



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095, AZCAPOTZALCO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA**

**EDUCAR MIRANDO:
TRAZOS, SOMBRAS Y FIGURAS QUE INVITAN A APRENDER**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

LUIS ANTONIO JIMENEZ VELAZQUEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. LINDA VANESSA CORREA NAVA

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2026.



Educación
Secretaría de Educación Pública



DIRECCIÓN
UNIDAD 095
Azcapotzalco CDMX
Oficio 095/105/2026
Ciudad de México, 18 de febrero, 2026

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

ROBERTO CARLOS MARTÍNEZ MEDINA
TITULAR DEL ÁREA DE SERVICIOS ESCOLARES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PRESENTE:

Con relación a la tesis de Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua en Educación Básica, que presenta: Luis Antonio Jimenez Velazquez, cumple con los requisitos necesarios para presentar el Examen de Grado correspondiente:

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

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Nancy V. Benitez E
NANCY VIRGINIA BENÍTEZ ESQUIVEL
DIRECTORA UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO 095
CDMX AZCAPOTZALCO



AMH
AMH/095/2026



2026
año de
Margarita Maza

Agradecimientos

A **Karen Navarro**, por ser el principal pilar en este momento de mi vida, eres el más grande apoyo que tengo.

A mis padres **Teresa Velazquez** y **Luis Jimenez**, por ser esa fuente inagotable de relatos que desde pequeño construyeron mi realidad.

A la **Dra. Linda Vanessa Correa Nava**, que durante mis estudios de maestría fue el faro que guió mi camino académico.

A mis docentes del posgrado, **Mtra. Magdalena**, **Dr. Eduardo**, **Dra. Macrina**, **Dra. Lucia**, **Mtra. Tony** y **Dra. Rebeca**, que mitigaron mis dudas y son ejemplos a seguir.

A la **Dra. Angélica Jiménez** y a la **Dra. Nancy Benítez**, que compartieron un poco de su experiencia para mejorar este escrito.

A los **niños** y **niñas** que con sus deseos de saber dieron forma a los proyectos con los cuales aprendieron y disfrutaron dentro de la escuela.

A **Celia Zurroza** de quien aprendí la constancia y el nunca abandonar el camino, a sortear los obstáculos y a disfrutar de mi andar.

A la **Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**, que desde la primera vez que caminé entre sus monolíticas instalaciones supe que había llegado a mi alma mater.

ÍNDICE

MIRADA A UNA NUEVA REALIDAD	1
CAPÍTULO I	7
IMÁGENES QUE SE TRANSFORMARON EN ENSEÑANZA, LA HISTORIA DE MI APRENDIZAJE.....	7
1.1 Una imagen que despierta recuerdos, mi primera interpretación.....	8
1.2 Un lienzo en blanco que invita a crear	11
1.3 Trazos con grafito, las primeras líneas de un cuadro.....	18
1.4 Perspectiva, profundidad y significado una imagen definitiva	26
CAPÍTULO II	35
APRENDER A APRECIAR PARA PODER TRANSFORMAR.....	35
2.1 Un dibujo que no se mueve, no cautiva	36
2.2 Dando vida a los trazos, buscando enamorar al espectador	44
CAPÍTULO III	59
EL ARTE PICTÓRICO EDUCA Y DESBORDA EMOCIONES.....	59
3.1 Fomentar la creación, descubrir la noria de la inspiración	62
3.2 El nacimiento de una pintura mural y del arte urbano escolar	67
3.3 Escribir imágenes y dibujar textos.....	72
UNA MIRADA CONTEMPLATIVA.....	91
REFERENCIAS.....	96
Referencias de la literatura infantil y juvenil (LIJ)	100
ANEXOS	101

MIRADA A UNA NUEVA REALIDAD

*Si las puertas de la percepción se
depurasen, todo parecería a los
hombres como realmente es: infinito.
William Blake*

Todo relato tiene un inicio. En el caso de los docentes, la historia comienza del mismo modo que para cualquier otra persona que estudia: siendo enviados a la escuela desde la infancia, pasando largas horas en el aula y recorriendo un proceso formativo que puede extenderse por cerca de diecinueve años, desde el preescolar hasta la graduación universitaria. Es a partir de ese recorrido que construyo mi propio relato, en el que explico las diversas experiencias que viví, primero como estudiante y más tarde, como docente, hasta llegar al punto en que hoy me encuentro.

Actualmente soy profesor de Educación Básica y desempeño mi labor docente en una escuela primaria de la Ciudad de México, en la alcaldía Azcapotzalco. En este relato comparto como ha cambiado mi concepción sobre el quehacer docente y las formas en que las personas aprendemos. Ambos conceptos comenzaron a construirse desde mi niñez, pero se transformaron profundamente al conocer la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) como enfoque educativo. Este enfoque abarca un amplio abanico de posibilidades que incluyen las técnicas Freinet, la incorporación de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en el aula, la implementación de la Pedagogía por Proyectos (PpP) y la lectura de imágenes. Todas estas herramientas han contribuido al empoderamiento de los estudiantes, favoreciendo su participación activa en la toma de decisiones escolares.

Con este relato rebusco en mi historia personal momentos que durante mi formación y práctica educativa representaron un punto de inflexión y goce, generando un cambio en la percepción sobre mi acción profesional. Es así, que me sumerjo en pasajes de mi vida como docente rescatando recuerdos que he

vivido dentro del sistema educativo mexicano, rememorando los eventos que me generaron un aprendizaje (Benjamín, 1936).

Al tirar del listón de mi memoria intento romper la cimentación de las formas tradicionales de las prácticas de escritura y lectura que tuve a lo largo de mi trayecto escolar. En la actualidad pude darme cuenta que leer y escribir no sólo se trata de decodificar los símbolos que conozco como letras, más bien se busca comprender, dar sentido al mensaje que las grafías quieren transmitir. Gracias a esta nueva percepción del lenguaje trato de cambiar mi actuar y propiciar en los estudiantes un entendimiento profundo de los procesos de desarrollo de las prácticas sociales que tienen niños y niñas en clase, apoyándome en distintos campos de la alfabetización, con el fin de generar reflexión al momento de procesar cognitivamente una lectura o un escrito realizado.

Me di cuenta que la sensibilización hacia la comprensión lectora puede fomentarse en los estudiantes a través de la interpretación de imágenes. En este sentido, intento mostrar cómo la alfabetización visual construye un camino amplio y significativo para promover procesos metacognitivos en los nuevos lectores. Observar imágenes puede ser el motor que impulsa a los estudiantes a avanzar en la comprensión de sí mismos y del mundo en que habitan.

Para explicar cómo las imágenes fomentan el interés por la lectura, recurro a momentos de mi historia donde me doy cuenta que las ilustraciones de algunos libros atraparón mi atención, invitándome a descubrir el significado en las siluetas que observaba sobre el papel. Utilizo mis recuerdos para vincularlos a una narración y usarlos como un documento de investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), de esta manera recolecto los hechos importantes de mi vida, tanto en lo personal como en lo profesional así, logro reflexionar sobre mi educación, sobre la manera en la que enseñé antes de mis estudios de maestría y la forma en que llevo a cabo mi práctica docente actual.

De igual manera con el uso de elementos literarios dentro del texto intento abordar algunas de las formas que tienen los métodos cualitativos de registro de

datos, específicamente aquellos que se apegan a narraciones literarias. De acuerdo con Bisquerra (1989), estos escritos se remontan a los orígenes del trabajo de campo, en mi caso dentro del salón de clases. Pudiéndose rastrear hasta viajeros y escritores que van desde Herodoto hasta Marco Polo, pero es hasta el siglo XIX que los métodos cualitativos se comienzan a utilizar de forma consciente en la investigación.

Como docente hago un registro de las situaciones concretas que se vivieron tanto en mi formación como en mi práctica profesional dentro de la escuela, elaborando una investigación de campo que “requiere habilidades de observación, comparación, contraste y reflexión que todos los humanos poseen” (Bisquerra, 1989, p. 292).

Gracias al cambio de mi práctica afirmo que la escuela se tiene que convertir en ese lugar donde los docentes no seamos los únicos que proponemos, relegando a los alumnos a un papel de sujetos inactivos, que acatan y comprenden órdenes, porque tienen interiorizado que su deber ser es “obedecer al maestro” (Rancière, 2007, p. 9), en definitiva aquí evidencio mi negación a educar sujetos oprimidos, no libertos, privados de autonomía y por lo tanto de sensaciones (Freire, 1968). Firmemente creo que la escuela debe dejar de poner vendas en los ojos de los niños y permitirles observar más allá de las letras. Mi tarea, es fomentar el brote de la curiosidad de quien asiste a la escuela para que note que el aprendizaje es inacabable.

De manera simbólica y literal utilizo la interpretación pictográfica como eje generador de sensaciones en el aprendizaje y herramienta en el salón de clases. Demostrando que una imagen puede generar una experiencia estética en la apropiación de las distintas prácticas culturales del lenguaje que tienen los alumnos, desencadenando situaciones significativas para entender un tema, es decir un aprendizaje que no se olvida, alejándose de una forma estandarizada de enseñanza y aprendizaje.

Retomo en forma de analogía dentro del relato la “experiencia estética”, entendiéndola que esta es una sensación humana que se hace presente si podemos relacionar tres aspectos de construcción social e individual; la “poiesis”, que hace referencia a la creación; La “aesthesis”, que tiene que ver con la recepción de la creación y la “catarsis”, entendida como la externalización de emociones (Jauss, 2002), es decir, la experiencia estética es la forma en que los humanos crean conciencia de su realidad implicando pensamientos, sentimientos y reflexiones sobre ella (Dewey, 1934), y que la estética se percibe como la capacidad que tiene el ser humano de percibir sensaciones (Marty, 2000).

Es necesario entender que la experiencia estética, se puede hacer presente con las sensaciones que la lectura de imágenes genera en los niños y niñas de primaria. Pero además de la afirmación anterior, elijo desarrollar el concepto, porque hago una comparación con los procesos de desarrollo profesional que he vivido, explicándolo de la siguiente manera:

CAPÍTULO I: Narro la acción constructiva que tuve como alumno desde que inicié mi educación escolarizada. Contando cómo y cuándo aprendí a hablar, leer y escribir, así como quienes estuvieron involucrados directamente en estos procesos. También describo algunas situaciones que me obligaron a tomar decisiones dentro de mi vida académica, como el por qué elegí estudiar una carrera profesional y más importante aún, qué me orilló a ser profesor de educación básica.

CAPÍTULO II: Doy cuenta de mi acción receptiva con los conocimientos que adquirí durante mi educación profesional. Hablo de mis primeras impresiones como docente, relato cómo llevaba a cabo mi práctica y describo la transformación que he sufrido desde que ingresé MEB, y descubrí la ASCL. Además de contar como fue mi apropiación de la PpP, el uso de LIJ en la escuela y el empoderamiento de los estudiantes, generando un cambio en la manera que percibo la escuela.

CAPÍTULO III: Hago referencia al proceso liberador de sensaciones, es precisamente aquí donde describo de manera general mi transformación profesional y liberación de las prácticas docentes conservadoras gracias a la intervención y puesta en marcha de la ASCL. Además de dar cuenta de procesos de alfabetización visual dentro del salón de clases acercando mi práctica a las formas de enseñanza activas.

Para dar cuenta de todo el proceso me apoyo del enfoque biográfico-narrativo convirtiéndome en mi propio sujeto de investigación (Suárez, 2003), al relatar experiencias escolares para dejar de ser el estudiante y el docente que era, transformándome en alguien que asume una posición reflexiva sobre las situaciones áulicas, logrando un ejercicio meta-reflexivo (Jiménez y Correa, 2021), que me permitiría como egresado de posgrado, generar una crítica sobre mi actuar a partir de una escritura epistémica. Por lo tanto, de acuerdo con Ander-Egg (2003), la narración me apoya a investigar mi desarrollo profesional.

En definitiva al escribir mi historia me apego al relato autobiográfico, debido al hecho que soy el autor del mismo, narrador y personaje principal, no sólo busco generar una historia, sino que a partir de la narración de situaciones que han sido parte de mi formación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), doy cuenta de la cultura que se vive y se vivió dentro de mi aula, orientando el trabajo hacia una autoetnografía, en el aspecto formativo docente, ya que a través de este documento es posible leer la sociedad en la que realizo mi práctica educativa (Blanco, 2012).

Quienes realizamos este tipo de escritos buscamos investigar cómo se generan los cambios a partir de “la interpretación de relatos de los propios actores (docentes) o sujetos participantes de los hechos reales y sociales” (Huchim y Reyes, 2013, p. 8), con el fin de ser conscientes y generar nuevas alternativas de aprendizaje dentro del salón de clases.

Aquí se redactan vivencias y sensaciones que se experimentan dentro del actuar profesional de un maestro estando cargadas de emotividad por parte de

quien lo narra, las acciones y estrategias que también son parte de la narración, actúan como vivos ejemplos del cambio y la evolución de las formas de enseñanza en la actualidad.

Puedo decir que el relato atrapa en un puñado de letras mi forma de ser docente. Cuenta acerca de los intentos que he tenido para arrebatar las vendas que cubren la percepción que los alumnos tienen sobre la escuela y la forma en la que aprenden. Asimismo, es evidencia del sendero que he empezando dentro de la alfabetización visual, abordándola como un eje indispensable para el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad de los niños de primaria, relacionando de una manera sustantiva los conocimientos que se poseen con los nuevos que se están presentando y así generar un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO I

IMÁGENES QUE SE TRANSFORMARON EN ENSEÑANZA, LA HISTORIA DE MI APRENDIZAJE

Poiesis, es la acción constructiva, es decir, donde el creador plasma su visión del mundo. El placer de la creación.

Jauss

Cuando Antoine de Saint-Exupéry creó al personaje del Principito, lo hizo reflejando la esencia de un niño, sus gustos, su curiosidad y su manera única de percibir el mundo. De manera muy profunda, plasmó en ese entrañable personaje su visión de la niñez. Esta concepción quedó inmortalizada a través de una acción de poiesis, dónde, en las páginas de un libro nos presentan a un niño despeinado, con una larga bufanda y botines altos, embarcado en una historia de amor y aventuras por el vasto universo. En los mundos que visitaba todo podía ser a la vez inmenso y fascinante, o pequeño y frustrante, dependiendo de la perspectiva de cada figura que encontraba. Todo esto, por supuesto, fue moldeado según la forma tan particular que Saint-Exupéry tenía de ver la realidad.

Este texto refleja una forma personal de entender la existencia. Mi historia no está vinculada a un desierto africano, ni a un avión, ni a un niño que salta de planeta en planeta. Lo único que tiene es a mí como adulto, narrando algunos momentos significativos de mi pasado y de mi presente como docente. Aquí relato mi vida, cómo me he formado y cómo transité desde el momento en que comencé mi educación hasta que dejé de ser estudiante y me convertí en maestro. A través de esta narración, tejo los elementos necesarios para construir una historia, exponiendo desde la perspectiva autobiográfica la creación de mi ser, mi profesión y mi transformación, organizando los hechos del pasado de manera coherente (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

¡Esta historia más o menos comienza así!

1.1 Una imagen que despierta recuerdos, mi primera interpretación

Algunos domingos por la mañana al despertar, me dirijo directamente a la cocina. Caliento agua, saco el café de la alacena y vierto dos cucharadas del oscuro grano en una taza sin azúcar. Aquel era un fin de semana en el que podía relajarme, no tenía tantos pendientes, me encontraba en medio de un proyecto en la escuela y en la universidad sólo debía realizar algunas lecturas. Vacíé el agua hirviendo en la taza, tomé un pan tostado y lo unté con un poco de cajeta. Una vez que todo estuvo listo, me dirigí al comedor, tomé asiento y, justo antes de dar el primer sorbo a mi bebida caliente, me percaté del silencio que rodeaba mi entorno. La mañana estaba fresca, el café humeaba y el amanecer parecía en completo silencio. Fue entonces cuando pensé en leer algo por puro placer.

Al dirigir mi atención hacia el librero pude notar que en una orilla había un libro recostado sobre la contraportada, con su pasta color azul. Un poco aletargado me levanté y lo cogí entre mis manos, con la lentitud de una mañana de fin de semana me dirigí nuevamente a mi silla, lo observé un momento, y después de dar un trago pequeño a mi café lo sostuve entre las palmas de mis manos. Uno no sabe los recuerdos que pueden aparecer de pronto al momento de sostener un objeto que revive memorias, claro que para que esto pase el objeto tiene que ser extraordinario, tan fuera de serie como lo es el libro *El Principito*.

Estar relajado y ver aquel viejo libro de frente me trasportó inmediatamente a mi primer encuentro con esa lectura. Recuerdo que eran inicios de los años noventa y la casa donde vivía con mi familia estaba totalmente habitada, actualmente diríamos que era una familia extensa, ya que estaba compuesta por mi madre, padre, tío, tía, primas, primo, mi abuela y yo. Todos juntos en un mismo lugar.

Durante aquellos años, mis primas eran adolescentes y yo era el más pequeño en aquel hogar, lo que hizo que terminara siendo el centro de atención. Eran en total cinco jóvenes en edad escolar; cuatro hermanas y un hermano, unas cursaban la universidad, otras la preparatoria y uno de ellos había dejado la

escuela. Así, siendo un niño de entre cuatro y cinco años, siempre estuve rodeado de conversaciones propias de estudiantes.

No me resulta extraño saber que a esa misma edad uno de los objetos que tomaba para pasar el tiempo era un libro. Para divertirme solía tomar los libros que pertenecieron a mis primas, incluso sin saber leer. Recuerdo uno en específico, sus hojas eran amarillentas, olía a guardado, ahora sé que era el libro de lecturas de sexto grado que mis primas habían utilizado durante su paso por la primaria. Mi tía había tenido el cuidado de conservarlo junto con otros materiales de escuela que sus hijas habían usado. Yo era curioso y al sostenerlo lo exploraba, lo abría, separaba sus páginas, veía las letras aunque no las comprendía y por lo tanto sus imágenes capturaban mi atención.

Recuerdo que un día al estar observando sus hojas e imágenes mi tía se acercó y me dijo, ese dibujo es *El Principito*. La ilustración del libro era la de un niño en el desierto, ese pequeño personaje parecía hablar con un adulto que estaba frente a él. Además, aquel hombre mostraba una serie de dibujos al niño. Cuando mi tía notó que miraba con detenimiento agregó a su comentario la frase, el libro *El Principito* es para niños. Al escuchar eso me alegré de saber que existían textos especiales para mi edad.

Tiempo después cuando ya sabía leer, mi papá compró aquel libro, ya no era un fragmento de lectura ilustrada de un texto escolar, ahora era la obra completa y aun así, al comenzar a leerlo lo primero que llamó mi atención fueron sus dibujos y en segundo plano las letras que contaban la historia. Una de las frases que más recuerdo estaba ligada a una imagen y decía lo siguiente: “Las serpientes boas devoran su presa entera, sin masticarla. Así duermen plácidamente sin moverse durante los seis meses que dura la digestión” (Saint-Exupéry, 2013, p. 13). Esas eran las palabras del texto, mientras que este párrafo era ilustrado por una serpiente que estaba haciendo constricción sobre un pequeño animal que se convertiría en su alimento (Ver Anexo 1), la imagen me sorprendió, en mi cabeza no cabía la posibilidad de que una serpiente devorara por completo a otro animal.

Aun así, continué mirando el texto y noté que la ilustración que seguía después de aquella breve pero acertada explicación me parecía una mancha con forma de sombrero, ¡al menos a mí me lo parecía! (Ver anexo 1) No tuve ganas de seguir leyendo, preferí quedarme con la idea de aquel objeto. Sólo hasta que observé la siguiente imagen lo comprendí, se trataba de un elefante en el interior de una serpiente (Ver anexo 1), aun así mi lectura siguió en pausa, quedándome sólo con el primer párrafo que leí y las primeras tres imágenes de aquel libro.

Años más tarde, ya siendo adulto, me di cuenta que si hubiera seguido leyendo lo habría descubierto sin necesidad de observar las ilustraciones. Noté que el primer pensamiento sobre aquella mancha que parecía sombrero estaba escrito en el libro, los mismos personajes de la historia lo mencionaban, ante los ojos de cualquier espectador la silueta de la boa que devoró al elefante parecía un sombrero. Esa fue mi interpretación de la imagen, la leí y decidí quedarme con la idea que yo había construido.

En ese momento el olor a café cortó de golpe mis recuerdos, volví a estar en mi mesa. Fue grato poder evocar e identificar esta coincidencia entre mi pensamiento y lo que se muestra en la obra *El Principito*. Al recordar aquellas primeras interpretaciones del libro, una serie de preguntas comenzaron a surgir mientras tomaba un sorbo de mi café. Mi mente se interrogaba: ¿cómo había aprendido a leer? ¿De qué manera procesaba mi cerebro la información que recibía de un texto? ¿Qué herramientas culturales influían en la comprensión de una imagen? Y, sobre todo, ¿qué tan importante era una imagen? Después de todo, eran precisamente estas las primeras que captaban mi atención en cualquier texto que leía y que las tuviera.

La idea causaba un remolino en mi cabeza, no pude parar de decirme, todo este embrollo causado por tres pequeñas imágenes de un libro de literatura, pero claro, cómo no iban a causarlo. La literatura es compleja, está pensada para llamar la atención debido a que es el compendio de historias, canciones, obras teatrales, narraciones orales, escritos; poemas, leyendas, cuentos, trabalenguas, retahílas y juegos populares que disfruta la sociedad (Rey, 2000).

Al evocar ese recuerdo, me di cuenta de que, cuando vi por primera vez aquellas ilustraciones, mi pensamiento intentó ser lógico, guiado por el proceso de escolarización que estaba atravesando. Aunque las imágenes llamaron mi atención, no traté de jugar con la idea del dibujo, ignorando por completo a la boa que devoraba a un animal. Llegué a esta conclusión al reconocer que mi interpretación estaba influenciada por los métodos de una educación escolarizada, cuyo objetivo principal era alfabetizarme para descifrar un código. Mi mente buscaba una respuesta objetiva a la ilustración, y esta respuesta la encontraba en las letras, no en lo que las imágenes sugerían. Por esta razón, decidí abandonar la lectura la primera vez que intenté abordarla sabiendo leer.

Es decir, me percaté que pese a ser un niño cuando tuve ese segundo acercamiento con el texto *El Principito* mi mente trataba de ser objetiva. La mancha parecía ser un sombrero ¿Quién se iba a imaginar que una serpiente se podía comer un elefante? Peor aún ¿Quién sabe a ciencia cierta que si una boa se come a un elefante su silueta se parecería a un sombrero de ala plana?

Muy probablemente en el momento que aprendí a leer mi mente se acostumbró a interpretar lo que las letras decían, existió por lo tanto en mi razonamiento de la lectura como una mecanización de ideas, una simple decodificación de las narrativas del texto. Me obligué a preguntarme en ese momento de reflexión, por qué no me atreví a jugar con todas las herramientas del libro, imágenes y figuras retóricas. Creó que la respuesta se encuentra en la misma pregunta, había aprendido a leer de manera escolarizada, no relacionaba la lectura como una acción de ocio, para mi leer era parte de un trabajo que se tenía que realizar en ambientes escolares y aún me encontraba desarrollando herramientas del lenguaje que más tarde me permitirían ver a los textos y libros con un sentido estético.

1.2 Un lienzo en blanco que invita a crear

Conforme pasaba el tiempo me sumergía más en mis recuerdos, me obligaba a transitar por un camino introspectivo. El vapor del café caliente aún bailaba sobre la superficie de mi taza, como si de un ritual chamánico se tratara, su blanco color

asemejé cortinas que se abrían para mostrarme un poco más de mi pasado. Mi mente intentó recordar cómo se creó mi yo alfabetizado, qué o quiénes lo moldearon. De mi cabeza no se despegaba la idea de que los humanos nacemos como una “tabula rasa”, idea planteada por Locke, la cual afirma que llegamos al mundo con un conocimiento nulo, sin saber nada, como si fuésemos una hoja en blanco y nuestro cerebro aguardara a ser intervenido. Entre las diferentes teorías psicológicas del desarrollo cognitivo existe esta que plantea que en un principio nuestra mente es como un lienzo en blanco.

Me imagino un cuadro a punto de ser pintado, en espera que un lápiz comience a dibujar, a trazar líneas, caminos definidos sobre una blanca totalidad. Esas líneas en la posteridad se transformaran en olores, sabores, colores o imágenes de momentos que nos recuerden algo. Con mucha certeza todo esto creará pensamientos que servirán para hablar, reír, escribir, conocer, leer y sentir. Es decir, al aprender estamos siendo parte de una acción creadora de *poiesis*, que se presenta sobre nuestro ser.

Con este planteamiento comencé a pensar, sí el conocimiento que desarrollamos depende de la cantidad de trazos y colores que utilizamos para pintar sobre el lienzo que representa nuestra mente, la saturación de líneas y colores será proporcional a lo que sabemos. Mientras que la finura del trazo, la mezcla del color, la forma y el significado que le demos estará ligada al manejo de un saber.

No paraba de pensar; siempre aprendemos algo, desde que nacemos hasta que morimos existe una perpetua acción de construcción cognitiva, siempre que exista un lápiz que dibuje sobre nuestra mente o un pincel que la manche de color nosotros aprenderemos, aun así no está demás saber ¿de quién es la mano que sostiene ese lápiz? Para mí, esa es una pregunta fácil de responder ya que aprendí igual que la mayoría de las personas, gracias a aquellos que se tomaron el tiempo de enseñarme.

En algún momento entre la taza de café y la contemplación del libro comencé a recordar cuáles fueron las manos que dibujaron o pintaron los conocimientos que logré construir en mi psique. No resultó raro que mis recuerdos llegaran hasta mi más tierna infancia, incluso antes de la aparición de cualquier libro o historia de la LIJ, llevándome a las primeras socializaciones con mis padres y familiares. El habla, resultó ser el vehículo constructor de mis primeros aprendizajes. Recordé que mi padre me contó que desde el primer acercamiento conmigo, la enfermera le dijo:

— ¡Señor, cárguelo y háblele, que lo escuche, cuéntele algo! —. En este punto de mi vida desconozco si la enfermera conocía las formas de apropiación del lenguaje de un individuo neonato, aunque al parecer de los gustos de los pequeños sí sabía, ya que “cantar, contar y leer, son actividades que atraen a los niños porque, por medio de ellas, escuchan a alguien que les habla para contarles cosas, les gusta que les narren” (Ciriani y Peregrina, 2007, p.17). Me resultó muy lógico que aquella enfermera diera recomendaciones a los padres en el hospital. Pude notar que desde ese primer momento fui afortunado ya que si doy por hecho que mi papá hizo caso a aquella mujer, inmediatamente se presentó uno de mis primeros acercamientos al lenguaje oral y sus sonidos.

Autores como Ong (2009), mencionan que uno de los primeros aparatos fisiológicos que se desarrollan en los embriones humanos es el fonológico, el cual está encargado de detectar y transportar al cerebro todos los sonidos que lo rodean y a partir de ellos comenzar a crear conexiones neuronales. Es decir, al hablarme, mi padre y madre hacían que mi cerebro se desarrollara y a demás hacían que me divirtiera. Supongo que todos esos sonidos sirvieron como los primeros trazos en mi mente, y fueron hechos por mis padres y familiares cercanos, convirtiéndose en las primeras experiencias de aprendizaje con las que tuve contacto y a partir de ellas crear una conciencia, adquiriendo herramientas que me servirían para adaptarme al medio y así construir esos primeros andamios que posteriormente serían los cimientos en mi vida académica.

Me resulta difícil saber qué fue lo que aprendí en mis primeros años de vida, es evidente que comencé a hablar, pero desconozco de qué manera lo logré. Ahora bien, si quisiera explicar en qué momento realicé este acto, me parece un ejercicio mental imposible de lograr. Ignoro en su totalidad cuál fue mi primera palabra y con qué intención la mencioné.

El recuerdo que logré reconstruir y considero mi primer coqueteo con el mundo oral o de la comprensión de la palabra se hizo presente un día soleado mientras salía caminando de la cocina de mi casa y noté que parpadeaba. Podía abrir y cerrar mis ojos, contaba con unos tres años de edad, con exactitud no recuerdo bien, pero en ese momento supe para qué servían las palabras abrir y cerrar, además percibí que con mis ojos podía ver. Ahora que hago referencia a este evento, no puedo dejar de pensar que en ese instante de mi puericia existía en mi cerebro una relación del medio, comenzaba a comprender que “el sonido de cada palabra servía para nombrar algo, además de toda la carga emotiva e intencional que porta, también se convierte en la representación mental de lo nombrado” (Cirriani y Peregrina, 2007, p.21). Tal vez con estas acciones me encontraba en medio de lo simbólico y lo real.

No está de más decir que para ese momento de mi vida debí haber sido expuesto diariamente a la forma de hablar de los adultos, a su música y a los pocos o muchos juegos que realizaban en casa y en los cuales normalmente se hablaba. Durante mis primeros años de vida mi socialización con la comunicación oral era basta. Por tal motivo escuchar música, así como el canto y los juegos de palabras fueron entes liberadores de mi oralidad en el mundo (Cirriani y Peregrina, 2007).

Me resulta increíble que a la niñez se le llame infancia, concepto que se deriva directamente de la palabra infante, cuyo significado es el que no habla (Villegas y Huesca, 2020), ya que esta es la etapa en la que comenzamos a jugar con el lenguaje, a platicar historias, incluso a cambiarlas dándoles un toque personal, modificándolas por la pura seducción de saber que esta se podía cambiar cada que la contamos (Cirriani y Peregrina, 2007). Yo creaba historias

propias, ya que desde muy pequeño nunca me ha gustado estar callado, esta fue la etapa de desarrollo donde más hablé; dando rienda suelta a mi imaginación y al lenguaje. En palabras de Smith (1986), había entrado al “club de los hablantes” y nada ni nadie me apartarían de este lugar.

Por otra parte recordar cómo fue que empecé a escribir y a leer es revivir episodios de intenso aprendizaje en casa y escuela. De algo estoy seguro, a diferencia de la oralidad desarrollé estas prácticas de lenguaje en una etapa donde tenía más lucidez sobre mi entorno. Mi apropiación de la lectura y escritura estuvo muy ligada a una enorme mesa de madera y con un sinfín de chicles pegados en la parte interior del tablón, colocada exactamente frente a un gran ventanal que colindaba con la calle. Desde que cumplí cinco años todas las tardes, mi tía me sentaba en ese comedor y comenzaba a darme lecciones, explicándome cómo escribir y contar, ayudándome a realizar planas y deletrear palabras.

No me gustaba hacer esas actividades, lo único que mitigaba mi aburrimiento era ver a través del gran ventanal. El azul del cielo, lo gris de las calles y el río de gente que desfilaba frente aquella casa. El ajetreo que ocurría al a través del cristal devoraba mi atención. Eso mientras podía perder el tiempo, ya que si mi institutriz lo notaba, inmediatamente me sugería enfocarme en mi tarea, diciéndome que dirigiera mi vista al cuaderno. Mi tía, era un actor educativo transgresor en mi formación (Jiménez, 2021), ya que en defensa de lo que consideraba adecuado educativamente para mí, tomó la iniciativa de enseñarme a leer y escribir a su propia manera. Durante mi niñez aborrecía estas lecciones que tomaba en casa, pero ahora ya siendo un adulto, comprendo que mi tía lo hacía por preocupación y cariño, intentando brindarme un mejor futuro.

Ahora que lo pienso a detalle, si bien en aquel momento aún no desarrollaba las prácticas culturales de lenguaje tal y como la educación formal lo plantea, si captaba bien las indicaciones que en casa me daban. Comprendía el lenguaje de mi cultura, estaba iniciando el desarrollo de la lengua escrita, ya tenía como cimiento sólido la oralidad. Es decir, antes de los cinco años ya contaba con

la base del español, conocía las palabras y los tonos con los que me hablaban; entendía un regaño o un halago, incluso cuando se mencionaba algo con seriedad. No era para menos, el único lenguaje con el que conviví y con el que aún convivo sigue siendo mi lengua materna.

Tal vez hasta ahora comprendo que enseñar a un niño en edad preescolar a escribir y leer no es una proeza para él, lo verdaderamente increíble en la formación de la lengua de un niño a esa edad sería que este cantara y contara las historias que se encuentran en su contexto (Cirianni y Peregrina, 2007), para que con éstas como base y ya en la escuela, el niño pudiera desarrollar la escritura y lectura en comunidad, de la mano de sus iguales.

De alguna manera y pese a la premura porque yo me escolarizara, los cantos, cuentos y juegos de palabras estuvieron muy presentes en mi vida. Así como los modelajes de la lectura por parte de mis padres y de mis primas que eran muy frecuentes en casa. La lectura en voz alta fue una constante, es decir a partir de escuchar leer a los adultos en mi medio comencé a conocer historias. La primera voz mediadora que me acercó al mundo de la lectura surgió en mi núcleo familiar de una manera decisiva (Cerrillo, 2016).

Al recordar y convertirme nuevamente en ese niño sentado en la mesa recibiendo lecciones de mi tía concuerdo con la idea de Wolf (2008), donde afirma que “no nacimos para leer”, yo la completaría diciendo que tampoco nacimos para escribir, o al menos para mí en ese momento era lo que parecía. Mis intereses eran lúdicos, no escolares. Aunque también comprendo que para un adulto es fascinante ver la velocidad con la que los pequeños aprenden.

Tal vez para mi familia era imprescindible aprovechar ese momento, cuando aún era chico, ya que “la mayoría de los niños de entre dos y cinco años de edad aprenden una media de entre dos a cuatro palabras diariamente” (Wolf, 2008, p. 106). Y cómo no aprendería a hablar rápido y con cierta elocuencia si me encontraba rodeado de un mundo letrado y de historias. El problema con el desarrollo de mi escritura tuvo que ver con la premura, ya que esta acción se logra

gracias a la oralidad y muy pocas veces las palabras logran saltar a la parte escrita y de lectura dentro de los primeros cinco años de vida. Mi cabeza se encontraba en pleno desarrollo y la información que captaba era muy basta, no había que apresurarla.

Mi tía y mis padres, se esforzaban para que yo aprendiera a escribir y leer, querían que desarrollara rápidamente estas prácticas sociales, para que cuando entrara a la escuela no sufriera. A mí me costó trabajo desarrollarlas, como cualquier otro niño para mí era más interesante hacer actividades que relacionaba con el juego. Entiendo que en casa intentaban apresurarme para que destacara en la escuela, me educaban de la misma manera en la que ellos y ellas aprendieron, enseñándome a leer y escribir de manera mecánica, mi educación en ese momento se enfocó a hacerme funcional para la escolarización. Hasta este punto de mi existencia entiendo que escribir y “leer es más: es comprender, interpretar, enjuiciar, evocar, asociar, deducir, analizar” (Cerrillo, 2016, p. 39), acciones que evidentemente no aparecían en mi mapa neuronal para ese momento de mi vida, pero también estoy seguro que de una manera implícita mis familiares buscaban que las desarrollara.

Si bien mi formación escolar empezó sentado frente a la mesa, escribiendo y siendo reprendido ante cualquier signo de distracción, con el tiempo mis actividades comenzaron a diversificarse. Cuando inició mi educación me habría gustado aprender sin que me enseñaran, aunque ahora comprendo que para mi tía, era vital que leyera, escribiera y además moderara mi forma de hablar. Por tal motivo, me enseñaba con ejercicios que contenía *Mi libro Mágico*, material de apoyo didáctico, que compraron para que yo estudiara. Este libro contenía ejercicios con un enfoque ecléctico del aprendizaje y sólo buscaba el desarrollo en la mecanización de las palabras y grafías de las mismas, aun así este material surtió efecto combinado con explicaciones que mi tía me proporcionaba, poco a poco comencé a escribir.

Cierto es que comenzar a relacionarme con la cultura escrita estaba estrechamente ligado a mi desarrollo de la lengua ya que “además de la

interacción del lenguaje oral, el conocimiento y el lenguaje escrito hace de la primera infancia uno de los momentos más fructíferos para el progreso lingüístico” (Wolf, 2008). Me encontraba desarrollando todos los elementos de la lengua que necesita un individuo dentro de la sociedad; me gustara o no, era esencial escribir y leer.

1. 3 Trazos con grafito, las primeras líneas de un cuadro

Mi andar por el camino de las letras comenzó entre los años de 1994 y 1995, fui un niño que se vio impactado por las reformas que se habían planteado al inicio de esa década y que buscaban formar competencias elementales en los estudiantes, además abrazaban a los nuevos modelos económicos con los que el país coqueteaba, la educación comenzaba con el alegato de generar habilidades para la productividad. De acuerdo con Kalman (1998), “El discurso de la necesidad de la alfabetización y de la educación era para el desarrollo o para la incorporación a la organización económica global” (p.21).

En el contexto histórico donde me escolaricé, la política modificó de manera macro estructural al Sistema Educativo en México. Esta manera de ver la educación permitió a los docentes una gran libertad al momento de seleccionar técnicas y métodos de enseñanza para la apropiación de la lengua (Díaz, 2011). En pocas palabras, parecía que los planes y programas habían cambiado, pero para muchos estudiantes, incluido yo, la realidad en las aulas seguía siendo la de décadas pasadas.

Comprendo que todas las personas que me enseñaron aprendieron con posturas educativas de años anteriores a los noventa, como las de los años 60 y 80 donde existían enfoques tradicionales de la enseñanza de la lengua, basándose en el conductismo aplicado en el aprendizaje. O que poseían enfoques puramente comunicativos pero seguían basándose en la misma teoría conductista. Como lo mencioné, yo comencé a navegar dentro de la escritura en los años 90, donde se buscaba la innovación en el enfoque de la enseñanza de la lengua con un fin comunicativo y basado en la teoría educativa constructivista (Díaz, 2011).

Extraña situación ya que a pesar de todo esto, a mí se me seguía enseñando como los mayores habían aprendido.

Se me mostraba cómo escribir y leer para ser un individuo productivo en la sociedad y la escuela me educó bajo una visión constructivista, pero en casa aún persistían reminiscencias de conductismo. En realidad no todo era malo, mis primas solían prestarme sus libros de cuando iban a la primaria, y como yo ya leía un poco, disfrutaba lo que entendía de ellos. El libro de lecturas de sexto grado seguía siendo de mi agrado, tenía imágenes en sus páginas y me divertía viéndolas. Era el escape perfecto a los regaños por no estudiar, la forma ideal para burlar a quienes supervisaba mi aprendizaje.

Con esas imágenes creaba historias y eso solía distraerme en largos soliloquios de sobremesa. Observaba los dibujos, mientras mi tía pensaba que estudiaba; mi mente jugaba a las escondidillas entre el paisaje de letras e imágenes existentes en el papel y mi traza mostraba la silueta de un estudiante concentrado. Recuerdo que existía una hoja en la cual había un barco, desconocía qué contaba en su totalidad esa parte del libro, pero el barco me hacía crear cuentos imaginarios. Ese navío, de color naranja con velas blancas, absorbió mi atención durante horas, cada que podía verlo me imaginaba distintas aventuras. Pienso que esa imagen llenaba mis expectativas de ocio, servía de inspiración en mi infancia, y reemplazaba mi necesidad de jugar en el patio cada vez que me sentaba en la mesa a estudiar.

Era evidente que mi atracción hacía esa embarcación era provocada por sus formas y colores, en palabras de Parsons mencionado por Arizpe y Styles (2003), tenía una respuesta estética del arte ubicada en el favoritismo, mi deleite con este era intuitivo, sus colores me envolvían y las historias que inventaba a partir de observarlo eran una respuesta de libre asociación que yo experimentaba cada que observaba esa página del libro. Verlo ahí, dibujado en un recuadro me hacía pensar que si acercaba mi mano podría tocarlo. Muchos años después supe que la imagen que me entretenía tanto correspondía a un fragmento de la canción del pirata, que hablaba de la travesía de un barco por los mares comandado por

un navegante conocido como “el temible” de José de Espronceda (SEP, 1993. p.75).

A pesar de estar casi a diario en contacto con esa historia, nunca pensé que “un libro está lleno de palabras largas y cortas, siempre las mismas, cada vez que lo leemos; tampoco cambian las ilustraciones” (Wolf, 2008, p.109) y aun así nunca tuve pensamientos similares al estar imaginando historias inspiradas en aquella ilustración. En aquel momento no lo notaba, estaba aprendiendo a leer y a escribir y mi relación con el texto era diferente, yo construía en mi mente con las palabras que conocía una historia distinta para aquel barco cada vez que leía y observaba aquella ilustración.

Ese hecho fue muy importante, ya que se convirtió en mi primer acercamiento real a la literatura, ese dibujo era parte de un compendio de canciones, poesía, narraciones de lo sucedido y lo que puede suceder (Rey, 2000). Al jugar con esa imagen cubría la necesidad de expresión a través de la lengua y fue una alternativa con sana diversión a la lectura de lo escrito en aquella página. Sin saberlo, estaba aprendiendo al mismo tiempo que me divertía. Al tomar el libro en mis manos, daba rienda suelta a un montón de cuentos que yo solo me podía contar, ese libro, fomentó el juego entre una imagen y mi lenguaje.

Para ese momento ya tenía más acercamientos a la lectura, recuerdo que siempre que leía intentaba asociar la imagen con el texto que la acompañaba, aunque con el paso del tiempo y entre más me adentraba en el mundo de los lectores escolarizados dejé de hacerlo enfocándome sólo en lo que las letras querían decir, tal y como me ocurrió cuando intenté leer principito y quería que el texto me describiera qué pasaba con las ilustraciones que el libro me mostraba. Para mi es evidente que entre más me escolarizaba mi habilidad para interpretar una imagen se reducía y sólo me preocupaba por lo que el texto decía.

Ahora me doy cuenta que el relacionar una imagen con la construcción del lenguaje no es un hecho aislado de la oralidad de un individuo, ya que en textos ilustrados o en libros álbum existe una llamada transmediación entre las palabras

que representan una imagen y quien las menciona (Arizpe y Styles, 2003). Puedo decir que desde aquellos días la construcción del lenguaje en mi pensamiento tomaba caminos complejos, que por un momento desaparecieron de mis esquemas pero que muchos años después comprendería.

Durante la primaria los esfuerzos porque yo escribiera y leyera bien fueron bastos, no lograba satisfacer las expectativas que tenían de mí en casa. Recuerdo que a los pocos días de ingresar a clases la maestra nos dijo que recortáramos y llenáramos la credencial de la biblioteca; tarea que en mis recuerdos fue titánica, sólo tenía que poner mi nombre y el grupo al que pertenecía, aunque debo decir fue un muro difícil de escalar (Ver anexo 2). Por el contrario en esos mismos días recibimos la visita del supervisor, un señor que muy amablemente me preguntó:

— ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? — le respondí que la historia de los niños héroes y acto seguido comencé a narrarla sin demora. Dicha historia me la había contado mi madre con anterioridad y además, me mostró la pintura de Juan Escutia arrojándose al vacío, arropado en la bandera nacional. Para aprender eso no tuve que estar sentado algunas horas con un lápiz en la mano. Cuánta diferencia existió en el tiempo que me tardé para escribir mi nombre en una credencial, y los minutos que me tomó contar una historia de nuestra nación.

Aunque existiera en mi formación prisa por desarrollar la lectura y la escritura, ya existían con anterioridad todas las bases para que yo desarrollara estas prácticas sociales, debido a que “el cerebro del niño pequeño se prepara para leer bastante antes de lo que uno jamás sospecharía, y utiliza para ello casi toda la materia prima de la primera infancia, cada imagen, cada concepto y cada palabra (Wolf, 2008), es decir, las lecturas de mis primas, las historias de mi madre, los esfuerzos de mi tía en sus clases por la tarde y las imágenes que me gustaban, eran esa plataforma o andamio mental que estaban sirviendo para que yo aprendiera a leer y escribir. Tal vez la tarea de la escritura de mi nombre aquella vez representó un reto debido a que me encontraba en un desarrollo temprano de la escritura, pero era claro que poseía las herramientas para desarrollar esta práctica de manera favorable, de no haber sido así no habría

podido explicar aquella pequeña historia de los niños héroes. Actualmente no me parece equivocado pensar que mi educación fue una mezcla de muchos estilos de enseñanza gracias a los esfuerzos que hacían en casa y en la escuela por alfabetizarme.

En la primaria comencé a tener un desarrollo formal de la lengua, empezaba a incorporar en mi conocimiento todos los conceptos que componen al lenguaje. En casa había desarrollado la fonología, ya que distinguía y comprendía las palabras por su sonido, lo mismo que el desarrollo semántico, es decir el aumento de mi vocabulario progresivamente. El desarrollo sintáctico, en cuanto al uso de las relaciones gramaticales comenzaba a trabajarlo en clases, al igual que el desarrollo morfológico, ya que en la escuela me explicaban el uso del lenguaje formal, por ejemplo que es el plural. Claro está que para desarrollar estos dos últimos conceptos del lenguaje tuvieron que pasar algunos ciclos escolares para comprenderlos a medias. Lo mismo ocurrió con el desarrollo pragmático que aún no termino de desarrollar ya considero que todavía no adquiero las normas socioculturales del lenguaje por completo (Wolf, 2008).

Cabe mencionar que para los sectores populares de la población en México durante los primeros años de la década de los 90, la oralidad aún era parte de nuestros rituales de diversión, la falta de juguetes o aparatos electrónicos que comenzaban a popularizarse fomentó en muchos de nosotros que jugáramos con juegos reglados, en los que se cantaba o se hablaba para poder participar en ellos.

En casa con mis primas, jugaba las clásicas rondas en el patio; mientras que en la primaria juegos como burro 16, fomentaban la oralidad y desarrollo motor, ya que mientras un niño se inclinaba formando un ángulo de 90 grados los demás lo saltábamos diciendo una frase asociada al salto, por ejemplo: cinco, desde aquí te brinco. El juego de palabras entre los niños que lo practicábamos era importante ya que si no sabías que decir, no podías realizar el salto. Aunque el burro 16 no era el único juego que fomentaba la habilidad oral y motora, los juegos de manos estaban muy presentes entre quienes asistíamos a la primaria en esa

época. Por desgracia el burro 16 dejó de practicarse en mi escuela ya que no existían lugares adecuados para re llevarlo a cabo. Puedo decir que en mi infancia tuve una amplia posibilidad de acercamientos a la lengua, algunos fueron desde los métodos tradicionales, otros desde los libros de texto e historias y algunos otros muy lúdicos.

Ya en grados más adelantados de la primaria, como cuarto, quinto o sexto era muy común escuchar a los niños de mi edad o mayores jugar con las palabras repitiendo albures que constantemente escuchaban en otros lugares y después llevaban a la escuela, repitiéndolo con los amigos en ese momento. Para no caer en sus juegos de palabras todos teníamos que estar atentos y buscar una manera ingeniosa de librarse de los enredos, utilizando frases en doble sentido, y sin notarlos dando una connotación al lenguaje, aprendiéndolo de manera informal durante mi infancia. Claro está que todo esto lo realizábamos a espaldas de los adultos ya que normalmente estos juegos de palabras se acompañaban de frases prosaicas que socialmente estaban mal vistas, pero me permitieron conocer otros rostros de la riqueza lingüística del español que se habla en México.

Por otra parte, en casa, mi abuela solía hablar mucho de su juventud y todas las noches me contaba historias de cuando ella era niña, de sus hermanos y de su familia en general. Muchas de estas historias las narró más de una vez. Sin darme cuenta disfrutaba el escucharla, prácticamente era como una tradición el que ella hablara sobre su vida antes de dormir. Es curioso, recuerdo más los capítulos de la vida de mi abuela, que las mil lecciones académicas que recibí.

De esta manera cursé la primaria y secundaria, en ambos niveles, el habla fue necesaria, la base de todo aprendizaje escolar. Durante esos nueve años, al igual que todo niño que aprende en la escuela a desarrollar las formas de socialización que tenemos con la lengua, empecé a leer y escribir. Abandoné de manera simbólica a mi yo primitivo, separándome del cordón umbilical que me conectaba a las antiguas culturas orales primarias, dejé de entender al lenguaje sólo como el habla, dando un salto evolutivo en menos de una década, en la cual descifré y me apropié del alfabeto, además de su escritura. Proeza que a la

humanidad en su historia le tomó al menos cuatro mil años, desde los sumerios, pasando por los egipcios y los griegos, hasta llegar a nuestros tiempos (Wolf, 2008).

Mi vida escolar en niveles más avanzados como el bachillerato resultó ser un obstáculo difícil de pasar. No me importaba ir a la escuela, ya que pensaba que esto era una pérdida de tiempo. En aquellos días caí en las garras de la deserción escolar y por primera vez en mi historia educativa, la construcción de mi ser se alejaba de la escuela. Aun así, no todo fue malo, existieron algunos chispazos de luz que no me permitieron alejarme de mi formación académica; libros, música y pintura nunca me abandonaron. Por fortuna y con el tiempo, la presión familiar me hizo regresar a la escuela.

Esta vez, inicié convencido de terminar el bachillerato, y poner todos mis esfuerzos en mis estudios. Me di cuenta que mi vida seguía y que por poco que fuera siempre habría algo que aprender, porque donde existe vida hay “inacabamiento” (Freire, 2004). Mi necesidad de seguir construyendo mi yo académico seguía latente, y esa pulsión de vida, necesidad de seguir, se coloreó por primera vez en mí existir. Durante un momento la sombra proyectada de mi desinterés cubría las luces que daban forma a mi construcción educativa, aun así en cualquier representación pictográfica la claridad existe. Esta mezcla de claroscuros da forma a cualquier cuerpo que se dibuje.

Fue precisamente en este reencuentro con mi ser estudiantil donde conocí al profesor Ramón, quien había estudiado en la Facultad de Filosofía y Letras, él impartía la materia de Español en el Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (CONALEP). Fue durante el mes de noviembre de 2005 que este docente dejó como trabajo una investigación sobre el origen de la festividad de Día de Muertos. La labor que asignó fue muy específica, se tenía que buscar el origen de la tradición sobre las ofrendas o altares de muertos y el de las calaveritas literarias. Como estudiante me entusiasmé, mi interior se regocijó debido a que el día de muertos era mi festividad favorita. Puse manos a la obra y

junto con un compañero de la escuela salimos en busca de libros para realizar dicho trabajo.

Fue en el Zócalo de la ciudad donde encontramos a un vendedor ambulante de libros que muy amablemente nos recomendó uno que hablaba de todo lo referente al tema que investigábamos. Ese pequeño libro describía el origen prehispánico de las ofrendas y cómo se juntaron las cosmovisiones indígena y española dando vida a dicha festividad. Por si fuera poco, hablaba de las calaveritas literarias y la sátira política que se ocultaba en ellas. Salir a buscar información y encontrarla en una librería montada en la calle fue lo mejor que pudo pasarme en aquel momento, ya que logré notar que los libros y la literatura se puede encontrar donde menos te lo esperas.

Sin notarlo este tipo de trabajos también desarrolló el uso de la oralidad en mi cotidianidad escolar, ya que durante las clases se me pedía que leyera y dijera las calaveras literarias que había encontrado o escrito; conocí palabras y rimas complicadas con este ejercicio literario. Poco a poco se afianzaba en mí la tradición de la lírica popular mexicana, en forma de género literario menor. Al practicar las calaveritas, abordaba también por su parentesco a la canción popular y al corrido, ya que tanto estas como las mismas calaveras tienen la particularidad de mencionarse en verso. (Antonio, 2017).

Recuerdo que cuando terminamos los trabajos que se propusieron para la clase, el profesor Ramón mencionó al grupo que tendríamos que hacer una ofrenda para un concurso dentro de la escuela. Fue el escenario perfecto, ya que de alguna manera manejaba toda la información que se necesitaba para hacer dicha ofrenda, inmediatamente todo el grupo se puso de acuerdo y la montamos. Realizamos cédulas de explicación, calaveritas literarias y varios miembros del grupo nos caracterizamos acorde a la fecha. En aquella ocasión fui elegido para ser quien presentara el trabajo grupal, me encargué de exponer frente a un jurado todo lo elaborado.

Ese año, nosotros ganamos el concurso, gracias a que habíamos investigado previamente. Resulta curioso este caso, ya que lo que logré explicar de manera oral, fue producto de la lectura, escritura y apropiación de historias redactadas en distintos medios. En esta situación, la oralidad resurgió como fruto de leer y escribir.

Durante mis estudios de educación media superior y gracias a este mismo profesor conocí algunas historias de la literatura rusa, como *La Tristeza* de Antón Chéjov. También me acercó a libros de filosofía, como el de *Así Habla Zaratustra* de Friederich Nietzsche. Realmente gracias a él pude dar más profundidad a lo que leía, ya que comentábamos las lecturas que realizábamos en pequeños círculos donde con nuestras propias palabras explicábamos lo entendido en esos textos. Todo lo leído y comentando consolidaba en mí un ser, entendiendo que la lectura, los poemas y los juegos de palabras desde la cultura popular, eran parte indispensable de la interacción en la comprensión del lenguaje.

1.4 Perspectiva, profundidad y significado una imagen definitiva

Al terminar la preparatoria no ingresé inmediatamente al nivel superior, pasó algún tiempo para que siguiera mi camino académico, digamos que en ese punto los trazos que se plasmaban para dar forma a la construcción de mi ser profesional se detenían. Cuando por fin realicé el examen de ingreso a la licenciatura y supe que fui aceptado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), brinqué de emoción.

Comencé la carrera de Psicología Educativa con todas las ganas del mundo, motivado a aprender todo lo que se me mostrara. Durante ese tiempo de formación aprendí que la educación se presenta en todas partes y no sólo en la escuela. Se me dieron a conocer paradigmas educativos, desde el conductismo, cognoscitivismo, pasando por el constructivismo y la teoría sociocultural de la educación. Para ser honesto pienso que la universidad logró mostrarme un abanico de posibilidades en cuanto a las formas en las que aprendemos las personas y las maneras que hay de enseñar.

Considero que la universidad me formó con mayor énfasis en el enfoque sociocultural del aprendizaje desarrollado por Vigotsky. Durante varios semestres

de mis estudios de licenciatura aprendí que para que una persona desarrolle un aprendizaje tiene que recorrer un camino de apropiación cultural que va desde las periferias del conocimiento hasta llegar al centro de este. También me hicieron entender que los individuos no aprendemos por sí solos, que todo aprendizaje se genera a partir de las mediaciones que tienen los sujetos con su entorno y sociedad, es decir nuestra construcción de conocimiento es social (Vigotsky, 1979).

Realmente fue en la universidad donde me volví un ferviente lector. A diario tenía que realizar dos o tres lecturas relacionadas con las materias que estudiaba. Sumado a esto, la escritura acompañaba lo que leía. La forma de socializar y dar a conocer en clase la comprensión de lo revisado era dando un argumento sobre lo que había entendido, dicha afirmación no sólo era escrita, sino que se explicaba en clase, la oralidad que nació en mi persona antes de siquiera entrar en la escuela era eje vertebral del aprendizaje universitario. La lectura me agradaba, pero escribir me era complejo, situación que no se hacía presente al momento de hablar o explicar lo que entendía.

En este periodo de cuatro años, la lectura, la escritura y oralidad fueron pilares en mi formación. Con el pasar del tiempo, descubrí que leer era una de mis fortalezas, entender y comentar el contenido de las lecturas se me facilitaba. En cuanto a la escritura, tuve que trabajar más en el desarrollo de la misma. Debo decir, redactar significaba para mí una barrera evidente, en un principio por mi desconocimiento de las reglas ortográficas y posteriormente por mi forma de realizar escritos, desarrollaba mis trabajos con una “prosa basada en el autor” reflejando las ideas que interiorizaba, prácticamente las escribía para mí y no para un lector (Carlino, 2004), esto sólo era evidencia de la poca práctica que tenía al redactar, tendrían que pasar algunos años para que comenzara a cambiar mi forma de escribir.

Durante el último año de la carrera universitaria, en el periodo de prácticas profesionales entendí que oralizar y escribir dentro de la academia no es lo mismo, una cosa es explicar desde el lenguaje hablado una idea y otra muy distinta es

intentar redactarlo. Para ese punto comenzaba a desentrañar estos componentes de la lengua como una práctica social diferenciada. A un nivel cognitivo mi primer acercamiento al lenguaje fue totalmente comunitario, copiando y siguiendo lo que me decían mis docentes y compañeras que me apoyaban en desarrollo de mis producciones escritas, es decir, en este momento mi aprendizaje fue interpsicológico, aprendiendo gracias al medio. Aunque entre más me adentraba en las peripecias de la lengua escrita y hablada este aprendizaje comenzó a tomar sentido personal, abandonado el nivel social, para sustituirlo por uno individual, es decir un aprendizaje intrapsicológico (Vigotsky citado por Daniels, 2001).

Todo el periodo de prácticas profesionales lo pasé en el Museo Dolores Olmedo. Mi estancia en aquel lugar consistió en formar parte de un equipo de tres psicólogos educativos que tendríamos que reacomodar el manual de capacitación para guías temporales de dicho recinto. En pocas palabras aplicaríamos una transposición didáctica en un material que originalmente estaba destinado a expertos en un tema, enfocándolo a jóvenes que estaban concluyendo el bachillerato o la licenciatura y no necesariamente sabían sobre las piezas que ahí se exhibían. Aquel documento estaba basado casi en su totalidad en la colección de cuadros de caballete que poseía este museo, todas las hojas que desnudaban el acervo de aquel lugar describían entre un mar de letras cientos de historias que se escondían a la vista de todos en las pinturas.

El elaborar transposiciones didácticas, es decir a “la transformación del conocimiento experto (saber sabio) en un conocimiento susceptible de transmitirse a otro nivel (saber enseñado)” (Chevallard, 1997, p.11), fue un trabajo interesante, no sólo se tenía que reacomodar el conocimiento de expertos sobre el tema transformándolo en algo más coloquial, sino que, existía el deber de captar el alma del cuadro, su escénica transmisible al espectador, la columna vertebral de aquella intervención eran las pinturas que se exhibían en las distintas colecciones, aquellas imágenes por sí solas eran motivo de reflexión y escritura.

Primero conocí el museo, me apropié de la mayoría de sus contenidos; colecciones, sitios emblemáticos, fauna y flora. Cuando por fin terminé de inhalar

su escénica, fungí como guía dentro de las colecciones mostrando los cuadros de arte a visitantes escolares y ocasionales. En ese momento pareciera que la oralidad y la planeación fueron los ejes que me condujeron dentro de aquel recinto que tanto veneré y aún extraño. Sin embargo mi trabajo se acercaba más a enseñar a las personas a observar, ya que la mayoría de visitantes sólo ve por un momento las pinturas y se retiraba, como lo menciona Arizpe y Styles (2003), la mayoría de los individuos no ve a profundidad las imágenes, no hacen las pausas necesarias en los detalles de estas, resultando en interpretaciones superficiales, mi trabajo como guía era alentar una mirada profunda al visitante.

El museo me enseñó a utilizar el lenguaje como profesionalista, me llevó de la mano para desarrollar mi escritura, a entender lo que leía, desarrollar la oralidad y principalmente me enseñó a observar. Cuando por fin conocí bien las entrañas de aquel monolito citadino, inicié con el trabajo de reestructuración de manuales.

Comencé mi labor, modificando los escritos de redacciones especializadas a un lenguaje más accesible, sin olvidar lo que cada cuadro quería transmitir. Por tal motivo identificar ideas principales de aquellas imágenes fue vital. En la redacción del nuevo manual siempre existió una constante revisión y corrección por parte de quien lo elaboraba. Con este documento el museo buscaba tener prestadores de servicio social que explicaran las exposiciones, es decir contárselas al público visitante. Escribía con el fin de generar la apropiación de cada historia que el lugar poseía, para que después estos fueran explicados de manera oral a los visitantes y estos gozaran y vieran lo que cada cuadro quiere contar. Los manuales cambiaron con el fin de que una población inexperta aprendiera y pudiera difundir los acervos museísticos.

Observar y escribir fueron igual de importantes en aquel momento, me encontraba bajo una presión constante, existían revisiones periódicas de nuestros escritos por parte de quien guiaba el proyecto, sumándose a las que hacíamos entre los tres practicantes que integrábamos el equipo. El trabajo nunca terminaba, fue gracias a esto que en un periodo de tiempo menor a un año pude tener un aprendizaje socializado y amplio de la lengua, pasando en este corto

tiempo a generar un aprendizaje de manera individual intrapsicológico, sirviéndome como base la socialización en el museo (Daniels, 2002).

La experiencia que adquirí en mis prácticas fue amplia, desarrollé una nueva visión y filia por las imágenes en un contexto educativo. El haberme desempeñado como guía me mostró el impacto que tienen estas y como las personas aprendemos de ellas a partir de la observación. En aquel momento se me alfabetizó visualmente, es decir, aprendí a “discriminar e interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales... Así como la ampliación creativa de estas destrezas para la comunicación con los demás y la apreciación de textos visuales” (Debes citado en Arizpe y Styles, 2003, p. 74). Es curioso entender que me acercaron al relato que cada imagen muestra, a la intersubjetividad del cuadro y la relación cognitiva del individuo con ella, todo expresado a través de la lengua.

Cuando terminé mi estancia en el museo, mi visión sobre el arte y la relación que podía tener un cuadro con el contexto donde había sido elaborado cambió totalmente. De manera especial el museo me mostró que las pinturas también expresaban algo de lo cual se podía aprender; el observar paisajes, personas y otras realidades nos brindan nuevas herramientas culturales gracias a las sutiles particularidades que muchas veces existen en las pinturas. Incluso muchas nos cuentan historias, permitiendo al espectador a través del lenguaje crear un nuevo significado sobre sus saberes.

Gracias a esta intervención pude realizar mi trabajo de tesis, en cual hablé de la forma en que se realizó el proyecto de prácticas. Mi visión en este trabajo fue bastante positivista y pasé totalmente por alto que los cuadros contaban historias por sí solos, la oralidad que desarrollé como individuo y la que buscaba desarrollar en las personas, para mi desgracia estos fueron temas que nunca abordé. A pesar de tener la información en las manos, sólo me dediqué a describir cómo realicé el reacomodo de los manuales.

Fue durante esta etapa donde decidí que me gustaría trabajar en una institución museística. La decisión no fue difícil, ya que desde niño los museos fueron lugares en los cuales me gustaba estar y observar las piezas. Por desgracia, al acercarme a pedir trabajo en estos sitios nunca recibí una respuesta que satisficiera mi necesidad de trabajo y de supervivencia económica, no pude concretar mi sueño de trabajar para un museo.

Al ver mi deseo frustrado, me dediqué a buscar un espacio laboral acorde a mi profesión, aunque la verdad es que nunca lo encontré. Con el paso del tiempo la desesperación se empezó apoderar de mí. Varios familiares y personas cercanas me recomendaban que tratara de ingresar a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como docente de grupo, pero al terminar la carrera tenía muy presente las quejas que docentes universitarios y compañeros tenían sobre las prácticas de los maestros de Educación Básica. Esto logró que reafirmara mi desagrado por la docencia y me juré que no terminaría dando clases en una escuela primaria o secundaria por el resto de mis días.

En aquellos años el rechazo que tenía por la profesión docente era alimentado por todas partes, compañeros de escuela, los medios de comunicación y los comentarios de la gente se enfocaban en las marchas y resistencia que los maestros y maestras del país tenían en contra de las reformas educativas que se propusieron desde 2009. Donde los planes de estudio se modificaron en los tres niveles de educación básica, pero fueron ejecutados hasta 2011, buscando que los alumnos desarrollaran competencias académicas, siendo capaces de resolver problemas, tomar decisiones, buscar alternativas, explorar su creatividad y desenvolverse en sociedad (SEP, 2011).

Si bien eso era en cuanto a la forma de trabajo que se tenía planteada para los alumnos de educación básica, a la comunidad docente del país se le estaba imponiendo un modelo punitivo en su práctica profesional y se desprestigiaba su lucha y labor a nivel nacional. Por ejemplo Valdéz (2020), comenta lo siguiente, “columnistas y reporteros tuvieron la oportunidad de entrevistar a maestros, entre

los cuales habían profesores urbanos y rurales que comentaban “que daba vergüenza reconocer que eran maestros” (p.178).

Por todos lados se hablaba mal de los maestros y maestras, incluso escuché a un familiar lejano que sigue siendo docente decir estas palabras:

—Ya no conviene ser maestro, ni nada relacionado con la educación, ¡mejor hubieras estudiado otra cosa!—. Con comentarios como este y con la persecución social que sufrían los maestros gracias a los medios de comunicación no me interesaba ser docente de nivel básico. Una imagen o un comentario muchas veces puede sepultar el interés sobre un tema. Medité sobre lo que haría con mi vida, mientras más pasaba el tiempo la pregunta surgía en mi cabeza ¿ser maestro? Pensaba en el museo; el glamour intelectual que tenía cuando mencionaba a mis amigos y familiares que trabajaba con obras originales de Diego Rivera y Frida Kahlo, ¿qué dirían si terminaba de maestro? Trabajo con niños de una colonia popular de algún lugar de esta ciudad. Mi negación era más que evidente, pero mi falta de solvencia económica y la falta de oportunidades en otras áreas me empujaron a buscar un lugar dentro de la docencia.

Al relacionar lo que quería profesionalmente con lo que era más probable que obtuviera gracias a mi formación, me orillo a tomar una decisión. Llegué a la conclusión de que no estaba mal dar clases en una escuela, además, tanto el museo como la escuela educan, de distinta manera pero lo hacen. Toda persona dentro de la sociedad se encuentra a merced de tres tipos de educación: la informal, la formal y la no formal. La primera de estas, la informal, son las lecciones que imparten nuestros padres o familiares por el simple hecho de querer enseñarnos algo, mientras que la educación formal es la que se imparte a través de personas designadas socialmente para ello, un ejemplo de esto son los maestros y la educación pública. Por otra parte, la educación no formal es la que se da en casas de cultura o cuando se nos muestra algo en un museo (Soto y Espindo, 1999). De acuerdo con esto, si me convertía en maestro estaría educando dentro de la educación formal y si por pura fortuna entraba a trabajar

dentro de un museo estaría educando desde la no formalidad. A fin de cuentas, mi trabajo tendría que ver con la enseñanza.

Sin mucho ánimo, pero ya con una comparación laboral en mi cerebro me preparé para la labor docente, realicé el examen para ingresar a la SEP como profesor de primaria. Aquel examen fue muy largo, cargado de preguntas que intentaban ponerme en situaciones que aún no experimentaba y en ningún momento preguntaban sobre mi conocimiento académico. Desde mi punto de vista era un examen que sólo un normalista podía contestar de manera correcta, ya que mi saber sobre el quehacer docente en un salón de clases era prácticamente nulo.

Con esfuerzo pude obtener una plaza docente en la Ciudad de México. Por fin tenía un trabajo, puedo decir que jamás pensé impartir clases a niños de primaria, más aún porque como alumno fui pésimo. Nunca presté atención, soñaba con salir corriendo por la puerta y gozar de las aventuras que esta ofrecía. Pensaba que ser maestro era regañar a quien prefería observar algo distinto a lo que se veía en clase ¡con qué cara lo haría! Yo mismo me la pasaba observando, las imágenes siempre me atrajeron. Me había formado como un profesionalista que disfrutaba de ciertas libertades que en mi concepción de escuela no empataban.

Noté que al recordar todo esto había estado reconstruyendo una serie de acciones que permitieron la creación de mí ser profesional. Existiendo en mi formación, una poiesis. De alguna manera toda esta reflexión contribuyó para afirmar que las manos que sostenían los lápices que dieron forma a mi pensamiento, en definitiva fueron las de mis familiares, docentes y toda aquella persona que directa o indirectamente me enseñó algo.

Sin duda alguna cuando el pensamiento se encuentra despejado y las condiciones lo permiten; una mañana clara, una taza de café y un libro pueden evocar recuerdos y estos pueden transformarse en una serie de imágenes que muestran nuestro andar por el tiempo. Un amanecer de domingo con olor a café tostado y un personaje de la infancia me ayudaron a recordar por qué estoy aquí.

Esta remembranza pudo plantear una fuerte idea en mi cabeza, la imagen de una boa devorando otros animales y la forma que esta tomó después de comerlos con mucha seguridad fue uno de los pensamientos más complejos que de niño pude tener y que fue causado por una ilustración en un libro. Así mismo la imagen de un niño en el desierto me acercó a la lectura, haciéndome la siguiente afirmación, por qué no dar más fuerza a las imágenes en la escuela.

Al iniciar esta reflexión afirmo que el método es importante, es por ello que el enfoque Biográfico Narrativo, hizo darme cuenta que gracias al relato busco en mi historia personal eventos que en mi formación y práctica educativa representaron un punto de cambio, abriendo la percepción sobre mi acción profesional. Gracias a este enfoque he logrado navegar en pasajes de mi vida como docente, reviviendo mi andar educativo, rememorando estos eventos que generaron un aprendizaje en mí (Benjamín, 1936). Aunque en mi andar profesional, recordar cómo aprendí, cómo me formé y por qué decidí ser maestro sólo representa el principio de una serie de eventos que me obligaron a hacer memoria en la mesa un domingo por la mañana.

CAPÍTULO II

APRENDER A APRECIAR PARA PODER TRANSFORMAR

Aesthesis, es la acción receptiva, el placer de apreciar la producción artística de otros.
Jauss

Ya era jueves, habían pasado algunos días desde que recordé cómo me formé académicamente, me encontraba en la escuela donde soy docente y estaba a punto de realizar una lectura con el grupo. El libro que tenía en mis manos lo había conocido unos seis o siete meses atrás, a diferencia de *El principito*, este era un libro de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), de los llamados libros álbum, en el que las imágenes tienen más protagonismo que las letras, su título era *Las Pinturas de Willy* (Browne, 2000), en el cual se muestran una serie de reinterpretaciones de obras pictóricas clásicas. Había comprendido que estos libros llaman profundamente la atención de los estudiantes, ya que en palabras de Dahesa (2014), es este tipo de literatura es “El higo más dulce [...] que la LIJ ha dado al mundo” (p. 107).

Como docente sabía a la perfección que tenía que compartir este fruto y fomentar el disfrute de la lectura permitiendo dar rienda suelta a la imaginación de cada uno de los alumnos. Con el paso del tiempo he aprendido a valorar esta profesión, con esta responsabilidad a cuestas inicié la lectura; mostré las portadas, las guardas y leí el libro al grupo. Todos me escuchaban atentamente, intentaban observar a detalle las imágenes que les mostraba, la risa, el asombro y la confusión surgieron en varias ocasiones, a simple vista se podía notar que entre más observaban su incredulidad aumentaba.

Al terminar se encendió en el grupo la chispa de la duda, no entendían por qué los personajes eran un par de chimpancés y un gorila, por un momento la racionalidad los invadió, era evidente que estos animales, no hablan ni hacen pinturas como humanos, tenían rasgos antropomórficos, aun así los alumnos se

vieron atrapados por la historia. Alguno de ellos mencionó que todas las imágenes que había en el libro eran autorretratos del personaje principal. La discusión en torno al tema estaba viva, sus voces y argumentos esgrimían interpretaciones, era notorio que cada quien había entendido algo y querían demostrarlo. Sus emociones, ideas y conocimiento sobre lo que se mostraba en el texto danzaban en sus cabezas y se expresaba por medio de la palabra, una cosa era segura, este tipo de literatura hace hablar a quien la experimenta (Petit, 2009). Lamentablemente ese momento de clase encontró un final abruptamente ya que entró la profesora de inglés al salón, la calma reinó por un momento, cerré el libro y me dirigí a un rincón del aula, mientras transcurría la clase y volví hojear las páginas.

Sentado en una esquina del salón observé las imágenes del libro y no pude pasar por alto una que hace alusión a un cuadro de Frida Kahlo, debajo de ella la leyenda “Casi un autorretrato. Algunos de mis amigos me querían ayudar” (Browne, 2000, p.16), esta imagen en el libro estaba inspirada en un cuadro de la pintora mexicana. Recordé los días en los realicé mis prácticas profesionales y quería trabajar en el museo. Al mirarla fijamente entendí que mi práctica estaba cambiando, por fin había descubierto un punto de equilibrio entre lo que aprendí y lo que hacía, me fue imposible no recordar mis inicios al frente de un salón de clases.

2.1 Un dibujo que no se mueve, no cautiva

Mis memorias en aquel momento de la mañana, mientras escuchaba de fondo la clase de inglés, me llevaron a cuando inicié este camino. Aquel fue un momento de mi vida donde creí que mi carrera profesional estaba estancada. Corría el año de 2019 y la reforma que se había comenzado a gestar 10 años atrás se encontraba en agonía, todo el sistema educativo en el país estaba a en vísperas de comenzar un cambio.

Por aquellos días pensaba que el enseñar en un salón de clases sería el final de mi formación profesional como psicólogo educativo, aunque también tenía claro que era tiempo de compartir todos los conocimientos que había acumulado.

¡Realmente estaba equivocado! Desde mi punto de vista pensaba que la docencia sólo era transmitir conocimiento académico al que no lo tenía. Estaba por replicar la manera de enseñar con la que me habían educado, pensaba que yo era un dosificador de conocimientos y tenía que llenar las vacías mentes de mis estudiantes con saberes (Freire, 2004).

La única concepción que tenía sobre el actuar docente era la que había aprendido de mis maestros y mis familiares en casa, prácticamente mi entendimiento de la profesión se basaba en copiar la manera en la que a mí me enseñaron. Consciente de mis limitaciones recuerdo con entusiasmo mi primer día en esta labor. Salí de mi casa con mucha antelación ya que no sabía exactamente dónde se encontraba la escuela en la que trabajaría, sólo tenía la dirección y la ruta a seguir para llegar a ella. Durante todo el trayecto no podía parar de pensar, ¿cómo será el lugar? ¿Qué grupo me tocará? ¿Será pequeña o grande la escuela? Eran algunas de las cuestiones que me invadían en ese momento. De lo único que sí estaba totalmente seguro era que para mí sería una experiencia nueva, y que me dirigía a mi lugar de trabajo con todos los ánimos del mundo.

Cuando caminaba hacia la escuela que elegí para ejercer la docencia, noté que en una de las paredes cercanas al plantel educativo había un mural con una frase que más o menos dice lo siguiente: Puente de Guerra, en este lugar se llevó a cabo una de las últimas batallas de la guerra de independencia. Al ver esta pintura noté que me encontré con un dato histórico que desconocía, esto me cargó de ánimos para seguir adelante. Me resultó curioso que camino a mi nuevo trabajo como profesor de primaria, encontrara una pintura que daba a notar un dato de esos que con mucha probabilidad los maestros enseñan en la escuela y que el mismo sitio al que llegaba haya decidido recibirme enseñándome algo de él me pareció inédito. Pensé, qué mejor manera de iniciar que con un mural, una representación pictórica y simbólica del sitio, verlo fue sumergirme en el pasado histórico de esa parte de la ciudad.

Crucé una gran avenida e inicié mi andar por la calle, caminé en línea recta a la escuela, observé muchos árboles y vegetación del lado izquierdo del camino,

por la parte derecha había unidades habitacionales. Me resultó relajante andar por primera vez en ese sitio, ya que la vista ofrecía un montón de rayos de sol colándose por las hojas de la arboleda. La luz bañaba todo lo que tocaba con su dorado amanecer, se notaba el contraste con algunos tonos verdes y cafés de los árboles. De cierta manera el paisaje parecía un postal, una muy urbana, ya que si desviaba por lo menos un poco la vista a la derecha, el naranja de los edificios chocaba con la naturaleza, por lo que traté de enfocar mi atención hacia mi lugar de destino.

La escuela estaba al fondo de la calle, sobre el lado izquierdo, justo al final de la arboleda, su color era de una especie de beige o amarillo desgastado por el tiempo, los techos lucían un tono rojo debido al impermeabilizante. Todo esto se podía apreciar desde afuera de ella. Aunque, lo que más llamó mi atención en aquel momento fue uno de los árboles de ese lugar, ya que me dio la impresión de que estuviera plantado a un lado de la entrada para realizar una guardia perpetua en la escuela. Al acércame cada vez más hacia ese sitio, me inundaba de nervios y a cada paso que daba estos aumentaban, desconocía a que me iba a enfrentar.

Llegué sin saber cómo realizar la labor docente, quiero pensar que llegaba con más entusiasmo que con conocimientos de didáctica, para mi suerte, el primer sitio que pisé de la escuela fue su patio. Estaba lleno de hojas secas, pues corría el mes de octubre y el otoño hacía de las suyas llenando el suelo con hojarasca. Enfoqué la mirada en las hojas del suelo y mi cabeza soltó una frase que ahora al recordarla me parece nostálgica ¡Hojas secas en el suelo mientras espero! La postal me hizo tener una sensación de inmovilidad, recordándome algunos cuadros impresionistas que había visto con anterioridad en el museo. La escuela y sus rincones me recibían con un matiz de colores ocres y espacios abiertos. Me sorprende saber que ya pasaron seis años desde aquel día, y que todavía sigo allí, pero con una visión distinta de la educación.

La escuela me recibió de la mejor manera y yo inicié mi labor como profesor de primaria. En aquel comienzo, pensaba que los alumnos eran los que por sí solos tenían que generarse dudas, mientras que yo era quien tenía que disiparlas.

Actuaba como pensaba que tenía que ser un profesor, recto, serio e intolerante con el error. En el aula daba explicaciones institucionalizadas, solicitaba silencios prolongados en clase, mis evaluaciones estaban sustentadas en respuestas repetitivas, debido a estas prácticas escolares me iniciaba como un maestro “embrutecedor” como lo refirió Jacotot (Rancière, 2007, p. 22).

En ese momento enseñaba para seguir lo establecido, educaba autómatas debido a que buscaba que los alumnos comprendieran las órdenes que yo daba, trataba que ellos interiorizaran que tenían que obedecerme (Rancière, 2007), y de esta manera seguir lo que yo decía. Los trabajos en clase; escribir, leer, realizar exposiciones, operaciones matemáticas y todo lo que se elaboraba dentro del aula tenía que hacerse tal y como yo lo dictaba. Todas sus producciones tenían que ser iguales y contener las mismas características, como si estas hubiesen salido de una línea de producción. Un claro ejemplo de esto es como fue mi intento de acercar a mi primer grupo a la lectura.

En el salón donde comencé mi andar por la docencia tenía un piso blanco y las paredes color menta, se ubicaba en un primer nivel, los alumnos gozaban de una vista pintada de verde gracias a los árboles que flanquean la escuela, debido esto la luz que entraba a aquel lugar no era tan abundante. Las bancas tenían una capacidad para dos alumnos y estaban acomodadas de manera tradicional, es decir en filas, al fondo de aquel salón se encontraban los residuos de la llamada enciclomedia; un intento por digitalizar las aulas durante el sexenio de Vicente Fox. En el fondo del salón estaba un pequeño escritorio con una computadora en desuso, lo que parecía ser marcadores y un pizarrón digital, todo lleno de polvo en total olvido y junto a esos restos de modernidad abandonada, dos pequeños cubos del tamaño de una caja de zapatos que almacenaban libros.

No debí de tardar en darme cuenta de que en aquel rincón polvoriento donde se acumulaban ciclos escolares de olvido se encontraba la biblioteca de aquella aula. Me es increíble recordar que estaba compuesta por unos cuantos libros que no sobresalían, sólo existían arrinconados, prácticamente escondidos sobre un estante.

Una de las primeras indicaciones que di a aquel grupo fue que cada uno de ellos tenía que tomar un libro de los pequeños contenedores, también pedí que realizaran la lectura de dicho libro por completo. Para leer su libro tendrían quince días, además me entregarían un trabajo que demostrara que ellos realmente habían realizado la lectura. Ahora estoy seguro que el trabajo que solicité no resultaría fácil para los alumnos, en él se pedía que elaboraran una portada, una cuartilla con la opinión del libro y un dibujo que ejemplificara la parte que más les había gustado de la lectura, si los trabajos no eran entregados tal y como lo había especificado no los revisaría.

Desde un principio entré con una visión totalmente tradicionalista de la educación, replicaba a mi manera la formas con las que yo había aprendido, incluso di un paso más allá, por lo menos en mi educación mi tía me hizo saber que había lecturas para niños, yo por el contrario intenté academizar las historias literarias, en ningún momento me preocupé por fomentar el amor por este tipo de cuentos, por el contrario, tomé lo que para mí era materia prima e intenté transformarlo a mi favor para contribuir con la maquinaria que forma estudiantes, dejé de lado el disfrute y placer de una buena lectura por creencias que yo tenía.

Aun así, recuerdo sus caras de sorpresa al saber que podían tomar un libro y llevárselo a casa, asumí inmediatamente que aunque tuvieran los libros a la mano, en muy pocas ocasiones los tomaban para realizar alguna actividad en la escuela, la alegría se hizo notar debido la tarea que estaba asignando.

En retrospectiva puedo afirmar que, pese a intentar fomentar la lectura y el gusto por esta a los alumnos, estaba haciendo lo contrario, ya que daba pie prácticas de “lectura intensiva” (Lerner, 2001), es decir, aunque dejara leer una obra literaria a los alumnos, estos la realizaban por compromiso, su lectura era intensificada por que tenían un tiempo determinado para realizarla, era escolarizada, y tenían la presión de entregar un trabajo que yo había solicitado.

Además puedo sumar a este acto la falta de modelaje de mi parte en la apropiación de la práctica de lenguaje conocida como lectura, es decir autores

como Cerrillo (2016), mencionan la importancia del modelaje de un adulto hacia los niños en la apropiación de esta actividad, parecía que había olvidado como mis primas y mis padres me leían, en mis inicios en la docencia ni siquiera replicaba las formas con las que aprendí. Comprendo lo que Garrido (2024) menciona respecto a que cuando un lector sólo lee derivado de acciones relacionadas con la escuela lo hace con la fusión de decodificar, a estos lectores se les puede llamar útiles utilitarios. Leer de esta manera empata bastante con las definiciones que se tenía de personas alfabetizadas en décadas pasadas, un ejemplo de ello lo da Díaz (2011), cuando menciona que en la década de los cuarenta se consideraba alfabetizada, es decir, que podía leer y escribir a aquella persona que seguía indicaciones y podía entender y repetir palabras.

Sin darme cuenta estaba fomentando tendencias educativas del pasado y propiciaba la cimentación de un modelo obsoleto que hace referencia a sólo una de las formas de alfabetizar a un individuo. Mi visión estaba enfocada a un desarrollo de la lectura totalmente lineal, creía que si los alumnos ya sabían escribir y leer, se les facilitaría comprender un libro, y por lo tanto disfrutarían los textos que revisaban o escribían. Con mi actuar hacía a un lado el interés, incluso el disfrute que supuestamente yo fomentaba, no daba pie a la elección del libro o a abandonarlo si nos les gustaba, no me preocupaba si la lectura era ilustrada o un libro álbum, mi visión estaba segada por la rigidez que yo pensaba que la escuela tenía que tener.

Ahora me queda claro que esta creencia que tenía sobre la lectura estaba apegada a modelos más conductuales o que entendían la acción de leer como un conjunto de habilidades, pensaba que el lector tenía que atravesar por una serie de etapas que van desde el reconocimiento del código, la comprensión del mismo, la respuesta emocional y la asimilación para llegar al dominio del proceso lector. (Dubois, 1989).

Puedo decir que al realizar este tipo de prácticas nunca me preocupé por los procesos de aprendizaje de los alumnos como me había intentado enseñar la universidad, empecé a buscar resultados en su desempeño y comportamiento.

Poco a poco me iba convirtiendo en alguien devorado por el sistema. Darme cuenta de mi sumisión ante el sistema hizo eco en mi cabeza, estaba educando y enseñando de la misma manera en la que me habían enseñado a mí y no estaba haciendo nada por cambiar o mejorar mi práctica. Copiaba lo que proponía la mayoría del colectivo decente de mi escuela, la acción receptiva de mi formación profesional me ayudó a apreciar que mi práctica estaba mal dirigida y por ende merecía una reorientación.

Al hacer memoria acepto que realizar mi ejercicio docente de esa manera me llevó a una zona de confort. Me apropié de la cultura escolar, de sus tratos y condiciones a pesar de saber que no todo estaba bien. Me daba tranquilidad el tener todo calculado, sabía cómo, cuándo y dónde tenían que pasar las cosas. Aunque, esto hizo que me diera cuenta que apegarme a lo establecido socialmente en mi escuela estaba acabando con mis ganas de superación personal y profesional.

La vida sedentaria de maestro realmente había enterrado mis ganas de construir conocimiento y de ser un buen docente. La visión que había adquirido en la escuela buscaba que los alumnos aprendieran sin tomar en cuenta los propósitos de la educación, solo enseñaba por el simple hecho de hacerlo, buscando que se aprendiera por aprender sin dar una motivación apegada a la realidad de los alumnos (Kalman, 1998).

Al igual que cuando decidí dejar la escuela por sentirme estancado, nuevamente me vi obligado a replantear mi situación y abandonar mi zona de confort. Esta vez, el motivo fueron los llamados reportes de lectura que se nos exigía entregar cada mes. Dichos reportes consistían en registrar cuántas palabras por minuto podían leer los alumnos, comparando sistemáticamente sus resultados con los estándares establecidos. Aunque los reportes de lectura que solicitaba al alumnado incluían diversos criterios y se encontraban más vinculados a aspectos académicos, el registro de palabras por minuto me resultaba sumamente mecánico. Bajo esa lógica, si un estudiante no alcanzaba cierto nivel

de fluidez, se le consideraba como alguien que no estaba desarrollando adecuadamente la lectura: en otras palabras, ¡un mal lector!

Durante algún momento tuve la impresión que en lugar de educar personas fabricaba productos en masa. Me preocupaba porque los alumnos que salieran de la línea de producción cumplieran las mismas especificaciones; leer más de 250 palabras por minuto, fluidez al leer, seguir las indicaciones de quien las solicita, es decir un producto que presumir. Como los planteaban las políticas educativas desde el año de 1993 estaba produciendo trabajadores que se incorporarían al sistema económico mundial. Pensé, el sistema busca poner a la venta alumnos con un supuesto alto estándar de calidad, además para ese momento los planes y programas elaborados en 2017 seguían vigentes en la escuela, las competencias y el individualismo aún estaba en pie dentro de la educación básica.

Noté que debido a estas prácticas en las escuelas la experiencia que la lectura provoca es despersonalizada y separada de la parte humana, en beneficio de una serie de mediciones y aspectos didácticos que suprimen el placer de leer, escribir, observar y aprender ya que la decodificación del mensaje es lo que importa.

Mi inconformidad surgió en mi cuarto año de servicio cuando era profesor de quinto grado, en ese ciclo escolar el realizar estadísticas basadas en la cantidad de palabras por minuto que leían los alumnos se convirtió en una característica de mi escuela, para estar en paz con mi directivo y reportar buenos resultados en las juntas de consejo obligaba a mis alumnos a leer los textos de manera grupal casi todos los días. Muchas veces escuché a los niños leer al unísono una misma lectura como si se tratara de una oración. Las prácticas de lectura intensiva en aquel año se reprodujeron hasta el cansancio en mi salón de clases.

Me lleno de rabia al recordar esto, ya que si yo hubiera sido uno de esos alumnos, trataría de salir corriendo inmediatamente de ahí, o estaría observando hacia la calle para ver pasar a la gente e imaginar mil cosas. El fomentar ese tipo

de ejercicio en mi grupo me hizo notar que replicaba una y otra vez prácticas educativas que yo había vivido, pero ahora aplicándolas de manera grupal, fomentaba la lectura intensiva grupal leyendo en comunidad un mismo texto. Este tipo de lectura es como la que se realiza en las iglesias y normalmente en el contexto escolar se hacen por que los docentes las exigimos y no por que los alumnos quieran hacerlas (Lerner, 2001). Ahora me doy cuenta que durante varios años como docente de grupo me dejé llevar por las creencias y la cultura que aún prevalece en muchas escuelas.

Debido a lo anterior y a mi clara inconformidad con la práctica que estaba llevando a cabo, decidí seguir formándome, me di cuenta que ejercer como profesionista no era el fin de mis aprendizajes. Noté, que al parecer tenía más que aprender que lo que tenía para dar a los alumnos. Hice un balance, me observé y aprecié mi práctica, como quien observa un cuadro, No me gustó lo que en ese momento vi, obligándome a tomar cartas en el asunto.

La inconformidad me arrojó nuevamente a los brazos de la escuela, ingresando a la Maestría en Educación Básica (MEB) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), estaba seguro que al seguir preparándome la visión sobre mi práctica y forma de desenvolverme en el medio educativo cambiaría totalmente. La especialidad que en un inicio había elegido tenía que ver con el aprendizaje de las ciencias, pero por algunas situaciones esta no recibió a ningún aspirante. La universidad me ofreció realizar mis estudios en otro programa de posgrado, no lo pensé mucho y decidí seguirme preparando en la Especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL). De ser sincero desconocía de qué se trataba, pero estaba seguro que cambiaría totalmente mi visión sobre ser docente de grupo.

2.2 Dando vida a los trazos, buscando enamorar al espectador

Al ingresar a la maestría tenía a mi cargo a un grupo de segundo año de primaria, con ellos y ellas empecé a re aprender y modificar mi manera de enseñar en la escuela, en la universidad se me mostró lo rico que puede ser el lenguaje y cómo aprovecharlo dentro del aula. También aprendí que la enseñanza tiene que ser

activa, es decir, hay que problematizar, no buscar que el alumno sólo sea receptor de lo explicado por el maestro, sino intentar liberar en sus formas de aprendizaje y no oprimirlo (Freire, 1968)

El cambio en mi práctica no sólo se presentó de manera personal al ingresar al posgrado, en lo público también se dio, ya que en el año 2023 entró en vigor una nueva reforma al sistema educativo mexicano, la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), inició basándose en “una educación comunitaria, abierta, a la diversidad, interculturalidad, promotora de los derechos humanos y atenta a evitar los discursos de autoritarismo dentro y fuera del aula” (SEP, 2023, p.11). Postura que parecía ser totalmente contraria a la forma en que aprendí y enseñaba. Tiempo después notaría que esta forma de concebir la escuela comulga con la forma de enseñanza que me mostraron en la universidad.

La nueva propuesta fue un cambio muy importante en mi andar educativo, ya que la NEM, plantea la elaboración de proyectos en la escuela de manera colaborativa. Al hablar de proyectos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se refiere a “una modalidad de trabajo didáctico que reconoce la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela para lograr la formación integral de los estudiantes” (SEP, 2023, p. 71). Para mí esta visión era desconocida, pero con el paso del tiempo empecé a apropiarme de ella.

Por su parte la universidad me mostró un concepto que se volvió indispensable en mi cotidianidad, la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), término que se desprende de la Animación Socio Cultural (ASC), pero, ¿a qué hacen referencia estos términos? La ASC es un concepto que se utiliza en pro del desarrollo de capacidades, aptitudes, integración, participación, autonomía grupal e individual, para la transformación del entorno social de un individuo (Ander-Egg, 2000). Mientras que la ASCL, “se entiende como el conjunto de acciones o técnicas que permiten armonizar, la experiencia lingüística y comunicativa del sujeto” (Hernández, 2022, p.193). Para Ucar (1994), la ASCL es “una forma de actuar, de intervenir en/sobre una realidad” (p. 161).

Desde mi punto de vista la ASCL es la aplicación de acciones de enseñanza y de aprendizaje que fomentan el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje a través de la participación crítica en contextos educativos. Favoreciendo a la apropiación del lenguaje para generar el dominio de aspectos formales de la escritura y la lectura. Esta práctica educativa se presenta desde distintas dimensiones de la realidad de los sujetos que la viven; contextuales, áulica y personal. Es decir, la ASCL se trata de experimentar la lengua, hablada, escrita y leída, viviendo las letras a través de la literatura y la elaboración de textos propios, compartiéndolos en su entorno cultural.

La integración de estos conceptos permite a través del uso de la lengua oral y escrita, que se presente el fomento así como el desarrollo cultural de los individuos a partir del diálogo permanente dentro del aula (Correa, 2023). Lográndolo a partir de la participación de los alumnos en el grupo escolar. De cierta manera entendí que la ASCL, sirve como una amalgama de acciones de integración grupal que persiguen un fin formativo en el desarrollo de la lengua de los individuos que se están escolarizando.

En mi avance desde las periferias de este modelo me apropié de sus herramientas. Dentro de la MEB ASCL, se promueve la utilización de la literatura infantil y juvenil (LIJ) como herramienta indispensable para el actuar docente. Es así que los libros cobraron mayor relevancia dentro de mi aula, en específico los libros álbum, que “son también conocidos como picture-books; “en ellos se combinan imágenes y palabras en igual jerarquía tanto la ilustración como el texto tienen una función narrativa, por lo cual para obtener el sentido completo no es posible leerlas independientemente” (Banco del Libro, 2001). Este tipo de libros logran familiarizar al individuo lector con lo que cuenta la historia y lo que las imágenes dicen, involucrándolos cognitivamente; desarrollando la oralidad, la lectura de imágenes y la práctica cultural de la lectura. A diferencia de mis inicios en la búsqueda de la apropiación lectora, con este tipo de libros daba libertad e interpretación a partir de textos e imágenes a los alumnos.

Pude darme cuenta que la LIJ a demás de leerse por disfrute también puede tener un fin pedagógico, si bien, no está ligada directamente a los contenidos escolares, si busca dejar una enseñanza en quien la disfruta, Garralón (2001), hace mención de esto, al explicar que la literatura infantil a través de los siglos ha buscado informar y mostrar a los más pequeños los peligros del mundo con historias, narraciones y simbolismos que se desprenden de ellas. La LIJ resultó importante en el desarrollo de mis estudios de maestría, convirtiéndose en un pilar de mi práctica docente. Gracias a ella pude fomentar en los alumnos la necesidad de expresión a través de la lengua, además de ser una alternativa con sana diversión.

En mi primera etapa como docente-estudiante, mi acción receptiva me orilló a la crítica de mi entorno, de mí actuar y de donde me encontraba profesionalmente, esto me impulsó a buscar el cambio que era necesario para lograr transmitir la sensación de liberación y goce de quien aprende en la escuela, comenzaba a caminar por el sendero de la estética docente.

Es verdad que desde la macro estructura educativa ya se comenzaba a hablar por todos lados del trabajo por proyectos, pero en mi contexto docente existían muchas dudas y poco entendimiento sobre este enfoque. Me resultaba muy difícil comprender las concepciones del trabajo por proyectos que se planteaba desde las escuelas. Por otra parte la MEB, comenzó a prepararme en una apropiación gradual de este tipo de didáctica escolar. En la maestría se me enseñó la estructura que debe de tener la Pedagogía por Proyectos (PpP), a diferencia de la NEM donde se plantean proyectos ya elaborados, la MEB me formaría para diseñar el trabajo desde las necesidades que los estudiantes planteaban. Mis aprendizajes no iniciaron realizando proyectos a la brevedad, más bien comenzaron propiciando un cambio de paradigma en mi concepción de ser docente. Aprendí que la voz del alumno es importante y que se le tiene que dar importancia.

El descubrimiento de las bondades de dar presencia a los alumnos lo conocí al momento adoptar técnicas pedagógicas de corte humanista propuestas

por Célestin Freinet. Estas técnicas, modificaron de una manera imparable mi forma de ser maestro, permitiéndome comenzar a transformar mis clases, representando un cambio en la forma en que visualizaba el aula y a los alumnos. Como una ola que borra las huellas dejadas sobre la arena, Célestin y sus técnicas corregían mi actuar y me permitían pisar en lo que parecía ser una nueva superficie de enseñanza. En palabras del mismo Freinet (1972), comprendí que “el niño actúa y reacciona en consecuencia, y vive exactamente según los mismos principios que vosotros. Entre vosotros y él no hay una diferencia de naturaleza, sino solamente una diferencia de grado” (p.3).

Adopté de manera permanente en las clases que impartía dos técnicas que propone Freinet, “el diario” y “la asamblea”, desde un inicio estas fueron de mi agrado, ya que representaron para mí un ejercicio de liberación y de expresión que servirían como los cimientos de mi transformación profesional.

El diario fue la primera técnica que repliqué y consiste en que los estudiantes elaboren un diario escolar de manera grupal, escribiendo sus vivencias de manera libre y compartiéndolas en clase. La técnica resultó ser un ejercicio interesante de escritura y lectura para los niños y niñas, como lo menciona Trejo (s/f) “El uso del diario escolar, es una técnica que favorece la producción de textos significativos, que no sólo son compartidos, si no que son leídos y enriquecidos en el aula”. Mientras que el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (1995), asegura que el diario es una técnica que se lleva a cabo con el fin de migrar de una dinámica tradicionalista a un método más natural de aprendizaje dentro del aula, utilizándose para sustituir planas, dictados, utilización de copias, composiciones y redacciones vacuas. Gracias a la puesta en marcha de este tipo de ejercicios comenzaba a alejarme de la cultura tradicionalista de la escuela.

Aún recuerdo con alegría una de las primeras veces que el diario escolar fue escrito en uno de mis grupos; Leonel quien fue mi alumno y cursaba el segundo año de primaria, escribía de su cotidianidad para la clase de la siguiente manera:

estoy felis por que alfin escribo en ti primero fui a una tienda grande i luego regrese a mi casa i luego empese a escribir en ti con cariño leo.

Si bien la ortografía dista de ser la mejor y el texto es breve, el alumno compartió una parte de su día, contó con sus compañeros por medio de la lectura como fue su tarde después de la escuela. Al ser leído en el salón los niños y niñas del grupo lo escucharon con atención y respeto, mostrando un interés por lo que su compañero les contaba (Ver anexo 3).

Una visita al supermercado fue importante para Leonel y el diario resultó ser una maravillosa manera de ejercitar su escritura realizando un texto libre. Si bien la ortografía del niño no se acercaba a lo que cualquier docente de la vieja escuela le gustaría haber visto, el alumno narró un momento significativo de su día, se abrió con sus compañeros por medio de la escritura y lectura, haciendo de este momento una acción que al menos para mí, fue inolvidable.

De igual manera la asamblea, que es una técnica donde se invita a dialogar a los alumnos y a tomar acuerdos dentro del aula llegó a mis prácticas docentes y no creo que en algún momento se vaya, ya que además de fomentar la socialización entre los alumnos, también sirve para que estos últimos desarrollen la lectura, escritura y oralidad. Además, dichas técnicas se convirtieron en parte de mi realidad escolar, en específico la asamblea ya que “con la finalidad de presentar, comentar, analizar y resolver conflictos cotidianos, reconocer esfuerzos y acciones de los compañeros se organiza el trabajo del grupo” (Sánchez, 2014, p. 21).

Es notorio que en mi forma de ser maestro de primaria se comenzó a presentar cambio en el momento que inicié con la implementación de técnicas Freinet. Mi salón de clases, se convirtió en un espacio donde muchos de los alumnos querían escribir y hablar. Es verdad que en un principio estas técnicas vinieron acompañadas por algunos miedos que se van adquiriendo con la adopción de la cultura escolar, el mayor de ellos, el miedo a la palabra de los alumnos, o el rechazo de la actividad por parte de los padres de familia del grupo.

Al recordarlo no puedo creer que me causará temor dar voz y presencia a los niños y niñas dentro de la escuela, tenía una fobia a que los menores adquirieran poder dentro de la escuela, me asustaban sus opiniones.

Tanto las asambleas como el diario ayudaron a generar una relación más horizontal con los alumnos, comencé a ceder el control de grupo, este fue el inicio de mi alejamiento de los esquemas tradicionales que se tienen de la escuela. Dejaba de ser el docente que conocía. La escritura y la palabra en clase comenzaban a ser propiedad de los estudiantes; ellos proponían y tomaban acuerdos según sus necesidades e intereses. Estas dos técnicas fueron dentro de mi práctica una primera mirada al interior de mi ser docente.

El principio del empoderamiento de los alumnos en mi salón de clases era una realidad, era momento de dar otro paso para acercarme a la realización de proyectos en aula. Esta vez fue el turno de la LIJ, que se sumaba al trabajo que ya realizaba con las técnicas Freinet. Dando fuerza a la labor que se estaba realizando con la lectura del diario incorporé en mí actuar estrategias didácticas relacionadas con la lectura de libros, utilizando historias infantiles que la LIJ resguarda dentro de sus miles de historias existentes. Aprendí a modelar la lectura de un texto y al terminarla trabajar pequeñas estrategias didácticas para hacer la historia más significativa para los alumnos, me estaba alejando totalmente de los reportes de lecturas que forzaba a hacer con anterioridad.

El uso de la literatura en el aula me alejó de la forma en la que concebía la apropiación de la lectura. Usar este recurso fue y es fantástico, ya que me acercó a un mundo de nuevas posibilidades en la apropiación de la lectura en los estudiantes. Al descubrir la LIJ me comencé a preocupar por siempre tener una historia para compartir en las clases, también representó un reencuentro con el mundo de las imágenes a través del libro álbum. Como si hubiera abierto una cámara de maravillas, descubrí a autores como Anthony Browne, Jario Buitrago, Oliver Jeffers y Natalia Toledo. Llené nuevamente mis pupilas de colores y sensaciones, mis ansias de compartir el arte que plasman en sus ilustraciones e historias no se hizo esperar; logré presentar el gusto de observar y escuchar una

historia a partir de imágenes, aunque esta vez ya no fue en un museo y por medio de cuadros sino dentro del aula y con libros al alcance de los niños y niñas.

Sumado al encuentro intelectual que tuve con la LIJ, aprendí a elaborar estrategias relacionadas con la lectura en el aula. Comprendí que estas parecen estar descontextualizadas, pero tienen como fin crear mayor comprensión en los jóvenes lectores. En este punto debo de decir que elaborar este tipo de trabajo fue un reto en mi transformación, ya que no sabía qué hacer, fue un gran paso para mí. Pasé de pedir reportes de lectura academizados a cambiar mis prioridades sobre la lectura, abandoné las métricas escolares que la escuela me dictaba; palabras por minuto, pronunciación, estándares al leer. Me convertí en un modelador de lectura, comencé a preocuparme por el interés que los alumnos generaban hacia en esta práctica social.

Recuerdo que la primera estrategia de lectura que elaboré fue utilizando el libro de *Los Aeropuertos*, del escritor e ilustrador colombiano Jairo Buitrago, esa historia cuenta cómo un viajero al hacer una escala en el aeropuerto de una ciudad decide acompañarse de un amigo muy especial (Buitrago y Mayorga, 2014). Elegir esta lectura no fue un problema, conocía el libro y sus imágenes, aun así, no llegaba a mi mente qué tipo de actividad podía realizar y vincularla con la historia. Finalmente opté por elaborar un avión de papel, ya que es un objeto que en las primarias suele ser utilizado como juguete y distracción dentro de los salones de clase.

El día que leí la historia a los alumnos el aula escuchó con intención de conocer lo que el libro cuenta, seguían con atención lo que yo narraba, además observaban con mucho interés las imágenes que explicaban parte de la historia; veían a un viajero llegando a una nueva ciudad, a una mascota que lo acompañaba, miraron entre las páginas de aquel libro un lugar que descubrimos de la mano de la lectura, de las gráficas y de las imágenes, preguntaban, se divertían con las aventuras que el viajero y el perro pasan en el libro. Al concluir la narración los alumnos comenzaron a escribir en una hoja de papel si les gustaría

viajar con su mascota y a dónde irían. Al terminar su escrito los niños realizaron un avión de papel con su hoja y pudieron volarlo dentro del salón de clases.

Hacer este ejercicio introspectivo hace que recuerde la situación con angustia, mi parte más tradicionalista de la educación quería salir y poner orden, cuando los alumnos terminaron sus aviones perdí su atención, deje de existir para ellos y durante unos minutos, dieron rienda suelta a su libertad jugando con los aviones que ellos habían construido posteriormente a la lectura del libro. Me encontraba de pie en un terreno desconocido, decidí dejar que aprovecharan la situación, pero la ansiedad decidió abrazarme y mirar a mi lado la libertad infantil, estando presente durante todo el tiempo que los alumnos jugaron con sus trabajos.

Experimente en primera línea el efecto del uso de la LIJ en el aula, comenzaba a leer para disfrutar y no como parte de un ejercicio escolar. Al implementar esta nueva forma de ver los libros fomentaba la lectura extensiva (Lerner, 2001) en mi forma de enseñar, dando motivos a los alumnos para que comenzaran a leer por gusto y no por obligación. En aquel momento no fui consciente de que lo que había presenciado por primera vez gracias a esa breve actividad, observaba sólo un preludio de lo que se avecinaba. Aprendí a utilizar el libro álbum y una estrategia relacionada con él. Aun si en poco tiempo tendría que utilizar más de un libro y una actividad, más un producto final, me estaba frente a la antesala de la elaboración de un proyecto en mi aula. La lectura golpeaba fuertemente los pilares que eran el sostén de mis primeras prácticas educativas y tenía toda la intención de demolerlos, el cambio de mi forma de enseñar ya era una fuerza imposible de parar.

El tercer paso que di en mi profesionalización docente consistió en elaborar un proyecto que nombre Entre Monos Pintores y Niños Lectores, y consistió en realizar un libro ilustrado por los estudiantes de segundo grado (ver Anexo). Esta nueva actividad tuve que plantearla desde la elección de la temática, los libros de la LIJ que tendría que usar, los pasos que seguiría y cuánto tiempo me llevaría aplicarlo en el grupo. En este punto me doy cuenta que tomé el control de aquella

situación, me preparé para implementar un proyecto que yo consideraba tenía una estructura bien pensada para los niños y niñas que formaban parte de mi grupo en aquel momento.

Para mí, fue la primera incursión en el mundo de los proyectos, me apoyé en algo que conocía bastante bien, las imágenes, utilicé el libro álbum y las infinitas referencias que existen entre sus páginas sobre el mundo del arte. Debido a mi trabajo en el museo tenía un poco de experiencia con técnicas y corrientes del arte pictórico. Por tal motivo las ilustraciones y reinterpretaciones de algunas pinturas que se muestran en estas historias de la LIJ fueron fundamentales en la elaboración del trabajo en clase y del producto final. Mi cabeza daba vueltas, la idea de entremezclar la contemplación y la comprensión en una lectura que sólo se entiende a partir de la fusión de una imagen con las letras aún estaba fresca y me costó un poco de trabajo aterrizarla en un proyecto escolar.

Mi concepción de cómo los alumnos se apropiaban de la lectura había cambiado y se tomaba de la mano con las imágenes que muchas veces nos cuentan una historia por si solas. La espina vertebral del proyecto fueron cinco libros: *Las Pinturas de Willy* (Browne, 2000), *Los Sueños de Willy* (Browne, 1997), *El Libro de las Formas* (Browne, 2003), *La Pequeña Frida* (Browne, 2019) y *Arte Para Chicos. Emilio Pettoruti* (Guidalevich, 2010). Estas historias contienen ficciones relacionadas con pintores, reinterpretaciones de obras, consejos para divertirse dibujando, ilustraciones que se basan en sueños y biografías de artistas. A partir de las historias de los libros, los alumnos elaboraron redacciones propias y las ilustraron creando su propia antología. Con el grupo de segundo grado este fue el último trabajo que realicé ya que para el siguiente ciclo escolar fui asignado a otro grupo.

Con el trabajo descubrí que el uso de la LIJ es indispensable como herramienta estética en la labor docente y alienta a los alumnos a interesarse por la lectura, además desarrolla la “alfabetización visual” que en palabras de Raney citada por Arizpe y Styles (2003) “ es la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los

interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon”(p. 76). En este punto entendí que este tipo de alfabetización no se fomenta y por ende no se desarrolla en las escuelas. Comprendí que yo la había desarrollado un poco gracias al museo y que esta era mi oportunidad para contribuir en la apropiación cultural de los alumnos y en el desarrollo de la alfabetización visual para favorecer la apropiación de la lectura en la escuela.

Con el fomento de la lectura por gusto y la preocupación por una alfabetización visual en los procesos de desarrollo escolares de los estudiantes me percaté que había iniciado con el alejamiento del molde que me había creado como profesor. Me desprendía de la visión de los años 90 donde se me comenzó a preparar para ser alguien que contribuyera sólo a la economía del país, también me alejé de esas aulas inertes donde me eduqué, además tomaba mi distancia de esa escuela donde todos tenemos que aprender igual, donde fabrican estudiantes que siguen todo lo que el maestro o maestra ordena.

Desde aquel primer proyecto los alumnos que toman clase conmigo están acostumbrados a que se les lea y a leer, aprendimos a compartir entre iguales sin necesidad de academizar el acto de la lectura. Comprendimos que leer no tiene que ser una tarea tediosa de la escuela, más bien puede ser una oportunidad para hacernos ver más allá del aula y con la cual se pueden visualizar distintas formas de comprender el mundo.

En este punto de mi profesionalización, el diario, la asamblea y la incorporación de la LIJ habían sido adoptados como parte de mis estrategias de enseñanza y los llevaría conmigo a todos los grupos que estuvieran bajo mi cargo. Diario, asamblea y la LIJ fueron los nuevos cimientos sobre la cuales comencé a construir “condiciones favorables para el aprendizaje” (Jolibert y Sraki, 2011, p.23), Es decir el salón de clases se convirtió en un lugar donde la comunicación entre los miembros del grupo siempre está presente y donde su organización favorece al movimiento y al actuar de los alumnos (Jolibert y Jacob, 2015). A pesar de llevar a cabo estas prácticas no me imaginaba que aún necesitaban pulir más los

cambios para la realización de futuros trabajos. Una cosa es cierta, mi labor comenzaba a vislumbrarse diferente, pero el camino que me faltaba por recorrer parecía ser largo y lleno de aprendizajes.

Había edificado una base sólida en mi cambio como educador y gracias a los cambios que implemente el segundo proyecto que elaboré fue distinto, en primer lugar porque el grupo no era el mismo y los nuevos alumnos que ahora eran de cuarto año desconocían la forma en que yo trabajaba la lectura, escritura y oralidad en el aula. En este punto se presentó un nuevo reto ya que para iniciar el siguiente paso en la apropiación de una nueva didáctica dentro del aula era indispensable preguntar a los alumnos ¿Qué quieres aprender? Esa pregunta transformaría en su totalidad mi forma de acercar los contenidos en mi práctica.

Preguntar a los alumnos sobre sus intereses y convertirlos en aprendizaje resultó ser una ruptura de mis estructuras de pensamiento, incluso me atrevo a decir que es un planteamiento decolonizante ya que fomenta prácticas educativas más horizontales y con paridad entre docente y alumnos. Noté que los niños en verdad se toman en serio este tipo de cuestionamientos y se comprometen con sus elecciones. Cuando realicé esta pregunta al grupo de cuarto año las voces fueron nutridas. Recuerdo haber iniciado de la siguiente manera:

—Me gustaría saber ¿Qué quieren aprender? — Pregunté a aquel grupo conformado por 24 estudiantes, sus respuestas fueron muchas, entre ellas una resaltó.

—Queremos aprender de música — dijo una niña de las que estaban sentadas casi al frente del salón. Algunos aprobaron la afirmación moviendo la cabeza, otros decidieron hablar para dar su opinión, otra niña levantó su brazo y dijo:

—Mejor vamos a aprender matemáticas — Resultaba claro que los intereses del grupo eran varios y distintos, parecería una tarea difícil el llegar a un acuerdo para elegir un tema.

Otros mencionaban que preferían aprender de historia o artes, percatándome inmediatamente que al momento de realizar la pregunta ellos se limitaban a dar respuestas muy relacionadas con temas escolares. Es decir, sus percepciones de aprendizaje se basaban a las materias que se enseñaban en la escuela ya que cuando iniciaron su camino en la primaria el currículum no había sido sometido al cambio propuesto por la NEM y tenían una concepción segmentada del aprendizaje.

Como el grupo no llegaba a un acuerdo decidí que era momento de poner un alto al alboroto de comentarios. Propuse con interés conciliatorio hacer una votación sobre un tema y que el que ganará se quedaría para formular un proyecto. Aquella vez la temática escogida fue el arte, pero, ¿qué del arte? Aquí la situación cambió ya que la mayoría de las voces contestó, el dibujo.

Para iniciar los preparativos del proyecto decidí leer con ellos el libro de *El ojo submarino de Max*, en el cual se narran las aventuras de un niño que pierde el ojo por rascarlo con mucha fuerza, siendo este evento el detonador de una serie de aventuras que tanto el niño como el ojo sufren durante algún tiempo en la escuela y posteriormente en las alcantarillas de la ciudad, hasta llegar al mar (Amara, 2007).

La estética del libro sorprendió a todos los oyentes, los dibujos los atraparón y la historia los llevó a un mundo de ficción donde un ojo puede ver incluso fuera de la cavidad ocular. Las preguntas surgieron inmediatamente:

— ¿Eso puede pasar?, ¿No dormía? No, no dormía, no podía cerrar nunca ese ojo, seguía viendo todo — La lectura los animó a hablar (Petit, 2009), y observar con detenimiento su entorno, creando una mirada distinta para poder dibujar y describir las situaciones que en perspectiva les daba un ojo ficticio. Aquella vez la lectura y las imágenes formaron un gran aliciente para que los niños hablaran y preguntaran sobre cómo las imágenes dan una visión diferente y distintas lecturas de las cosas y los objetos. Además sirvió de apoyo para el momento que los niños y niñas finalizaron el proyecto.

Con la incorporación de la PpP y la pregunta para elaborar un proyecto definitivamente mi práctica sufrió un cambio drástico dentro del salón. Esto me hizo notar que los alumnos pueden ser dueños del su propio aprendizaje. Con este proyecto también entró en juego el apoyo de expertos en distintas materias, ya que para apoyar a los niños a aprender a dibujar se solicitó la intervención de un caricaturista en el aula para darles un pequeño taller de dibujo, lo cual logró captar aún más la atención de los alumnos.

Es curioso ver como el modelaje es una parte indispensable para el aprendizaje no sólo en la lectura, sino también al momento de realizar una actividad, en palabras de Vigotsky (1979), la guía de un experto puede llevar a un novato que se desenvuelve en las periferias del conocimiento al centro de este, haciéndolo transitar por lo que los profesionistas que trabajamos en el ámbito educativo llamamos una zona de desarrollo próximo ZDP.

Al realizar aquel proyecto del dibujo, los alumnos se dieron cuenta que podían aprender en la escuela los temas que ellos proponían, y yo comprendí que podía generar conocimientos culturales y académicos partiendo de las iniciativas de los niños y niñas, pero para lograr esto, era necesario crear condiciones que permitieran a los alumnos tomar decisiones, fomentar ambientes donde quien se educa siente libre para proponer y ser escuchado y toma con seriedad la voz de los demás.

Mi reflexión fue profunda, pero durante un momento las voces de los niños comenzaron a hacer eco en mis oídos, dejé de recorrer mis memorias. La clase de inglés estaba por terminar, yo seguía sentado y con el libro de *Las Pinturas de Willy* en las manos. Me resultó favorable recordar el trayecto que recorrí para poder elaborar proyectos con los alumnos de la escuela, además sabía que mostrar imágenes que tuvieran que ver con literatura y expresión artística servirían para el trabajo que estábamos a punto de comenzar.

Sin lugar a dudas el proyecto que estábamos elaborando en ese momento tenía que contener todas las partes que aprendí como docente-estudiante a lo

largo de año y medio de formación en la maestría y recordar, no sólo me sirvió para evocar memorias, más bien fue una recapitulación de los pasos que se tienen que seguir para una buena intervención dentro del aula. Pronto descubriría que tanto había cambiado mi práctica y los alumnos entenderían que no sólo se aprende dentro de la escuela.

Me encontraba dentro mi salón de clases y pude notar que las paredes que nos aprisionaban en el interior del aula estaban próximas a desaparecer gracias a las ganas de aprender de un grupo de pequeños estudiantes de primaria, era momento de abandonar aquel nido que nos protegía para emprender el vuelo hacía una nueva forma de aprender y enseñar.

CAPÍTULO III

EL ARTE PICTÓRICO EDUCA Y DESBORDA EMOCIONES

*Catharsis, es la acción comunicativa,
y está ligada con la expresión y
externalización de las emociones del
receptor.
Jauss*

La catarsis, surge a partir del reconocimiento de un sentimiento que se produce por la socialización que una persona tiene con un objeto o situación que la genera, quien experimenta esta sensación lo hace a partir de una emoción satisfactoria o de desagrado, aun así es la cúspide de la experiencia estética. Puedo decir que pocas veces he tenido una percepción catártica a partir de la lectura de una imagen. Quiero pensar que si experimenté alguna, fue debido a que conocía con cierto detalle el contexto de lo que observaba.

Aquel día recordaba con emoción cada sala del Museo Dolores Olmedo. Era una hacienda vieja, parecía que sus paredes habían nacido con los siglos. La adaptaron para mostrar la colección de arte de su finada dueña, entre todas las obras que acumuló en vida se encontraba una que desde mi primer recorrido me llamó la atención. Era un grabado pequeño, impreso sólo con agua fuerte, no pasaba de los 30 centímetros de alto y los 20 de ancho, la imagen que mostraba era a una mujer dando pecho a su bebé, su título era *Maternidad* (Ver anexo 4) de la pintora rusa Angelina Beloff. Desde un principio ese pequeño cuadro me atrajo, pero con el paso del tiempo y conforme fui conociendo el contexto de su creación comenzó a causar una sensación de tristeza en mí.

Aquella pintora a principios de los años 20 del siglo pasado había contraído matrimonio con el pintor mexicano Diego Rivera, a quien conoció en la ciudad de Brujas en Bélgica. Tras un breve tiempo de casados tuvieron un hijo y se asentaron en la ciudad luz, París. Fue durante un duro invierno de aquella década cuando su pequeño bebé enfermó de las vías respiratorias y tristemente falleció.

Este evento, fue un duro golpe para Angelina, quien además de experimentar la pérdida de un hijo se enfrentó al abandono por parte de quien era su esposo en aquel momento, la ruptura de su relación le fue notificada por medio de una carta donde Diego daba por terminada su afinidad sentimental. Estos dos eventos fueron causantes para que la artista realizara una serie de litografías sobre su vida en París, entre ellas una dedicada a su hijo.

Recuerdo que la sala del museo estaba en una tonalidad café muy diluida casi beige, se podía palpar su textura de pana en las paredes y alfombra en el piso, parecía un lugar cómodo, pero debido a que las obras tienen que cuidarse, el clima dentro del sitio era frío.

Me encontraba de pie frente a la litografía, el ambiente helado hizo que sintiera un leve dolor en la espalda, no pude dejar de asociar el frío que aquel infante experimentó con el que yo sentía en ese momento, era totalmente irracional que yo, alguien en un contexto diferente al del grabado mostrado en la pared lo relacionara con su realidad, pero conocía la historia del cuadro y me fue inevitable hacer una comparación entre el frío de la sala con el que la imagen intentaba mitigar. Además, el ver el rostro de aquella madre hizo saltar mi conocimiento de la situación, observé el dolor que causa una muerte, el frío que le arrebató de las manos a su descendencia, no importó la erupción cálida de su pecho materno, ni los esfuerzos por mantener su vida, el filo cortante de la guadaña de la parca se llevó al niño en una ráfaga invernal. En aquel instante esa pequeña imagen sólo me causó dolor.

En ese momento, comprendía desde mi visión lo que el cuadro expresaba, estaba dentro de mí un saber que había hecho surgir un sentimiento. Por medio de la mirada me conmocionaba, sentía empatía por aquella madre y su pérdida. Entendí que la historia detrás de lo que veía implicó toda una formación, donde existió conocimiento a partir de la apropiación de datos culturales relacionados con la obra. Haberme dedicado a aprender la historia que motivó su elaboración logró que la imagen fuera más significativa e impactante al momento de verla con detenimiento.

La reflexión sobre lo que me hizo sentir el cuadro de Angelina forma parte de las memorias que tienen que ver con mi formación profesional. Al momento de recordarlo había pasado más de una década desde que lo viví. Ya no me encontraba en aquella fría salada de museo, ahora estaba a las afueras de una escuela con un grupo de niños que pintaban un mural para su comunidad. Apreciaba la dedicación y el cuidado que los pequeños pintores imprimían en sus pinceladas cuando la voz de Thamara me arranco de mis pensamientos.

—Profesor, estos ya están por terminar, vamos a formarlos, para que entren a la escuela y puedan empezar sus otros compañeros — Con la mano le hice una señal afirmando su comentario y volteé a ver la pared que los niños estaban pintando, era enorme y parecía que le habían aventado varios botes de pintura con el fin de mancharla solamente, observaba un monolítico desastre de colores, lejos de transmitirme una sensación de agrado me transmitía preocupación, me fue inevitable realizar una analogía entre la delicadeza de las pinturas y cuadros del museo y la tosca realidad de la barda que observaba. Pero, ¿qué me había traído hasta este momento en la escuela?

Con anterioridad había iniciado un proceso de formación en el cual se me enseñó a trabajar dentro del aula la Pedagogía por Proyectos (PpP), para generar ambientes de colaboración y dinámicos dentro del salón, de acuerdo con Jolibert y Sraiki (2011), está tiene como base “la eficacia y la profundidad de los aprendizajes dependen del poder que tienen los aprendices sobre sus propias actividades[...] los niños aprenden a hacer haciendo (y no preparándose para hacerlo más tarde)” (p.16). Aquel día los alumnos pintaban fuera de la escuela un mural de arte urbano, porque ellos decidieron hacerlo unas semanas atrás y esta actividad formaba parte de un proyecto escolar.

Encontrarme en medio de éste trabajo con los alumnos de la escuela era evidencia de que mi manera de enseñar había mutado y comenzaba a buscar situaciones en las que los niños pudieran aprender realizando actividades significativas. De ahí lo que parecía pintura arrojada sobre la pared, por eso mi

mirada de angustia y mi recuerdo de cómo una obra de arte puede causar sensaciones inesperadas a una persona.

Caminaba con el grupo de seis alumnos de vuelta al salón, cuando entendí que en ese momento de mi vida profesional comenzaba a relacionar la experiencia estética con mi forma de enseñar y aprender. Tenía una auténtica preocupación porque que el mural que estaban empezando a realizar en la pared, transmitiera algo a los demás alumnos de la escuela. Supongo que es normal que las sensaciones de preocupación vengan acompañadas de un discurso de superación hacía lo que causa la angustia, ya que yo solo me afirmaba, ningún proceso de aprendizaje es inmediato, el trabajar con la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) lleva su tiempo y conforme los niños avancen el mural tomará forma.

Me aseguré que un claro ejemplo de ello era haber pasado por una construcción compleja de una nueva manera de ser docente, reaprendiendo mi profesión, por un momento me repetí en la cabeza; los primeros proyectos que realizaste parecían rompecabezas, fueron difíciles de hacer, debido a que mi conocimiento todavía estaba muy disperso. Con el paso del tiempo y gracias a una relación dialéctica y dialógica con mi actuar, acumulé una serie de herramientas culturales que me llevaron al momento donde me encontraba, a la mitad de la puesta en marcha de un proyecto que yo consideraba estaba bien diseñado y que los alumnos eligieron hacer. Esto me generó un momento catártico, me sentí aliviado ya que estaba externalizando todo lo que había aprendido desde que decidí volver a prepararme.

3.1 Fomentar la creación, descubrir la noria de la inspiración

El hecho de que en ese momento me encontrara nervioso, pero seguro de lo que estaba haciendo, no obedecía a una confianza ciega en mí actuar, por el contrario, era resultado de un seguimiento puntual de mi proceso de transformación como profesor. Desde el Enfoque Biográfico Narrativo (EBN), me vi obligado a observar de manera sistemática el mundo que me rodeaba: académico, escolar y social, así como todo aquello que incidía en mi experiencia y práctica docente.

Desde esta visión, comencé a desentrañar situaciones y recuerdos de mi actuar en la escuela, generé una reflexión personal desde la memoria palpable, pude hundirme en un ejercicio introspectivo e internarme en las memorias más ocultas que tenía sobre mi manera de aprender y enseñar. Desde la misma narrativa esto se traduce como la no conciencia, con ésta, logré construir un relato propio a través de un ejercicio dialéctico sobre mi historia (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En este andar, me encontraba iniciando mi propia reestructuración cultural gracias a los procesos de develación de mi actuar como profesor, esto hacía que mis recuerdos se presentaran en forma de anhelos, contraponiéndose con mi realidad actual, en un duro encuentro entre lo deseado y mi realidad (Brunner, 2002). Recordaba lo que quería hacer cuando era un profesionalista recién egresado, en aquellos días me observaba dentro de un museo, no siendo docente. Con todos estos pensamientos librando una suerte de campo de batalla en mi mente, iniciaba mi tránsito hacia el cambio.

Me es imposible no pensar en toda la labor que realicé en el grupo para poder comenzar a trabajar por proyectos; enseñar a los niños el camino de la cooperación, del trabajo dentro de la escuela e intentar romper la rigidez que aún está presente en nuestra cultura educativa se tradujo en una pequeña odisea. Para ellos y para mí fue complicado, pero verlos construir el mural, me dio a entender que estábamos por buen camino. Estoy seguro que estos procesos los pude visibilizar en mí actuar gracias a la narración autobiográfica, que, se convirtió para mí, en ese diario de campo donde quedó constancia de todos los procesos a los que me sometí para enseñar de una manera más libre en la escuela.

El que alumnos y yo nos desapegáramos de esa estructura inamovible que a veces es la enseñanza se dio gracias al trabajo diario. Para empezar tuvimos que intentar borrar la sensación de industrialismo que existe en el trabajo del aula. El permitir que ellos se den su tiempo y cumplan sus propias metas establecidas logró generar autoconfianza en cada miembro del grupo y para esto, era necesario que todos tomáramos el camino de la emancipación. Por ello desde un inicio,

decidí alejarme del fomento de pensamientos homogéneos, no busqué una igualdad en las elaboraciones grupales. Me encontraba en el momento ideal para que mi formación profesional y vida escolar rompieran las cadenas que aprisionan a los individuos en las prácticas tradicionales educativas.

Al referirme al concepto de una enseñanza industrializada, hago alusión a una manera de enseñar homogeneizada de la sociedad criticada por Freire (1969), que busca educar en las escuelas de una misma forma, como si la enseñanza se tratara de la elaboración de un producto idéntico, normado por una calidad establecida desde la internacionalidad, implantando una falsa idea de igualdad, concibiendo a los alumnos y su aprendizaje como productos del mercado. Está claro que para mí la educación de cada alumno tendría que ser un proceso más artesanal, uno donde se cuiden las particularidades.

Con los alumnos de cuarto grado una de las primeras prácticas escolares que se dejaron de mecanizar en el salón de clases fue la lectura. Al apoyarme en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), leer se convirtió en un momento de disfrute; sin cuestionarios sobre lo que ocurre en la lectura, sin medir las palabras por minuto que puede pronunciar un alumno y con un docente que les lee dentro del salón de clases. Además gracias a la utilización de libros álbum, las lecturas no se limitaban a descifrar la interpretación de la narrativa, también se leían las imágenes, buscando entender cuál era el fin de estas dentro de la historia, entendiendo que una imagen puede contarnos partes significativas del relato que no están escritas (Arizpe y Styles, 2003).

Con lo anterior, mi práctica comenzaba a construir condiciones facilitadoras del aprendizaje. Estas fueron básicas, forjaron los pilares de la transformación en mi aula durante el ciclo escolar. Según Jolibert y Jacob (2015), dichas condiciones buscan generar aulas comunicativas y vivas; acciones como la lectura, la modelación de la misma, el uso de frisos escritos en la pared y la práctica constante de la oralidad y los textos libres acostumar a los alumnos a una nueva cultura escolar. Al implementarlas en la cotidianidad del grupo pude generar

hábitos lectores, de escritura y expresión en los alumnos, preparándolos para trabajar por proyectos.

Todo lo anterior se sumó a actividades como el diario escolar que busca a partir de la elaboración de textos libres desarrollo de la escritura y lectura en los estudiantes y la asamblea que es un ejercicio de horizontalidad escolar donde se resuelven problemáticas relacionadas con la convivencia y trabajo dentro del salón (Sánchez y Cervantes, 2014.) con el fin propiciar un aula viva, donde la voz de todos se escuchara y existieran rincones adecuados para apoyar cada actividad que se elaborara en la escuela. Un ejemplo claro de esto es la biblioteca que, dejó de ser un pequeño espacio con libros amontonados y que no se permitía tocar, para posteriormente extenderse por todo un estante con libros, revistas y periódicos, encontrándose al alcance de cualquier alumno.

También se buscó desaparecer la forma tradicional que solía tener el salón de clases, las filas y columnas de bancas quedaron en el pasado. Se adoptaron dos o tres formas de acomodo; una para planearía frente al pizarrón, otra para el trabajo en equipo y la última buscó favorecer el trabajo individual. Sin temor a equivocarme, puedo decir que el reacomodo del aula es sólo un cambio superficial, pero que sirve para la transformar las prácticas escolares y se ajusta a las modificaciones profundas que propone la ASCL.

Estaba totalmente consciente de que las condiciones facilitadoras no surten efecto de un momento a otro, noté que existe un periodo en el cual los alumnos comienzan a cambiar su realidad en el aula. Tuve que acostumbrar a los estudiantes a generar opiniones críticas y no destructivas hacia sus compañeros, aprendieron a escucharse y trabajar constantemente la autorregulación de sus participaciones buscando que no se interrumpieran mientras alguien hablaba, y así propiciar el respeto hacia los demás. Para implementar estos cambios tuve que ser constante y volverlos parte de su vida en la escuela, mostrándoles que dentro del aula no todo es rígido.

Conforme el tiempo fue pasó, el grupo de cuarto comenzó a compartir una forma de trabajo, se adaptaron al ritmo que se marcó desde el inicio y la cooperación surgió dentro del aula. No todo fue fácil, el grupo a veces tenía fricciones, aunque siempre traté de resolverlas fomentando el diálogo y la cultura de paz. Si un problema no se solucionaba en el momento, se trataba en la asamblea semanal y se hablaba sobre él buscando darle solución. Gracias a ésta construcción del aula surgió una norma en la manera de socialización escolar.

Trabajando de esta manera elaboré dos o tres proyectos relevantes durante el ciclo escolar. Primero el grupo diseño una Revista Escolar al inicio del año, ésta se coordinó para poder imprimir un tiraje de 13 ejemplares y así dar una impresión a cada grupo de la escuela y a dirección. De igual forma y siguiendo la PpP, los alumnos decidieron aprender a dibujar y organizar exposiciones a padres de familia y alumnos de la escuela sobre lo que aprendieron durante dicho proyecto, en el cual un caricaturista asistió a la escuela para brindarles consejos y darles una clase de dibujo profesional, proyecto del que dí cuenta en el capítulo anterior. También utilizando la LIJ dentro de sus proyectos adaptaron la historia de *La muerte pies ligeros* (Toledo y Toledo, 2005), convirtiendo el cuento en una obra de teatro y representándola frente a toda la escuela. Con los proyectos ellos elaboraron distintos portadores de textos; guion teatral, textos informativos para una revista o exponer un tema de interés con carteles.

Era evidente que este grupo de niños y niñas se encontraba cada vez más lejos de las prácticas de la educación industrializada, ellos comenzaron a elegir cómo querían aprender dentro del salón de clases. Fue gracias a mi formación en la ASCL que pude implementar la Pedagogía por Proyectos (PpP), dotando de sentido lo elaborado en la escuela, además de fomentar la colaboración para generar ambientes de solidaridad en el aula (Jolibert y Jacob, 2015). Desde ésta visión pude dejar de lado la individualidad y construcción del aprendizaje en solitario. Con la puesta en marcha de ésta forma de trabajo podría pasar a la elaboración del conocimiento de manera compartida en la escuela.

En aquellos momentos yo, niños y niñas nos encontrábamos en la antesala de un nuevo proyecto, mis ideas eran claras, sabía que el trabajo que se tenía que realizar era un reto mayúsculo. Para mí en aquel momento la organización fue básica, la realidad del grupo estaba siendo distinta a la de otros años y era claro que al preguntar sus respuestas serían variadas. Todo el trabajo anterior había buscado mejorar cada situación que se presentaba a partir de los aciertos y desaciertos que se identificaban (Miranda, 2013), pero ahora intentaría algo distinto con ellos, estaba parado en un terreno que desconocía y que exploraría junto con los estudiantes, ¡era momento de ir más allá de las paredes de la escuela!

3.2 El nacimiento de una pintura mural y del arte urbano escolar

Semanas antes de estar pintando aquel muro fuera de la escuela los alumnos y yo nos encontramos listos para iniciar un nuevo proyecto, aunque esta vez con la particularidad que no se trabajaría enteramente en el salón de clases o escuela, se buscaría que el grupo saliera a la comunidad. La elección comenzó con una asamblea, todos se organizaron sus lugares con disposición para escucharse hablar sobre el tema que querrían desarrollar. Las sillas estaban en un semicírculo frente al pizarrón, algunos reían, otros intentaban acomodar correctamente su banca para encajar en la organización grupal, mientras que algunos ya se encontraban listos para iniciar. La sesión comenzó rápida y directa, con una pregunta de mi parte:

— ¿Qué problemas hay en tu comunidad? — fue la pregunta que hice para iniciar esa sesión. Una vez realizada el salón explotó, el bullicio de palabras era incesante, incomprensible, la euforia era táctil para los oídos; el aire se llenó de vibraciones dando a notar que el aula estaba viva, debido a tantas palabras por un momento me fue imposible escuchar mi voz entre la de los alumnos. Con esfuerzo logré sobreponerme al mitote oral que se experimentaba. Escribí la pregunta en el pizarrón y la asamblea siguió su curso. Algunos alumnos levantaron la mano para responder el cuestionamiento, la primera en brindar una respuesta fue Jazmín:

— ¡Yo creo que las coladeras destapadas, sí, eso es un problema! —

Todos los demás la escucharon, su respuesta fue inspiración para el grupo en general, obligándoles a aventurarse a exponer lo que para ellos y ellas resultaban problemas de su comunidad. El siguiente en participar fue Ignacio mencionando lo siguiente:

— ¡La basura regada en la calle, también es un problema! —

Poco a poco, sus sonidos guturales se fueron afinando al punto de convertirse en voces que comenzaban a escucharse claro en la asamblea. Otro alumno mencionó:

— ¡La electricidad de las casas! — Varios de los presentes asintieron con la cabeza, pero al mismo tiempo levantaban las manos para hablar.

— ¡El graffiti maestro, las paredes están muy rayadas! — se elevó una voz entre todas las demás.

Esta última propuesta obligó a algunos a voltear a ver a quien había realizado ese comentario. Sin duda alguna, sus palabras llamaron la atención de todos los presentes en aquella asamblea.

Se emitieron más sugerencias, todas ellas distintas; fugas de agua, caídas de árboles, incendios y muchos más, sus inquietudes no paraban. Al final les comenté que teníamos que reducir el número de temas por lo menos a tres, para que pudiéramos hacer una votación. Los estudiantes decidieron que elegirían entre el tema de la basura regada en la calle, el graffiti y los incendios. El tema que se desarrollaría en clase tenía que ser elegido por decisión popular, cada alumno sólo tenía una oportunidad de voto por temática. Cuando llegó el momento mencioné la primera elección, que era la basura regada, recibiendo cuatro votos. La segunda propuesta fue el graffiti, por ella votaron 16 alumnos del grupo y por último los incendios, la cual sólo recibió dos votos.

Una vez acordado el tema que se trabajaría para el proyecto los alumnos siguieron compartiendo sus opiniones sobre éste, Javier habló con entusiasmo:

— ¡El grafiti es arte maestro! — El comentario hizo que las caras de varios integrantes del grupo fueran de desconcierto, negándolo. Aunque para otros, este tipo de práctica gráfica realizada en las paredes de su comunidad es una expresión del arte. Natalia inmediatamente contradijo a su compañero:

— ¡No, maestro, el grafiti no es arte! — Las voces de negación no quedaron atrapadas en sus gargantas y surgieron en oposición a quien lo afirmaba. La respuesta logró que un par de niñas también mencionaran lo siguiente:

— ¡No, no es arte, es un problema social! La cancha que está afuera de la escuela se encuentra toda rayada y se ve mal. —

Para mí, fue importante escuchar los dos posicionamientos de la clase, pues aunque aún son pequeños se pudo notar que existe una clara división de opiniones sobre la práctica del grafiti en su contexto. Como docente tenía que ser imparcial y no ponerme del lado de quienes la aprobaban o de quienes la repudiaban. Mi labor en aquel momento fue llegar a tejer un punto de equilibrio para poder dar forma al proyecto que estaba por comenzar. Por tal motivo mencioné a los alumnos que podíamos abordar ambas posturas en el proyecto para poder indagar las dos visiones y trabajarlas.

Ya que estaban seguros de los enfoques con los que trabajarían el tema, surgió una pregunta en todos ¿Cómo daremos a conocer la problemática en nuestra comunidad? Sugerí al grupo que podíamos dar a conocer el tema del grafiti con un texto de divulgación, la mayoría del grupo lo aceptó. Otra duda que surgió fue si veríamos los graffitis que dañan a la comunidad, situación que afirmé de inmediato. Varios niños y niñas del grupo también propusieron realizar un graffítí, a lo cual les expliqué que buscaría la forma de realizarlo pero no era nada seguro.

Aquella asamblea resultó ser un punto de inflexión en mi práctica como docente, estaba a punto de trabajar un tema asociado con la comunidad dentro del grupo. Además, me encontraba un poco preocupado porque pronto tendríamos que salir de la institución para realizar una investigación sobre el grafiti en la

comunidad y buscaríamos pintar uno en alguna pared del contexto comunitario. En aquel momento estaba por iniciar una serie de gestiones para realizar todo el trabajo fuera de la escuela.

Al estar planeando la manera en que lo haríamos, me encontré con el conflicto de cómo explicar el graffiti ilegal a los alumnos y transformar esta práctica de inconformidad social en una expresión artística que tuviera la misión de expresar un mensaje que pudieran transmitir a la comunidad escolar. Durante varios días pensé cómo desarrollar el tema, la idea surgió a través de una recomendación. Me dijeron que observara los murales de arte urbano que se realizan en la alcaldía de Iztapalapa¹ Al conocer este trabajo noté que podríamos hablar del graffiti como expresión social y relacionarlo con el arte urbano actual. Resultó curioso, mi labor docente durante este proyecto se acercaba a la construcción de una pintura en muro, como los que había visto y estudiado en el museo cuando era practicante, la docencia me acercaba a la elaboración de una imagen con significado para la comunidad y para mí.

Para que el proyecto pudiera llevarse a cabo tuve que establecer una agenda de trabajo, basándome en la PpP propuesta por Jolibert y Jacob (2015). Desde ésta visión organicé bien mis tareas como docente; escuchar a los alumnos, implementar una estrategia utilizando la LIJ, pensar en las tareas que asignaría al grupo para buscar información sobre el graffiti, realizar un texto de divulgación, preparar una salida a la comunidad para que los alumnos observaran como las pintas ilegales afectan a su entorno, preparar un espacio adecuado para que ellos realizaran un producto final, además buscar un experto en el tema que pudiera apoyarnos para realizar el proyecto. Mi tarea no sería fácil, el trabajar por proyectos en la escuela requiere en muchas ocasiones un esfuerzo extra por parte de todos los involucrados.

¹ Se trata de «Iztapalapa Mural», un proyecto artístico-social que surgió en el año de 2018. Con esta iniciativa la alcaldía busca dignificar y recuperar los espacios públicos a través del arte. Al día de hoy es común observar bardas intervenidas con murales de arte urbano que buscan embellecer los espacios públicos en la Ciudad de México.

Para poder abordar todo lo anterior, lo primero que el grupo elaboró fue el contrato colectivo que tiene como fin, formalizar los acuerdos que se tomarían para hacer el trabajo, buscando generar la “definición del proyecto, de las tareas por realizar y de las responsabilidades” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 44), organizando fechas, tareas y encargados de cada parte del proyecto, además del establecimiento de materiales que se necesitarían para poder comenzar. De igual forma se elaboró un contrato individual por cada alumno, donde redactaron ¿qué sabían sobre el tema?, ¿qué esperaban aprender?, ¿cómo lo aprenderían? Y al finalizar ¿Qué aprendieron durante el proyecto? (Claro está la última pregunta se respondería al finalizarlo). De esta forma se pudieron asentar las responsabilidades de cada sujeto en un contrato, estableciendo sus actividades y sus logros (Jolibert y Sraiki, 2011).

Lo siguiente fue comenzar con la elaboración de una planeación que llevara del graffiti ilegal al arte urbano (Ver anexo 5), con el fin de que los alumnos realizaran un mural en la calle con tintes artísticos. Y en el cual se diera a conocer el graffiti y el muralismo urbano en un texto de la divulgación. Poco a poco fuimos abandonando las entrañas de la escuela y las clases se comenzaban a vislumbrar fuera de ella, buscando abarcar espacios ajenos al aprendizaje escolarizado.

El proyecto tendría que elaborarse pensando en el trabajo comunitario, por ende buscaba tomar en cuenta la participación de los alumnos en la comunidad. Para esto se retomaron los pasos propuestos por Miranda (2013), realizando una planeación educativa en cuatro fases. La primera de ellas conocida como Análisis Participativo de la Realidad (APR), en la cual se buscaba indagar la problemática propuesta por los niños en su comunidad y en un contexto histórico. La segunda Planear Participativamente (PP), donde se buscó la forma de dar a conocer la problemática propuesta por el grupo, además de indagar en la forma de intervenir sobre ella. El tercero fueron las Acciones Participativas (AP), donde se trabajó sobre un espacio con el fin de cambiar la perspectiva del graffiti y se dio a conocer el tema a la comunidad por medio de un escrito. Finalizando con la Evaluación Participativa (EP), donde se evaluó el proyecto primero desde una autoevaluación,

después desde una hetero-evaluación y por último con una evaluación de las acciones realizadas por parte de la comunidad hacia el grupo que realizó la intervención.

3.3 Escribir imágenes y dibujar textos

Establecida la propuesta para iniciar el trabajo en la comunidad todo comenzó. Lo primero que el grupo aprendió fue como elaborar un texto de divulgación, para esto era necesario realizar la interrogación del texto que se eligió presentar, con dicha acción se busca “provocar, por analogías con tareas semejantes realizadas en otro texto la organización preventiva de la actividad [...] los horizontes de acción (lo que debo hacer y cómo voy a hacerlo) y los horizontes de expectativa (lo que voy a prender y cómo voy a aprender)” (Jolibert y Sraiki, 2001, p.85). Tanto alumnos como yo nos encontrábamos motivados para empezar a leer y observar con detenimiento los elementos del texto.

Esta tarea fue pensada con anterioridad y paciencia, debido a que yo había realizado una planeación para poder brindar una clase lista y a la altura de las circunstancias. Con escrutinio busqué un texto de divulgación que pudiera servirme de modelaje para la elaboración del propio, dicho texto fue una publicación sobre el COVID 19 que cumplía con las características necesarias para ser motivo análisis. Ya que tenía todos los elementos que los estudiantes tendrían que identificar, preparé el material necesario para lo que se convertiría en nuestra primera interrogación real de un texto dentro del salón de clases. Por fortuna la escuela pudo brindarnos un cañón para poder proyectar el documento que se ocuparía para este ejercicio.

En la clase donde se realizó la interrogación del texto, lo primero que hice fue repartir entre los alumnos el texto de manera física, si bien la información que la publicación contenía no tenía que ver con el tema que se estaría trabajado dentro del proyecto, si serviría para poder seguir una estructura bien organizada al momento de realizar el nuestro y con la temática del graffiti. Los alumnos comenzaron la lectura de la hoja que les proporcioné, como menciona Jolibert y Jacob (2015), los invité “a realizar una lectura en silencio durante unos minutos”

(p. 63). Cada niño y niña correspondieron al relato de una manera “activa, curiosa, ávida, directa, entre un lector y un texto” (Jolibert y Jacob, 2015, p.61).

Con el ánimo incendiado por el tipo de trabajo que estaban realizando, el grupo leyó siguiendo las indicaciones. Todos estaban a la expectativa de lo que el tema mencionaba, y al parecer los atrapó desde el principio, el resultado que el ejercicio arrojó fue una mala interpretación del texto ya que los alumnos se centraron en el contenido del documento y no la estructura del mismo, dicho texto hablaba sobre el COVID 19 y el mito de su esparcimiento a través de los murciélagos, por lo que algunos trataron de guiar sus opiniones a ese tema.

Por tal motivo reorienté la clase para que todo el grupo se concentrara en lo que nos importaba, la estructura del texto. Apacigué los ánimos que había sobre el tema y seguimos con la revisión del documento:

— ¿Con qué comienza este texto? — Pregunté inmediatamente a los alumnos, ellos observaron por un momento sus hojas y la presentación que se realizaba en el salón de clases, no dudaron en responder:

— ¡Comienza con el título! — inmediatamente traté de seguir el cuestionamiento hacia el motivo de sus respuestas.

— ¡Díganme! ¿Cuál es la importancia del título en este tipo de documentos? — Sus respuestas fueron muy acertadas.

—Porque así, sabemos de qué se va a tratar el tema, no necesitamos leer todo — inmediatamente pude notar que ellos comprendían a su propia manera cuál es el fin del título en este tipo de documentos. A un lado de la imagen que se proyectaba sobre el pizarrón comencé a anotar las sugerencias que ellos me daban respecto a la utilidad del título, fue así que se inició la construcción de su caja de herramientas, elemento que sirvió para llevar más a fondo la apropiación del texto que interrogábamos. Por otra parte, al realizar esta lectura los alumnos iniciaban un proceso de migración lectora, ya que de acuerdo con Garrido (2024),

existen cuatro niveles de lectores “1) Elemental, 2) Utilitario o útil, 3) Autónomo, 4) Lectores letrados” (p. 16).

Considero que la gran mayoría del grupo se encontraba en un nivel lector utilitario o útil, de ahí que los alumnos al momento de leer se centraran en el tema del texto y no en sus particularidades de elaboración. Todos y todas leyeron porque se les solicitó y no con el fin de analizar. Demostrando que en aquel momento solo leían y escribían por necesidad escolar, no lo hacían con fines de comprensión o disfrute, sólo reproducían la práctica social de una manera superficial. Esperaba que lentamente con este tipo de ejercicios, junto con las lecturas que se hacían en clase pasaran a formar parte de los lectores autónomos, esos que leen por placer y que necesitan profundizar en la comprensión de un texto (Garrido, 2024).

He de mencionar que interrogar este texto no fue tarea fácil, lo realicé al ritmo que los alumnos dictaban, me intenté acomodar a sus necesidades, respondiendo todas sus dudas, escuchando sus inquietudes y atendiendo a sus comentarios. Poco a poco fuimos desvelando aquellos misterios evidentes del texto. Resultó interesante descubrir que a pesar de leer muchas veces antes este tipo de escritos la mayoría de ocasiones no es consciente del porqué de las partes que lo componen. En otras palabras, al interrogar un texto y realizar una caja de herramientas del mismo lo que se hace en el grupo es claramente un ejercicio metacognitivo que permitiría a los alumnos comprender y en un futuro jugar con la información que este tipo de documentos contiene.

La caja de herramientas sirvió para “elegir conceptos poco numerosos pero que sean conceptos-clave, que cuando son construidos y utilizados por los niños, les dan un acceso fructífero a los principales tipos de escritos” (Jolibert y Sraiki, 2011, p. 66). Con esto se busca hacer más comprensible cada parte del texto haciendo que el alumno relacione cognitiva y metacognitivamente estas herramientas textuales que sirven al lector y a quien produce un texto. Ayudando a quien lee a detectar partes importantes de la lectura y a quien escribe a planificar y elaborar un texto a partir de puntos de referencia (Jolibert y Sraiki, 2011).

Esta experiencia que narro se repitió en cada parte del texto de divulgación que utilizamos para apropiarnos de su estructura. Se indagó en la composición escrita desde el título, resumen, los subtítulos, cuerpo del escrito, autor y la institución que lo publica, se estudiaron con el fin de formar en la psique del alumno una amalgama de conceptos que componen a este portador textual y con el cual los alumnos estaban a punto de comenzar a trabajar. De esta forma se emprendió un camino desde la repetición de información para escribir un documento, hasta la negociación y reestructuración de la misma para pulir una versión mejorada del trabajo que se estaba realizando.

En cuanto a la puesta en marcha de este ejercicio puedo decir que fue una experiencia grata, ya que no había realizado correctamente una interrogación de texto, en la ocasión anterior durante el desarrollo del proyecto del dibujo, la interrogación del texto fue inexacta, ya que no se interrogó a detalle y no se elaboró una caja de herramientas. Con este nuevo proyecto pude pulir la elaboración de una silueta y la creación de la caja de herramientas de la misma. Maravillándome al entender su utilidad para quien lo escribe y lee.

Aun así, sólo fue el inicio de un largo desarrollo de actividades que en su conjunción formarían un proyecto educativo que tenía como producto la elaboración de un mural. Sin darme cuenta me estaba adentrando en una manera distinta de dar clases, y no se parecía en nada a la que hacía con anterioridad, ahora daba voz a los alumnos para la construcción de su trabajo y propiciaba desde un inicio el análisis de los textos que realizaban. Esta pareció ser una etapa fácil, tanto para los alumnos como para mí. Los enredos vendrían después al momento de intentar construir un texto original.

La segunda parte que tenía que ver con la identificación del texto, era el inicio de la construcción del mismo, me refiero a la elaboración de una silueta para replicar su estructura. La elaboración de siluetas (las formas de los textos) apoyó a la construcción de los alumnos sobre cómo hacer un texto de divulgación (Jolibert y Jacob, 2015). Durante este ejercicio pensé que las cosas serían como

la vez anterior donde el grupo participaba e intentaba conocer a profundidad el texto, pero no fue así.

Al volver a proyectar en el pizarrón y marcar la silueta del texto, pensé que la elaboración de la misma sería fácil para todos. Pero conforme niños y niñas se me acercaban y me pedían consejo sobre el ejercicio me di cuenta que no me habían comprendido del todo bien. Por lo anterior, decidí volver a explicar lo que tenían que hacer, algunos a duras penas lo lograron entender, pero traté con paciencia de guiar el procedimiento para realizar su primera silueta de un portador de textos.

Después de un arduo trabajo consiguieron realizar el trabajo solicitado, la mayoría del grupo no entendía el motivo de por qué realizar una silueta, a simple vista su cara era de desconcierto, esto hizo que me preguntara, si a nivel cognitivo los alumnos no se enfrentaban a una ruptura del concepto de pensamiento que tenían ligado a la escritura, ¿ver líneas en lugar de letras realmente serviría para que ellos se apropiaran de la organización del escrito que trabajamos? Mi pregunta se respondió inmediatamente.

Emma, una niña que suele ser muy distraída al momento de hacer sus trabajos me entregó su silueta, pero no sólo fueron las líneas que desnudan la estructura del texto, sino que sobre estas líneas la niña escribió, noté inmediatamente que ella comprendió que su escritura tenía que seguir la forma de la silueta, no podía apremiarla por haber hecho ese doble esfuerzo, pero si me vi obligado a comentarle que no tenía que haber escrito. Le comenté que sólo tenía que haber realizado las líneas, su expresión en ese momento fue de asombro y presta corrió a corregir su trabajo, todo indicaba que en ese momento hacer unas líneas resultaba más fácil que escribir nuevamente.

Creo que para ese momento los alumnos no leían y replicaban con exactitud la imagen de la silueta, porque no la relacionaban con la escritura de un documento, pese a que este es el fin de la silueta. Para finalizar recibí sus siluetas, la sesión de ese día concluyó, la gran mayoría pudo culminar la tarea

asignada. El hacer líneas y aprender la forma de un texto pareció un trabajo confuso pero gratificante al mismo tiempo, además se convirtió en la antesala de su primer borrador.

La siguiente sesión comenzó con la revisión de una tarea que solicité con anterioridad, el grupo investigó los orígenes y la evolución del graffiti a través del tiempo. El documentarse sobre esta práctica, fue literalmente embarcarse en una búsqueda histórica que los llevó desde nuestra época contemporánea hasta 2000 años atrás, descubriendo que en civilizaciones tan antiguas como la romana ya escribían proto-graffitis en las paredes de las ciudades de Pompeya, Roma y Toledo. Pasando por la edad media donde las personas dejaban marcas en las piedras, así mismo por el romanticismo con poetas como Lord Byron y Joshep Kyselac, que dejaban sus firmas pintadas en cada pared de donde se habían detenido a declamar sus poemas, ya en tiempos más cercanos a los nuestros los llamados Hobos, que eran vagabundos que viajaban por los Estados Unidos de Norteamérica y dejaban sus marcas en las casas para avisar a otros en su misma condición si eran bien tratados en ese lugar o no.

De ser sincero me impresionó la cantidad de información que el grupo obtuvo con la documentación sobre el tema, no sólo en la parte histórica, sino en la parte de la elaboración del graffiti en nuestra época, ya que hay todo una nomenclatura en cuanto a las grafías que los grafiteros modernos aplican en sus pintas legales e ilegales.

Con toda esta información recabada, los alumnos se encontraban a punto de realizar un proceso complejo, el reacomodo de todo lo encontrado y analizado en un documento propio que construirían siguiendo la silueta que realizaron con anterioridad. El grupo tuvo que trabajar con la información, haciendo una selección de la misma, y de esta manera decidir cuál sería la que se utilizaría para la realización de su texto.

En clase hablamos de manera extensa sobre los datos que el grupo encontró, les expliqué que toda esa información tendrían que acomodarla en un

documento que seguiría las líneas de su silueta, pero en esa ocasión sí tendrían que escribir y no sólo poner las líneas, era elaborar un escrito con la información que ellos habían obtenido, mezclándola con la estructura textual que habían realizado en la clase anterior. Por suerte al realizar el borrador una amplia mayoría del salón entendió cuál era la tarea que realizarían. El ejercicio comenzó con la repartición de las hojas en blanco por la comisión de alumnos que se encargaba de repartir el material en el salón. Todos y todas estaban trabajando; escribiendo, leyendo, dando estructura a su primer borrador, la escritura fue prolongada, pero entretenida para este grupo de pequeños escribas escolares.

Cuando terminaron de realizar su escrito varios alumnos fueron inmediatamente a entregarme el trabajo, les mencioné que no lo recibiría, que esperaran un momento a que terminará el tiempo que se asignó para la elaboración del mismo. Pasado el tiempo les dije que intercambiaran su borrador entre ellos. En un instante cada uno tenía el trabajo de su compañero o compañera, comenzamos a recordar las partes de un texto de divulgación, utilizaron su caja de herramientas para recordar la función de cada uno de estos. Una vez recordados estos elementos le comenté al grupo que era hora de comenzar a revisar el texto que tenían en sus manos.

Dicha revisión entre pares comenzó, los estudiantes observaron minuciosamente que el escrito de sus compañeros tuviera las partes que un texto de divulgación debe de tener, además revisaron la coherencia del escrito y la ortografía. Al ser una de las primeras veces que hacían este ejercicio, la experiencia fue guiada, revisamos lo que cada uno había escrito. Para anotar sus observaciones decidí dar a cada alumno la mitad de una hoja para que empezara la revisión, cada quien leyó el borrador que había elaborado su compañero y comenzaron a anotar sus opiniones. De manera general al concluir el ejercicio pregunté a todos cómo se habían sentido al realizar el ejercicio, sus respuestas fueron un poco indiferentes, no le dieron tanta importancia al momento, al parecer para el grupo fue un trabajo más de clase.

Traté de no dar importancia a lo que había presenciado al momento de realizar las primeras correcciones del texto. Decidí cerrar la sesión y por último, di a notar al grupo que esas correcciones que habrían realizado sus compañeros eran para mejorar sus trabajos y tendrían que tomarlas en cuenta para el próximo borrador. ¡Sus caras quedaron atónitas! Y me lo hicieron saber al decirme de manera interrogativa si realizarían nuevamente el trabajo, a lo cual me limité a afirmar con mi cabeza. El grupo estaba acostumbrado desde el inicio de su educación primaria a que el texto que realizaban era el que quedaba como trabajo final, no se imaginaron que este sólo sería un borrador.

Al día siguiente, se repitió el ejercicio, como si de una ceremonia se tratara los alumnos repartieron sus hojas blancas. Sólo, que esta vez, existía una pequeña diferencia, sabían con más precisión que tendrían que escribir y además de la hoja en blanco se regresó el trabajo que realizaron con anterioridad y las correcciones que sus compañeros habían realizado. La faena del día comenzó, todos tomaron su lápiz e iniciaron el ritual de la escritura, con constancia avanzaban, leían lo que sus compañeros de clase habían escrito sobre sus trabajos e intentaban corregirlos en el nuevo texto de la mejor manera posible. Con el paso de los minutos algunos fueron terminando y yo fui recibiendo sus escritos.

Todos los asistentes a clase ese día concluyeron el ejercicio, les hice saber que este sí sería el último borrador del texto que realizaban y que a diferencia de la vez anterior quien revisaría su nuevo borrador sería yo. Por tal motivo ordené sus ejercicios a manera de lista, los metí en un folder y los guardé en mi mochila, durante ese día esperé con ansias el momento de poder revisar las redacciones de los estudiantes.

Ya en casa y con el tiempo necesario (ya que en la escuela no sólo teníamos ese proyecto), comencé a revisar trabajo por trabajo. Me sorprendí al ver que sus escritos estaban acomodados con base en lo que las siluetas de los textos marcaban. Es verdad que muchos carecían de información, del uso de mayúsculas y parecían una mala calca de la silueta, pero usaban la información

que habían encontrado en sus investigaciones, algunos otros estaban elaborados más a conciencia y detalle. Con todo esto pude notar que los niveles de apropiación de la práctica social del lenguaje llamada escritura se estaba desarrollando de distinta manera en el grupo, pero todos intentaban realizar el ejercicio.

Al regresar los borradores a los alumnos, comenté que tendrían que elaborar su documento final corrigiendo tanto la redacción que les había marcado, así como algunas palabras. Aunque esta vez solicité que el trabajo que tenían que hacer con su texto definitivo no sería hecho a mano, sino que tendría que realizarse a computadora. Los alumnos estallaron en júbilo y se emocionaron por hacer de esa manera el trabajo. Entre risas y nerviosismo por la tarea que estaban a punto de emprender ellos decidieron que imágenes tenía que contener cada uno de sus trabajos, eligieron los colores que decorarían sus escritos ya que según ellos querían hacerlos más llamativos.

Una vez terminados los borradores (Ver Anexo 6) y con la consigna de realizar su texto final en computadora el grupo pudo pasar a otra actividad. La parte de la elaboración textual del proyecto estaba por concluir, consciente de ello el grupo pasó a la siguiente fase del proyecto salir de la escuela para identificar el problema en la comunidad. La nueva tarea se asomaba en el horizonte y nos observaba con una mirada de depredador. Esta consistía en observar el problema del graffiti en la comunidad. En ese momento mis temores me habían alcanzado, el salir con los alumnos de la escuela es motivo de preocupación para cualquier docente, ya que uno se siente rodeado de responsabilidades personales y legales.

Por fortuna el grupo salió a realizar el recorrido por la comunidad de manera tranquila y fructífera (Ver anexo 7), observó como los alrededores de la escuela se encontraban afectados por pintas ilegales; en la cancha, parque, pista de patinaje urbano y la misma institución educativa, todas estaban afectadas por el graffiti ilegal. Mis temores fueron injustificados, la salida resultó un buen pretexto para juntos conocer un poco más del sitio donde nos encontramos. A partir de la visión que los alumnos construyeron del lugar, optaron por restaurar una de las paredes

exteriores de la escuela, para que esta no se viera tan mal por las pintas y así contribuir en el embellecimiento de su entorno.

El grupo había elegido un lugar para restaurar pero no tardamos en darnos cuenta que no sería factible trabajar ahí y de manera colectiva se tuvo que reorientar la restauración de la barda que se había seleccionado. En un principio se seleccionó una barda de la parte trasera de la escuela debido al nivel de deterioro que tenía la pintura, pero por su ubicación corría el peligro de que al intervenirla en uno de los lapsos de descanso (que eran de más de 12 horas) fuera banalizada nuevamente. Por tal motivo se solicitó permiso a la dirección para restaurar una pared que se encuentra en la entrada principal de la escuela, siendo este el lugar por donde todos los alumnos y alumnas ingresan al plantel.

Después de solicitar permisos y recibir autorizaciones el grupo estaba listo para realizar su mural de arte urbano, aunque nos enfrentamos a un gran problema, no sabíamos de qué manera podríamos juntar recursos para comprar las pinturas que se necesitaban. Durante aquella pequeña traba que encontramos en la elaboración del proyecto, la maestra encargada de la promoción de la lectura escuchó nuestra nueva problemática y nos sugirió realizar una colecta de botellas de plástico para venderlas en los materiales reciclados y de esta manera juntar recursos para comprar las pinturas que necesitábamos. Al escuchar la idea el grupo estuvo de acuerdo. Inmediatamente los niños y niñas comenzaron a organizar por sí solos comitivas para visitar salón por salón y pedir apoyo a sus compañeros de la escuela para recolectar botellas.

La recolección de botellas fue una pausa en el proyecto, ya que llevó dos semanas juntar una cantidad considerable para vender. Durante ese tiempo los alumnos del grupo al iniciar cada día escolar pasaban en equipos de tres alumnos para recolectar las botellas que sus compañeros de la escuela habían llevado. Lo mismo al final de cada recreo, aprovechando que muchos estudiantes ya habían terminado sus alimentos o bebidas y seguramente muchas botellas podrían ser desechables. El trabajo fue lento pero al final de la jornada de recolección se logró

juntar una cantidad significativa de botellas que tenían como fin reunir recursos para la compra de materiales y así pintar un mural en su comunidad.

Resulta curioso mencionar que durante todo ese tiempo no sólo los alumnos de la escuela cooperaron para recaudar fondos, sino que también la dirección de la escuela mandaba diariamente todas las botellas de plástico que encontraban o de las bebidas que consumían durante el día, de ésta forma también brindaron su apoyo, lo mismo algunas maestras de grupo. Estas pequeñas acciones por parte de la comunidad escolar inyectaron una dosis de confianza para quienes elaborábamos el proyecto, noté que la escuela esperaba que lográramos finalizar la tarea que nos auto asignamos.

Al finalizar la campaña de recolección de botellas de plástico, nos encontramos con otra cuestión importante ¿dónde venderlas? No por el hecho de desconocimiento respecto a los lugares que compran materiales para reciclaje, más bien, por la situación de en qué sitio convenía más, la parte económica en este caso era importante, entre más dinero se juntara, más pintura se podría adquirir. Para esta tarea los niños comenzaron a dar sus opiniones respecto al conocimiento de su comunidad, muchos aportaron su sugerencia de dónde vender el material recolectado, casi todos conocían uno de estos establecimientos y al parecer preguntaron de manera autónoma cuánto pagaban por el kilo de material recolectado. Entre todas las voces que surgieron para la nueva tarea, la de Kevin fue la que sobresalió. Él dijo conocer un sitio donde el kilo de botellas de plástico lo pagan en 14 pesos. Todos los miembros del grupo al escuchar esto decidieron vender todas las botellas ahí.

Al confirmar la existencia del sitio mencionado por el estudiante varios padres de familia se ofrecieron a llevar todo el material recolectado durante las dos semanas para venderlo. Para casi todos los familiares de los alumnos del grupo fue una sorpresa el ver la cantidad de botellas que habían recolectado. La visión para cualquiera que entraba al salón era por demás bizarra, ya que una de las esquinas se encontraba cubierta por una montaña de botellas de plástico, sin temor a exagerar cualquier niño o adulto podría ser cubierto por la cantidad de

plástico recolectado. Tal cantidad sabotó los intentos de los padres del grupo por llevarse las botellas en bolsas plásticas, llegando a la conclusión de llevar todo lo recolectado en una camioneta que uno de ellos prestaría para el traslado del material.

Cuando se llevaron todo el plástico, el grupo estalló de júbilo, aunque intenté calmar sus ansias comentándoles que a pesar de parecer una gran cantidad de botellas recolectadas, la masa total del plástico representaba en realidad poco peso y que muy probablemente recibiríamos una baja cantidad de dinero por esta acción. Enorme fue la sorpresa cuando nos informaron que se recolectaron 503 pesos, superó las expectativas de los alumnos. Todos estaban felices por el trabajo realizado, era momento de buscar a alguien que apoyara al grupo en la realización del mural y que sirviera de guía para emprender esta tarea. En pocas palabras se tenía que organizar al grupo para la intervención ya que dicho trabajo se llevaría a cabo con la cooperación de un experto en el tema y con la ayuda de los padres de familia cuidando al grupo. Lo que seguía era trabajo extramuros en la escuela.

El proyecto era la elaboración del mural de arte urbano, pero este no se podría hacer si el grupo desconocía que quería pintar. Para inspirarlos me di a la tarea de leerles una historia relacionada con imágenes artísticas, por éste motivo llevé con ánimo el libro de *El Juego de las Formas* (Browne, 2003). Cuando comencé su lectura, los alumnos escuchaban la historia y se maravillaban con las imágenes que se observaban ahí, las ilustraciones fomentaron “la creación de un mundo compartido” (Arizpe y Styles, 2003. p.215). El libro relata cómo es la visita al museo de una familia compuesta por una madre, padre y dos hijos. Durante el principio de la historia queda muy claro para el lector que, tanto el padre como los dos niños están muy aburridos durante el paseo, en algún momento de la historia la madre explica a sus dos hijos y esposo cómo leer un cuadro a detalle, logrando que los tres aburridos personajes se interesen por interpretar las historias que cada pintura cuenta.

Gracias a este libro y a la explicación que el personaje de la madre brinda de la pintura de *Pasado y Presente Núm. 1* del pintor Augustus Egg (Ver anexo 8), sentí que estaba de pie en un terreno fértil y poco abordado dentro de la escuela. La narración del libro no sólo se enfoca en explicar a tres personajes cómo se observa una pintura, sino que también se lo explica al lector. Al leer y ver esta parte del libro regresé al tiempo en el que fui practicante del museo y noté que la lectura y las imágenes se entrelazan de una manera hermenéutica, totalmente interpretativa, para dotar de sentido lo que se quiere mostrar.

¿Por qué menciono esto? La narración explica lo siguiente sobre el cuadro:

“— ¿Les recuerda a alguna familia conocida? — Preguntó sonriendo. Dijo que el padre sostenía una carta de amor escrita por otro hombre a su esposa y que había montones de pistas en la pintura que revelaban más de la historia. Así que todos nos pusimos a descifrarlas” (Browne, 2003.)

En este punto de la historia las cuatro personas del libro están paradas observando la pintura y claramente se puede notar a tres personajes con colores muy diluidos y a la madre que explica se le ilustra con rojos y azules muy vivos, sobresaliendo entre los espectadores. Para en la siguiente página entrar totalmente en el cuadro y explicar por qué está pintado cada objeto y cuál es su fin dentro de la composición artística de la pintura.

Para los niños y para mí el adentrarnos en la imagen fue prácticamente descifrar el cuadro. La manera en la que se explica en el libro es muy parecida a la interrogación de un texto, pero en lugar de palabras hay una pintura. Tal y como lo dice la madre en la narración, identificamos cuáles eran las pistas que lo vuelven una imagen significativa para los que lo observan. Ese ejercicio se convirtió en una lectura e interpretación en ese momento. Niños y niñas seguían a detalle lo que la lectura iba mencionando, analizando cada signo existente en la imagen, entendiendo su significado para comprender qué era lo que acontecía en aquella escena.

Cuando terminamos esta parte de la lectura una niña llamada Valeria intervino con un comentario:

—La cara del padre es la de una persona triste y lo pintan del mismo lado en el que está el cuadro del barco que se está destruido — Era evidente, la imagen y su explicación causó algo en todos los que disfrutábamos de la lectura. Después de ese comentario varios niños y niñas me mencionaron que cada dibujo del cuadro tenía un significado y si los identificabas podrías entender mejor la pintura.

Cuando finalizamos la historia pedí a los alumnos que realizaran un boceto del mural en una hoja blanca, les sugerí que al igual que en el libro cada dibujo que elaboraran tenía que tener un significado importante para ellos y entendible para el espectador. Todo el grupo se encontraba arropado por el entendimiento de cómo elaborar una pintura, cada alumno se estaba a punto de comenzar a realizar trazos cargados de profundos significados escolares para ellos y ellas. De esta manera el grupo construyó una serie de dibujos que nos servirían como referencia para elaborar el mural en la comunidad.

Con anterioridad comencé a gestionar la visita de un grafitero que apoyara a los niños y niñas a realizar el mural. Dicha tarea no fue fácil, aunque yo conocía a personas que se dedican a esta actividad, hacer coincidir tiempos resultó difícil, hubo quien mencionó que si podría asistir y por situaciones personales canceló. Durante mi búsqueda por casualidad encontré a un colectivo de muralistas contratado por la Ciudad de México, a los cuales me acerqué y pregunté por su trabajo, pero sus tiempos estaban llenos y los costos eran muy elevados. Fue gracias a mi esposa y por conducto de uno de sus compañeros de trabajo que encontramos a una joven que realizaba este tipo de arte urbano, me puse de acuerdo con ella para realizar el mural por el cual los niños llevaban trabajando algunas semanas.

Fue en estos acercamientos donde la joven llamada Tamara dio salto y seña de los materiales que requerían los alumnos para hacer el mural; pinturas,

brochas, pinceles, escaleras, periódicos, trapos e incluso una bocina para reproducir música, era lo que el grupo necesitaba para plasmar su trabajo en la pared. De manera muy profesional, ella también me solicitó que le enviara algunos de los dibujos que niños y niñas elaboraron para de esta manera realizar un boceto con las ideas del grupo y adaptarlo al espacio que sería intervenido (Ver anexo 8). Cabe mencionar que las ideas originales fueron respetadas, dando a las propuestas de los niños el peso ideológico que el mural debía de tener. Por último también sugirió pedir a los niños ropa adecuada para poder salir a pintar ya que con mucha probabilidad se mancharían de pintura.

Una vez acordada la fecha, comprados los materiales, limpiada la pared y organizados los padres de familia para cuidar a los niños por turnos afuera de la escuela; incluso se dividió el grupo en cuatro equipos de seis alumnos, tres niños y tres niñas por equipo para realizar el mural, el trabajo empezó. El grupo esperaba el momento para salir y pintar con ansias. Todo lo anterior era organización que tenía una planeación para dos días de trabajo aproximadamente, ya que era el tiempo estimado para la elaboración del mural (cinco horas diarias), empezando a las nueve de la mañana y terminando a las dos de la tarde y con la posibilidad de que ante cualquier retraso se trabajara otro día extra, situación que sucedió.

En este momento cuando ya todo estaba listo, los nervios eran compartidos por quienes conformamos el grupo, no sabíamos si realmente teníamos lo necesario para completar esta tarea que nos habíamos propuesto, pero estábamos listos para averiguarlo. El día y la hora llegaron, los equipos sabían el orden en el que saldrían a realizar el mural, sólo esperábamos el momento para comenzar, como si de un maratón se tratara arrancó el trabajo.

El primer equipo en salir tuvo la importante tarea de organizar todo en el área de trabajo. Puedo decir que donde se trabajó es un lugar enclaustrado, entre una pared y una jardinera elevada donde hay dos árboles grandes, la pared está al costado de unas escaleras que sirven como camino para ingresar a la escuela, se podría decir que esa entrada forma un pasillo escalonado con barandales para

que los niños puedan entrar a la institución. De igual forma dicho pasillo esta techado por láminas de policarbonato que dejan entrar la luz en todo momento. Los primeros en salir tomaron todos los materiales, y como un grupo de expedicionarios se dirigió a la entrada de la escuela, donde el conserje los esperaba para abrir las puertas escolares y así llevar el aprendizaje del aula a la calle.

Aquella puerta se abrió, mostrando la avenida vacía, la escalinata que los niños están acostumbrados a ver rebosante de vida se encontraba vacía, en total silencio, solitaria, contraria a la cotidianidad que ellos tienen de ese lugar. Los salones, el patio de la escuela, la dirección y la rectitud escolar quedaron entre los muros, ellos cual exploradores se encontraban fuera de la protección que la escuela brinda, estaban a punto de realizar un trabajo escolar fuera de su institución educativa, la emoción en sus rostros era innegable. Thamara se presentó con ellos y yo les comenté que ella sería la experta que nos guiaría en la elaboración del mural que pintarían en la barda exterior de la entrada. Sin deshacer la fila escucharon la presentación y las indicaciones, comenzando con el tan ansiado trabajo.

El primer equipo en estar afuera se encargó de acomodar lo que sería su estación de trabajo; periódicos para no manchar el piso, escaleras, pinturas y brochas salieron de sus empaques plásticos, todo con el fin de comenzar con el dibujo y pintura sobre la pared. Una vez listo, lo primero que hicieron sobre el muro fue el trazado, utilizando gises, lazo y ayuda entre pares, así fue el inicio del mural (Ver anexo 9). Con las tizas y lazo los alumnos hicieron una especie de compás para trazar la circunferencias sobre la pared; mientras un alumno sostenía un extremo de la pequeña cuerda, otro sostenía un gis atado por el extremo contrario, de ésta manera pudieron realizar la circunferencia de los planetas que se pintarían con posterioridad.

Este equipo también se encargó de comenzar a mezclar las pinturas que se ocuparían para la elaboración del mural, poco a poco descubrieron la mezcla de colores obteniendo una gran variedad de tonos a partir de colores primarios, fue

curioso observar como con la práctica comenzaron aprendieron algo que seguramente no descubrirían si sólo se les explicaba en clase. Así fue el comienzo de aquel mural, aquellos seis pequeños iniciaron con el trabajo y dieron apertura a la elaboración del producto de su proyecto fuera de la escuela.

El tiempo que cada equipo estaría fuera de la escuela pintando estaba programado para una hora y cuarto aproximadamente. Por tal motivo al dar las 10 con 15 minutos los niños y niñas acomodaron sus estaciones de trabajo, realizaron una pequeña reflexión de cuánto habían avanzado en la elaboración del mural y mencionaron cuál sería el trabajo que dejaban para el próximo equipo en salir. El segundo equipo se dedicó a seguir con la aplicación de pintura sobre el mural y con el trazado de algunos elementos que faltaban por dibujar, al igual que con el equipo anterior cuando pasó el tiempo y terminaron su intervención sobre el mural se detuvieron a ver su avance y a ver cuál sería el trabajo que tendría el otro equipo durante su intervención.

Para el tercer equipo la situación fue muy parecida, seguir con la aplicación de pintura y generar el mayor avance que pudieran durante el tiempo designado para la elaboración del mural. Ya para el cuarto equipo la situación fue la misma, aunque ellos tuvieron la responsabilidad de recoger el área de trabajo y teniendo el privilegio de observar todo el avance que se logró durante cinco horas de dedicación.

Prácticamente este régimen de trabajo se repitió durante tres jornadas escolares, en las cuales al equipo que tenía que trabajar durante el recreo, esperaba al terminar su jornada para comer e integrarse a clase. Durante los tres días de elaboración del mural los niños estuvieron trabajando fuera de la escuela, al igual que yo como docente encargado del grupo, todo el tiempo estuve fuera con ellos, mientras que la docente de promoción de la lectura sirvió como apoyo dentro del salón. Pasadas tres jornadas laborales, muchas caras manchadas con pintura, ropa que jamás se podría lavar y ganas de expresarse por medio de la pintura, los padres de familia ayudaron a cubrirlo con una tela para esperar a la ceremonia del día lunes y poder presentarlo al concluir la misma. El trabajo había

sido largo pero el resultado final valió la pena o al menos esa era la expresión de todos los involucrados en el proyecto.

Para la inauguración del mural los niños propusieron que se hicieran pequeñas mesas de información donde recolectarían comentarios de los asistentes al evento y así pudieran escuchar lo que la comunidad tenía que decir sobre la recolección de botellas, exploración de lo que consideraron una problemática de la comunidad (Graffiti ilegal), y la opinión sobre la elaboración del mural de arte urbano en la escuela.

De igual manera el texto de divulgación que se elaboró con anterioridad en clase, fue fotocopiado para poder entregar un texto a cada asistente al evento de inauguración del mural. Se logró repartir el documento entre la comunidad escolar y de esta manera pudieron prácticamente publicar un texto de elaboración propia y dar a conocer de donde surgió el graffiti. Al finalizar la ceremonia del lunes, el director de la escuela inauguró el mural, de manera ordenada todos los grupos de la escuela pudieron salir a la calle a observar la imagen que los niños y niñas de cuarto habían construido en su proyecto comunitario. Todo esto fue algo importante para el grupo ya que se sintieron el centro de un proyecto que al menos desde su perspectiva había logrado transformar la escuela y sus alrededores.

Por último, era momento de evaluar el proyecto se podría decir que este rubro se realizó desde tres miradas. La número uno fue la autoevaluación, resultando importante para los alumnos, ya que lograron expresar su sentir y aprendizaje dentro del proyecto. El contrato individual cuestionó al alumno utilizando una pregunta escrita por él mismo ¿Qué fue lo que aprendí durante el proyecto? También una rúbrica sobre su forma de trabajo sirvió para este cometido (Ver anexo 10).

La número dos, fue la evaluación que realicé según su desempeño en las producciones hechas en clase, para este fin me oriente por la propuesta de evaluación de Marzano citado en Gallardo (2009), donde se indaga el nivel de

apropiación que tiene el estudiante, iniciando por la repetición hasta llegar a un proceso de innovación dentro de un trabajo escolar. La tercera y última fue una evaluación por parte de miembros de la comunidad que realizaron anotaciones en cuadernos el día de la presentación del mural brindando su opinión sobre el trabajo realizado.

Estas evaluaciones tenían como fin conocer bien al desarrollo del niño durante el proyecto, y buscar el objetivo de la educación que de acuerdo con Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), “no es conocer superficialmente muchas cosas, sino aprender a pensar y trabajar en forma disciplinada en las principales áreas de la creación cultural humana” (p.103).

He de decir que concluir el proyecto realmente fue un momento catártico, junto con el grupo logré realizar un trabajo coordinado y en el cual se involucró realmente la comunidad escolar.

El que los alumnos hayan pintado un mural que con mucha seguridad estará los próximos años en la pared de la escuela me hizo contraponer la reflexión que tuve sobre el grabado que conocí en el museo y que fue elaborado por Angelina Beloff. Si bien el mural fue realizado por alumnos de primaria contiene una carga sentimental e histórica para ellos, al igual que la obra de maternidad para Angelina. También es verdad que esta pintura al aire libre no tiene tintes trágicos plasmados en las figuras y colores que muestra al público que lo observa, pero sí contiene una carga emocional y significativa que los niños intentaron plasmar al momento de pintarlo.

Me queda claro que la obra del grupo no está expuesta en las aterciopeladas salas de un museo, donde sólo algunos curiosos entrarían a admirarlo, pero si se encuentra en un lugar público, al alcance de una comunidad escolar y vecinal que al mirarlo pueden afirmar, esa pintura la realizaron niños y niñas de primaria cuando estaban aprendiendo a intervenir para mejorar su comunidad.

UNA MIRADA CONTEMPLATIVA

Pasaron algunos días desde que los niños y niñas salieron de las aulas, traspasaron los muros escolares y rompieron la barrera que los separa de su comunidad. Llevaron su aprendizaje y desarrollo cultural a sitios que ellos pensarían están alejados de la escuela. En su entorno, las personas fueron testigos del trabajo que un grupo de estudiantes comprometidos puede hacer. Durante algún tiempo la escuela para ellos no estuvo contenida por los muros que la edifican dentro de su colonia pero al mismo tiempo la mantienen aislada, en un breve instante de su paso por la primaria, su aula fue el camino a casa o al parque, los muros de su cuadra y las transitadas avenidas de su localidad.

Al observar la obra concluida, comprendo que romper con los paradigmas establecidos está en uno mismo, en la manera en la que busco para formarme, en la decisión de cambiar las cosas, en saber que las realidades son muchas y que siempre se puede elegir una donde las cosas fluyan más libres. Romper con las estructuras no es una tarea fácil, ya que arrastra consigo el desarticular toda una serie de creencias, saberes y costumbres que se han ido formando a la par de nuestro desarrollo.

Comprendí que al igual que cualquier otra persona que aprende, los docentes comenzamos en varias ocasiones repitiendo las formas con las que nos educamos, al mirar hacia atrás me es inevitable entender que realizaba mi trabajo sólo a un nivel de recuperación (Gallardo mencionado a Marzano y Kendall, 2009), aplicando en clase lo memorizando durante mi formación y por ende recreaba la forma de enseñar que conocía, derivando en prácticas de mono-aprendizaje escolar (SEP, 2023), cimentando la escuela tradicionalista. El cursar la MEB-ASCL, alejó mi práctica actual de la forma que tenía de ser maestro, He logrado preocuparme por seguir aprendiendo y relacionar mi conocimiento con el medio donde me desenvuelvo, intentando en todo momento mostrar creatividad al diseñar, planear e implementar mi forma de enseñanza en la escuela, para mejorar las experiencias educativas de los estudiantes.

Debido a lo anterior, puedo decir que durante los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025, mi trabajo como docente fue sumamente activo y dio un giro, obligándome a ver otra forma de enseñanza. Pude cambiar la realidad en mis aulas, ya que he puesto en práctica toda una serie de aprendizajes desarrollados durante mis estudios de posgrado. Aun así, es importante recalcar que esta transformación en mi práctica ha fluido mejor debido a la implementación de la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL).

Gracias a la ASCL el aula se convirtió en un espacio cultural para apropiarse y transformar el conocimiento, la mediación que se da desde el lenguaje y la lengua (Hernández, 2022) también cambiaron, modificando el actuar de los alumnos al momento de realizar un proyecto, de igual forma mi visión y práctica docente dejó de ser la que tuve desde mi primer contacto con esta profesión hasta antes de conocer la MEB. Los cambios que noté no sólo convirtieron el salón un espacio anhelado por alumnos, también para los padres y madres de familia que cooperan para que sus hijos se apropien del aprendizaje.

Otro cambio que para mí fue evidente apareció desde las autoridades escolares, docentes, alumnos y comunidad en general que conforman el ambiente cultural de la escuela, ya que al notar el trabajo de un grupo que actúa bajo una pedagogía viva intentaron cooperar y unirse aportando para poder pintar el mural, visibilizando el poder movilizador que tiene este tipo de enseñanza. Se logró contagiar a los interesados en transformar su comunidad. Trabajar de esta manera modificó en su totalidad mi forma de dar clases, ya que no sólo soy un docente que se para frente al pizarrón y explica situaciones académicas, ahora estoy en acción junto con el grupo aportando para conseguir las metas de los estudiantes. Ya no temo trabajar junto a los niños y padres, intento ser parte de sus soluciones y problemas, resolviendo sus inquietudes escolares y de transformación del aprendizaje, para que sepan que soy alguien que contribuye constantemente en la formación académica y social de sus hijos.

El fomentar Literatura infantil y Juvenil (LIJ) y la lectura de imágenes dentro del aula, lograron convertir a la lectura en la escuela en una actividad que es parte

de la cotidianidad escolar de niños y niñas. Me ayudó a crear una genuina intención por profundizar en los textos que se leen dentro y fuera del salón. Los estudiantes se internaban en los libros, los releían y con mucha frecuencia desarrollaban una comprensión personal de la historia. Considero que la parte visual que muchos de los libros álbum aportan a los estudiantes ayuda a que su curiosidad aumente y quieran enterarse de qué es lo que sucede en cada una de las historias que descubren.

Así mismo el fomentar dentro de los proyectos escolares el gusto por la lectura también resulta de vital importancia en la vida escolar de los estudiantes ya que al propiciar la lectura niños y niñas inician un proceso de migración lectora, ya que de acuerdo con Garrido (2024), se busca que los estudiantes no sólo lean de una manera utilitaria, sino que lo hagan de una manera autónoma y consiente.

Por otra parte, el proyecto contribuyó a desarrollar la curiosidad académica, además del gusto por descifrar lo que una ilustración cuenta, ya que elaborar el mural los orilló a informarse investigando. Creo que para el grupo el trabajo fue significativo, poder pintar una barda de la comunidad de manera artística no se hace con cotidianidad en las escuelas de la Ciudad De México. La actividad llamó tanto su atención que no dudaron en realizar todas las tareas posibles para la elaboración y difusión de su proyecto. Toda esta acción alrededor de una pintura sólo muestra el poder movilizador de las imágenes y de la ASCL en la educación básica de un estudiante.

También pude notar que los niños y niñas argumentaban de una manera acertada al momento de contestar preguntas sobre el tema. Al exponer su mural, estudiantes de otros grupos y docentes, los cuestionaban sobre las dificultades o aprendizajes que desarrollaron a partir de su trabajo. Siguiendo lo mencionado por Rojas (2001), los niños y las niñas del grupo respondieron con confianza, su estado de ánimo era óptimo, se encontraban entusiasmados, exaltados por todo el trabajo que habían realizado con anterioridad, las preguntas giraban en torno a sus vivencias no tenían preocupaciones sobre ninguna interrogante que tuviera que ver con su labor. Gracias a todo el proceso que vivieron mostraron un dominio

muy claro del tema. Es evidente que con este tipo de intervenciones educativas los alumnos aprenden haciendo y viviendo una práctica real, fomentando en el camino la evolución de su alfabetización visual, oral, escrita y leída.

Para finalizar creo que una imagen puede contar un sin fin de historias ya cada que se observa se puede ver desde distintas perspectivas obteniendo un universo de significados. Estoy seguro que para cada miembro del grupo que realizó el mural, la actividad se convertirá en un grato recuerdo de su paso por la educación primaria y que con mucha probabilidad será una herramienta que aporte instrumentos para mejorar su apropiación del conocimiento cultural de su medio.

Así mismo puedo afirmar que el trabajar en el desarrollo de la alfabetización visual de los alumnos y la construcción de imágenes que fomenten la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, favorece la comprensión de los estudiantes al escribir y leer distintos tipos de texto, ya que se crea una sensibilización para el entendimiento de textos objetivos e interpretativos, dotando al alumno herramientas cognitivas que le permiten tener mayor comprensión del mundo gráfico que los rodea.

El narrar cómo me apropié de un enfoque educativo y sumarlo a mi formación profesional, me hace entender que el conocimiento se construye con las acciones y actividades que las personas realizamos en nuestra vida diaria. Con este tipo de trabajo he logrado entender que mi experiencia docente y la comprensión de mi labor como profesor de primaria también se gestan gracias al trabajo colectivo que se realiza dentro de las comunidades escolares.

Otra conclusión a la que llego se encuentra relacionada a que en ocasiones como docentes de grupo acercamos el conocimiento a las nuevas generaciones de estudiantes de la misma manera en la que nos enseñaron a nosotros, sí, con convicción y amor por la enseñanza, pero desde una verticalidad que ignora lo que lo que niños y niñas tienen que aportar a su propia formación. Si bien la educación

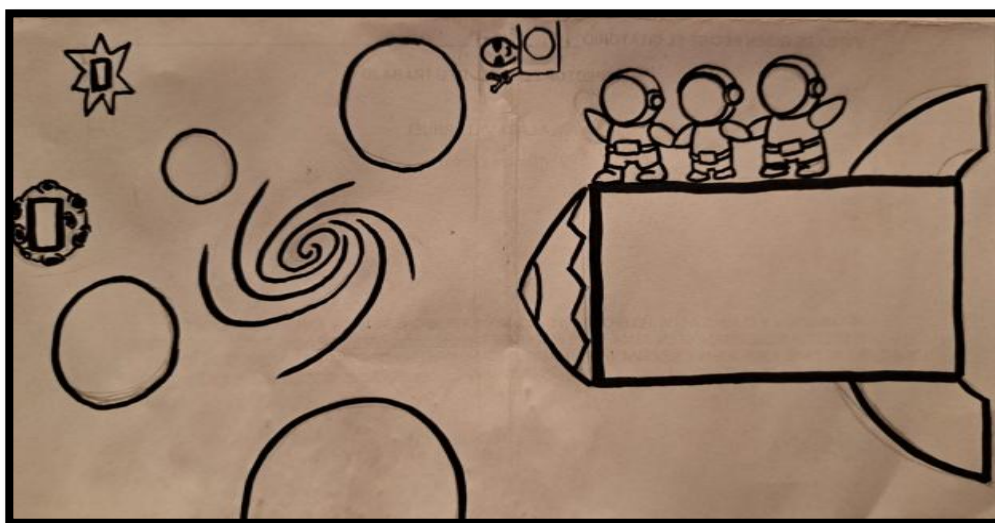
pasiva o tradicionalista ha mostrado su eficacia, nunca se tiene que dejar de intentar e inventar nuevas formas para educar a las futuras generaciones.

Mientras veo la pintura urbana que el grupo de estudiantes creó, me es imposible no pensar en todo el trabajo y tiempo que invertimos, toda la historia que esas líneas llevan detrás de sí, las ganas y el compromiso. Ese gran universo plasmado en la pared cuenta la historia de un grupo que se atrevió a salir de la seguridad de la escuela para descubrir nuevos espacios.

Entre más interno la mirada en el mural resuena en mi cabeza aquella frase de la poeta norteamericana Muriel Rukeyser, que constantemente citaba el escritor uruguayo Eduardo Galeano.

“El universo está hecho de historias, no de átomos” (Rukeyser, 1968, p.2).

El universo que quedó plasmado en el mural cuenta muchas historias. Como bien lo mencioné en las primeras líneas de esta narración, no es el cuento de un niño solitario saltando entre asteroides, es con toda seguridad el relato un grupo de alumnos que se internó en el universo de la lectura y la escritura gracias a las imágenes.



“Para Itzae, que ya es uno con el universo”

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Grupo editorial Lumen Hvmanitas.
- Antonio, D. (2017). *La muerte casera pegada con cera: Genealogía, fortuna y risa de la calavera literaria*. En: Beltrán, Luis; Gidi, Claudia; Munguía, Martha (coords.). *Risa y géneros menores*. Zaragoza: Institución Fernando El Católico / Excma. Diputación de Zaragoza, 2017, 93-110.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2003). *Lectura de imágenes*. Fondo de Cultura Económica.
- Banco del libro. (2001). *Muchos libros para niños: Una guía para reconocerlos y nombrarlos*. Banco del libro.
- Benjamín, W. (1936). *El narrador*. Editorial Taurus.
- Bisquerra, R. (1989). Meta-Análisis. En, *Métodos de investigación educativa*. (p. 247-552). Ediciones CEAC.
- Blanco, M. (2012). *¿Autobiografía o autoetnografía?* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Núm. 38, p. 169-178.
- Bolívar, A. Domingo. J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial la muralla.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica de argentina.
- Chevallard, Y. (1997). La trasposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cirianni, G. y Peregrina, L. (2007). Con los que aún no leen. En: *Rumbo a la lectura*. México. IBBY.
- Correa, L. y Jiménez, A. (2021). La escritura autobiográfica: Una posibilidad de escritura creativa y epistémica en trabajos de titulación. En Sánchez, M. *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico narrativo*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Daheza, J. (2014). *Panorama de la Literatura Infantil y Juvenil Mexicana*. CONACULTA.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Temas de educación Paidós.
- Dewey, J. (1934). Como se tiene una experiencia. *El arte como experiencia*. (pp. 41-65).Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, C. (2011). El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje. *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. Colegio de México.
- Freinet, C. (1974). *Las invariantes pedagógicas*. Editorial Laila Barcelona.
- Freire, P. (1968). *La Pedagogía del Oprimido*. Utem.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2004). Enseñar no es transferir conocimiento. Enseñar exige conciencia del inacabamiento. *Pedagogía de la autonomía*. (p.p. 16-28).Paz e terra. S.A.
- Gallardo, K. (2009). *La nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: Una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde la planeación*. Recuperado de: La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall
- Garrido, F. (2024). *Sin comprensión no hay lectura*. Colecciones Manuales.
- Hernández, F. (2021). *La animación socio cultural de la lengua, acercamiento a la poesía, potencialidades desde la formación de profesores*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. (p. 193-213).
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). *La investigación biográfica narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 13, Núm. 3. P. 1-27.

- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Jiménez, A. (2021). *La "prisa" por alfabetizar en preescolar: el caso de la familia Hernández*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jolibert, J. Y, Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias de Aula*. J. C. SAEZ.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. J. C. SAEZ.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. Biblioteca para la actualización del maestro. Fondo de Cultura Económica.
- Martin, E. y Solé, I. (2001). *El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación*. Desarrollo psicológico educación. Alianza.
- Marty, G. (2000). *La mente estética: los entresijos de la psicología del arte*. Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Miranda, S. (2013). *Una experiencia en animación sociocultural situada en un contexto universitario rural en México*. Pedagogía Social. Revista Universitaria. 21, 175-188.
- Ong, W. (2009). Oralidad y escritura. *En La oralidad del Lenguaje, Técnicas de las palabras*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Expres
- Programa Nacional Aprender Enseñando, (S/F). *Orígenes de la animación sociocultural*. Recuperado de: [Aprender | Argentina.gob.ar](http://Aprender|Argentina.gob.ar)
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal.
- Revela, P. Picaroni, B. y Lourerio, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Secretaría de Educación Pública.

- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. Ediciones SM.
- Rojas, R. (2001). *El arte de hablar y escribir. Experiencias y recomendaciones*. Plaza y Valdés Editores.
- Rukeyser, M. (1968). The speed of Darkeness. Recuperado de: The Speed of Darkness by Muriel Rukeyser - Free Download PDF
- Sánchez y Cervantes. (2014). *La asamblea escolar*. MMEM
- Secretaria de Educación Pública, (1993). *Español sexto grado lecturas*. CONALITEG.
- Secretaria de Educación Pública, (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. CONALITEG.
- Suárez, D. (2003). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Indagación- formacion-accion entre docentes*. Cultura académica.
- Trejo, S. (S/F). *El diario escolar como herramienta de enseñanza como herramienta de enseñanza en primer grado*.
- Valdéz, M. E. (2020). *Medios, debate público y reforma educativa en México (2013-2014)*. Iztapalapa Revista de Ciencias y Humanidades, 88 (41), 163-195. 2007-9176-izta-41-88-163.pdf (scielo.org.mx).
- Villegas, E. y Huesca, G. (19 de octubre del 2020). Del amate y el ceniztle. Activación Editorial Alas y Raíces. Podcast leer nos da Alas. [video] <https://youtu.be/FXai7LutQjo?feature=shared>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de bolsillo.
- Wolf, M. (2008). *Los comienzos del desarrollo de la lectura*. Ediciones B.

Referencias de la literatura infantil y juvenil (LIJ)

Amara, L. (2007). *Las aventuras de Max y su ojo submarino*. México. Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (1997). *Willy el soñador*. Fondo de Cultura Económica

Browne, A. (2000). *Las pinturas de Willy*. Fondo de Cultura Económica

Browne, A. (2003). *El juego de las formas*. Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2019). *La pequeña Frida*. Fondo de Cultura Económica.

Buitrago, J. y Mayorga, J. (2014). *Los Aeropuertos*. Castillo.

Guidalevich, V. (2010). *Arte para chicos, Emilio Pettoruti*. Albatros.

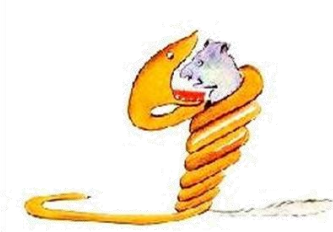
Saint-Exupéry, A. (2013). *El Principito*. Nuevo Talento.

Toledo, N. y Toledo, F. (2005). *La muerte pies ligeros*. Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

Anexo 1: Imágenes de la boa, El sombrero y el elefante devorado.

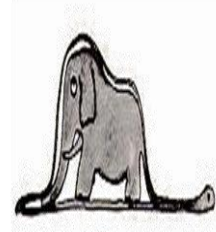
Serpiente



El sombrero



Elefante devorado



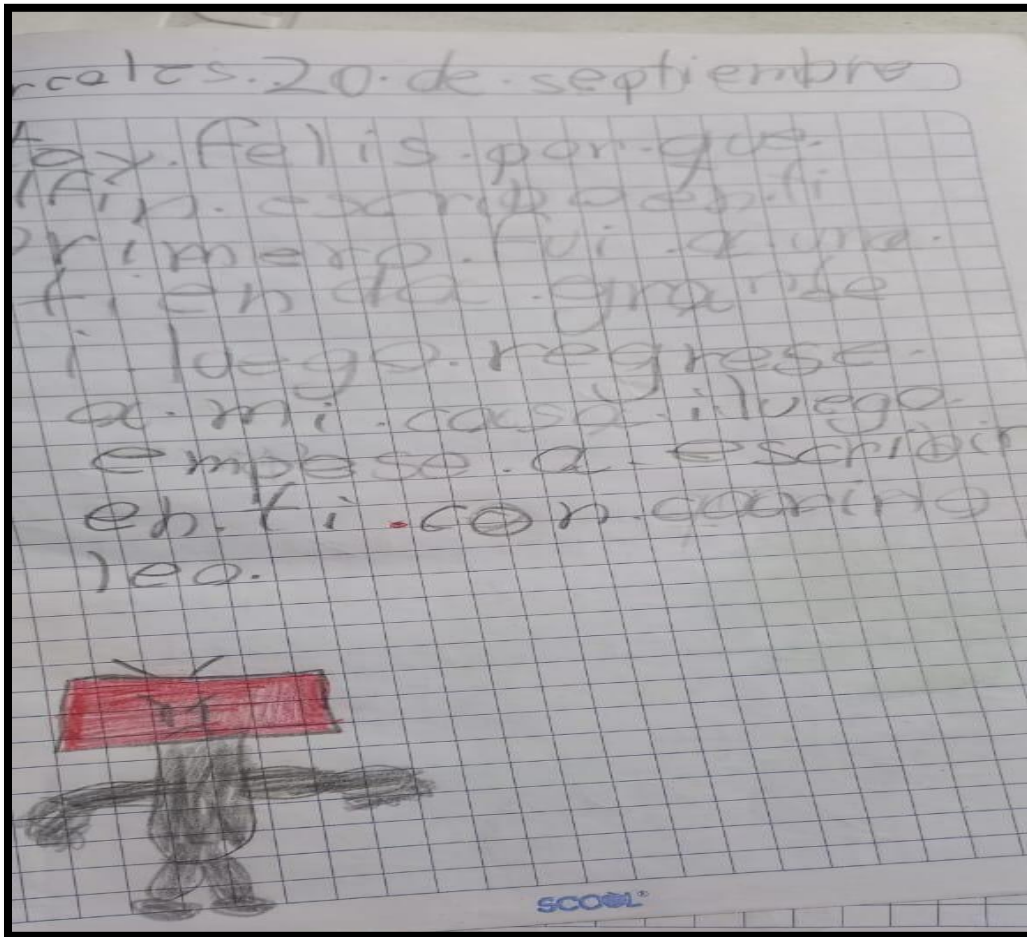
Nota: Las tres primeras imágenes que contiene el libro de Antoine de Saint-Exupéry, *El Principito*, Me cautivaron en mi niñez logrando captar mi atención pero también me generaron confusión en mi primer encuentro con ellas.

Anexo 2: Credencial de la biblioteca del salón



Nota: Credencial de la biblioteca del aula, en el año de 1994, en la Escuela Primaria 18 de Marzo. Estado de México. La letra que se percibe, es mía, recuerdo haberme tardado mucho tiempo en escribir mi nombre.

Anexo 3: Primer hoja del diario escolar Técnica Freinet



Nota: La hoja escrita que se muestra en la imagen corresponde a la primera vez que apliqué la técnica del Diario Escolar en un grupo de primaria. El alumno describe un paseo que realizó a lo que indica ser un supermercado de su comunidad. Este diario se implementó en un grupo de segundo grado durante el ciclo escolar 2023-2024.

Anexo 4: Maternidad Angelina Beloff



Nota: Grabado realizado por la pintora rusa Angelina Beloff y que conocí durante mis prácticas profesionales de licenciatura en el Museo Dolores Olmedo en la Ciudad de México.

Anexo 5: Planeación Cuidemos nuestra comunidad: Del graffiti al Arte Urbano

Planeación elaborada para llevar a cabo el proyecto escolar.

	Escuela Primaria Enrique Corona Morfín		Grado	4º	Docente: Luis Antonio Jimenez Velazquez
Temporalidad	Del 27 de enero del 2025 al 7 de febrero del 2025				
Tema	Cuidemos nuestro entorno y espacios comunes. Del graffiti al street art.				
Contenido	Los estudiantes analizarán el graffiti desde dos perspectivas; la primera como expresión artística y la segunda como problemática social. Con el fin de desarrollar un criterio propio sobre esta expresión social y promoviendo una expresión responsable hacia los espacios públicos.				
PDA	Recupera información de distintas fuentes, como artículos de divulgación, libros de texto, reportes de investigación para producir un texto explicativo sobre temas diversos y con propósitos particulares. Expone las diferencias entre una descripción y una explicación, además de las diferencias entre un texto descriptivo y uno explicativo. Utiliza información de varias fuentes orales y escritas para explicar y argumentar sus propias ideas y puntos de vista. Utiliza formas, colores, texturas, sonidos y movimientos para crear, mediante diferentes producciones artísticas, obras de arte que la han causado interés e impacto.				
Campos formativos	Lenguajes				
Ejes articuladores					
Fase	Descripción del trabajo	Observaciones	Materiales		
. Análisis Participativo de la Realidad (APR)	Realizar a los alumnos las siguientes preguntas: Sabes que es un graffiti? ¿En tu comunidad existen este tipo de expresiones? El tema se les presentará a los alumnos con distintas imágenes enseñando los tipos de graffiti. Se realizará también la muestra de algunos murales de arte, realizando la diferenciación entre: Graffiti ilegal, Graffiti legal, Muralismo. Al concluir la presentación los alumnos realizarán un escrito donde expliquen con sus propias palabras qué diferencias encontraron entre estas formas de expresión sobre la pared. Se pedirá a los alumnos investigar los orígenes del graffiti.		Libro de Proyectos comunitarios, cuaderno y lápiz. Presentación power point.		

<p>. Análisis Participativo de la Realidad (APR)</p>	<p>¿Dónde nace el Graffiti? (Recorrido histórico del graffiti en el mundo) Los alumnos realizarán una línea de tiempo donde expliquen cómo nació y desarrolló el graffiti en la historia de la humanidad. Roma – Edad Media – Siglo XVIII y XIX - los Hobos – Segunda Guerra Mundial – Años 70 del siglo XX. ¿Los murales son graffitis? Explicar a los alumnos que fue la corriente artística muralista en México del siglo XX. Explicar que actualmente el muralismo es conocido como Street art y mezcla conceptos del muralismo y del graffiti.</p>		
<p>. Análisis Participativo de la Realidad (APR)</p>	<p>¿Problema o arte? Debate en equipos si el graffiti es arte o vandalismo Análisis de casos reales de graffiti que han sido considerados como problemáticos y otros que han sido valorados como arte. Redacción de una opinión personal.</p>		
<p>. Análisis Participativo de la Realidad (APR)</p>	<p>El impacto del graffiti en la comunidad Observación de los graffitis en la colonia Por qué creen que lo hacen cuál es la intención de hacerlos que opinan de ellos. Reflexión de cómo afectan o embellecen el entorno. Lluvia de ideas sobre las soluciones para el graffiti no autorizado.</p>		
<p>Planear Participativamente (PP)</p>	<p>¿Qué es un texto de divulgación científica? Tipos de letras del graffiti Uso de colores y técnicas de diseño Diseño en un papel de una firma o tag personal</p>		
<p>Planear Participativamente (PP)</p>	<p>Mensajes en el graffiti Análisis de los mensajes positivos y negativos en murales urbanos Creación de frases o palabras clave para un graffiti con mensaje social Elaboración del primer borrador del texto de divulgación y revisión entre pares del escrito. Elaboración del segundo borrador del texto de divulgación y revisión por parte del docente. Elaboración de texto definitivo</p>		
<p>Planear Participativamente (PP)</p>	<p>Creación de un mural colectivo Planeación de un mural grupal con un mensaje para la comunidad escolar Elección de elementos visuales y colores Dibujo del boceto en hojas</p>		

Planear Participativamente (PP)	Técnicas y materiales Explicación del uso del uso de pintura en aerosol, pinceles y estencil Elección de una barda la cual se tendrá que intervenir para realizar un mural de arte urbano.		Pinturas, escaleras, periódico, cinta adhesiva, ropa adecuada
Acciones Participativas (AP)	Alternativas al graffiti vandálico Exploración de espacios legales para el graffiti. Salir de la escuela y visitar la comunidad para observar el problema. Invitación a un artista urbano o muralista local para compartir su experiencia.		Pinturas, escaleras, periódico, cinta adhesiva, ropa adecuada
Acciones Participativas (AP)	Creación del mural Desarrollo del mural dentro de una superficie autorizada Trabajo en equipo para pintar el mural con las técnicas aprendidas	4 equipos de 6 alumnos cada uno.	Pinturas, escaleras, periódico, cinta adhesiva, ropa adecuada
Acciones Participativas (AP)	Reflexión y socialización Evaluación del proceso de creación del mural Exposición de su trabajo a la comunidad escolar Discusión sobre cómo el arte puede ser una herramienta para el cambio social		
Acciones Participativas (AP)	Redacción de un compromiso grupal sobre el respeto al espacio público y la promoción del arte responsable		
Evaluación Participativa	Coevaluación entre los alumnos Elaboración de cuadernillos por parte de los visitantes.		
Docente de grupo :		Dirección escolar:	

Evaluación de procesos de desarrollo de aprendizajes
Proyecto: Cuidemos nuestra comunidad, del graffiti al arte urbano

PDA: Expone las diferencias entre una descripción y una explicación, a demás de las diferencias entre un texto descriptivo y uno explicativo.

Nombre del alumno	Dimensión 1 (Recuperación) Registra o memoriza la información recuperada en su cuaderno.	Dimensión 2 (Comprensión) Interpreta y ordena datos en un escrito	Dimensión 3 (Análisis) Distingue o diferencia lo consultado dentro de un trabajo.	Dimensión 4 (Aplicación) Aplica o utiliza en un texto de elaboración propia lo que investigo	Dimensión 5 (Metacognición) Planea y diseña un texto con información recuperada.
Castro Guillen Iker					
Cortes Guerra Michel					
Cruz Delgado Cinthia Atziri					
Falcon Flores Uriel Yosafat					
Flores Reyes Leo					
García Flores Renata Sofía					
Guerrero Ocaña Fernanda					
Gutiérrez Paz Alejandro					
Hernández García Mateo					
Hernández Gutiérrez					
Hernández Peña Geraldine					
Legaría Velarde Danna					
Márquez Verde Dominc					
Mérida Muñoz Valentina					
Ramírez Frias Sofía					
Rodríguez Gonzales Kevin					
Rojas Diego Ángel					
Romero Ramos Valeria					

Evaluación de procesos de desarrollo de aprendizajes
Proyecto: Cuidemos nuestra comunidad, del graffiti al arte urbano

PDA: Utiliza información de varias fuentes orales y escritas para explicar y argumentar sus propias ideas y puntos de vista.

Nombre del alumno	Dimensión 1 (Recuperación) Registra o memoriza la información recuperada en su cuaderno.	Dimensión 2 (Comprensión) Interpreta y ordena datos en un escrito	Dimensión 3 (Análisis) Distingue o diferencia lo consultado dentro de un trabajo.	Dimensión 4 (Aplicación) Aplica o utiliza en un texto de elaboración propia lo que investigo	Dimensión 5 (Metacognición) Planea y diseña un texto con información recuperada.
Castro Guillen Iker					
Cortes Guerra Michel					
Cruz Delgado Cinthia Atziri					
Falcon Flores Uriel Yosafat					
Flores Reyes Leo					
García Flores Renata Sofía					
Guerrero Ocaña Fernanda					
Gutiérrez Paz Alejandro					
Hernández García Mateo					
Hernández Gutiérrez					
Hernández Peña Geraldine					
Legaría Velarde Danna					
Márquez Verde Dominc					
Mérida Muñoz Valentina					
Ramírez Frias Sofía					
Rodríguez Gonzales Kevin					
Rojas Diego Ángel					
Romero Ramos Valeria					

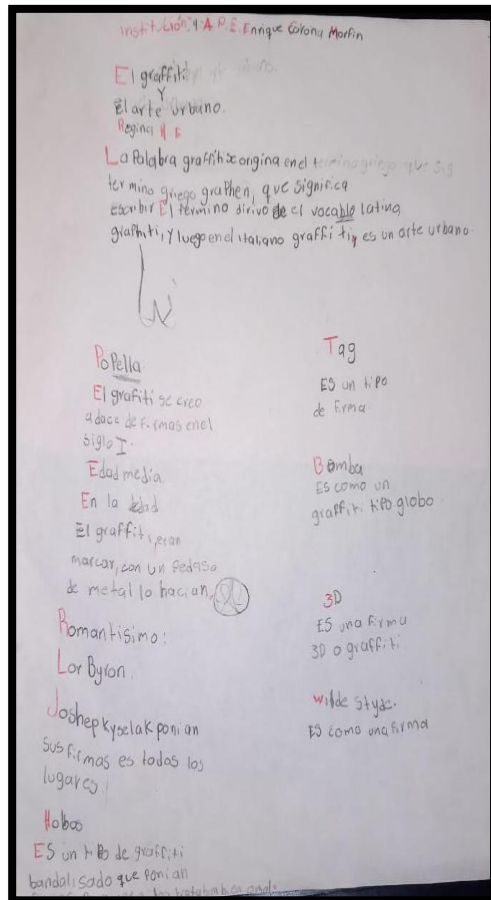
Evaluación de procesos de desarrollo de aprendizajes
Proyecto: Cuidemos nuestra comunidad, del graffiti al arte urbano

PDA: Utiliza formas, colores, texturas, sonidos y movimientos para crear, mediante diferentes producciones artísticas, obras de arte que la han causado interés e impacto.

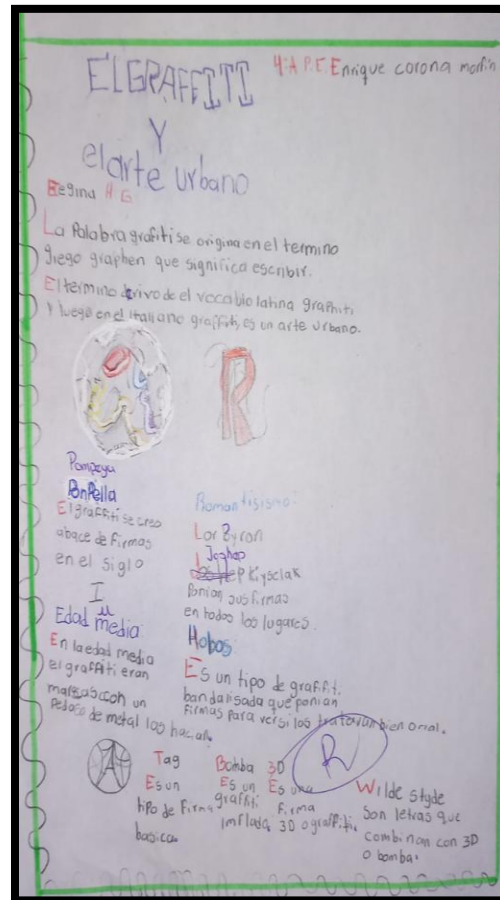
Nombre del alumno	Dimensión 1 (Recuperación) Registra o memoriza la información recuperada en su cuaderno.	Dimensión 2 (Comprensión) Interpreta y ordena datos en un escrito	Dimensión 3 (Análisis) Distingue o diferencia lo consultado dentro de un trabajo.	Dimensión 4 (Aplicación) Aplica o utiliza en un texto de elaboración propia lo que investigo	Dimensión 5 (Metacognición) Planea y diseña un texto con información recuperada.
Castro Guillen Iker					
Cortes Guerra Michel					
Cruz Delgado Cinthia Atziri					
Falcon Flores Uriel Yosafat					
Flores Reyes Leo					
García Flores Renata Sofía					
Guerrero Ocaña Fernanda					
Gutiérrez Paz Alejandro					
Hernández García Mateo					
Hernández Gutiérrez					
Hernández Peña Geraldine					
Legaría Velarde Danna					
Márquez Verde Dominc					
Mérida Muñoz Valentina					
Ramírez Frias Sofía					
Rodríguez Gonzales Kevin					
Rojas Diego Ángel					
Romero Ramos Valeria					

Anexo 6: Portador de texto y boceto del mural

Primer borrador del texto



Segundo borrador del texto



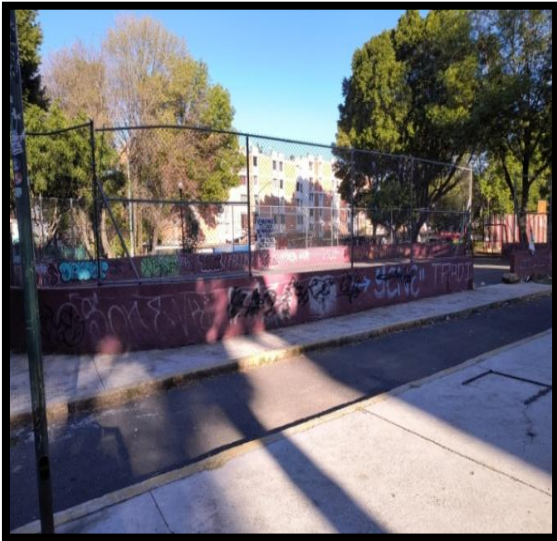
Boceto del mural



Nota: Trabajo realizado en clase por los estudiantes, se muestra el avance en los borradores de los textos.

Anexo 7: Salida a la comunidad que se encuentra a los alrededores de la escuela

Canchas fuera de la escuela



Grupo observando su comunidad

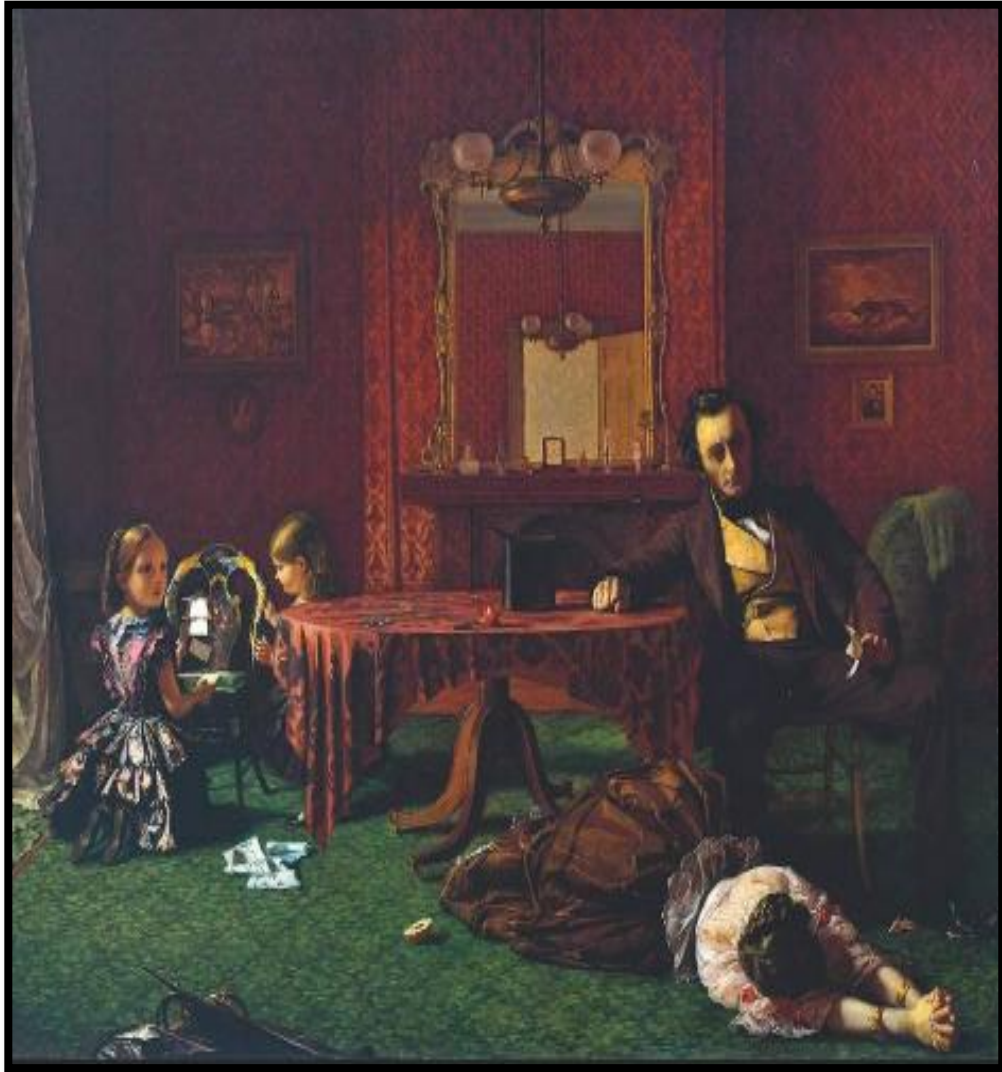


Barda exterior trasera



Nota: El grupo pudo salir a observar los graffitis que existen en su comunidad y con esta investigación de campo pudieron generarse una opinión propia sobre lo que en un principio ellos consideraron una problemática. Mirar la comunidad también sirvió para imaginar que querían pintar en su mural.

Anexo 8: Pasado y presente Núm. 1, del pintor Augustus Egg



Nota: Imagen que se descubrió dentro del libro *El Juego de las Formas* y que sirvió como referente para dotar de significado el mural que se realizaría fuera de la escuela.

Anexo 9: Proceso de elaboración del mural en la comunidad

Boceto del mural



Barda a intervenir



Inicio del mural



Primer día de avance



Inicio del segundo día



Avance del segundo día



Tercer día de avance



Culminación del mural



Nota: La realización del mural de los alumnos de cuarto grado se hizo durante tres días de trabajo, durante los cuales la jornada promedio de trabajo en la pintura fue de cinco horas. Los niños y niñas pintaron por sí solos, sus ideas y propuestas fueron respetadas en todo momento. El acompañamiento del experto sirvió como guía para plasmar la visión que los alumnos habían generado con anterioridad.





















Anexo 10: Autoevaluación del proyecto

Autoevaluación




Autoevaluación de la producción de escritos para el portafolio de evidencias

Tipo de texto trabajado: _____

Clasificación: _____ Fecha: _____

Aspecto a evaluar	Lo logré con excelencia	Lo logré bien	Lo logré con dificultad	No lo he logrado
1.- ¿Realicé borradores para mi escrito?				
2.- ¿Mejoré mi trabajo a partir de la revisión de mi compañero y maestro?				
3.- ¿Entregué un trabajo limpio y ordenado?				
4.- ¿Observé un avance en mis distintos escritos?				
5.- ¿Mi trabajo final refleja el gran esfuerzo que realicé?				

¿Cómo me siento después de trabajar con este tipo de texto?

Positivo	Negativo	Interesante
		

Nota: Hoja de autoevaluación, respondida por los alumnos al finalizar el proyecto comunitario.



Nota: Mural Concluido

