espacios lectores y dar su testimonio sobre la lectura realizada en la sección La voz del acompañante.

Figura 45. Fichas elaboradas por los estudiantes motivados por la lectura realizada en casa como parte del préstamo de libros a domicilio denominado *Librogatuno: un invitado a casa*



Otro producto a considerar es el registro de *Préstamo de librogatunos a casa* (Figura 46) no con el objetivo de controlar o cuantificar el número de libros solicitados, sino con la intención de conformar una memoria lectora que les permitiera a los estudiantes dejar un testimonio escrito de su experiencia lectora como parte de su bagaje literario. Al final, para algunos de ellos, registrar los *librogatunos* que llevaban a casa significó un aliciente para promover la lectura placentera entre los miembros de la familia.

Figura 46. Registro del préstamo de libros a domicilio denominado *Librogatuno: un invitado a casa*

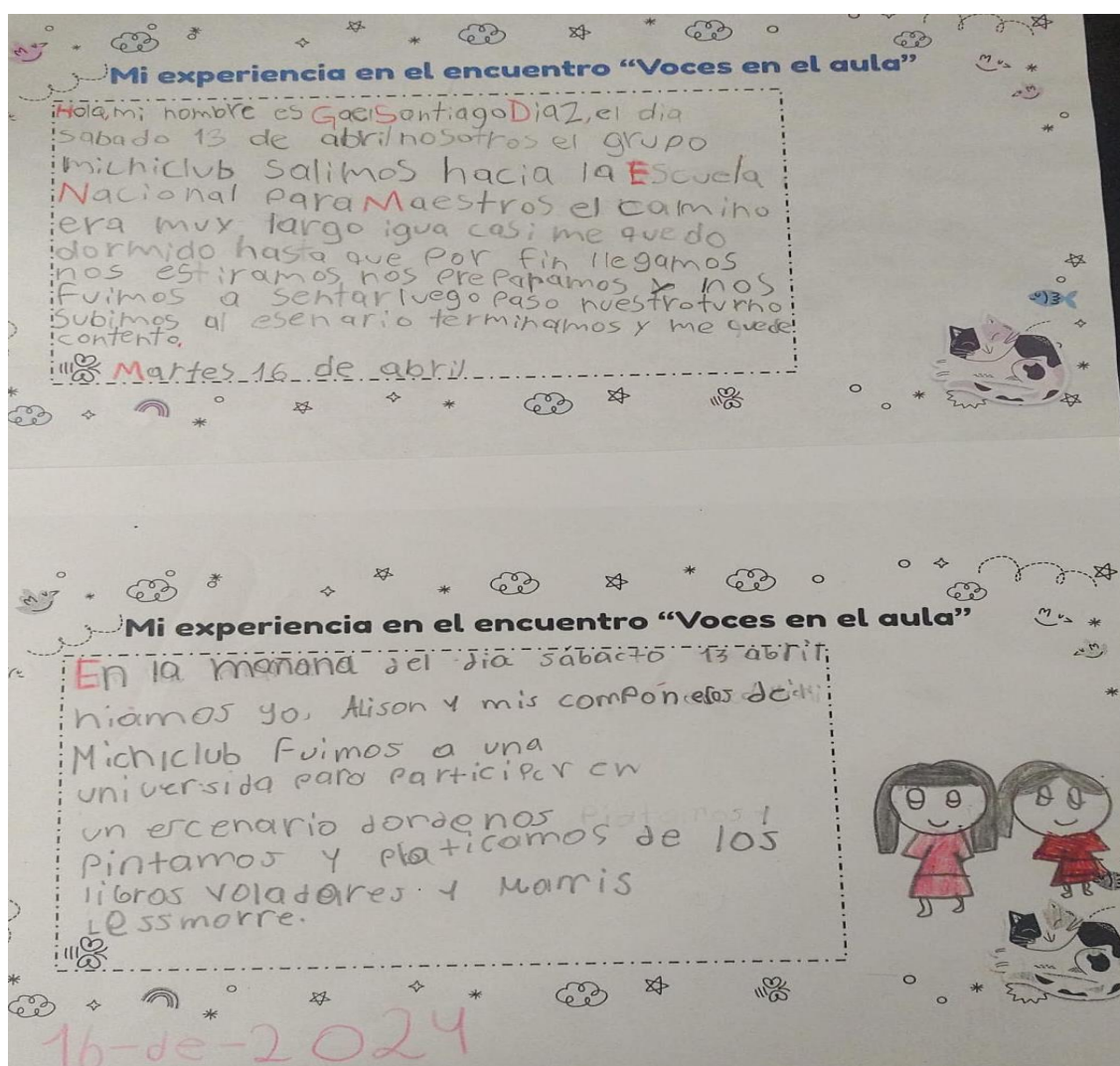
Registro de préstamo de librogatunos a casa
Escribe los datos que se solicitan y deja tu credencial:

No.	Nombre del estudiante	Título del libro	Fecha del préstamo	Fecha de devolución
72	Gael Santiago Díaz	Sírvase un gato	16/4/2024	7 Mayo 2024
73	Gyan MILIT -	2024		21/MAY/24
74	Aureliano	el pequeño ratón	16/4/2024	20/MAY/24
75	Ana Sofia L.A	Ciavolas	23/04/24	7/05/24
76	Alexandra Danida I.C	Nathuala	23/04/24	7/05/24
77	Alexa Dayana R.H	El taxi de los peluches	23/04/24	7/05/24
78	Eduardo Mateo	Me gustan los libros	23/04/24	14/Mayo/2024
79	Alison Vaneesa	MICHTLAN	23/04/24	21/05/2024
80	Mia Aitana Tellez	Rancho prelo	23/04/24	21/Mayo/2024
81	Ana Sofia Luna	El taxi de los p-	7/04/24	14/05/24
82	Alexa Dayana Rodriguez	La Mahuata	7/04/24	21/Mayo/2024
83	Andrea Lara SOSA	los cuentos de mi	7/04/24	14/Mayo/2024

Uno de los propósitos de la investigación considera que la lectura por gusto se propicia al formar parte de situaciones comunicativas reales y contextualizadas. Los estudiantes fueron protagonistas del encuentro “Voces en el Aula” actividad organizada por la Universidad Pedagógica Nacional que se llevó a cabo en el auditorio Lauro Aguirre de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, donde relataron su experiencia lectora a partir del trabajo con Pedagogía por Proyectos. La disposición del grupo ante la actividad fue determinante, ya que propició que por medio de una asamblea decidieran cómo participar, qué exponer y cómo presentarse ante un público desconocido a su contexto inmediato. La organización fue un trabajo metacognitivo relevante: hicieron un recuento de los textos leídos, así como de las estrategias empleadas para arribar a una lectura placentera, escribieron un guión que orientara su participación, se allegaron materiales y utilizaron recursos gráficos que respaldaran

sus testimonios, ensayaron su exposición solicitando que otros grupos los escucharan e involucraron a su familia para que los acompañaran. Su presentación se caracterizó por ser tan elocuente como divertida. Llenaron el escenario y asumieron la responsabilidad del dominio de la palabra. Esta actividad contribuyó a considerar al libro como un recurso para contagiar el placer de leer. Esta interpretación se evidencia en las narraciones que las niñas y los niños escribieron (Figura 47) relatando de manera personal como vivieron esta experiencia académica.

Figura 47. Narración de la participación en el encuentro Voces en el aula



Leer no sólo se hace con los ojos

El último proyecto *El libro favorito de la escuela* se constituyó de dos partes; en la primera, el grupo de tercero “A” vivenció la lectura sensorial del libro *La gota gorda* donde algunos padres de familia y el docente mediador fueron los encargados de dirigirla y producirla. En un segundo momento, las niñas y los niños de tercer grado tomaron la dirección de la actividad y la reprodujeron a sus compañeros de sexto grado a manera de regalo de despedida por su cercana graduación de la primaria.

Gran parte del proyecto se configuró a partir de las sugerencias de los estudiantes por lo que implicó un nuevo ajuste a los instrumentos de evaluación elaborados durante el diseño de la intervención, especialmente, los representados en las Figuras 34, 35 y 36 ubicadas en el capítulo IV. El motivo de esta adecuación, respondió al sentido de horizontalidad que la evaluación formativa contempla, por lo que se construyó una lista de cotejo que permitiera la autoevaluación del desempeño de las niñas y los niños del grupo (Figura 48).

Los criterios que se incluyeron en la lista de cotejo se relacionaron con los tres aprendizajes que los estudiantes esperaban adquirir durante la realización del proyecto y que ellos señalaron del Avance del contenido del Programa sintético ciclo escolar 2022-2023, específicamente del campo formativo de lenguajes. Los resultados se interpretan a continuación:

Aprendizaje 1: Identifica la fantasía en manifestaciones comunicativas, entre ellas la práctica de la lectura.

Después de haber vivenciado la lectura sensorial del libro *La gota gorda* y, después, reproducirla a sus compañeros de sexto A y sexto B se puede observar que entre el 80% y el 100% del grupo considera que esta experiencia ayudó a desarrollar la imaginación, a distinguir los elementos reales de los fantásticos dentro de un texto, a describir y narrar los acontecimientos de la historia y a favorecer la expresión de ideas, sentimientos y emociones que se generan después de leer el cuento. Por su parte, el 70% afirma que esta modalidad lectora contribuyó a recrear escenas, personajes y

situaciones de un texto haciendo uso de diversos lenguajes. Además la calificaron como una actividad gustosa, bonita, fantástica, interesante que detonó la felicidad, la gratitud y la amabilidad.

Aprendizaje 2: Considera a la escuela, especialmente la Biblioteca Escolar, como espacio de convivencia y aprendizaje.

En el transcurso de la intervención y al finalizar este tercer proyecto la concepción que los estudiantes tenían sobre la Biblioteca Escolar, la Biblioteca del Aula y los libros se modificó de forma notable. De ser considerados como espacios inertes y materiales ajenos, el trabajo por proyectos permitió vivir entre libros. Los resultados que se obtuvieron en relación a este aprendizaje dan muestra de ello: del 90% al 100% del grupo asegura haber participado de forma cooperativa en el diseño y realización de proyectos en la Biblioteca Escolar, volviéndola un espacio más accesible y respondiente a las necesidades e intereses del grupo. Las niñas y los niños asumieron sus responsabilidades y tareas para transformar a la Biblioteca Escolar en un ambiente donde se practicó la lectura por gusto, la construcción de aprendizajes y el desarrollo habilidades sensitivas como el gusto, el tacto, el oído, el olfato, la percepción y la intuición. *La lectura sensorial del libro favorito de la escuela* convirtió a la Biblioteca Escolar en “*un escenario inmersivo y bonito*” según Iker Eduardo un estudiante del grupo de sexto grado. La satisfacción que dejó en el grupo este proyecto motivó nuevas expectativas al expresar que la Biblioteca se puede convertir en futuras actividades en un teatro, museo, sueño, en un cine, en un cuento, en una casa de muñecas o sencillamente en un lugar relajante.

Aprendizaje 3: Disfruta de la práctica de la lectura por gusto en espacios como la Biblioteca Escolar.

Vivir entre libros no es sólo leer libros, ni rodearse de ellos; vivir entre libros para más de 90% del grupo significa disfrutar la lectura haciendo uso de todos los sentidos, en compartencia constante con un colectivo donde cada integrante de manera voluntaria adquiera un perfil de lector autónomo y exprese de forma libre sus gustos e intereses. Vivir entre libros implicó experimentar la fantasía e inspirar otros anhelos lectores como

obras de teatro, programas, proyectos de dibujo, baile o juego, también museos, hacer cartas, salir al patio o, simplemente, volver a leer libros de gatos.

Figura 48. Lista de cotejo para la autoevaluación del tercer proyecto El libro favorito de la escuela

AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO "A"

PROYECTO: "El libro favorito de la escuela"

PROPÓSITO: Que las niñas y los niños del grupo tercero "A" (Michiclub) propongan, organicen y realicen la lectura sensorial de un texto literario en la Biblioteca Escolar para los estudiantes de sexto grado con la intención de que utilicen todos sus sentidos y percepciones en favor de una experiencia lectora gustosa y placentera.

LIBRO A UTILIZAR: La gota gorda del autor Juan Villoro

NOMBRE: Goel Santiago Díaz

FECHA: 11/06/2024

TAREA O RESPONSABILIDAD QUE ELEGISTE REALIZAR EN ESTE PROYECTO:
Traer las galletas y ayude con los efectos

Elige la respuesta que más se acerca a tu participación durante el proyecto.

APRENDIZAJE 1: Identifica la fantasía en manifestaciones comunicativas, entre ellas la práctica de la lectura.		
CRITERIO	SÍ	NO
Consideras que la lectura sensorial ayuda a desarrollar la imaginación.	✓	
Piensas que la lectura sensorial apoya a reconocer los elementos fantásticos y reales de un texto.	✓	
Valoras que la lectura sensorial contribuye a recrear escenas, personajes y situaciones del texto haciendo uso de diversos lenguajes.	✓	
Crees que al practicar la lectura sensorial se facilita la descripción y narración de lo que sucedió en la historia de un texto.	✓	X
Estimas que la lectura sensorial favorece la expresión de ideas, sentimientos y emociones sobre la historia del texto.	✓	

¿Cuál es tu experiencia fantástica después de este proyecto? me gusto
prestar las esponjas

APRENDIZAJE 2: Considera a la escuela, especialmente la Biblioteca Escolar, como espacio de convivencia, colaboración y aprendizaje.		
CRITERIO	SÍ	NO
Participaste en el diseño del proyecto considerando el uso de la Biblioteca Escolar.	✓	

Estás de acuerdo que de manera cooperativa se pueden realizar proyectos que ayuden a la Biblioteca Escolar a brindar un servicio más diverso.	SÍ	
Valoras que este tipo de proyectos convierten a la Biblioteca Escolar en un espacio más accesible que atiende las necesidades y gustos de los estudiantes.	SÍ	
Creer que con la realización del proyecto, la Biblioteca Escolar se convierte en un espacio para practicar la lectura recreativa y por gusto.	SÍ	
Piensas que al participar en el proyecto, la Biblioteca Escolar permite desarrollar habilidades y construir aprendizajes.	SÍ	
Asumiste tus responsabilidades y tareas dentro del proyecto para transformar la Biblioteca Escolar en un ambiente lector placentero.	SÍ	

Después del proyecto, ¿en qué otros espacios o ambientes se podría convertir la Biblioteca Escolar?

en un lugar favorito maravilloso
y tranquilo

APRENDIZAJE 3: Disfruta la práctica de la lectura por gusto en espacios como la Biblioteca Escolar		
CRITERIO	SÍ	NO
Piensas que la lectura sensorial ayuda a disfrutar el texto.	✓	
Consideras que es agradable participar en esta modalidad de lectura colectiva y vivencial.	✓	
Valoras que la lectura sensorial contribuye a que sigas leyendo de manera voluntaria y por gusto.	✓	
Creer que con la práctica de la lectura sensorial los participantes expresan sus gustos e intereses lectores.	✓	

Después del proyecto, ¿qué otras actividades propones para practicar la lectura por gusto?

el museo

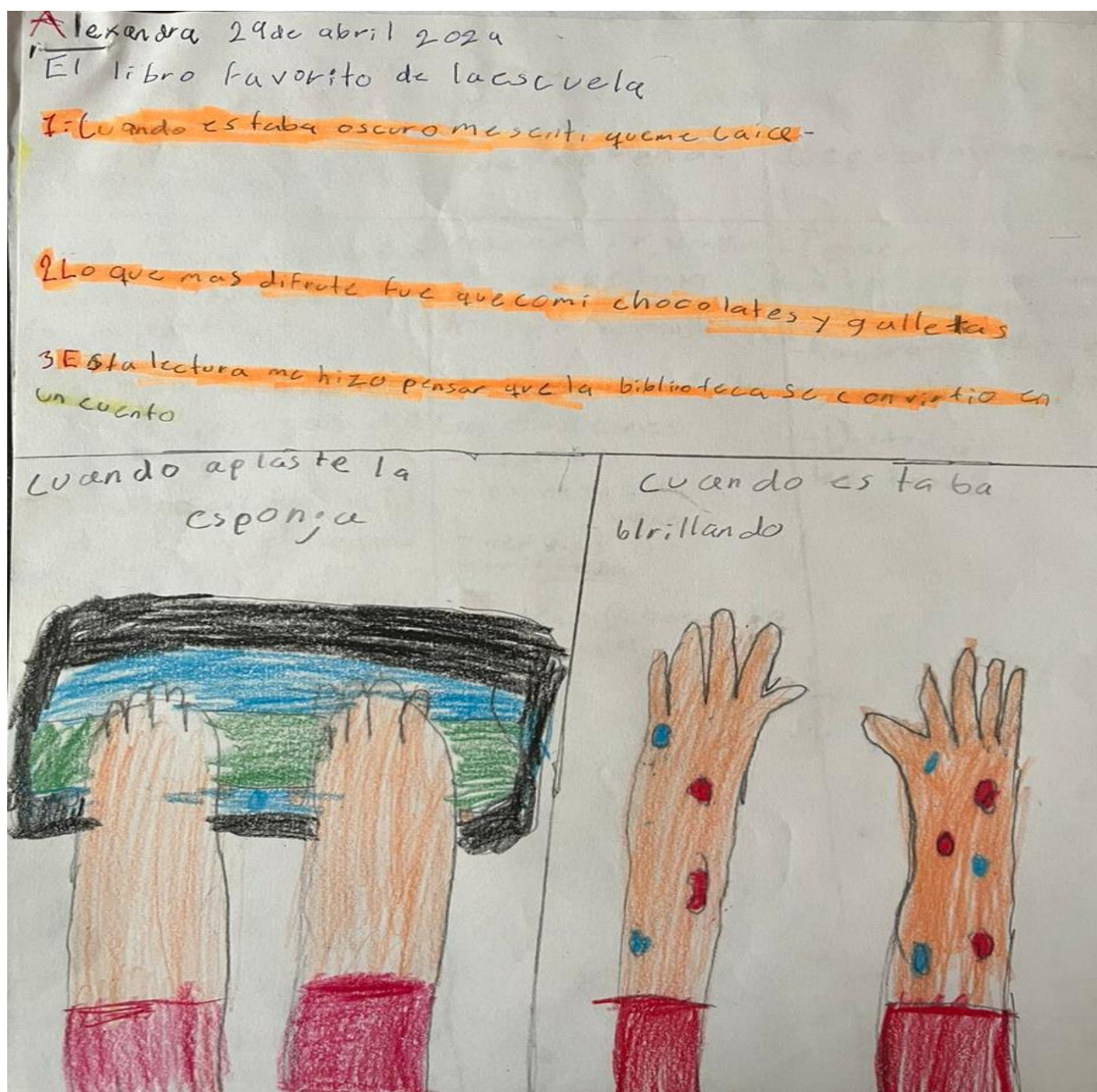
El análisis de los resultados anteriores son un rostro de los alcances que tuvo este tercer proyecto nombrado *El libro favorito de la escuela*, por lo que es preciso mencionar que los participantes manifestaron con sus propias palabras lo que vivieron, disfrutaron y aprendieron de él, así como lo que pueden mejorar en próximas aventuras lectoras, realizándose así un trabajo metacognitivo.

El grupo tercero "A" expresó su experiencia de forma colectiva y sus intervenciones fueron registradas en la tabla que se muestra en la Figura 49, en ella se reafirma que les gustó aplastar esponjas con agua, oler el aroma a chocolate, sentir el viento con agua, la participación de sus papás, ver las luces que iluminaron la biblioteca y darse cuenta que al final todos brillaban (Véase la Figura 50) . Destacan haber aprendido a leer manifestando una mezcla de emociones: alegría, expectación, nervios, tristeza e identificar la fantasía. También reconocen haber participado en un ambiente de convivencia y respeto. Al mismo tiempo aceptan que pueden mejorar si preparan con antelación los materiales y si la distribución de tareas es más eficaz.

Figura 49. Tabla metacognitiva lo que más me gustó, lo qué aprendí y en qué puedo mejorar del proyecto
El libro favorito de la escuela

Maytes 7 de mayo del 2024 El libro favorito de la escuela		
¿Que me gustó?	¿que aprendí	¿que puedo mejorar?
Que esta actividad la presentamos en un cartel. Cuando aplastamos la esponjas llenas de agua. Cuando olieron y soborneamos chocolates y galletas. Cuando sentimos el viento y el agua. Cuando se movieron las mesas. la participacion de papas. Al final todos brillamos y las luces aparecieron.	A compartir, convivir y a respetar. A ser responsables. Sentimos la lectura con emociones: -alegría -expectacion -nervios -tristeza -Identificamos la fantasía.	-Tener los materiales preparados para evita pausas. -Asegurarse de que los ojos estén bien tapados. -Distribuir las tareas.

Figura 50. Imagen que ilustra la experiencia del proyecto *El libro favorito de la escuela*



Por su parte los grupos de sexto “A” y “B” después de haber disfrutado de la lectura sensorial respondieron preguntas relacionadas con la manifestación de emociones, su proximidad con la lectura y su estancia en la biblioteca (Figura 51). Compartieron, de manera general, haberse sentido nerviosos, inseguros y temerosos ante la oscuridad que prevaleció al inicio y durante la actividad, en contraste con la tranquilidad, felicidad, sorpresa y gratitud que experimentaron al final de la lectura. Expresaron que el libro les descubrió la belleza de la historia, la importancia del amor de las familias, la tristeza

que un padre siente cuando no puede proteger a sus hijos, el valor de la imaginación y la relevancia del uso de los sentidos al escuchar o leer un texto. Reconocieron que a lo largo de la lectura sensorial la Biblioteca Escolar se convirtió en un libro, en un cuento, en un teatro, en un cine, en un espacio seguro, pacífico, en un espectáculo fabuloso...en un pueblo de los sentidos.

Figura 51. Ejemplo de las preguntas que respondieron los estudiantes de sexto grado dentro del proyecto
El libro favorito de la escuela

Proyecto: "El libro favorito de la escuela"

Nombre: LUZ Alexandra

Fecha: 28 mayo del 2024

*Completa las siguientes frases:

1. En la oscuridad me sentí...
Yo me sentí angustiada, rara, pero me ~~gusto~~ sorprendió
2. Durante la lectura descubrí...
La importancia de la Familia y valorar más a tu madre y a tu padre.
3. Al finalizar la actividad me sentí...
Feliz, divertida, sorprendida y muy emocionada.
4. Para mí la biblioteca se convirtió en...
en un teatro, un cielo, y un clima

8. Reflexiones

La evaluación desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos es, en sí mismo, un proceso reflexivo, que propone un trato horizontal entre los participantes del proceso educativo. En este sentido, la autoevaluación y la coevaluación, no son un acto contemplativo o condescendiente al estudiantado, por el contrario, la información que se obtiene de ellas son un insumo que permite una valoración amplia e integral del desarrollo de determinadas capacidades que conllevan a tomar decisiones que enriquezcan los logros alcanzados, pero en el mismo grado de importancia, respondan a las necesidades y complicaciones que se vayan presentando, lo que da paso a una evaluación formativa.

¿Cómo evaluar el fomento a la lectura por gusto? Esta Intervención Pedagógica permitió distinguir que no es posible a partir de un posicionamiento vertical, autoritario o solamente cuantitativo, valorar el disfrute lector necesariamente tiene que estar acompañado por la escucha atenta a todas las voces, sin estándares ni mediciones *a priori* que acredite o desacredite las capacidades de un lector, sin establecer un solo propósito porque el acto de leer tiene múltiples finalidades, ni trazar una ruta exclusiva, ya que para llegar al disfrute lector se puede transitar por diversos vericuetos. La evaluación formativa ofrece la flexibilidad necesaria para que los logros lectores se conviertan en nuevos desafíos y los errores u obstáculos se consideren oportunidades de aprendizaje.

En la información, interpretación y análisis de los resultados que se ofrecieron en los párrafos anteriores, ya se adelantan algunos hallazgos de esta investigación sobre el *fomento a la lectura por gusto*. Estos descubrimientos parten de la definición del problema que dio origen a este objeto de estudio y los supuestos teóricos que se plantearon en el Capítulo II. La lectura utilitaria y obligatoria que distancia a los estudiantes del libro y las bibliotecas, se revierte con la movilización del acervo bibliográfico al volverlo accesible para las niñas y los niños. La lectura se transforma en recreativa y placentera si se acompaña del juego, de la fantasía, de la imaginación y de la conversación literaria. El texto literario se disfruta en la medida que se asimila

y se comprende no a través de un examen o cuestionario, sino por medio de la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, la Interrogación de Textos, la lectura en acción, la lectura sensorial, la lectura de libros digitales, del libro álbum, audiocuentos y videocuentos. La Biblioteca Escolar y de Aula cobran relevancia en los contextos escolares cuando abren sus puertas, no para que dejen entrar a potenciales lectores, sino para que su acervo vaya en busca de ellos. De nada sirve la solemnidad ni el respeto a los protocolos, las bibliotecas deben revolucionarse para ser congruentes con los intereses de los estudiantes, es decir, la biblioteca puede ser el patio, los pasillos, los hogares o también puede albergar un cine o un espacio literario donde se aviven los sentidos.

Estas estrategias y actividades prosperan cuando encuentran la tierra fértil que ofrece el trabajo de Pedagogía por Proyectos, ya que implica que estudiantes y docentes asuman nuevos roles. En el trabajo por proyectos, los primeros adquieren compromisos y tareas en favor de su aprendizaje, toman decisiones, se organizan, valoran sus capacidades, participan como protagonistas en el desarrollo de las actividades, van forjando su autonomía al mismo tiempo que conforman una vida cooperativa. En tanto los segundos ceden el poder, la voz, el monopolio de las decisiones, a cambio ofrecen dudas más que certezas, desafíos más que conocimientos, orientación en lugar de conducción, contagio y viveza en lugar de obediencia y sumisión.

Por su parte la profundidad que se logre en los proyectos dependerá de la estrecha relación de los estudiantes con las características de su entorno y con la riqueza de su localidad. Los contenidos seleccionados de un programa de estudio, las acciones a favor del fomento de la lectura por gusto y el empleo de los múltiples lenguajes cobrarán sentido si responden a situaciones comunicativas reales que revele a las niñas y a los niños que leer, escribir y hablar sirven más allá de las lecturas condicionadas, de las planas en el cuaderno y de la repetición de efemérides, es decir, que vivir entre libros significa vivir en sincronía con su comunidad.

CONCLUSIONES

La práctica de la lectura, históricamente, ha tomado relevancia por ser una herramienta definitoria en la construcción del aprendizaje, esta concepción la ha ungido como un requisito obligatorio, entre más pronto y con mayor eficacia se domine, se estará avanzando a la conquista del conocimiento. Esta mirada limita a la lectura a una sola finalidad y, de forma recurrente, a un proceso único para su adquisición: la mecanización. Esta fue una de las problemáticas que se diagnosticó en la presente investigación, sin embargo no fue la única. Aunado a ello, se encontró que la práctica docente prioriza la lectura utilitaria por medio de actividades rutinarias, pocas veces se emplea la Biblioteca Escolar y de Aula, así como su acervo bibliográfico. Por su parte, las familias perciben al acto de leer como una tarea académica más que se debe cumplir sin un espacio para su diálogo o disfrute. Por lo que la justificación de esta indagación y de la Intervención Pedagógica con los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria “Benito Pérez Galdós” turno vespertino radicó en fomentar la lectura recreativa desde la Biblioteca Escolar como una acción que conlleva al descubrimiento de otras finalidades lectoras y a la develación de rutas alternas para una práctica sustentada en el gusto y placer de leer.

Las experiencias pedagógicas encontradas en esta travesía relatadas en la Documentación Biográfico-Narrativa y después del análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron por medio de la evaluación formativa de la Intervención Pedagógica, se arriba a las siguientes conclusiones que, no aspiran a ser verdades absolutas ni definitivas, pero sí aportes reflexivos que enriquezcan próximas investigaciones en torno a la lectura placentera.

El punto de partida se encuentra en el posicionamiento que el maestro tiene ante las políticas educativas que prevalecen en su contexto nacional e internacional. No se puede aspirar a fomentar el disfrute por la lectura si se ejerce la profesión docente amordazado y sumiso ante el predominio avasallante de procedimientos educativos, administrativos u organizativos injustos. El profesor mediador de la lectura por gusto debe ser un apasionado de los libros y de la lectura, no sólo de textos literarios,

didácticos o informativos, sino un ávido y crítico lector de lo que acontece en su localidad y en el resto del mundo.

Las dificultades que circundan el ámbito educativo son infinitas, al igual que las que atañen a la práctica de la lectura por gusto. Pretender dar solución a todas ellas sin un referente preciso y una dirección clara es naufragar en el intento. La elaboración de un diagnóstico que parta de la observación acuciosa de lo que acontece en el entorno escolar y la sistematización objetiva de la información obtenida contribuye a delimitar dichas problemáticas y a establecer acciones que respondan a tales retos. La ventaja de un diagnóstico certero no implica dar con una solución infalible ni recetas inmutables, sino acrecentar la reflexión y las dudas, a replantearse preguntas y supuestos que acerquen al diseño de procesos educativos flexibles, incluyentes, democráticos donde todos aporten sus capacidades y talentos para afrontar los desafíos encontrados.

En el contexto educativo mexicano por décadas se ha hecho creer que las respuestas a los problemas educativos vendrán de la imposición de políticas educativas y planes y programas elaborados por una élite selecta y reducida que monopoliza el conocimiento. La Documentación Biográfico-Narrativa propone una alternativa democrática que le devuelve al magisterio un protagonismo para dar respuesta a los desafíos de su propia práctica docente. Este nuevo rol no es una investidura artificial, es producto de una profesionalización constante que parte de las experiencias acumuladas al ejercer su función en distintos contextos escolares, de la dignificación de su ejercicio docente al revitalizar su formación no a través de un trabajo intelectual aislado sino en ambientes de conversación y colaboración entre pares, al autodescubrirse como un profesional capaz de investigar, diseñar, proponer y actuar en proyectos que benefician a sus comunidades escolares y al asumirse como lector/escritor que a través de la palabra dilucida el conflictivo entramado educativo de su entorno por medio de la razón y las manifestación de emociones, lo que lo convierte en un profesional de la educación *sentipensante*.

El docente investigador en su función como mediador de la lectura por gusto se hace acompañar no sólo por su colectivo docente actual, sino también por los aportes que otros investigadores han realizado en torno al fomento a la lectura. Ante ello, es sabedor que cualquier contribución didáctica o pedagógica tiene distintos antecedentes que al consultarlos brindan solidez a su propia investigación y práctica docente. Además, reconoce que su encomienda profesional es un trayecto colectivo en diálogo permanente con teóricos de diferentes latitudes capaz de acercarse con apasionamiento a esas otras miradas que se plasman en una amplia producción literaria, pero en la medida en que profundiza, ejerce con destreza una postura crítica con la cual discierne las ideas afines de las posturas discordantes, lo que le permite concluir que sólo la teoría tiene sentido si encuentra eco en la realidad de un contexto escolar o lector determinado.

El encuentro con Pedagogía por Proyecto rompe paradigmas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su apropiación y uso implica quebrantar inercias en el proceder rígido de la práctica docente caracterizada por la imposición y la verticalidad en la toma de decisiones, así como en la obediencia y el silencio en el actuar de los estudiantes. Pedagogía por Proyectos fomenta una vida cooperativa al procurar un trato horizontal entre los participantes del proceso educativo donde la corresponsabilidad, la autonomía y la conformación de las identidades es una labor conjunta. El trabajo a través de proyectos es congruente con el enfoque sociocultural lo que implica que el uso de la lectura, la escritura y la oralidad se empleen en situaciones comunicativas reales. Específicamente, el trato que Pedagogía por Proyectos le otorga a la lectura parte del contexto y bagaje lector de los estudiantes, contempla de manera flexible las distintas modalidades de lectura de obras completas y reconoce que el disfrute lector forma parte de la comprensión y apropiación que las niñas y niños vayan obteniendo de los textos. El papel del docente mediador de lectura es fundamental para diseñar entornos lectores por medio de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, entre las que destaca la organización colectiva de la Biblioteca Escolar y la Biblioteca del Aula.

Las aseveraciones vertidas en los párrafos previos significaron un marco referencial para el desarrollo de la Intervención Pedagógica y son el resultado de un constructo teórico-práctico que suma a la deconstrucción y construcción del ser docente. Sólo en ese tránsito de apertura se posibilita el ánimo por asumir otras formas de enseñar y otras maneras de aprender las cuales dieron paso a las siguientes conclusiones.

Dentro de las capacidades que durante la intervención se pretendían desarrollar se encontraba la de *participar en modalidades de lectura recreativa para disfrutar los textos literarios*, lo cual se emprendió desde la primer texto leído *Si yo fuera un gato*, donde los estudiantes por medio del juego, el arte y la escritura se transformaron en felinos y de manera grupal adoptaron una identidad gatuna al llamarse Michiclub. Otro ejemplo a destacar fue cuando realizaron la lectura en acción del texto *Viaje al Mictlan* donde algunos niños se caracterizaron en personajes de la historia y todos convirtieron el aula en un recorrido fantástico lleno de retos, pruebas, desafíos y recompensas para poder llegar al lugar donde descansan los muertos. Estas modalidades de lectura ayudaron a crear un vínculo de confianza con el grupo favoreciendo las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje.

Una de estas condiciones fue la instalación de la Biblioteca del Aula, acción permanente que volvió accesible el acervo bibliográfico que se tenía disponible en la Biblioteca Escolar, lo que le permitió a los estudiantes conocerlo y explorarlo. Al leer el texto *No voy a leer este libro* que, contenía una serie de retahílas desafiantes y disparatadas, se logró justo el efecto contrario y los niños y niñas de *Michiclub* se aventuraron, no sólo a leer otros ejemplares por su cuenta, sino a proponer la instalación de su *Biblioteca Gatuna*, la cual personalizaron después de conocer, a través de un videolibro titulado *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore*, historia que les mostró que una biblioteca en compañía de sus libros pueden tomar la forma que sus mismos lectores desean. Este comienzo propició el experimento gozoso por la lectura, también provocó un acercamiento a la fantasía y a la apropiación cognitiva del contenido de los libros leídos, ya que el disfrute lector está coaligado con la comprensión lectora. De igual manera marcó el principio de un hábito

lector caracterizado por la voluntad y el interés de cada estudiante, lo que significó un progreso cualitativo a la conformación de lectores autónomos.

Otra capacidad que se propuso atender correspondía a *la interacción de los estudiantes en situaciones comunicativas haciendo uso de la Biblioteca Escolar como un ambiente lector agradable*. Ésta fue abordada en el marco de Pedagogía por Proyectos y puntualizada en la elaboración de un Plan anual, el cual derivó de la lectura del libro álbum *Willy el soñador*, gracias a los anhelos creativos de Willy, el grupo se aventuró a expresar sus deseos a concretar durante el ciclo escolar 2022 - 2023, entre los que se destacaron: realizar una pijamada, jugar, disfrazarse, pintar, hacer un cine, entre otros.

A partir de este listado de sueños, *Michiclub* decidió como primer proyecto el *Cinegatuno* y con esta decisión asumieron el diseño y la organización de las tareas. Las responsabilidades derivadas de la planeación quedaron plasmadas tanto en contratos individuales como colectivos y realizadas dentro de un proyecto en acción. Estas actividades, además de ser propuestas por las niñas y los niños del grupo, los dotó de un protagonismo que les permitió transformar la Biblioteca Escolar en un *Cinegatuno* y disfrutar de una película en pijama, con dulces, bocadillos y peluches. Esta experiencia permitió comprender que la Biblioteca Escolar puede convertirse en ambientes lectores diversos que favorecen la lectura recreativa de textos escritos y visuales.

Esta serie de actividades fueron disfrutables, después de un momento de desconcierto, ya que existieron vacíos que se compensaron a bordo de la lectura compartida del texto *El Taxi de los peluches*. La falta de pericia en el manejo de proyectos escolares provocaron desencantamientos que sólo la lectura infantil ayudó a superar. A lo largo de este proyecto se dio lugar a la Interrogación de Textos de la portada de la película, la escritura de un permiso para llevar a cabo la actividad en horario escolar dirigido a la directora, la producción escrita de narraciones que describieron su participación en el *Cinegatuno* y una exposición frente a toda la

comunidad escolar en la hora del recreo que significó que las niñas y niños del grupo se posicionaran como usuarios de la palabra.

Otro acontecimiento relevante fue la participación de *Michiclub* en el encuentro *Voces en el aula* organizado por la *Maestría en Educación Básica de la especialidad Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria* que tuvo como sede el auditorio *Lauro Aguirre de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. En su presentación relataron sus vivencias lectoras al trabajar con Pedagogía por Proyectos, en la planeación de este evento, los estudiantes, realizaron un recuento metacognitivo de los textos leídos y las estrategias empleadas para disfrutar la lectura, también escribieron borradores de sus diálogos y ensayaron su exposición frente a otros grupo. Su participación fue destacada en este intercambio comunicativo real lo que les facilitó integrarse a una comunidad lectora ajena a su contexto inmediato.

Una tercera capacidad a trabajar en la Intervención Pedagógica consistía en *seleccionar del acervo bibliográfico disponible de la Biblioteca Escolar ejemplares pertinentes para participar en actividades comunicativas que contribuyeran a difundir la lectura por gusto ante la comunidad escolar respetando la diversidad de la cual forma parte*. Se debe reconocer que los libros elegidos no fueron obtenidos de la Biblioteca Escolar, sino de la Biblioteca del Aula, una de las razones que limitaron el uso de este espacio durante la presente indagación fue el periodo de inhabilitación en la que se encontró la Biblioteca Escolar por varios meses del ciclo escolar. No obstante se realizaron dos actividades que permitieron el desarrollo de la capacidad en mención.

La primera de ellas se llevó a cabo en el festejo del día del amor y la amistad. Los niños plantearon la necesidad de renovar la Biblioteca del Aula, para ello Raquel propuso hacer cosas divertidas con los libros. Mía opinó leer *El león que no sabía escribir*, del cual se tenía sólo un ejemplar en la biblioteca, por lo que se planteó la posibilidad de compartirlo a todo el grupo haciendo uso de un proyector, bocinas y un libro digital. Cuando el cuento estuvo a la vista de todos, se realizó una Interrogación

de Textos, la estrategia fue fluida y enriquecedora, ya que la cercanía del grupo con la historia fue inmediata, la temática del amor, la trama de la historia y las características de los personajes eran muy cercanos a los intereses y curiosidades de los niños. Enseguida, organizados en equipos, los niños reconstruyeron la historia con ayuda de imágenes. Rearmada la historia, la leyeron ante el resto de sus compañeros agregándole su propio estilo. Esas lecturas quedaron grabadas en un audio, lo que al reproducirlas causó entre ellos expectación y alegría. Finalmente escribieron una carta de amor para la Leona, protagonista de la historia, la cual fue exhibida como un fondo gráfico para la biblioteca. A lo largo de este proyecto, el grupo expresó sus ideas, propuestas y emociones en un ámbito de respeto. También, hicieron uso de la lengua oral y escrita en situaciones comunicativas contextualizadas de acuerdo a una fecha donde los sentires se manifiestan entre rugidos y arañazos.

El último proyecto emergió de diferentes propuestas, el grupo expuso cada una de sus ideas tratando de persuadir a sus compañeros para que eligieran la suya, osea, la mejor. Las opciones fueron un evento de baile, un museo de obras de arte, competencias deportivas y concursos de dibujos. Esta circunstancia constata que *Michiclub* estaba convencido de que sus anhelos se podían cumplir gracias, en gran medida, a su inmersión en la estrategia de Pedagogía por Proyectos. El proyecto seleccionado fue llamado *El libro favorito de la escuela*, el cual consistía en vivenciar una lectura sensorial del texto *La gota gorda* propuesto por Zoé. Se realizó en dos momentos: el primero, organizado por los padres y el docente mediador dirigido al grupo de tercero “A”; el segundo a cargo de *Michiclub* donde los participantes eran los dos grupos de sexto. La planeación y distribución de responsabilidades fluyó con respeto y sentido de cooperación, los materiales se reunieron con facilidad, los padres de familia se involucraron y participaron con plena disposición. Previamente a la actividad sensorial la lectura del texto se realizó en varios momentos, primero en voz del docente mediador y enseguida por medio de un audiocuento, la intención era familiarizarse con la historia.

Durante la lectura sensorial la biblioteca se oscureció, los niños ingresaron a ella con los ojos cubiertos, después comenzó la lectura en voz alta, acompañada de efectos especiales que estimularon todos los sentidos: el olfato por medio de aromas de chocolate y vainilla, el gusto al probar galletas, el oído al escuchar sonidos, el tacto al sentir viento, agua, calor y, finalmente, el de la vista, cuando al descubrirse los ojos, vieron iluminada la biblioteca de múltiples luces de colores y sus cuerpos con el brillo de la tinta fluorescente. Después de la lectura hubo espacio para la conversación y el intercambio de experiencias que esta actividad les había provocado. También se abrió un espacio para la escritura; porque, lo que no se dice en voz alta, se enaltece con la palabra escrita. Se creó un ambiente de admiración y agradecimiento. Se escucharon las voces de las niñas y los niños en un entorno de cordialidad. La lectura placentera del texto *La gota gorda* había forjado una comunidad lectora.

Esta Intervención Pedagógica da evidencia de que el fomento de la lectura por gusto es factible al implementarse estrategias lúdicas y creativas a través de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos por distintas razones, una de ellas, la vida cooperativa que se gesta al conformar las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje. Es innegable que el placer lector emana con mayor facilidad cuando predomina la confianza al proponer, al crear, al dialogar, al equivocarse.

Además, Pedagogía por Proyectos le otorga a la lectura un trato que concilia la comprensión con el gusto por la lectura de textos completos. La estrategia de Interrogación de Textos parte de un instante donde se estrecha la experiencia lectora de los estudiantes con la historia y el contenido de los libros. Sí, libros, en plural, porque el trabajo por proyectos implica consultar, explorar, indagar y disfrutar una gran variedad de textos. Para ello, se invita a la construcción colectiva de espacios como la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula como ambientes lectores que den respuesta a las necesidades y curiosidades de las niñas y los niños. Pedagogía por Proyectos está lejos de dissociar la lectura de la escritura y de la expresión oral, las concibe como un lenguaje total que lo mismo sirve para conocer como para embelesar.

REFERENCIAS

• Bibliográficas

Álvarez-Gayou J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador.

Álvarez Uría, F. (1999). La escuela y el espíritu del capitalismo. En, Volver a empezar la educación (Vol. I) Política, educación y sociedad (2da. ed.) Morata Págs. 87-95.

Andruetto, M. T. (2014). La lectura, otra revolución. FCE.

Argüelles, J. (2011). Estás leyendo y no lees. Ediciones B.

Argüelles, J. (2014). Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos. Océano.

Añorve, G. (2010) Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa. ILCE

Barkley, E. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Morata

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación Biográfica-Narrativa en educación. La Muralla.

Bruner, J. (1995). Desarrollo cognitivo y educación. (2ª ed.) Ediciones Morata.

Calvo, M. (2015). Tomar la palabra. La poesía en la escuela. FCE.

Cassany D., Luna M. y Sanz, G. (2007). Enseñar Lengua. (11ª ed.) Colofón.

Cassany, D. (2009) Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Paidós.

Cerrillo, P. (2016). El lector literario. FCE.

Chambers, A. (2007a) Dime. Los niños, la lectura y la conversación. FCE.

Chambers, A. (2007b) El ambiente de la lectura. FCE.

Escalante, F. (2016) Historia mínima del Neoliberalismo. COLMEX.

Espinosa, C. (1998). Lectura y escritura. Teorías y promoción. Ediciones Novedades Educativas.

Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa María Torres. (2º ed.) FCE.

Ferreiro, R. (2011). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Trillas.

Freire, P. (2022a). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2022b). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P (2024). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (2002). El fútbol a sol y sombra. Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (2004). Las venas abiertas de América Latina. Siglo XXI Editores.

Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes. Paidós Educador

Garrido, F. (2012). Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura. CONACULTA.

Garrido, F. (2014). El buen lector se hace, no nace. Paidós.

González, P. (2002). "La dialéctica de las alternativas" Espiral: Estudios sobre estado y sociedad VIII Págs. 11-35.

Hernández, L. (2023). La pintura en la pared. Una ventana a las escuelas normales y a los normalistas rurales. FCE.

Hernández Sampieri, Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P (2003). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, M. (2021) El desarrollo del lenguaje desde el enfoque sociocultural. Estrategias de aprendizaje en el niño, andamiajes del adulto y apoyos en la escuela. Universidad de Buenos Aires.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2015). Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula. De Lirio.

Jolibert, J y Sraïki, C (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Manantial.

La Pedagogía Freinet (2017) Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

Latorre, A. (2012). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. No. 179 Grao.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. SEP.
Lomas, C., Jurado, V. y Tusón A. (2017). Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. Castellanos Editores.

Lozano, L. (1997). Técnicas, dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal. Libris Editores.

Lozano, L. (2003) Didáctica de la lengua española y la Literatura. Libris Editores.

Malagón G. y Montes E. (2008). La evaluación y las competencias en el Jardín de Niños (2ª ed.) Trillas

Meek, M. (2004). En torno a la cultura escrita. FCE.

Nájera, C. (2008). Pero no imposible. Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno. Océano Travesía.

Ornelas, C. (2012). La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia. FCE.

Pampillo, G., Albajari, A., Di Marzo, L., Lotito, L., Méndez, A. y Sarchione, A. (2004) Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura. Libros de la Araucaria.

Patte, G. (2011). ¿Qué los hace leer así? Los niños, las lecturas y las bibliotecas. FCE.

Pennac, D. (2000). Como una novela. SEP/Norma.

Pescetti, L. (2022). Cómo era ser pequeño explicado a los grandes. Siglo XXI Editores.

Pescetti, L. (2023). Una que sepamos todos. Taller de juegos, música y lectura (para el aula, la casa, el campamento o el club). Siglo XXI Editores.

Petit, M. (2015). Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural. (1ª ed.). FCE.

Rodari, G. (1983). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Editorial Argos Vergara.

Rodari, G. (2020). Cuentos para jugar y disfrutar la fantasía: Gianni Rodari para niños. Secretaría de Cultura.

Ruíz Nakasone, M.C. y Rosales Martínez, L. (2017). La Red Lenguaje México. Otra educación es posible. Vol (5) p. 126-137.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Grao

Turín, J. (2014). Los grandes libros para los pequeños. FCE.

Villoro, J (2008). El libro salvaje. FCE.

Villoro, J. (2023). La figura del mundo. Penguin Random House.

Secretaría de Educación Pública (2006). Libros del Rincón. Catálogo histórico 1986-2006. Primaria. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de Estudios. Educación Básica. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación 5º. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 4. [Material en proceso de construcción]. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 4. SEP.

Zavala, A y Arnau, L. (2010). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. (2ª ed.) Colofón.

- **Audiovisuales**

AEFCM (16 de octubre de 2023) Aventura lectora Primaria [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=VFVh-z4stns>

Ana Cristina Ortega mágicos cuentos (15 de agosto de 2021) “La Gota Gorda” autor Juan Villoro [Archivo de video]. YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=PZjrsEXS-bl&t=18s>

AniLu (13 de diciembre de 2017) El león que no sabía escribir - Cuento Infantil [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=n0OfVant1Z4&t=62s>

Canal 22 (2017) Paulo Freire: Pedagogía del diálogo [Archivo de video] You Tube
https://www.youtube.com/watch?v=Cz5-dujSuFQ&ab_channel=Canal22

CEDALC EDUCACIÓN (10 de julio de 2019) Boaventura do Santos: Educación para otro mundo posible y Cierre IV Congreso [Archivo de video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=ODXQdCeytjc&t=574s&ab_channel=CEDALCEducaci%C3%B3n

Eduardo Galicia (28 de enero de 2014) Bibliotecas escolares en tránsito [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Ous7hcocQBs>

El Colegio de México A.C. (10 de septiembre de 2013) “La Reforma Educativa” por Manuel Gil Antón [Archivo de video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=jH6lzKYGgNY&list=PL1Ph5V7JN_5gkY55getm-hzm74zpxw6MT&index=3

El Colegio de México A.C. (26 de agosto de 2014) “Las grietas de la educación en México” por Manuel Gil Antón [Archivo de video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=lbd-q8NZHhg&list=PL1Ph5V7JN_5gkY55getm-hzm74zpxw6MT&index=2

El Colegio de México A.C. (12 de agosto de 2021) “La diversidad lingüística en México” con la Dra. Violeta Vázquez Rojas [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=T0REJoFBYB0>

Felipe Pigna (6 de junio de 2024) Eduardo Galeano: “Seguimos viviendo en un mundo patas para arriba” [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=1RNrrWFKMJw>

FILIJ 42 (13 de noviembre de 2020) “La aventura de leer” Juan Villoro [Archivo de video]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=THt-WrLziu8&list=PL1Ph5V7JN_5gkY55getm-hzm74zpxw6MT&index=6

Fondo de Cultura Económica (25 de junio de 2024) Leer una hora inesperada con Paco Taibo II [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZtJQjKGtefw>

Humanidades TV (6 de mayo de 2014) Video Taller “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas” (2009) [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=8E4QJrKFMfY>

Ilán Asesoría y Capacitación (09 de junio de 2021) Integración Sensorial de la Lectura y la Escritura en la Infancia - María Elena González [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=qXNWfUwA6ZE&t=29s>

La 4TV (15 de julio de 2024) Educación y transformación Entrevista con Marx Arriaga [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=6jXpjROSqA4>

Luchodelabasto (23 de mayo de 2011) Galeano: “No vale la pena vivir para ganar, vale la pena vivir para seguir tu conciencia” [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=ICsnSAyJABY>

Paraleerenlibertad (2019) Taibo II – Plan Nacional de Lectura [Archivo de video]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=T0zlpei4OpE&ab_channel=paraleerenlibertad

Televisión Pública (1 de diciembre de 2020) Gianni Rodari, entre el juego y la fantasía - Caminos de Tiza [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Tmces9dXHEY>

UPNAjusco (2017) José Vasconcelos (Cápsula) [Archivo de video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=Hb7r4SrJhiQ&ab_channel=UPNAjusco

#LectoresEnRed (13 de julio de 2015) Los Fantásticos libros Voladores del Sr. Morris Lessmore [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=0PWZr3unvD0>

- **Electrónicas**

Alas y Raíces (n. d.) Alas y Raíces. Gobierno de México. <https://alasyraices.gob.mx/>

Aventura Lectora (n. d.) Programa Aventura Lectora de la Ciudad de México. SEP <https://laescuelaencasa.mx/aventuralectora/docentes>

Bunay, R. y Cazorla, A. Estrategias de aprendizaje multisensorial en la lecto-escritura del segundo año de educación básica Pol. Con. (Edición núm. 82) Vol. 8, No 5 Mayo 2023, pp. 404-422

<https://irenea.es/blog-dano-cerebral/erase-una-vez-cuento-sensorial-adaptado/>

Butrón, C., Meléndez, C. y Seneida G. (2019) *Lectura dramatizada como estrategia didáctica*. Repositorio institucional-UNSAAC

<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/4970#:~:text=La%20lectura%20dramatizada%20es%20un,literario%20sea%20comprendido%20en%20su>

CONACULTA (2016) Acerca de CONACULTA. Gobierno de México. https://www.cultura.gob.mx/acerca_de/

CONAFE (2022) ¿Qué hacemos? CONAFE Consejo Nacional de Fomento Educativo <https://www.gob.mx/conafe/que-hacemos>

De la Fuente, L., Dávila P, y Suárez D. (2007) Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes pedagógicos. Fascículo 4 ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina
Cómo escribir relatos pedagógicos_M3.pdf

CONEVAL (2021) Evaluación inicial de la estrategia Aprende en Casa 2021 https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Paginas/Evaluacion_inicial_Aprende_en_Casa.aspx

Estrategia Nacional de Lectura (n. d.) Leer transforma. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/leertransforma>

FCE (2022) Fondo de Cultura Económica. Gobierno de México. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/>

----- Fondo de Cultura Económica. Canal de You Tube. <https://www.youtube.com/@FondodeCulturaEconomicaFCE>

Hernández, L. (2022, 6 de septiembre) La Nueva Escuela Mexicana y sus voceros. La Jornada. 17 de noviembre de 2022. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/09/06/politica/la-nueva-escuela-mexicana-y-sus-voceros/>

ILCE (2022) Biblioteca Digital del ILCE. ILCE Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/index.php/que-es-biblioteca>

Libros del Rincón (2022) Colección BE y BA. Libros del Rincón SEP. <https://librosdelrincon.sep.gob.mx/#/acervos>

Miret, I. y Armendano, C. (2021) Lectura y Bibliotecas Escolares. Madrid: Ediciones Santillana <https://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/05-Archivo-historico/02-Sobre-el-libro-y-la-lectura/03-Lectura bibliotecas escolares Miret.pdf>

Nueva Escuela Mexicana (2023) Modalidades de lectura. México SEP. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/38077/>

OCDE (n. d.) Nuestra proyección mundial. OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/acerca/>

----- (n. d.) ¿Qué es pisa? OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>

Ortega, B. (2021) Dilemas contemporáneos: educación, política y valores. Scielo https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300001&script=sci_arttext

Presidencia de la República (2019, junio) Presentación de las acciones de la Estrategia Nacional de Lectura. Gobierno de México <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/presentacion-de-las-acciones-de-la-estrategia-nacional-de-lectura-206658>

Real Academia Española (2024). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/literatura>

SCIELO (2020) La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000200508

SEP (2022, noviembre) Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep>

----- (2021) Catálogo de preselección. Biblioteca SEP Centenaria 2021-2022. México: SEP https://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/00-Index/CAT_DE_PRESELECCION_B_CENTENARIA_2021.pdf

----- (2015) Orientaciones para el uso y aprovechamiento de Acervos de Bibliotecas Escolares y de Aula. México: SEP <https://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/00-Index/LR-ORIENTACIONES-BE-BA-BAJA.pdf>

----- (2010) Las Bibliotecas Escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar. México: SEP <https://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/05-Archivo-historico/02-Sobre-el-libro-y-la-lectura/02-Las Bibliotecas Escolares en Mexico OEI 2010.pdf>

----- (2020) Una Biblioteca Escolar al servicio de la Comunidad Educativa. México: SEP <https://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/04-Docentes/02-Orientaciones/GUIA ROJA PARA EL CEAP A5.pdf>

----- (2017) Los Materiales Educativos en las Escuelas de Educación Básica. México: SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-KHhL3KA6pm-PolicasdematerialesBAJA.PDF>

Suárez, D. (2006) Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares, en *Entre maestr@s*. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 6 núm. 16, primavera, pp. 73-87. Ya citada en Módulo 1, Bloque 3. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/libreria?view=article&id=1175&catid=27>

Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa, L. (2003) ¿Cómo relatar una experiencia pedagógica? **Fragmento** del *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas - La documentación narrativa de experiencias escolares (Módulo II)*. **Realizado** en el marco del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”

Vargas, A. (2021) La colección Vientos del Pueblo ya está disponible en puestos de revistas del Centro Histórico de la Capital. La Jornada 17 de noviembre de 2022. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/10/29/cultura/la-coleccion-vientos-del-pueblo-ya-esta-disponible-en-puestos-de-revistas-del-centro-historico-de-la-capital/>

Vera, R. (2022, 24 de agosto). La Nueva Escuela Mexicana: “una ilusión”. Proceso. 17 de noviembre de 2022 <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2022/8/24/la-nueva-escuela-mexicana-una-ilusion-292048.html>

Zuleta, O. (2005 "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje." Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3560282>

ANEXOS

ANEXO 1. Parte del estudio socioeconómico aplicado a los padres o tutores de segundo grado

ESCUELA PRIMARIA BENITO PEREZ GALDOS			
TURNO VESPERTINO			
El presente documento es personal y deberá ser único para cada alumno, anexándose siempre a su expediente para ser entregado al maestro del grado inmediato superior, deberá ser llenado por el docente del grupo con las aportaciones del padre de familia o tutor. Se entregará al adulto responsable por cambio de escuela o término del nivel educativo para continuar el seguimiento.			
DATOS GENERALES			
Nombre del alumno <u>Jerson Lorenzo Selgado G.</u>		Edad <u>7 1/2</u>	Fecha de nacimiento <u>2019.09.30</u> Tipo de sangre <u>A+</u>
(Como aparece en el acta de nacimiento)			
Domicilio <u>Calle Dalia No. 67 L1 47</u>		C.P. <u>09630</u>	Municipio <u>Iztapalapa</u>
Nombre del adulto responsable del menor <u>Laura Berenice Gutierrez C.</u>		Edad <u>31</u>	Parentesco <u>Madre</u>
¿Vive con el menor? Si ☒ No ☐ En este caso Domicilio _____			
Tel. domicilio _____		Tel. Celular <u>5554757499</u>	Tel. del trabajo _____
Ciclo escolar en que inicia el seguimiento 201__ / 201__ grado que cursa el alumno al iniciar el mismo _____			
Escuela _____		Localidad _____	Municipio _____ Zona escolar _____
DATOS FAMILIARES			
Nombre de la madre <u>Laura Berenice Gutierrez Cortes</u>		¿Vive? ☒	Edad: <u>31</u> Ocupación <u>Housewife</u>
Horario de trabajo _____		Escolaridad: No tiene estudios _____ Primaria _____ Secundaria ☒ Preparatoria _____	
Licenciatura _____		¿Padece alguna enfermedad? Si ☐ No ☒ Mencione cual: <u>Ninguna</u>	
Nombre del padre <u>Juan Jerson Selgado Lili</u>		¿Vive? ☒	Edad: <u>37</u> Ocupación <u>Operador de Transporte</u>
Horario de trabajo <u>Variable</u>		Escolaridad: No tiene estudios _____ Primaria _____ Secundaria ☒ Preparatoria _____	
Licenciatura _____		¿Padece alguna enfermedad? Si ☐ No ☒ Mencione cual: <u>Ninguna</u>	
Estado civil de los padres: Casados ☒ Unión libre _____ Separados _____ Madre soltera _____ Padre soltero _____ Otro _____			
El alumno vive con: Madres _____ Padre _____ Ambos ☒ Abuelos ☒ Tíos ☒ Otros _____			
¿Quiénes integran su familia? <u>papá - mamá - hermanos</u>			
¿Con quién convive más? <u>hermana mayor</u>			
Numero de hermanos del alumno <u>3</u>		Lugar que ocupa entre ellos <u>4</u> ¿Con quién duerme? <u>solo</u>	
¿Con qué persona tiene mejor relación dentro de la familia? <u>hermana mayor</u>			
¿Con quién tiene una mejor relación, con mamá o con papá? <u>mamá</u>		¿Por qué? <u>por el tiempo de convivencia</u>	
¿Con quién juega en casa? <u>con hermanos solo</u>			
¿Qué actividades realizan como familia? <u>juegos de mesa</u>			
¿Qué responsabilidades tiene el alumno dentro del hogar? <u>trabaja su cama, recoge su ropa y hacer tareas</u>			
¿Le ha sucedido algún hecho significativo? <u>no</u>			
Tiene acceso a la televisión, celular, Tablet, computadora, video juegos: Si ☒ No ☐		¿A cuáles? <u>Televisión y celular</u>	
Especifique ¿Cuánto tiempo le permite? <u>tiempo libre</u>			
El alumno es derecho habiente de alguna institución? IMSS _____ ISSSTE ☒ ISSEMYM _____ Seguro popular _____		Otra _____ ¿Cuál? _____	
¿El alumno toma medicamentos? Si ☐ No ☒		¿Cuáles? <u>ninguno</u>	
¿Durante qué periodo? <u>ninguno</u>		¿Ha padecido enfermedades graves, operaciones u hospitalizaciones? Si ☐ No ☒	
¿Cuáles? <u>ninguna</u>		¿Cuál? <u>ninguna</u>	
Padece alguna enfermedad crónica? Si ☐ No ☒		¿Cuál? <u>ninguna</u>	
Tiene alteraciones físicas o cicatrices visibles? Si ☐ No ☒		¿Cuál? <u>ninguna</u>	

Anexo 2: Cuestionario aplicado a los estudiantes

Cuestionario para los estudiantes de la primaria "Benito Pérez Galdós" T. V.

Estimado alumna y alumno:

El presente cuestionario tiene la intención de obtener información sobre el acercamiento que tienes con la lectura y con el uso que le brindas a la biblioteca escolar. No es un examen, no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo se requiere que contestes con honestidad.

INSTRUCCIONES: Lee con atención cada pregunta, responde considerando lo que piensas y realizas en relación con la lectura.

***DATOS GENERALES:**

Escribe tu nombre: _____ Grupo: _____

Fecha: _____

Preguntas		Colorea sólo una opción	
1. ¿Sabes leer?		Sí	No
2. ¿Te gusta leer?		Sí	No
3. ¿Lees en tu tiempo libre?		Sí	No
4. ¿Dónde lees?			
5. ¿Cuánto tiempo le dedicas a la lectura por gusto?	No le dedico tiempo	Poco tiempo	
	De 2 a 3 veces por semana	Diariamente	
6. ¿Qué te gusta leer?	Instructivos	Cuentos	
	Historietas	Noticias	
	Informativos	Otros:	
7. ¿Te agrada leer en la escuela?		Sí	No
¿Por qué?			

8. ¿Qué haces después de leer?				
9. ¿En qué lugar de la escuela disfrutas leer? () Salón () Patio () Biblioteca escolar () Dirección () Otro				
10. ¿Visitas la biblioteca escolar?		Sí	No	
11. ¿Qué haces en la biblioteca escolar?				
12. Escribe el título de dos libros que más te gustaron.				
13. ¿Tu maestro te lee?		Sí	No	
14. ¿Te gusta leer en casa?				
15. Además de tus libros escolares, ¿cuántos libros tienes en casa?		Ninguno	1 a 5	5 a 10
16. ¿Con quién lees en casa?		Mamá Hermanos	Papá Nadie	Abuelos Otros
17. Durante el periodo que te quedaste en casa a causa de la pandemia por Covid-19, leíste por gusto...		Nada	Poco	Mucho
18. En este regreso a clases, consideras que lees por gusto...		Nada	Poco	Mucho
19. ¿Qué emociones surgen en ti cuando lees?				
20. ¿Qué es para ti la lectura por gusto?				

¡Gracias por tu valiosa ayuda!

Anexo 3: Cuestionario aplicado a la directora

Cuestionario para el directivo de la escuela primaria "Benito Pérez Galdós" T.V

Estimada directora:

El presente cuestionario tiene como finalidad obtener información sobre las prácticas escolares que se emprenden a favor de la lectura y el uso que se le brinda a la biblioteca escolar. Los datos recabados serán empleados con fines académicos y de forma confidencial. No es una evaluación, no hay respuestas correctas ni incorrectas. Gracias por su honesta colaboración.

INSTRUCCIONES

Lea con atención y responda cada pregunta.

***DATOS PERSONALES**

Nombre: _____

Nombre de la institución que la formó como docente: _____

Grado máximo de estudios: _____

Años de servicio: _____

Años en la función directiva: _____

***VÍNCULO PERSONAL CON LA LECTURA**

1. ¿Le gusta leer? Sí () No ()
2. ¿Qué tiempo le dedica a la lectura por gusto?
Nunca () Muy poco () Una vez a la semana ()
De 2 a 3 días por semana () Todos los días ()
3. ¿Qué _____ suscita _____ en _____ usted _____ la lectura? _____
4. Además de los textos que consulta como parte de su función directiva, ¿qué otro tipo de textos lee?
Literarios () Científicos () Periodísticos () Académicos ()
Ninguno () Otros (especifique): _____

***LA LECTURA DENTRO DE SU FUNCIÓN DIRECTIVA**

5. Escriba dos prioridades que la institución a su cargo contempla en el PEMC para fortalecer la práctica de la lectura entre los estudiantes:
- _____
6. ¿Qué estrategias o actividades se implementan para favorecer la práctica de la lectura autónoma entre la comunidad escolar? _____
7. ¿Cuál es el rol que los docentes asumen para fomentar la lectura autónoma entre los estudiantes? _____
8. ¿Considera relevante propiciar el gusto por la lectura en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? Sí () No ()
¿Por qué? _____
9. ¿Cuáles son los recursos disponibles que contribuyen al fomento de la lectura autónoma entre la comunidad escolar?
- _____
10. Mencione las limitantes que enfrenta su institución para consolidar la lectura autónoma entre sus estudiantes.
- _____
11. ¿Cómo evalúa las acciones encaminadas a fortalecer la práctica de la lectura autónoma entre los estudiantes de la institución que está a su cargo?
- _____

***LA BIBLIOTECA ESCOLAR. CÓMO SE APRECIA DESDE LA DIRECCIÓN**

12. El plantel a su cargo, ¿cuenta con una biblioteca escolar? Sí () No ()
13. ¿Qué función cumple la biblioteca escolar? _____
14. ¿Cuáles son sus expectativas sobre el buen funcionamiento de una biblioteca escolar? _____
15. De manera colectiva, ¿qué acciones se llevan a cabo para optimizar el funcionamiento de una biblioteca escolar? _____

¡Gracias por su valiosa colaboración!

Anexo 4: Cuestionario aplicado a los docentes

Cuestionario para los docentes de la escuela primaria "Benito Pérez Galdós" T.V

Estimada compañera o compañero docente:

El presente cuestionario tiene como finalidad obtener información sobre las concepciones y prácticas escolares que realiza entorno a la lectura y al uso de la biblioteca escolar. Los datos recabados serán empleados con fines académicos y de forma confidencial. No es una evaluación, no hay respuestas correctas ni incorrectas. Gracias por su honesta colaboración.

INSTRUCCIONES

Lea con atención y responda cada pregunta.

*DATOS PERSONALES.

- ¿Cuál es el nombre de la institución educativa que lo formó como docente?

- ¿Cuál es su grado máximo de estudios? _____
- ¿Cuántos años de servicio tiene como docente? _____
- ¿Cuál es la función que desempeña en el presente ciclo escolar? _____

*MI RELACIÓN CON LA LECTURA

1. ¿Le gusta leer? Sí () No ()
2. ¿Qué suscita en usted la lectura? _____
3. Además de los textos que consulta para su práctica docente, ¿qué otro tipo de textos lee?
Literarios () Científicos () Periodísticos () Académicos ()
Ninguno () Otros (especifique): _____
4. De forma personal, ¿qué tiempo le dedica a la lectura por gusto?
Nunca () Muy poco () Una vez a la semana ()
De 2 a 3 días por semana () Todos los días ()

*LA LECTURA EN MI PRÁCTICA DOCENTE

5. Escriba dos prioridades que pretende lograr con la práctica de la lectura entre sus estudiantes:

6. ¿Considera esencial que el docente sea un lector autónomo para favorecer la práctica de la lectura en sus clases? Sí () No ()

Explique por qué: _____

7. ¿Ha tomado cursos en relación a la lectura? Sí () No ()
Especifique cuál era la temática: _____
8. ¿Qué tan relevante es propiciar el gusto por la lectura en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?
Muy importante _____ Elemental _____ Poco importante _____
9. ¿Cuánto tiempo le dedica a la práctica de la lectura por gusto en sus clases?
Nunca () Muy poco () Una vez a la semana ()
De 2 a 3 días por semana () Todos los días ()
10. Explique cómo propicia el gusto por la lectura entre sus estudiantes.

11. ¿Cuáles son los recursos que utiliza para fomentar el gusto por la lectura en clase?

12. Mencione cuáles son las tres principales limitantes que enfrenta para desarrollar el gusto por la lectura entre sus estudiantes. _____
13. ¿Cómo evalúa la lectura en sus clases? _____
14. En su centro de trabajo, ¿cuáles son los espacios escolares que lo ayudan a fomentar la lectura? _____
15. Después de la pandemia por Covid-19, ¿qué experiencias ha incorporado para promover una lectura cada vez más autónoma entre sus estudiantes?

***LA LECTURA Y LA BIBLIOTECA ESCOLAR**

16. ¿Utiliza la biblioteca escolar para sus clases? Sí () No ()
17. ¿De qué manera la utiliza? Y si no lo hace, ¿cuál es la causa?

18. Para usted, ¿qué es una biblioteca escolar? _____
19. ¿Cuáles son sus expectativas sobre el buen funcionamiento de la biblioteca escolar? _____

¡Gracias por su valiosa colaboración!

Anexo 5: Cuestionario aplicado a los padres de familia

Cuestionario para los padres de familia de la escuela primaria "Benito Pérez Galdós" TV

Estimado padre, madre de familia o tutor:

El presente cuestionario tiene el propósito de obtener información sobre los hábitos y acciones familiares que se realizan en relación a la práctica de la lectura. No es un examen, no hay respuestas correctas ni incorrectas, le solicitamos que conteste honestamente las preguntas. Gracias por su colaboración.

INSTRUCCIONES

Lea con atención y responda cada pregunta señalando sólo una opción.

*DATOS GENERALES

¿Cuál es la relación familiar que usted tiene con el menor?

Madre () Padre () Tutor ()

¿Cuál es su edad? _____

¿Cuál es su escolaridad?

Primaria () Secundaria () Bachillerato o equivalente ()
Licenciatura () Posgrado () Sin estudios ()

¿Quién ayuda en las tareas y actividades escolares a su hija o hijo? (Puede señalar más de una opción).

Mamá () Papá () Ambos ()
Hermanos () Nadie () Otros () (Especifique): _____

*LA LECTURA PERSONAL

1. ¿Le gusta leer? Sí () No ()

2. Personalmente, ¿cuánto tiempo le dedica a la lectura?

Nunca () Muy poco () De 1 a 2 veces por semana ()
De 3 a 4 veces por semana () Todos los días ()

3. Cuando dispone tiempo para leer, ¿qué texto prefiere? (Puede señalar más de una opción).

Periódicos () Revistas () Libros () Boletines ()
Cuentos () Otros (especifique): _____

4. ¿Ha visitado una biblioteca? Sí () No ()

***LA LECTURA EN FAMILIA**

5. En casa, ¿con qué frecuencia lee en compañía de su hijo?
Nunca () Sólo cuando realiza la tarea () Muy poco ()
De 1 a 3 veces por semana () De 4 a 6 veces por semana () Todos los días ()
6. En casa, ha observado que su hijo lee cuando...
Hace la tarea () En su tiempo libre ()
Cuando quiere divertirse () Cuando se lo indican ()
Otro momento (especifique): _____
7. En casa, sin considerar los textos escolares, ¿aproximadamente cuántos libros cuenta la familia?
Ninguno () 1 a 5 () 6 a 10 () Más de 10 ()
8. Desde su opinión, ¿qué significa leer por gusto? _____
9. Señale en qué espacio es más frecuente que su hija o hijo practique la lectura por gusto.
Casa () Escuela () Biblioteca de la comunidad ()
Biblioteca escolar () Parques o lugares abiertos () En dispositivos electrónicos ()
Otro (especifique): _____

***LA LECTURA EN LA ESCUELA**

10. Desde su conocimiento, ¿qué tan frecuente su hija o hijo practica la lectura en la escuela?
Nunca () Muy poco () Una vez a la semana ()
De 2 a 3 días por semana () Todos los días ()
11. Desde su conocimiento, ¿qué tan frecuente utiliza su hija o hijo la biblioteca escolar?
Nunca () Muy poco () Una vez a la semana ()
De 2 a 3 días por semana () Todos los días ()
12. En el caso de que su hija o hijo visite la biblioteca escolar, ¿por qué la visita?

13. Participa usted en actividades escolares relacionadas con la práctica de la lectura:
Sí () No ()
¿De qué manera? _____

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 6: Planeación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE ACERCAMIENTO EPISTEMOLÓGICO AL OBJETO DE ESTUDIO

ESCUELA DE INTERVENCIÓN: PRIMARIA “BENITO PÉREZ GALDÓS” T. V.

MUESTRA: ALUMNOS DE SEGUNDO Y TERCER GRADOS

DOCENTE INVESTIGADOR: EDGAR VICTORIA ORTIZ

FECHA: FEBRERO DE 2023

TÍTULO DE LA ESTRATEGIA: El carrusel de los libros

PROPÓSITOS DE LA ESTRATEGIA

- Identificar en los estudiantes el acercamiento previo que tienen con los libros, observar cómo interactúan con ellos y de qué manera los emplean al tenerlos disponibles. Al mismo tiempo, se pretende reconocer su desenvolvimiento dentro de la biblioteca escolar y los posibles intereses que surjan en él al visitar este espacio de la escuela.

+

ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
Previo a la sesión, se visita la biblioteca escolar para asegurar que el acervo se encuentra disponible para realizar la actividad con el grupo.	10 m. (previos a la sesión)	Acervo de la biblioteca escolar.
1. Se inicia la sesión dándole la bienvenida al grupo y presentándose ante ellos.	10 m.	
2. Por medio de preguntas, se indaga entre los estudiantes cuáles son sus lugares favoritos dentro de la escuela (con la intención de reconocer si ubican la biblioteca escolar).		
3. Se plantea al grupo que el día de hoy visitaremos la biblioteca escolar (se observará atentamente sus reacciones).		
4. Se invita a los estudiantes a que exploren la biblioteca escolar (con el propósito apreciar cómo interactúan en el espacio y con los libros que se encuentran disponibles).	De 15 a 20 m.	

PRODUCTOS				EVALUACIÓN											
- Conversación sobre sus conocimientos previos. - Diseño colectivo de la actividad "El carrusel de los libros" - Presentación oral del libro que les haya interesado. - Conversación originada después de la lectura. - Texto en el cuaderno rotativo u hojas.				Se realizará por medio de una escala estimativa.											
Habilidades y actitudes ante la actividad	Demuestra interés por la lectura mediante estrategias diversas			Describe y expresa detalladamente ideas y emociones sobre los textos leídos			Escribe o plasma en el cuaderno rotativo su experiencia lectora								
INDICADORES	Participa de manera oral en el desarrollo de la sesión y en el diseño de propuestas a favor de la lectura	Explora con interés la biblioteca escolar e interactúa constantemente con los libros que tiene disponible.	Selecciona de la biblioteca escolar un o más textos de acuerdo a sus gustos e intereses.	Describe de manera oral y estructurada el contenido de un libro de su interés, utilizándolo gráficamente.	Expresa sus sentimientos y opiniones acerca del libro que le interesó y consultó.	Respeto la opinión de sus compañeros acerca de los textos que a ellos les interesó y consultaron.	Muestra la disposición por escribir sus ideas, vivencias o reflexiones.	Expresa, organiza y estructura sus ideas de manera escrita.	Comparte lo que escribe a sus compañeros.						
NOMBRE	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N

S= SIEMPRE. O= OCASIONALMENTE. N= NUNCA