

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

La Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura.
Las prácticas de cultura escrita y los espacios de sus integrantes como
generadores de su formación docente

T E S I S

Que para obtener el grado de Doctora en Ciencias en la especialidad de
Investigaciones Educativas

P R E S E N T A

Martha Segura Jiménez

Maestra en Educación

Directora:

Dra. Judith Rachael Kalman Landman

México, D.F.

Enero de 2009.

Dedicatoria

A Ernesto González Torres, mi eterno amigo y hermano.

A los seres que amo infinitamente y que me aman.

A todas las personas que me acompañaron en esta travesía.

A aquellos profesores de primaria que, a través de su trabajo, refrendan su compromiso con la sociedad mexicana.

Agradecimientos

La realización de esta tesis fue posible debido a la presencia de las siguientes personas e instituciones a quienes les expreso mi gratitud entera:

Los integrantes de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura* por permitirme conocerlos y llenarme de sus experiencias.

La Dra. Judith Rachael Kalman Landman por creer, por alentar y por apoyar esta idea desde el inicio. Mi admiración, mi respeto y mi reconocimiento por el tiempo dedicado al presente trabajo.

Los investigadores que conformaron mi comité doctoral: Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos, Dra. Josefina Granja Castro, Dra. Gloria Elvira Hernández Flores y Dr. Eduardo Remedi Allione por estar presentes y por contribuir de una manera generosa.

La Dra. María del Pilar Lacasa Díaz por abrirme cálidamente las puertas de la Universidad de Alcalá de Henares en Madrid, España.

La Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza por su gran camaradería y por sus importantes consejos.

Los compañeros e investigadores que escucharon los avances, leyeron las producciones y realizaron sugerencias. Doctorantes: José Carbajal Romero, Irán Guadalupe Guerrero Tejero, Rosa Icela Juárez Pérez y Griselda Vega Tato. Doctores Sylvie Didou Apetit, ETTY Estévez Néninger, Irma Fuenlabrada, Gregorio Hernández Zamora, Felipe León Olivera, Susana Quintanilla Osorio, Rafael Quiroz y Brian Street.

Las personas que colaboraron en una parte del proceso: María Araceli Segura Jiménez, Lic. Susana Berenguel Moreno, Lic. en Educ. Arlette del Rocío Navarro Ayala, Mtra. en Educ. Erika Pérez Hernández y Mtra. en Educ. Mónica Porcayo Fabián.

Los expertos en el manejo de recursos diversos: Lic. en Infor. Luis Duarte Segura, Mtro. en C. Juan Leove Ortega y doctorante Mónica Angélica Calvo López.

A la Mtra. en Educ. Claudia Monroy, por su calidad humana y profesionalismo.

Al CINVESTAV por su asistencia invaluable para concretar sueños que se convierten en realidades.

Al personal del DIE, particularmente a Rosa María Martínez y a Guadalupe Noriega quienes, invariablemente, me regalaron una sonrisa y cooperaron con ahínco.

“Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca CONACYT con número de registro 185914”.

Resumen

La presente tesis se inscribe en los Nuevos Estudios sobre la Cultura Escrita (Street, 1984 y 1993; Barton, 1991 y 1994; Wagner, 1993; Barton y Hamilton, 1998; Kalman, 1999 y 2004, entre otros) y en la formación docente bajo algunos de los planteamientos de Schön (1992 y 1998), Davini (1995), Gimeno (1995), Marcelo (1999), Remedi (1999 y 2008), Unda et al. (2001), Unda (2004), Segura (2002) y Segura y Kalman (2007).

Este trabajo documenta y analiza las prácticas de cultura escrita en las que participaron, durante sus reuniones de discusión pedagógica y en sus clases de primaria (ambas caracterizadas como espacios interrelacionados), los miembros de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura*, sujetos de la investigación y profesores que laboran en escuelas públicas localizadas en una de las delegaciones políticas del Distrito Federal (D.F.), en México. Lo cual fue posible gracias a la Etnografía de la Comunicación (Gumperz y Hymes, 1972; Hymes, 1974; Saville-Troike, 1989), metodología cualitativa perteneciente a la Sociolingüística.

Tanto las prácticas de cultura escrita, como los espacios de los integrantes se conciben como generadores de su formación docente, en el entendido que hicieron posible que compartieran, sistematizaran, reflexionaran y resignificaran sus experiencias pedagógicas; buscaran y seleccionaran información al respecto de planes y programas educativos; estuvieran al tanto de las aportaciones de autores dedicados al campo que manifestaron de su interés; construyeran un repertorio compartido de acciones colectivas para favorecer la disponibilidad y el acceso a materiales escritos plurales; establecieran vínculos con otros sujetos; se vivenciaran, en conjunto, como lectores, escritores y hablantes; y se reconocieran como interlocutores legítimos.

A través de tres categorías de análisis se da cuenta tanto de las prácticas de cultura escrita de los miembros en dos de sus espacios, como de las repercusiones que esto tuvo en su formación docente. En las reuniones: asirse a la cultura escrita y recrearla, interactuar con otros y recuperar, desplegar y movilizar los conocimientos previos que se poseen para la construcción de nuevos conocimientos. En las clases: construir situaciones comunicativas en las que los alumnos estén en posibilidades de asirse a la cultura escrita y recrearla, propiciar interacciones en el aula y reconocer e incorporar los conocimientos previos de los niños para la construcción de nuevos conocimientos.

Abstract

This thesis is part of the New Literacy Studies (Street, 1984 & 1993; Barton, 1991 & 1994; Wagner, 1993; Barton & Hamilton, 1998; Kalman, 1999 & 2004, among others) and the formación docente of some of the expositions of Schön (1992 & 1998), Davini (1995), Gimeno (1995), Marcelo (1999), Remedi (1999 & 2008), Unda et al. (2001), Unda (2004), Segura (2002) and, Segura and Kalman (2007).

This work document and analysis about literacies practices, during its meetings for pedagogic discussion and in their primary classes (both characterized as interconnected spaces) members of la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura*, wich are subjects research and teachers working in public schools located in one of the political delegations of Mexico City. This was made possible by the Ethnography of Communication (Gumperz & Hymes, 1972; Hymes, 1974; Saville-Troike, 1989), qualitative methodology belonging to the Sociolinguistics.

Both literacies practices, as the spaces of the members of this Red is conceived as generators their formación docente, on the understanding that made it possible to share, systematize, reflect and give another sense to their teaching experiences; find and select information about plans and educational programs they were aware of the contributions dedicated to the field of authors who expressed their interest; to build a shared repertoire of collective actions to ensure availability and access to materials written plural; links with other subjects; is experienced, together, as readers, writers and speakers; and be recognized as legitimate partners.

Through three categories of analysis the document realizes, simultaneously, both of the literacies practices by members of two of their spaces (those that involved a protagonist and those raised with children in the schools), and the impact this had on its formación docente. In the case of the meetings: to grasp the literacy and re-create, to interact with others, and retrieve, deploy and mobilize their prior knowledge for the construction of new ones. While for the case of the classes: to build communicative situations in which the students are in possibilities of grasp the literacy and re-create, foster interactions in the classroom, and to recognize and incorporate prior knowledge of children for the construction of new ones.

Índice

	pp.
Introducción _ _ _ _ _ _ _ _ _	9
Capítulo I Origen de la Red de Maestras y Maestros _ _ _	29
1.1 El movimiento magisterial de los ochenta _ _ _	30
1.2 La integración de un equipo de trabajo y la continuidad de otro _	34
1.2.1 El primer equipo _ _ _ _	34
1.2.2 El segundo equipo _ _ _ _	40
1.3 La amalgama de los dos equipos en el Proyecto de Intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la Educación Básica (PILEC) _ _ _ _	45
1.4 La iniciativa de conformar y formalizar la Red _ _ _	56
1.5 El trabajo en la comunidad educativa _ _ _	60
1.5.1 Las bibliotecas circulantes de aula y de escuela _	62
1.5.2 La correspondencia escolar _ _ _	64
1.6 Reconocimientos y participaciones oficiales _ _ _	66
1.6.1 Obtención del Premio Nacional de Promoción de Lectura _ _ _ _ _ _ _	66
1.6.2 Selección del acervo inicial de la biblioteca del aula del Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal (PNL) _ _ _ _	67
1.7 Una aproximación a los espacios de la Red _ _ _	67
1.7.1 Reuniones de discusión pedagógica _ _ _	68
1.7.2 Clases de primaria _ _ _ _	69
1.7.3 Actos académicos y culturales organizados por los integrantes _ _ _ _ _	70
1.7.4 Actos académicos y culturales a los que asisten los miembros convocados por instancias diversas _ _	70
1.7.5 Actos académicos y culturales de la Red Nacional Transformar la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) _ _ _ _ _ _ _	70

1.8 Niveles diferenciados de pertenencia y participación	_	72
1.8.1 Primer nivel	_ _ _ _ _	73
1.8.2 Segundo nivel	_ _ _ _ _	73
1.8.3 Tercer nivel	_ _ _ _ _	73
1.8.4 Cuarto nivel	_ _ _ _ _	74
1.9 Perfil de los integrantes de la Red	_ _ _ _ _	74
Capítulo II El cruce de caminos. Entre lo teórico y lo metodológico	_	80
2.1 Los Nuevos Estudios sobre la Cultura Escrita y la formación docente	_ _ _ _ _	81
2.1.1 El modelo autónomo	_ _ _ _ _	82
2.1.2 El modelo ideológico	_ _ _ _ _	83
2.1.3 Las implicaciones de los hallazgos del modelo ideológico para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita	_ _ _ _ _	85
2.1.4 La tradición tecnocrática/eficientista	_ _ _ _ _	88
2.1.5 Una manera distinta de concebir a la formación docente		89
2.1.6 El entramado de dos campos de estudio	_ _	93
2.2 Etnografía de la Comunicación. Un apoyo para documentar y analizar las prácticas de cultura escrita y adentrarse en espacios		97
2.2.1 La recolección de la información	_ _ _	97
2.2.2 La sistematización y la descripción de los datos	_	101
2.2.3 Consideraciones para el análisis	_ _ _	103
Capítulo III Una invitación para presenciar una reunión de discusión pedagógica y una clase de primaria	_ _ _ _ _	110
3.1 Reunión	_ _ _ _ _	111
3.1.1 Preámbulo	_ _ _ _ _	111
3.1.2 Descripción densa	_ _ _ _ _	113
3.1.3 Sumario	_ _ _ _ _	129
3.2 Clase	_ _ _ _ _	131
3.2.1 Preámbulo	_ _ _ _ _	131
3.2.2 Descripción densa	_ _ _ _ _	132
3.2.3 Sumario	_ _ _ _ _	141

3.3 Concluyendo	_	_	_	_	_	_	_	142
Capítulo IV Las prácticas de cultura escrita en las reuniones focales	_							144
4.1 Asirse a la cultura escrita y recrearla	_	_	_	_	_			145
4.2 Interactuar con otros	_	_	_	_	_			162
4.3 Recuperar, desplegar y movilizar los conocimientos previos que se poseen para la construcción de nuevos conocimientos	_							170
4.4 A manera de cierre	_	_	_	_	_			191
4.4.1 Usos específicos de la lengua escrita de los integrantes en las reuniones	_	_	_					192
4.4.2 Acciones colectivas para favorecer la disponibilidad y el acceso a los materiales escritos en las reuniones								193
4.4.3 En relación a las concordancias	_	_	_					196
Capítulo V Las prácticas de cultura escrita en las clases focales	_	_						197
5.1 Construir situaciones comunicativas en las que los alumnos estén en posibilidades de asirse a la cultura escrita y recrearla								198
5.2 Propiciar interacciones en el aula	_	_	_	_				217
5.3 Reconocer e incorporar los conocimientos previos de los niños para la construcción de nuevos conocimientos	_	_						223
5.4 A manera de cierre	_	_	_	_	_			242
5.4.1 Usos específicos de la lengua escrita que los integrantes provocaron en las clases	_	_						242
5.4.2 Acciones colectivas para favorecer la disponibilidad y el acceso a los materiales escritos en las clases								246
5.4.3 En relación a las concordancias	_	_	_					247
Conclusiones	_	_	_	_	_	_	_	249
1. Respuestas a las preguntas de investigación	_	_	_					250
2. Contribuciones generales	_	_	_	_	_			261
2.1 La redefinición de formación docente	_	_	_					261
2.2 La intersección de dos campos de estudio	_	_						263
2.3 Ver al profesor en los diferentes espacios en que se desenvuelve	_	_	_	_	_	_	_	264

2.4 La concreción de disponibilidad y acceso en reuniones de discusión pedagógica y en clases de primaria	_	_	265
3. Nuevas direcciones, nuevas preguntas	_	_	266
Referencias	_	_	267
Apéndice A. Códigos utilizados para la transcripción de los datos	_	_	281
Apéndice B. Tablas alusivas a la recolección de la información	_	_	284
Apéndice C. Mayor información respecto a reuniones focales	_	_	303
Apéndice D. Mayor información respecto a clases focales	_	_	310

Si de verdad se quiere generar un cambio profundo, será imprescindible replantear las bases de la formación de los docentes y promover la jerarquización social de su función.

Lerner, 2001.

INTRODUCCIÓN



Figura 1 La profesora Ángeles Pérez, integrante de la Red, con alumnos de quinto grado de primaria.¹

¹ Agradezco a los integrantes de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura* su autorización para hacer uso de sus nombres. En esta tesis aparecerá, la primera vez que los mencione uno de sus nombres y su primer apellido (en los casos en que cuente con ambos datos), en posteriores ocasiones únicamente ocuparé el nombre.

Hace casi una década que los actuales integrantes de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura* han trabajado como organización de manera sostenida para promover acercamientos entre la comunidad escolar en general (alumnos de primarias públicas, docentes, directivos, padres de familia, entre otros sujetos) y la cultura escrita. Por cultura escrita, en esta investigación, se entiende aquel término en sentido amplio castellanizado del original en inglés *literacy* que engloba prácticas de carácter social que involucran tanto a la oralidad, como a la escritura y que se llevan a cabo entre dos o más sujetos, los cuales se relacionan a propósito de los materiales escritos, ya sean éstos impresos o virtuales (Kalman, 2008) y crean a partir de todo esto.

Entre las actividades que los miembros de la Red han emprendido destaca la conformación, mantenimiento e incremento constante de las que han llamado *bibliotecas circulantes de aula y de escuela*, las cuales aglutinan tanto las colecciones que llegan a las primarias a través del Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal (PNL), como las que ellos han obtenido por diversos medios. Asimismo, se cuenta la lectura colectiva de una selección de materiales provenientes de dichos acervos los cuales generalmente les han permitido efectuar un tratamiento curricular transversal, es decir, en una misma clase trabajar interconectadamente contenidos de diversas asignaturas y áreas del programa de estudios. Afirmo que se trata de una lectura colectiva porque estos profesores dan a conocer en voz alta los libros de literatura infantil e informativos a los niños, incorporándolos a través de la formulación de preguntas, ya sea referidas al cuerpo del texto o a experiencias de su vida cotidiana y a lo que piensan acerca de éste. Otra más de las actividades que han llevado a cabo es la organización y puesta en marcha de círculos literarios, cursos, talleres, seminarios varios y presentaciones de libros, así como la realización de *Ferias de libro y la lectura, Muestra de Teatro Infantil y Primera fiesta de los libros, la lectura y la escritura*.

Para coordinar, alimentar y concretar algunas de estas actividades, así como para acrecentar sus márgenes de gestión y acción tales maestros han establecido vínculos temporales directa e indirectamente (esto es, ellos los han buscado o mediante la intervención de otros), con diversos sujetos que, a su vez, pertenecen a diferentes organizaciones. Algunos de estos agrupamientos son:

- Asociaciones Civiles (AC) y agrupaciones diversas: la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano (CCMMAC)², Palabra y Realidad del Magisterio³ y Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna⁴.
- Proyecto de Intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la Educación Básica (PILEC). Dicho proyecto fue impulsado en la unidad Ajusco (localizada en el D.F.) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1991. Tiene como propósito: “construir alternativas metodológicas en la formación de docentes [...] que se sustenten en procesos de reflexión e innovación de las prácticas en las aulas (Ruíz et al. 2005: 95).
- Colectivos docentes y redes estatales de profesores que componen la Red Nacional Transformar la Educación Básica desde la Escuela (TEBES). Tal Red se gestó en 1996 a iniciativa de un conjunto de catedráticos de la UPN quienes se propusieron contribuir a la democratización de las estructuras de las escuelas públicas, de sus concepciones y de sus prácticas pedagógicas. Para hacer esto posible construyeron espacios alternos a los oficiales en los que fuera posible la expresión de las problemáticas, las necesidades, los aciertos y las potencialidades de sus miembros (Red Nacional TEBES, 2003). Entonces, convocaron a los colectivos y redes de docentes de preescolar, primaria, secundaria y Educación Superior existentes en diferentes entidades de México para que engrosaran las filas de la Red Nacional y se dedicaron a convencer a maestros que no pertenecían a un grupo en particular para que se reunieran con colegas que compartieran intereses profesionales similares. Estas acciones las emprendieron, y aún continúan realizándolas, al interior de diplomados (como el de *Fomento a la lectura y producción de textos en Educación Básica*) ofrecidos en unidades de la UPN de diferentes estados del país. Por colectivo docente hago referencia al concepto sudamericano que nombra la constitución autogestiva de equipos de trabajo en los que sus integrantes son profesores

² Creada a mediados de 1986 por un grupo de docentes y pedagogos liderados por el Mtro. en C. Juan Luis Hidalgo Guzmán quien al inicio de su carrera fue profesor de Educación Primaria y posteriormente catedrático en la Escuela Normal Superior (ENS). La CCMMAC es la creadora de la propuesta pedagógica *Aprendizaje Operatorio*. Esta asociación además de organizar encuentros nacionales entre maestros que han incorporado dicha propuesta en las aulas en que trabajan, se ha dedicado a la creación, realización y evaluación de talleres, cursos y seminarios para sus colegas.

³ En 1996 surgió una revista con este nombre y dos años más tarde (15 de mayo de 1998) sus realizadores fundaron una asociación.

⁴ Los profesores que componen tal agrupación se han dedicado a la construcción de cursos y talleres inspirados en la pedagogía de Freinet. A estos cursos y talleres convocan a docentes que laboran en Educación Básica. Éstos desde hace años se efectúan en verano en las instalaciones de uno de los Centros de Maestros (CM) en el Distrito Federal (D. F.).

que laboran en una misma institución escolar y que participan de manera colegiada en los procesos de toma de decisiones. Mientras que por el término red aludo a un amplio grupo de maestros que pueden trabajar en distintas escuelas que correspondan a un mismo o, incluso, distinto nivel educativo y que se encargan de establecer y mantener una serie de conexiones con el exterior para la satisfacción de necesidades sociales.

- Redes magisteriales internacionales: la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio Red (CEE) de Colombia, la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa Red (DHIE) de Argentina, la Rede de Investigaçãõ na Escola, Red (RIE) en Brasil y la Red de Investigación y Renovación Escolar (IRES) de España. Las cuales, junto con la Red Nacional TEBES, forman parte de la Red Iberoamericana que emergió, a finales de los noventa, como un movimiento pedagógico integrado por docentes de América Latina y España que coincidieron en sus planteamientos reivindicadores de la labor docente.
- Instancias oficiales: con algunos CM, con personal encargado de coordinar los servicios administrativos escolares, con aquellos que se ocupan de poner en marcha disposiciones relacionadas con la lectura en las escuelas como el Programa Rincones de Lectura (RILEC) que, desde el 2000, se incorporó al PNL.
- Instancias políticas y/o sindicales: Asamblea de Representantes del D.F., delegación política en la que se localizan las escuelas en las que laboran los integrantes de la Red, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y movimiento democrático de la sección IX del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
- Instituciones de Educación Superior localizadas tanto en el D.F., como en otras entidades de la República Mexicana: Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y UPN (en diferentes unidades).
- Instituciones culturales y/o editoriales: Secretaría de Cultura del Gobierno del D.F., Libro-clubes del Gobierno del D.F., Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Alfaguara y Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Académicos e investigadores que inscriben sus trabajos en variados campos de estudio y que forman parte de diferentes centros.

Todos estos vínculos han propiciado la conjugación de las trayectorias personales, sociales y profesionales de los sujetos implicados (Remedi, 2008) y la existencia de un engranaje de funciones y esfuerzos encaminados a la formulación de proyectos específicos que han redundado en beneficio de la comunidad escolar en múltiples esferas, en el entendido de que llegan de manera directa a los sujetos para los cuales fueron creadas estas organizaciones.

La iniciativa de los integrantes de la Red tuvo como marco dos cuestiones, por un lado, la reforma curricular para la Educación Primaria en 1993 (para fines de esta investigación particularmente resultan de interés las modificaciones a la asignatura de Español, derivadas del enfoque comunicativo y funcional) y, por otro, la emergencia de *Hacia un país de lectores*, en el 2000, la cual se hizo nombrar como una estrategia nacional destinada para la promoción de la lectura⁵ que se vio cristalizada en el PNL. Los diseñadores de la reforma curricular retomaron algunos de los planteamientos de los Nuevos Estudios sobre la Cultura Escrita (Street, 1984 y 1993; Barton, 1991 y 1994; Wagner, 1993; Barton y Hamilton, 1998; Kalman, 1999 y 2004, entre otros). En seguida, bosquejo los orígenes tanto de ésta, como del surgimiento del PNL y señalo las implicaciones de ambas disposiciones para los profesores.

Los Nuevos Estudios aparecieron en la década de los ochenta y fueron el resultado de la convergencia de diversas disciplinas sociales. Estos estudios, entre otras cuestiones, revelaron la existencia de prácticas de cultura escrita entre los sujetos que pertenecían a dominios específicos (trabajos, hogares, comunidades, agrupaciones, etc.) y las definieron como aquellas que no sólo implicaban la lectura y la escritura, sino también las formas de hablar acerca de las actividades, los contenidos, y su inserción en un contexto específico. En otras palabras, evidenciaron que dichas prácticas eran el conjunto de lo que, comúnmente, la gente decía y lo que hacía con la lengua escrita y lo que esto le representaba en términos de sus valores, sentimientos, creencias, opiniones, interacciones, comportamientos y conceptualizaciones (Street, 1984 y 1993; Barton, 1994; Barton y Hamilton, 1998).

Los Nuevos Estudios provocaron una “seria reflexión sobre los procesos sociales que sostienen el aprendizaje dentro y fuera de la escuela” (Kalman, 1998:32), en tanto que, pusieron a la vista la distancia que existía entre las prácticas de cultura escrita que los sujetos llevaban a cabo de manera cotidiana dentro de los contextos en

⁵ Autores como Ferreiro (2001) ya han reflexionado en torno a las consecuencias de solamente prestar importancia a la lectura en detrimento de la escritura.

los que se movían y las prácticas académicas (canónicas por excelencia) que se exigía que se efectuaran en las escuelas.

Algunas de las autoras que se encargaron del replanteamiento de la didáctica para la enseñanza de la lengua escrita (ésta última reúne la oralidad y la escritura) en diferentes países fueron De la Garza y Huerta (2001), Lerner (2001) y Kalman (1999 y 2004).⁶ Dichas autoras colocaron sus esfuerzos para trasladarla de la tradición psicolingüista (con un énfasis individualizador) a una mirada sociolingüística.

Los tomadores de decisiones educativas en diversas partes del mundo colocaron en sus agendas como una de sus prioridades la elaboración de modificaciones curriculares para la enseñanza de la lengua escrita. En el caso particular de México, me resultan de interés las que se expresaron en el PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993. EDUCACIÓN BÁSICA. PRIMARIA, documento en el que se manifestó:

la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral [...] El cambio más importante en la enseñanza del español, radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación (Secretaría de Educación Pública SEP, 1993: 14).

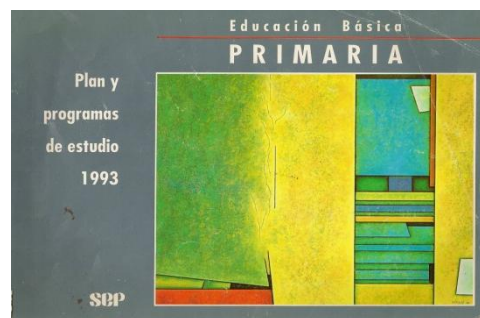


Figura 2 PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993.

Para lograr este propósito se partió de un enfoque comunicativo y funcional en el cual “comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana” (SEP, 2000d: 7). Como Segura y Kalman (2007) afirman este enfoque provocó una reorientación didáctica que se amparó por preceptos pedagógicos que dieron lugar,

⁶ En el Capítulo II aludiré a tales aportaciones.

cuando menos en teoría, a la integración entre contenidos y actividades, y a un replanteamiento de éstas como situaciones comunicativas que atendieran a las experiencias previas de los alumnos relacionadas con la lengua escrita. Entre las situaciones comunicativas que se sugirieron estaban: cuidado, mantenimiento, enriquecimiento y lectura libre de los materiales de la biblioteca del aula; audición de lecturas y narraciones realizadas por el docente y por los alumnos; redacción libre, revisión y corrección de textos; elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que dieran cuenta de las producciones escritas elaboradas por los niños en clase; juegos; y escenificación de cuentos, leyendas y obras (SEP, 1993).

En 1995, para dar continuidad a lo estipulado en el PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. PRONALEES tuvo entre sus objetivos: “la revisión analítica de los programas y planes de estudio de Español para primaria en sus seis grados” (SEP, 2000d: 7).

Otra de sus funciones fue la de renovar los libros de texto gratuito de esta asignatura por lo que se constituyeron cuerpos académicos interdisciplinarios dedicados a elaborar los correspondientes a cada grado, apareciendo el primer paquete (para primero) en 1997. Una más de sus encomiendas fue la elaboración de materiales para los docentes (LIBROS PARA EL MAESTRO y FICHEROS DIDÁCTICOS para cada grado). Los realizadores de éstos buscaron que su contenido principal fueran sugerencias pedagógicas específicas para efectuar las actividades que se mencionaban en los libros de texto. En el periodo 1995-2000 se editaron “14 nuevos libros de Español para alumnos y maestros de primer a cuarto grado de primaria y seis ficheros de actividades didácticas, a razón de uno por grado” (SEP, 2000d: 7).

PRONALEES publicó los PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL. EDUCACIÓN PRIMARIA en el año 2000.

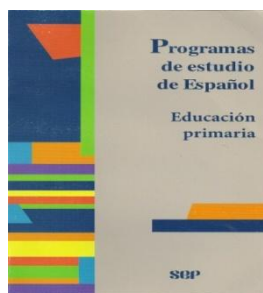


Figura 3 Portada de PROGRAMAS DE ESPAÑOL.

Este documento tomó como base lo propuesto en el PLAN DE 1993, precisó los objetivos del enfoque comunicativo y funcional e hizo hincapié en cuáles eran los propósitos de los programas de Español. Algunos de los propósitos que se esperaba lograr en los alumnos eran:

- Desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.
- Desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes, así como para comprender distintos textos.
- Se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto estético.
- Busquen, seleccionen y empleen información para el aprendizaje autónomo.
- Practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad (SEP, 2000d).

De igual manera, enlistó los contenidos para la enseñanza de esta asignatura en cada grado resaltando como recursos para su organización didáctica cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua (SEP, 2000d). También, como Segura y Kalman (2007) manifiestan, estos nuevos programas de estudio subrayaron la importancia de reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, de incorporar los usos sociales de los textos, de desarrollar prácticas pedagógicas significativas y diferenciadas, de provocar formas diversas de interacción y de incluir materiales escritos variados, plurales y auténticos, esto es, “textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos” (SEP, 2000d: 15).

A la reforma curricular se le sumó el surgimiento del PNL que dio seguimiento al trabajo emprendido por RILEC desde mediados de los ochenta en relación a la elaboración de libros literarios e informativos (para alumnos y para profesores) y su distribución a las escuelas públicas. El PNL, según hicieron patente sus realizadores, se orientó al desarrollo de acciones organizadas en cuatro líneas estratégicas:

1. El fortalecimiento curricular y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
2. El fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal.
3. La capacitación y actualización de recursos humanos para la formación de lectores.

4. La generación y difusión de información sobre conductas lectoras (SEP, 2003: 19).⁷

En lo que se refiere a la segunda línea estratégica, la SEP a través de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal continuó con la labor de hacer llegar a las escuelas (de preescolar, primaria y secundaria) libros de diferentes géneros para aumentar las bibliotecas del aula y las escolares. Durante el ciclo 2002-2003 se registró la primera entrega y a partir de ese momento se envió uno por año, con lo cual se logró aumentar “la presencia cuantitativa y cualitativa de los libros en el entorno infantil” (Colomer, 2001: 16).

En uno de los documentos de este programa se expresó: “formar lectores y escritores desde la escuela es una tarea que por supuesto ha de contar con maestros que han incorporado la cultura escrita a su vida y además tienen formación sólida sobre procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2000e). Así, tanto la reforma curricular para la enseñanza del Español en la primaria, como la emergencia del PNL, implicaron un conjunto de requerimientos para los docentes quienes serían los encargados de concretar todo esto en las aulas. Las expectativas hacia ellos eran múltiples y conforme transcurrían los años se iban incrementando, entre otras:

- estar al tanto de las modificaciones curriculares (conocer y manejar el nuevo enfoque: sus objetivos, sus alcances, sus contenidos y las actividades propuestas);
- hacer uso, en combinatoria, de los libros de texto de los alumnos y de los materiales de apoyo (LIBROS PARA EL MAESTRO, FICHEROS DIDÁCTICOS y aquellos incluidos en los acervos escolares);
- ser poseedores consolidados de lo que habrían de enseñar;
- ser portadores del “aprecio por la lectura” (como se insistió, con frecuencia, en el discurso oficial);
- familiarizarse con las colecciones de libros para niños que año tras año se incorporaban a las aulas;
- contar con antecedentes que les permitieran organizar el acervo;
- tener un conjunto de acciones didácticas probadas que les facilitaran trabajar con el acervo e incorporarlo en el tratamiento de diferentes asignaturas; e

⁷ En el Capítulo II se pueden encontrar algunos comentarios con referencia a los términos “capacitación” y “actualización”, así como a sus respectivas connotaciones.

- informarse al respecto de las aportaciones de diversos autores dedicados al campo de la cultura escrita.

La SEP se encargó de diseñar e implementar un dispositivo conformado por acciones específicas (materiales escritos, videos y una cartera de talleres y cursos nacionales y estatales⁸). Dichas acciones se contempló estarían dirigidas a los profesores de Educación Básica, bajo el supuesto de que esto provocaría el recorrido esperado del paradigma psico al sociolingüístico y que lograría impactar en la encomienda que se les había asignado de “promover la lectura en las escuelas”. A través de tales acciones se atendió a un sector de maestros (contemplando que los materiales y videos no siempre pudieron llegar a sus destinatarios por distintas razones y que existieron profesores que no participaban en Carrera Magisterial en ese tiempo motivo por el cual no podían inscribirse en los cursos estatales). Mediante estas acciones a los destinatarios se les informó acerca de los planteamientos de la reforma curricular de Español, se les dieron a conocer las series en las que estaba organizado el acervo del aula y el escolar: *Al sol solito. Para los más chiquitos, Pasos de luna. Para los que empiezan a leer, Astrolabio. Para los que leen con fluidez y Espejo de Urania. Para los lectores autónomos* (SEP, 2003) y se les plantearon algunas consideraciones.

No obstante, en el testimonio de profesores que acudieron a algunos de los cursos estatales, como Segura (2002) reporta, se encuentra la mención reiterada que advirtieron la negación de los conocimientos con los que contaban (lo cual resulta ser paradójico en el entendido que, justamente, una de las premisas que tenían los cursos era sensibilizarlos para que reconocieran las experiencias previas de los niños y partieran de éstas para lo nuevo que debían enseñarles); la evaluación y descalificación del trabajo que hacían en las aulas por parte de los coordinadores de los cursos quienes en ocasiones, admitían no contar con suficiente información o haber recibido de última hora los materiales contenidos en las antologías; la ausencia de respuestas sólidas en los casos en los que los asistentes preguntaban cómo manejar en las clases algunas de las premisa teóricas, escuchando, en su lugar, la aseveración: “eso les toca a ustedes”.

⁸ En ese tiempo, los cursos estatales convocaban a docentes que concursaban en Carrera Magisterial. Se ofrecían en diferentes periodos del año, versaban sobre temas variados y tenían una duración aproximada de cinco sesiones (ya sea sabatinas o distribuidas en contraturno durante una semana) de cuatro horas cada una.

Asimismo, los docentes comentan que había veces que tenían que inscribirse a cursos o talleres que no eran de su interés y/o en periodos diferentes a los elegidos debido a que se agotaban los grupos. Otros afirman haber estado presentes en los cursos solamente para acumular puntos en Carrera Magisterial y/o para lograr ascensos escalafonarios o salariales (Juárez, 2005). A lo anterior se aúna que expresaron que no siempre contaban en las escuelas con los PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL 2000, con el paquete completo de materiales de apoyo (LIBROS PARA EL MAESTRO y FICHEROS DIDÁCTICOS), libros de texto para el grado con el que trabajaban y con los acervos del aula correspondientes, lo cual les generaba confusión o impedimento para realizar las actividades que les pedían en los cursos. Para ilustrar las incongruencias que se llegaban a vivir reporto aquellas que provienen de mi experiencia como maestra de primaria y asistente al curso: “Estrategias y herramientas para la lectura eficiente y eficaz” que tomé de marzo a abril del 2000:

- 1) probable desconocimiento del contenido de la reforma por parte de sus diseñadores y de la coordinadora, lo que se dejaba ver en las contradicciones del armado del curso y por su nombre (el cual, entre otras cuestiones, perseguía de entrada únicamente el abordaje de la lectura, siendo contradictorio con lo expresado en repetidos documentos oficiales que hacían alusión al lenguaje integral (Goodman, 1982); por la antología que se manejó (en un mismo documento la organización indistinta de textos que correspondían al antiguo y al nuevo paradigma); y por las imprecisiones en el transcurso de las sesiones;
- 2) insistencia de la coordinadora en que lleváramos a cabo con los alumnos la realización de ejercitaciones mecanicistas (cronometrarles la lectura a los niños; solicitarles que efectuaran movimientos oculares para asegurar la rapidez; formularles preguntas adheridas a los textos para medir qué tanto habían comprendido o no, etc.);
- 3) invitación a participar, dentro de las sesiones, en múltiples dinámicas grupales que se afirmaba nos prepararían para leer. Dichas dinámicas no tenían nada que ver con los libros (no se nombraban, ni se usaban) y el deber para los asistentes de “comportarse como niños”, porque, según se aludía, así se entendería mejor.

Bajo estas condiciones, y apoyada en un trabajo anterior (Segura, 2002) encuentro que tales cursos no respondieron del todo a las expectativas de sus

destinatarios, ni a sus interrogantes, ni mucho menos a su acervo profesional, lo cual ilustra lo que Fullan y Hargreaves (1999) han señalado cuando, al valorar iniciativas que se ofertan a los docentes aclaran que éstas adoptan la forma de algo que se hace a ellos, no con ellos, ni, menos aún, por ellos.

Davini (1995), por su parte, aborda la escisión existente entre las ofertas oficiales destinadas a los profesores y la realidad educativa en la que laboran. Para entender cómo es que tal situación se origina, es conveniente acudir a trabajos de Rockwell y Mercado (1986 y 1999) en los que se explica que esto se debe a la propensión, casi generalizada, de tratar de circunscribir las prácticas pedagógicas en modelos cerrados. Unda et al. (2001) le atribuye a tales ofertas el carácter de performance.

Aunque dentro del discurso pedagógico oficial y entre los maestros cobró fuerza como un elemento articulador la alusión reiterada a la reorientación didáctica para la enseñanza del Español en la primaria (De la Garza y Huerta, 2001) y el deber de “promover la lectura con los alumnos”, cuando se hace una revisión de la labor docente en las aulas aún es posible advertir huellas de lo que Meek (1991) llama un modelo utilitario de cultura escrita. Este modelo se distingue por la transmisión mecánica, descontextualizada y artificial de las convenciones del sistema de escritura (Torres, 1998; Cassany et al. 2000).

Entonces, ante un panorama complejo (de reformas curriculares para la enseñanza del Español, de programas nacionales de lectura y, en ocasiones, de la existencia de inconsistencias y de contradicciones entre el discurso pedagógico oficial y lo que acontece en las aulas) el documentar y analizar el trabajo que los integrantes de la *Red de Maestras y Maestros* han efectuado desde hace ya varios años se convierte en una labor impostergable. En el entendido de que, por un lado, permite ilustrar cómo estos profesores, en sus reuniones, continuaron en el aprendizaje de la lengua escrita para usarla, para recrearla, para apropiársela y para diseminarla (entre otros medios a través de la enseñanza en las clases de primaria con los alumnos) y, por otro, cómo el ir y venir de la discusión al trabajo pedagógico y las propias prácticas de cultura escrita desarrolladas en ambos espacios fungieron como generadores de su formación docente (desde una redefinición de este concepto que iré afinando a lo largo del presente documento). Por discusión aludo a la conversación y reflexión que tales docentes mantienen a propósito de sus experiencias en las clases, en las escuelas, de lo que han leído y escuchado, así como de los actos académicos y culturales a los que

han asistido. Mientras que para definir espacio recorro a Nespór (2006) quien sigue una perspectiva de corte relacional y propone que éste sea alusivo a la amalgama tiempo y ubicación física, que en el caso de la educación, se dirige a pensar en las conexiones existentes entre las aulas y los hechos que sucedieron o sucederán fuera de éstas. Cabe precisar que, además, ese término forma parte de los significados compartidos de los sujetos con los que los integrantes de la Red mantienen contacto (fundadores de PILEC, miembros de la Red Nacional TEBES y de algunas redes internacionales pertenecientes a la Red Iberoamericana, como la Red CEE de Colombia quienes lo han incorporado en artículos y documentos de trabajo internos).

La hipótesis de que las prácticas de cultura escrita en las que los integrantes de la Red participaron –comprendiendo a la participación como Rogoff (2005) la define como el involucramiento decidido y sostenido de sujetos que se comprometen con una causa en particular– y aquéllas que suscitaron en dos de sus espacios (reuniones y clases) contribuyeron a su formación docente para la enseñanza de la lengua escrita en la primaria tuvo sustento en que estos profesores:

- compartieron, sistematizaron, reflexionaron y resignificaron sus experiencias pedagógicas;
- se involucraron en actividades (Vygotsky, 1979) y acciones particulares (Leont´ev, 1981)⁹ alrededor de la lengua escrita que les permitieron seguir desarrollándose en conjunto como lectores, escritores y hablantes y, que les requerían poner a prueba lo que, a su vez, solicitarían a los alumnos;
- buscaron y seleccionaron información al respecto de documentos oficiales (planes y programas educativos principalmente) y se apropiaron de su contenido;
- pusieron al alcance textos que habían revisado en cursos, que habían adquirido, que se los habían recomendado o facilitado otras personas;
- estuvieron al tanto de las novedades y aportaciones de autores dedicados al campo que manifestaron de su interés;
- pusieron en marcha prácticas pedagógicas con los niños en las aulas;
- establecieron vínculos con otros sujetos (sus colegas, académicos y miembros de otras agrupaciones e instituciones oficiales y privadas, etc.); y,
- se reconocieron como interlocutores legítimos.

⁹ En el Capítulo II aludiré a ambos conceptos.

La decisión de referirme únicamente a las prácticas de cultura escrita que los integrantes llevaron a cabo en reuniones y clases atiende a una forma de “delimitación de lo encontrado ante el desborde de los datos cualitativos” (Hernández Flores, 2007: 31) y a que detecté importantes concordancias entre ambos espacios (uno de los temas de interés de esta investigación) lo que desde luego no descarta la posible existencia de discordancias, las cuales no serán abordadas en este documento. No obstante, de entrada reconozco que la formación docente de los miembros es, al mismo tiempo, proceso y resultado de la conjunción de las prácticas de cultura escrita que efectuaron y continúan efectuando en los cinco espacios, como en aquellos en los que tomaron y tomarán parte e incluso de otro tipo de participaciones que estén presentes en su trayectoria personal, social y profesional. Por otra parte, el aludir exclusivamente a la preparación para la enseñanza de la lengua escrita tiene su origen en razones de recorte conceptual; empero, advierto que la participación de estos profesores resulta un insumo para emprender su trabajo en distintas asignaturas y áreas del conocimiento.

Los miembros, en las reuniones y en las clases, hicieron manifiestos usos específicos de lengua escrita —término empleado por Heath (1999) para referirse a la concreción de prácticas—. Estos usos los orientaron a diversos fines: didácticos (para trabajar en las aulas con los alumnos); sociales (para interactuar con otros sujetos) y, de aprendizaje (conocer actividades distintas, ideas, materiales y pensar en lo conocido de otra manera).

Durante la recolección de la información estuve presente en cinco de los espacios en los que los miembros de la Red establecieron contacto con otras personas para llevar a cabo y alimentar su labor de animación: reuniones de discusión pedagógica, clases de primaria, actos académicos y culturales organizados por los integrantes, actos académicos y culturales a los que asisten los miembros convocados por instancias diversas y actos académicos y culturales de la Red Nacional TEBES.¹⁰ Cabe hacer la precisión que en los actos de TEBES únicamente participaron de manera regular tres de los miembros: Carmen Ruíz, Rigoberto González (conocido como Rigo, por los demás integrantes) y Roberto Pulido quienes a su vez forman parte de un colectivo que pertenece a la Red Nacional.¹¹ Los demás integrantes de la *Red*

¹⁰ El nombre de estos espacios corresponde a la denominación que construí para tal efecto.

¹¹ Al inicio de la investigación Carmen y Roberto Pulido eran catedráticos de una unidad de la UPN en el D.F. Por su parte, Rigo estaba al frente de uno de los proyectos académicos en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

de *Maestras y Maestros* se conciben como simpatizantes de TEBES y en el tiempo de la investigación (noviembre de 2003-mayo de 2005) solamente acudieron, por separado, a alguno de los *Seminarios-Talleres* y a uno de sus *Encuentros*. No obstante decidí contemplar también este espacio al considerar dos aspectos: 1) por su organización y carácter (ser impulsados por profesores y en los que se invitan a especialistas para comentar, en las plenarias, las reflexiones de los asistentes) se distingue de los demás a los que concurren los docentes de la Red y 2) es otra de las posibilidades que tienen de relacionarse con sus colegas.

Los objetivos que dieron origen a esta investigación son:

- 1) Documentar y analizar las prácticas de cultura escrita en las que los miembros de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura* participan durante las reuniones de discusión pedagógica que organizan.
- 2) Documentar y analizar las prácticas de cultura escrita que los integrantes de la Red suscitan con los alumnos en las clases de primaria.
- 3) Explicitar las concordancias que se derivan de las prácticas de cultura escrita que los miembros de la Red llevan a cabo en ambos espacios (reuniones y clases).
- 4) Referir las repercusiones de estas prácticas de cultura escrita y espacios en la formación docente de los integrantes de la Red para la enseñanza de la lengua escrita en la primaria.

De los anteriores objetivos se derivaron las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Quiénes son los integrantes de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura*?
- 2) ¿De qué manera estos profesores, en conjunto leen, escriben y hablan en las reuniones de discusión pedagógica que organizan?
- 3) ¿Qué materiales escritos ocupan y qué textos crean los miembros de dicha agrupación en sus reuniones?
- 4) ¿De qué manera los integrantes provocan que los alumnos, en conjunto lean, escriban y hablen en las clases de primaria?
- 5) En las clases, los miembros de la Red ¿qué materiales escritos promueven que los alumnos ocupen y qué textos sugieren que elaboren?

6) ¿Cuáles son las concordancias que se derivan de las prácticas de cultura escrita que los integrantes llevan a cabo en las reuniones y las que suscitan en las clases?

7) ¿De qué manera ambas prácticas y espacios repercuten en la formación docente de los miembros para la enseñanza de la lengua escrita en la primaria?

Para dar respuestas a estas preguntas me fue necesario situarme en, una doble ruta. Por un lado, en la confluencia de dos campos: los Nuevos Estudios sobre la Cultura Escrita y la formación docente conceptualizada desde la recuperación de algunos de los planteamientos de Schön (1992 y 1998), Davini (1995), Gimeno (1995), Marcelo (1999), Remedi (1999 y 2008), Unda et al. (2001), Unda (2004), Segura (2002) y Segura y Kalman (2007), con la finalidad de hacerme de una base de entendimiento del fenómeno comunicativo en cuestión. Por otro, elegir y adecuar la metodología que me apoyaría en la recolección, la sistematización, la descripción y el análisis de la información.¹²

Para explicitar mi posicionamiento en los dos campos de estudio señalados, brevemente, expongo que en esta investigación pienso a la cultura escrita y a la formación docente como un entramado de procesos y prácticas:

- sociales, por considerarlas producto de las interacciones de dos o más sujetos;
- heterogéneas, por contemplar la variedad y la singularidad de las trayectorias de los involucrados;
- situadas, en tanto que responden a contextos socioculturales particulares;
- articuladas, debido a la conjunción, en el caso de la cultura escrita, de la oralidad y la escritura, y en el caso de la formación docente, del cúmulo y de la confluencia de experiencias que provienen de prácticas pedagógicas, de fuentes oficiales, de textos académicos, de materiales didácticos, entre otras;
- deliberadas, en el entendido que implican, por parte de sus protagonistas una toma de conciencia, y
- sostenidas, porque requieren de una participación persistente en diferentes niveles que van, en palabras de Lave y Wenger (1991), desde lo periférico hasta lo central, es decir de fungir como observadores activos apoyando y estando atentos a personas que cuentan con mayor experiencia hasta tomar el lugar protagónico, responsabilizándose completamente de la actividad en cuestión.

¹² Sobre ambas cuestiones profundizaré en el Capítulo II.

Esta concepción me condujo a abrir un doble debate que al final encontró intersección. El primero de estos debates fue en oposición a los autores que corresponden al modelo autónomo (Goody y Watt, 1968; Olson, 1977; Ong, 1982; Havelock, 1988, por mencionar algunos) como Street (1984) lo denominó, quienes se refieren al término alfabetización y la visualizan como neutra, independiente del contexto sociocultural y relacionada con una instrucción consistente en una serie de pasos encaminados a provocar la adquisición mecánica y desarticulada del código escrito a través del desarrollo de habilidades, aptitudes y destrezas fijas.

El segundo debate fue contra aquellos autores (Roshenshine, 1971, 1978; Gage y Winne, 1975; Gage y Needels, 1989, entre otros) que pertenecen a una tradición tecnocrática, reconocida por Schön (1992) como eficientista, y cuyas ideas han tenido fuertes repercusiones en la manera en que se le ha entendido a la formación docente y cómo es que se ejerce, aún en la actualidad, pese a la existencia de aportaciones, en diferentes países, que han sido mencionadas y/o agrupadas de diversas maneras por autores tales como Zeichner (1990), Castro Silva (1991), Pérez Gómez y Gimeno (1992), Davini (1995) y Ducoing y Landesmann (1996). Entre estas aportaciones puedo citar las que apuntan, por ejemplo, a la reflexión (Schön, 1992 y 1998), a la profesionalización (Fernández, 1995), a relacionar el trabajo pedagógico con la investigación (Stenhouse, 1984; Ebbutt y Elliott, 1990; Porlán, 1996), a la intelectualidad y a la reconstrucción social (Giroux, 1999; Apple, 1986; Kemmis, 1988).

Desde la tradición tecnocrático/eficientista, la formación docente ha sido visualizada como un dispositivo tal como Remedi (1999 y 2008) lo ha evidenciado. Esto es, como un mecanismo de intervención oficial que es diseñado para emitir informaciones prescriptivas en cascada, las cuales, se busca, deben ser ejecutadas por sus destinatarios, en este caso los docentes a quienes se les reconoce como meros receptores.

El anhelo de dicha tradición por controlar desde lógicas externas (Davini, 1995) los procesos educativos ha agudizado la fractura de la formación docente, la cual de entrada, se ha desarticulado en etapas a las que se les han asignado diferentes nombres e, incluso, algunos de éstos indistintamente han sido ocupados como sinónimos (formación inicial; actualización, capacitación, superación, formación continua y formación permanente).

Los dos debates que entablé encontraron un punto de encuentro al reconocer que, ambos campos de estudio, en ocasiones, han tenido desde el modelo autónomo

(para el caso de la cultura escrita) y desde la tradición tecnocrático/eficientista (con implicaciones para la formación docente) tratamientos fragmentarios que apuntan a entender al sujeto como homogéneo y como depositario de conocimientos (Freire, 2005) al que, pareciera, basta con insertarlo en un conjunto de ofertas y disposiciones que no siempre son el resultado de su intencionalidad y de sus necesidades.

En lo que respecta a la recolección, sistematización, descripción y análisis de la información y, para responder a la especificidad de las prácticas de cultura escrita y de los espacios de los integrantes de la Red, tomé la decisión de adecuar los planteamientos de la Etnografía de la Comunicación (entre sus representantes Gumperz y Hymes, 1972; Hymes, 1974; Gumperz, 1990), metodología cualitativa perteneciente a la Sociolingüística. Tal metodología me permitió avanzar en la ubicación y el entendimiento de los patrones y relaciones de comunicación (Gumperz, 1982; Saville-Troike, 1989) de los miembros de esta Red, a través de recabar una colección de descripciones y efectuar análisis de eventos comunicativos (Gumperz y Hymes, 1972) en los que participaron los integrantes. Por eventos comunicativos aludo aquellos en los que dos o más sujetos efectúan sus prácticas de cultura escrita, éstos cuentan con un propósito general y se hallan conformados por un tejido complejo de los que Heath (1983) nombró: episodios temáticos, los cuales se distinguen por consistir en tópicos que apuntan a propósitos particulares.

Los eventos comunicativos de los miembros de la Red respondieron a los espacios que exploré en los que ellos realizaron sus prácticas de cultura escrita y que presencié, de noviembre de 2003-mayo de 2005, a través de observaciones directas (con la consecuente recopilación de producciones escritas de los integrantes y de los niños, entrevistas a algunos de los profesores, sus colegas y los alumnos, la toma de notas, y en ocasiones, grabaciones en audio y/o video para capturar las intervenciones, así como fotografías).

Como ya hice mención, de los cinco espacios que presencié resolví quedarme solamente con lo referente a reuniones de discusión pedagógica y clases de primaria. Del total de reuniones y clases (16 y 41, respectivamente) elegí seis de cada tipo como focales, siguiendo la consideración de Dyson (1987) quien sugiere hacer una selección del corpus empírico con miras a concentrar la atención y así estar en posibilidades de dar cuenta de un fenómeno comunicativo con mayor profundidad. Asimismo, tomé la decisión de ocupar una de estas reuniones y clases focales para desarrollar, a la manera de Geertz (1973), descripciones densas, es decir, aquellas representaciones a

detalle de los contextos y de los acontecimientos que en éstos tienen lugar. El resto de las reuniones y clases (5 y 5) las utilicé para el análisis ocupando las categorías, las cuales retomaron algunos de los planteamientos teóricos que revisé.¹³ Éstas me permitieron evidenciar, simultáneamente, cuáles fueron las concordancias entre las prácticas de cultura escrita que se pusieron en marcha en ambos espacios y cómo, las prácticas y los espacios fungieron como generadores de la formación docente para la enseñanza de la lengua escrita en la primaria de los miembros de la Red. Para el caso de las reuniones: asirse a la cultura escrita y recrearla, interactuar con otros y recuperar, desplegar y movilizar los conocimientos previos que se poseen para la construcción de nuevos conocimientos. Mientras que para el caso de las clases: construir situaciones comunicativas en las que los alumnos estén en posibilidades de asirse a la cultura escrita y recrearla, propiciar interacciones en el aula y reconocer e incorporar los conocimientos previos de los niños para la construcción de nuevos conocimientos.

Esta tesis se compone de cinco capítulos. En el primer capítulo aludo al origen de la Red, para ello introduzco los acontecimientos relativos a la constitución y formalización de dicha agrupación, así como aquellos que explican en qué ha consistido el trabajo que los miembros han efectuado en la comunidad escolar en general y los vínculos que han establecido con otros sujetos e instituciones. En este capítulo, también, hago un acercamiento para explicar cuáles son los cinco espacios de estos profesores, refiero sus niveles diferenciados de pertenencia y participación, además doy cuenta del perfil de algunos de los integrantes.

En el segundo capítulo manifiesto mi postura teórica en lo que respecta a la cultura escrita y a la formación docente y explicito la intersección de estos dos campos. En sintonía comparto el diseño metodológico que ocupé refiriendo la incorporación y la adaptación de las sugerencias propias de la Etnografía de la Comunicación.

En el tercer capítulo presento las dos descripciones densas, a través de ambas acerco el lente para detenerme en las singularidades de tales espacios y las convierto en una invitación abierta para que se conozca cómo es que los integrantes de la Red acudieron a la oralidad y a la escritura como prácticas vivas (entre ellos y con los alumnos), es decir, como medios que les permitieron cumplir y satisfacer propósitos definidos.

¹³ Dichos planteamientos serán abordados en el Capítulo II.

El cuarto y el quinto capítulo están organizados en cuatro apartados, los primeros tres responden a cada una de las categorías de análisis ya enunciadas. Dentro de tales categorías presento versiones sintéticas de los eventos comunicativos de cinco reuniones y cinco clases focales acentuando episodios temáticos de interés. Mientras que en el cuarto apartado expreso ideas a manera de cierre de cada uno de estos capítulos.

En las conclusiones hago un recuento de cómo respondí a las preguntas de investigación (refiriendo la manera en que los hallazgos me permitieron refrendar las aportaciones de los autores consultados y, en su caso, encontrar nuevas pistas de entendimiento), señalo cuáles son las contribuciones generales de la tesis enunciando sus posible implicaciones para los tomadores de decisiones educativas y, finalmente, menciono nuevas direcciones y nuevas preguntas para investigaciones futuras.

Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes [...] posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades.

Dabas, 1998.

CAPÍTULO I Origen de la Red de Maestras y Maestros



Figura 4 (De pie, de izquierda a derecha) Los profesores Susana Rodríguez, Ángeles y Máximo¹⁴ González (Max como lo conocen sus compañeros), integrantes de la Red, en uno de los actos que organizaron: *Lectura de corridos populares y Crónicas de la Revolución Mexicana*, en coordinación con un CM.

¹⁴ Fiel a la ortografía de su nombre.

Para abordar la historia de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y Escritura*, en este capítulo, señalaré cómo es que se conocieron los ahora miembros, los presentaré, referiré la iniciativa que tuvieron de conformar una agrupación, mencionaré los enlaces que establecieron con distintos sujetos que, al igual que ellos, emprendían labores relacionadas con la cultura escrita y/o con la búsqueda de un trabajo colectivo, compartiré el proceso que siguieron para formalizar su organización, delinearé en qué consisten sus espacios, aludiré a los niveles diferenciados de pertenencia y participación que se encuentran implícitos en éstos y reportaré datos relacionados con el perfil de algunos de ellos.

Todo esto lo elaboré con la intención de contestar la primera de mis preguntas de investigación: *¿Quiénes son los integrantes de la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura?* Para lograr lo anterior me basé en la articulación de la información que me proporcionaron los miembros en entrevistas, de las ideas que expresaron en los cinco espacios que presencié, así como de lo que ellos y las personas con las que mantuvieron contacto plasmaron en algunas producciones escritas: artículos que publicaron en revistas, textos inéditos (documentos de trabajo internos), folletos de orden diverso (trípticos informativos e invitaciones) y diapositivas de power point que elaboraron y que ocuparon en algunos actos académicos y culturales.

Antes, cabe precisar dos cuestiones. Por un lado, el clima político-sindical del momento en el que se conocieron los integrantes de la Red lo abordo como parte del contexto que explica lo que vivenciaron estos sujetos y que empezó a perfilar su futura labor. No obstante, no es el objeto central de la tesis, lo cual explica que no me detenga en algunos de sus comentarios, sin que esto implique que desconozca dicho carácter. Por otro, en este capítulo hago uso de algunos conceptos que provienen del Análisis Político del Discurso (APD), los cuales me permiten explorar, reconstruir y exponer el proceso de constitución de la agrupación de interés sin que tengan un tratamiento en los capítulos subsecuentes.

1.1 El movimiento magisterial de los ochenta

En distintos puntos de la República Mexicana (a finales de los setenta) surgieron brotes magisteriales locales que se articularon y que dieron como resultado (durante la década de los ochenta) un movimiento a nivel nacional, el cual fue liderado por

algunos de los profesores que fungían como representantes sindicales en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria en ese periodo. Dichos docentes se agruparon en comités centrales de lucha de la CNTE. Ésta se unió con Organizaciones Democráticas del SNTE y, entre otras cuestiones, sus militantes demandaron una mejora salarial y la democratización sindical.

A lo largo del movimiento, los docentes participaron de manera “organizada e independiente” (Ruíz et al. 2000: 4) y asistieron a la realización de múltiples asambleas para discutir planteamientos del orden de reivindicaciones laborales. A través de estas asambleas hicieron explícitas sus convicciones tanto ideológicas, como pedagógicas y desarrollaron identificaciones contingentes (Zizek, 2001). Por identificaciones contingentes se nombran aquellos procesos casuales de articulación fortuitos que los sujetos construyen y resignifican alrededor de una situación particular proveniente de ámbitos históricos e institucionales específicos (Hall y du Gay, 2003). Las identificaciones contingentes de estos profesores surgieron como parte de un esfuerzo continuo de completamiento que les implicó actos de poder y de decisión (Laclau y Zac, 1994) para alcanzar la sensación de plenitud de ser ellos mismos. Sin embargo, la paradoja consiste en que la idea de ser uno mismo “sólo es posible mediante la alienación del sujeto en otro del cual se busca el reconocimiento” (Hernández Zamora, 1994: 42), es decir, para cumplir sus propósitos estos profesores, primeramente tuvieron que amalgamarse a personas que contaran con iguales ideales, constituyéndose así como sujetos colectivos y además se vieron en la necesidad de conocer a profundidad los planteamientos oficiales, algunos para debatirlos y otros para construir aquellos caminos que aunque alternativos les asegurarían la afirmación.

El hecho de que entre los docentes se hubieran generado identificaciones contingentes se explica al considerar que asistieron a las asambleas sindicales periódicamente y por tanto permanecieron expuestos a discusiones que los constituyeron paulatinamente como sujetos contestatarios, es decir, ocupados en la pugna de nuevas condiciones a las provenientes desde la verticalidad (en donde unos cuantos sujetos toman las decisiones que habrán de repercutir en la vida profesional y laboral de la mayoría).

Al respecto del tema de las convicciones y de los significados que se le atribuyen a la labor docente Max, profesor de educación primaria (al inicio de la investigación, posteriormente fue nombrado director), así como de secundaria y, ahora miembro de la Red, señaló:

Max: Cuando un maestro quiere ejecutar en serio su labor, necesariamente debe tener una convicción. Este argumento siempre lo repito cada vez que puedo [...] porque [...] la cuestión de que los maestros desarrollan ciertas convicciones, cierta postura ideológica pedagógica es muy importante.¹⁵ (Reunión 13/feb/04 Audio).¹⁶

Por su parte, Susana, profesora de primaria y también ahora integrante de la Red, al recordar los tiempos de los movimientos magisteriales en los que se requería la disposición y la presencia de tiempo completo por parte de los docentes (y en algunos casos hasta la de sus familiares), expresó:

Susana: Me acuerdo que quienes teníamos hijos los llevábamos. Nuestros hijos vivieron todo eso [los momentos de incertidumbre y lucha sindical]. Yo me acuerdo que mi hija estaba chiquita como de tres, cuatro años y como las reuniones duraban muchas horas pues hasta de pronto se quedaba dormida, así, acostada entre las sillas. Los compañeros juntaban varias sillas y hacían camitas a los niños. (Entrevista 13/oct/04 Notas).

Fue en el marco de estas reuniones en las que se conocieron los actuales miembros de la Red. Incluso, algunos de ellos hicieron mención que desde los tiempos de lucha sindical respetaban a su colega el profesor de primaria Roberto Gómez (ahora miembro de la agrupación) por distinguirse como un “líder carismático”, tal y como lo nombró Rigo (Entrevista 8/ago/03 Notas). A esto Susana añadió que aún recordaba la admiración que le tuvo a Roberto Gómez después de percatarse de su ahínco por trabajar en pro de los docentes, de la soltura que mostraba al hablar y de la manera cordial en que se dirigía a los maestros (Entrevista 25/may/05 Audio).

En esos años, Roberto Gómez, además de laborar en dos escuelas públicas de educación primaria, como la mayoría de los ahora integrantes, contaba con estudios de Sociología que había cursado en un par de semestres en una de las unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), durante el auge del marxismo (Fuentes,

¹⁵ Para conocer los códigos que ocupé en la transcripción recomiendo remitirse al Apéndice A. Algunos de éstos los tomé de Campbell (1974), Kalman (1999) y Gómez (2006).

¹⁶ En el transcurso de este documento será común encontrar este tipo de paréntesis que contienen los siguientes datos: fuente de la proviene la información (nombre del espacio, si se trata de entrevista, de charla que los integrantes mantuvieron con colegas o de producción escrita o virtual), fecha abreviada de recopilación y soporte material en la que capturé ese fragmento (notas en campo, grabación en audio y/o video). Cabe hacer la aclaración de que, incluso, pueden existir casos en los que aunque se trate de una misma fecha el soporte material sea distinto, debido a que, por ejemplo, la grabación en audio y en video solamente abarcaba una parte del tiempo del total que duraba el encuentro entre los participantes. En este caso, los datos del paréntesis indican que Max hizo tal aseveración dentro de la reunión de discusión pedagógica que se celebró el día 13 de febrero de 2004 y que en mi archivo etnográfico cuento con la grabación en audio que lo respalda.

1997). Según comentarios de Gilberto Flores (Gil), profesor de primaria, Roberto Gómez suspendió sus estudios para participar de lleno en el movimiento magisterial y en 1989 formó parte de la Comisión Ejecutiva de la CNTE, durante el periodo de transición para preparar la Convocatoria del Primer Comité Ejecutivo Nacional de la sección novena del SNTE de la cual salió como dirigente el profesor Marcos Arias¹⁷ (Entrevista 19/may/05 Notas).

Por estas fechas, tal como Hidalgo (2001) reporta, “la CNTE empieza a plantear la necesidad de una educación alternativa” (p. 115), es decir, aquella cimentada en las prácticas pedagógicas de profesores que desde tiempo atrás habían tomado la iniciativa de contribuir en sus espacios a la construcción de formas adyacentes a las solicitadas oficialmente.

Posterior al triunfo del comité seccional de lucha, algunos de los docentes, como Susana lo reportó fueron nombrados comisionados, razón por la cual dejaron de laborar en las primarias y secundarias, y se incorporaron de lleno a las labores sindicales en oficinas especialmente dedicadas a esto (Entrevista 25/may/05 Audio). Sin embargo, tiempo después, en palabras de Ángeles, profesora de primaria (en ambos turnos al inicio de la investigación, después fungió en el vespertino como directora):

Ángeles: Se viene un conflicto [...] de que no todos los comisionados podíamos quedarnos. Redujeron el número de comisiones y cuatro meses no nos pagaron y finalmente regresamos [a las escuelas primarias y/o secundarias en su caso]. (Entrevista 9/jun/04 Audio).

Entonces, en 1990 algunos de los docentes fueron reubicados en escuelas que no eran las de su origen. Por ejemplo, estuvo el caso de la propia Ángeles, quien de trabajar en una primaria ubicada en una delegación política cercana a su domicilio fue trasladada a una muy distante.

¹⁷ Este último posteriormente sería uno de los pioneros de la Red Nacional TEBES. Actualmente este profesor integra uno de los colectivos docentes en el estado de Hidalgo, en México, el cual engrosa las filas de la Red Nacional.

1.2 La integración de un equipo de trabajo y la continuidad de otro

Una vez instalados en las escuelas, algunos de los maestros se percataron que en ellos aún seguían latentes ideas que buscaban salidas alternativas, puesto que advirtieron que las respuestas dadas desde lo oficial no resultaron ser del todo las esperadas.¹⁸ A lo anterior se le sumó que en los tiempos de lucha encontraron a colegas con los cuales reconocieron grandes coincidencias que traspasaron el ámbito de lo sindical y que tocaron las fibras de lo pedagógico (debido a que abordaron ideas de cómo incidir, a su juicio, en el mejoramiento de lo que ocurría en las aulas).

Así, se articularon diferentes profesores para conformar equipos de trabajo, mientras que otros continuaron con los esfuerzos que llevaban a cabo en pequeños grupos integrados desde antes de la lucha sindical. Todo esto sin que fuera impedimento para organizarse el que laboraran en escuelas públicas distintas y de niveles variados (primarias, secundarias, Normales y UPN). Para los fines de esta investigación particularmente me interesan dos equipos que inicialmente trabajaron por separado y que paulatinamente se vincularon:

- 1) Equipo que se articuló por: Concepción¹⁹ Ciprián (Conchita como la conocen en la Red), Jorge Chona, Gil, Roberto Gómez, Max, Martha Hernández, Sergio Hernández, Rocío Parada, Javier Paredes, Ángeles, Susana, Sofía, Cecilia (Ceci), entre otros.
- 2) Equipo integrado por: Rigo, Roberto Pulido y Carmen.²⁰

En seguida, compartiré información respectiva a cada uno de los equipos con la intención de dar a conocer cómo se conformaron, así como la labor que desempeñaron.

1.2.1 El primer equipo

Desde los tiempos del movimiento magisterial Roberto Gómez reconoció que, en primera instancia, les correspondía a los docentes involucrarse y comprometerse de manera activa en su trabajo pedagógico, erigiéndose éste como una condición para transformar su campo laboral. Por tal razón, cuando concluyó de manera oficial el

¹⁸ En 1992, se registra la firma del decreto del que se hizo nombrar como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.

¹⁹ Fiel a la ortografía del nombre de la profesora.

²⁰ Al final de este capítulo en el apartado: "Perfil de los actuales integrantes" daré más datos al respecto de cada uno de estos profesores.

movimiento convocó a algunos de sus colegas que, en el tiempo de las luchas sindicales mostraron coincidencias en sus convicciones y les planteó que era conveniente avanzar por la vía de las propuestas pedagógicas. Estos docentes, que al igual que él retomaron sus labores en un ambiente álgido correspondieron a la necesidad de continuar la lucha desde diversos frentes para reivindicar su profesión, delimitaron las fronteras entre “ellos” (todo lo proveniente de lo oficial que bajo su mirada no les ofrecía la posibilidad de ser) y “nosotros” (los docentes de base). Entonces se dedicaron a construir alternativas pedagógicas. Los docentes aceptaron la interpelación de Roberto Gómez y decidieron reunirse periódicamente en una primaria en la que laboraba uno de los convocantes, tras terminar la doble jornada laboral; la interpelación:

se puede entender como la operación mediante la cual se propone un modelo de identificación [...] a quienes se pretende invitar a constituirse en sujetos de una propuesta o proyecto educativo; el proceso de interpelación es exitoso en la medida en que [se] incorpora[n] algunos de los rasgos que propone el modelo de identificación, se reconoce en él y al mismo tiempo le ofrece una idea de plenitud, de goce, de ser uno mismo; es el momento de constitución del sujeto (Ruíz Muñoz, 2005: 283).

Así, ante un clima de incertidumbre los asistentes encontraron a las reuniones como horizontes de plenitud, es decir, como espacios en los que experimentaban una sensación de libertad al expresar abiertamente sus ideas y al involucrarse en actividades que surgían de sus necesidades personales y profesionales. Esto halló como sustento la idea de que:

la crisis no es necesariamente concebida como ese proceso de deterioro que nos lleva a un callejón sin salida, sino como ese momento productivo en el cual un orden social, al entrar en crisis, crea las condiciones de posibilidad de imaginar un nuevo proyecto (Buenfil, en Comentarios a ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS, Puiggrós, 1994: 200).

Tales horizontes de plenitud dieron cabida a utopías expansivas (Buenfil 1996), es decir, aquellas que se distinguen por su carácter plural y por su rasgo propositivo. Estas utopías tuvieron influencia en consolidar la amalgama de los docentes en cuestión que había ocurrido desde el movimiento magisterial.

Las reuniones se convirtieron en un lugar de oasis ante las intemperstades externas (surgimiento de documentos oficiales, existencia de condiciones laborales

distintas, múltiples y cambiantes exigencias) y les permitió a estos profesores experimentar la continuidad de las asambleas sindicales. En este punto resulta interesante conocer lo que Gil comentó:

Gil: La Red [...] empezó como un aspecto político, [...] la protesta de la injusticia. Todo eso nos fue dando como un cierto prestigio personal, es decir, la Red se formó por elementos [profesores] de cada escuela que destacaban. Entonces, éramos representantes [sindicales], éramos gente que pertenecía a los comités [sindicales] y bueno de ahí que la Red se fue buscando otros horizontes [...] Los horizontes de tipo pedagógico que se fueron despertado fueron llenando algunas [...] perspectivas que nunca, que nunca las había encontrado [...] Primero con [Roberto] Pulido [en el diplomado *Fomento de la lectura y producción de textos en Educación Básica* en la UPN] y luego como colectivo [de maestras y maestros “Benita Galeana” a iniciativa de algunos catedráticos de esta Universidad] con [...] Conchita, [Roberto Pulido] Rocío (Los tres actuales integrantes de la Red) y con Cecilia (Directora de una de las primarias en la que laboraba en el momento de la entrevista y simpatizante de la Red Nacional TEBES) [...] Para mí la Red... yo me la quisiera haber encontrado y haberme identificado con ella [...] 10 o 15 años antes. (Entrevista 19/may/05 Audio).

Los integrantes, a través de participar en las reuniones, se mostraron como sujetos del aprendizaje y de la enseñanza (Gimeno, 1995). En otras palabras, se dirigieron como personas que estaban implicadas en procesos de ida vuelta que consistían, en un sentido, en aprender (el objeto de enseñanza en sí mismo, las maneras de aproximarse a éste y las acciones para compartirlo) y, en otro, en enseñar a los alumnos y a sus colegas. Apostaron a que era posible discutir y construir alternativas pedagógicas en equipo y así encontrar respuestas a algunas de las interrogantes que se les habían planteado en el camino del ser normalistas “desde el aislamiento en el que se ha visto instalado el trabajo docente” como Rigo afirmó (Entrevista 8/ago/03 Notas).

Según Ángeles comentó los asistentes que acudían a las reuniones de ocho a nueve de la noche hablaban acerca de lo que les sucedía en sus escuelas, en los grupos, en las aulas, con los alumnos, con los directivos y con los padres de familia (Entrevista 9/jun/04 Audio).

Susana, al recordar la transición entre las reuniones de corte sindical y las posteriores que cada vez más iban adquiriendo tintes pedagógicos, señaló:

Susana: Cuando nosotros nos acercamos por la cuestión política empezamos a ver que coincidimos también en lo pedagógico, que teníamos inquietudes, que estamos inconformes con lo que se nos da [...], que somos maestros que estamos cuestionando constantemente lo que hacen respecto a nuestra preparación profesional y entonces nos damos cuenta que no solamente es la lucha sindical, que también hay otros terrenos, que tal vez no se han explorado y que no se han incidido [...] en el grado que quisiéramos [...] y precisamente nos damos cuenta que en lo pedagógico también podemos hacer algo y nos empezamos a reunir, digamos a partir de esas afinidades, la lectura en primera instancia y la escritura. (Entrevista 25/may/05 Audio).

A través de lo que Susana expresó es posible encontrar que tanto ella, como sus compañeros del equipo asumieron que el cambio era producto de la propia acción y la reflexión con otros (Dabas, 2001) por lo que era pertinente buscar respuestas y caminos que les permitieran atender a sus demandas. También deja ver cómo es que delimitaron el tópico de su interés: la lectura y la escritura que descubrieron como otras de sus afinidades y que fungió “como mecanismo detonante de identidad y de posibilidad de apropiarse del mundo, de nombrarlo, vivirlo, transformarlo” (López, 2004: 138).

Las reuniones se hicieron cada vez más frecuentes y ellos, al mismo tiempo, como anfitriones y asistentes buscaron construir una voz propia dentro de la polifonía (Bajtín, 2000 y 2003) que los rodeaba y trataron de hacerse escuchar. El concierto de voces procedía de diversas fuentes: acciones sindicales en las que seguían siendo partícipes, de sus colegas, de los directivos, de los padres de familia, de los alumnos, de los autores que habían leído y de las acciones oficiales.

El hecho de que estos profesores se involucraran en las reuniones y que cada vez con mayor fuerza abrieran canales de discusión colectiva repercutió en su formación docente, en el entendido que tomaron parte activa en la conversación de las condiciones en las que llevaban a cabo su trabajo, hicieron un alto para reconstruir y analizar sus experiencias pedagógicas, negociaron ideas y realizaron sugerencias destinadas a apoyar a sus colegas.

Según Ángeles, al fungir como convocantes tomaron como estandarte la idea de que:

Ángeles: Las demandas como magisterio no se tenían que centrar únicamente a la cuestión salarial y las condiciones de trabajo sino que teníamos que ver por el lado pedagógico, buscar la forma de mejorar nuestra práctica. (Entrevista 9/jun/04 Audio).

Entonces, Ángeles y los miembros de este primer equipo transitaron entre la preocupación político-sindical que los aglutinó en un momento inicial y el reconocimiento de su incidencia en el quehacer pedagógico. Dicho tránsito los instó a adentrarse en este campo, a buscar y seleccionar variados textos relativos a la didáctica y a establecer y diversificar vínculos con grupos de colegas y académicos. Un ejemplo de esto último es lo ocurrido de 1994-1996 periodo en el que se relacionaron con el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, a través de Martha Hernández integrante del equipo y a la vez componente de dicho Movimiento (en aquel momento profesora de primaria y actualmente colaboradora de uno de los proyectos académicos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal), así como del maestro de primaria y secundaria (con especialidad en la enseñanza de la Historia) Alberto Sánchez. Este suceso, permite mostrar cómo es que, desde ese tiempo, los integrantes, desde sus posibilidades y contactos, ya actuaban como enlaces con otros sujetos favoreciendo recíprocamente a las agrupaciones a las que pertenecían.

Entre otras de las actividades que tal Movimiento impulsó desde sus orígenes fue el realizar, en las instalaciones de la BENM (institución con la que aún en el tiempo de la investigación se coordinaba) cursos-talleres para profesores derivados de las Técnicas Freinet. Algunas de estas técnicas son: la imprenta, el texto libre (verbal y escrito), los ficheros autocorrectivos, el fichero escolar cooperativo, las fichas guía, la correspondencia interescolar motivada, la clase-paseo, la elaboración de periódicos murales (en los que los alumnos escriben críticas, felicitaciones y recomendaciones a sus compañeros de clase) y biblioteca de trabajo (con textos informativos y literarios).²¹

En la Figura 5 presento una evidencia de los cursos ofrecidos por este Movimiento.

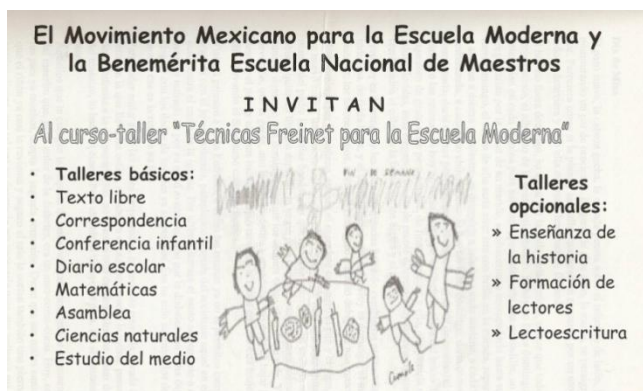


Figura 5 Invitación a un curso-taller organizado por el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

²¹ Para profundizar en este tema recomiendo revisar Freinet, 2002.

En 1996, este Movimiento y la BENM, se encargaron de organizar y realizar una serie de actividades conmemorativas durante el centenario de Freinet, como lo constata el tríptico de la Figura 6.

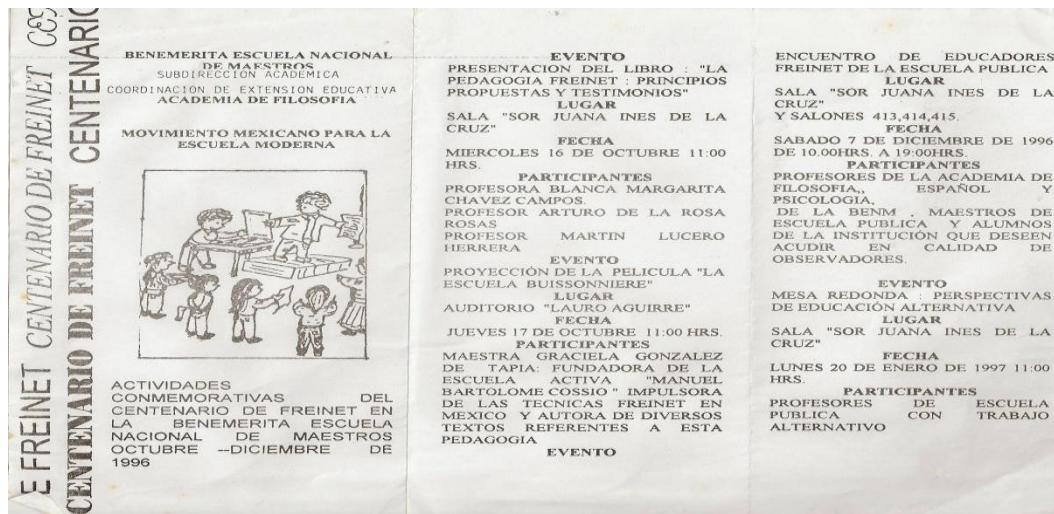


Figura 6 Tríptico alusivo al centenario de Freinet.

El vínculo que el equipo estableció con los miembros de la Escuela Moderna se explica por el trabajo que tal Movimiento había iniciado en escuelas primarias públicas ubicadas en la delegación política en la que laboraban los profesores de este primer equipo, así como por la decisión de algunos sectores de docentes que habían participado en los comités sindicales de incorporar tales ideas.

Los integrantes del equipo en cuestión en las primeras reuniones leyeron, revisaron y discutieron, entre otras, las aportaciones de las Técnicas de Freinet. Este autor, a través de su obra, sugirió a los profesores: “no se queden, pues, en una isla. Formen parte de grupos [...], participen en su actividad, asistan a sus sesiones de trabajo y a sus seminarios [...] practiquen la correspondencia interescolar” (Freinet, 2002: 102-103). Dichas ideas resultaron ser congruentes con lo que en ese momento efectuaban los componentes de uno de los equipos pioneros de la Red y con lo que habían vivido:

Cuando nos encontrábamos mis camaradas y yo, en nuestros tiempos de juventud, en las conferencias pedagógicas, los certificados de estudios y las reuniones sindicales, indudablemente nos inquietábamos por los azares de nuestra profesión [...]
Así estábamos. Los sindicatos mismos no colocaban –y todavía no lo hacen– las reivindicaciones pedagógicas en el centro de sus preocupaciones. Todavía no habían entendido que la liberación pedagógica será obra de los propios educadores o no existirá en absoluto. (Freinet, 2002: 9-10).

Esta afirmación reitera la similitud que existió entre los motivos de la conformación del equipo de Freinet y el del equipo precursor, lo cual puede explicar, por un lado, las coincidencias ideológicas que el último entabló con el autor en cuestión y por otro, el interés de estudiar sus técnicas para incorporarlas en las clases de primaria.

1.2.2 El segundo equipo

De 1984 a 1990 Rigo, Carmen y Roberto Pulido diseñaron y coordinaron *Talleres de análisis de la práctica docente* en los que estuvieron convocados, principalmente, maestros de primaria de diferentes estados de la República Mexicana y del D.F. Éstos fueron el antecedente de PILEC (Ruíz et al. 2005). El hecho de que el propósito de dichos talleres fuera el análisis de la práctica docente, da cuenta de la importancia que Carmen, Rigo y Roberto Pulido le asignaron al que los asistentes dilucidaran su trabajo en el aula y desentrañaran los sentidos y significados que estaban implícitos en éste.

Por esos años, Rigo y Carmen conocieron y entablaron una relación afectiva y profesional con los integrantes (algunos pedagogos, otros profesores de primaria, de secundaria y de Educación Superior) de la CCMMAC y formaron parte activa de dicha agrupación. Esto les permitió tomar parte en discusiones pedagógicas y familiarizarse en la organización de actos masivos a los que asistían profesores de diversas entidades de México.

Simultáneamente, en 1987, Carmen y Rigo se organizaron para armar lo que llamaron: *bibliotecas circulantes* para ser ocupadas por los alumnos que estudiaban en sus grupos de primaria. Los alumnos solicitaban en préstamo externo los materiales de su elección y se los llevaban a sus casas para revisarlos.²² Además de esto y apoyados por Roberto Pulido organizaron *Ferias de los libros y sus lectores*.²³

²² Posteriormente estas ideas se retomaron tanto en el diplomado *Fomento de la lectura y producción de textos en Educación Básica* que convocaron y que tomaron los ahora integrantes de la Red en una de las unidades de la UPN en el D.F., como cuando las impulsaron en el estado de Oaxaca y cuando invitaron a sus colegas para adquirir acervos, formar bibliotecas y hacerlas funcionar en sus aulas de primaria. Todo esto se vio facilitado gracias a las conexiones que Carmen, Rigo y Roberto Pulido empezaron a establecer con personal de editoriales.

²³ Dichos actos académicos y culturales se han convertido en una verdadera tradición para los integrantes de la Red Nacional TEBES. Las ferias se llevan a cabo en diferentes estados de la República Mexicana y son organizadas por diversos colectivos y redes docentes. La primera se realizó en Río Grande, después en Santa María Zacatepec (en la sierra sur de Oaxaca) seguida de la Santa Cruz Tepenixtlahuaca Juq. en Oaxaca. Rigo comentó que en una de esas ferias había niños que solicitaban reiteradamente ciertos libros que sus profesores de primaria ya les habían leído en las aulas (Reunión 11/sep/04 Audio). Por su parte, Ángeles expresó que calculaban que la asistencia ha sido de entre 3000 y 4000 niños y padres de familia (Charla de Ángeles con colegas 23/sep/04 Audio y video).

Roberto Pulido, Carmen y Rigo definieron las Ferias como:

1. Un espacio comunitario
2. Una fiesta de la palabra
3. Una invitación a los Libros (Diapositivas de power point elaboradas por Carmen, Rigo y Roberto Pulido 23/sep/04 Video).²⁴

En la opinión de Carmen, las *Ferias de los libros y sus lectores* son entendidas, por sus organizadores, como un espacio comunitario porque participan: docentes, alumnos, padres de familia, editoriales, autoridades municipales y comunidad en general. Son una fiesta de la palabra, ya que se llevan a cabo actividades para la diseminación de la cultura escrita como: talleres de lectura y escritura coordinados por profesores (con duración de una hora aproximadamente) y que se dirigen a niños, padres de familia; los cuentacuentos y lectores en voz alta (maestros y padres de familia que, por iniciativa, se ocupan de ese ámbito, así como gente que ha estado dedicada durante años a tal cuestión) cuentan historias que animan a niños, jóvenes, adultos a acercarse a los libros y sus lecturas; teatro basado en obras de literatura para niños; títeres; música y danza; y presentaciones de libros de literatura infantil. Por animación a la lectura y a la escritura se entiende aquella labor cultural que se caracteriza por poner en marcha actividades secuenciadas que combinan la oralidad y la escritura a través del uso específico de materiales variados. Dicha labor exige de una preparación previa al respecto que se dirige a compartir con otros sujetos, de manera dinámica, el entusiasmo (Mouliner, 1973) por las relaciones interpersonales (Badesa, 1995) a propósito de los textos.

Las ferias se consideran como una invitación a los libros porque hay una sección de biblioteca, exposición y/o venta de éstos de editoriales como: RILEC, FCE y Alfaguara (Charla de Carmen con colegas 23/sept/04 Video). En éstas, como Carmen señaló, regularmente se acostumbró la participación de todos los miembros de la comunidad, por ejemplo, las autoridades educativas, apoyando y animando en cada una de las instituciones; las escuelas de preescolar, primaria, secundaria y educación superior fungiendo como sedes del acto; los padres de familia hospedando a los talleristas visitantes; y los niños, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad y

²⁴ Texto fiel al original. Carmen presentó esta diapositiva, en septiembre de 2004, en las charlas que entabló con colegas de diversos integrantes de la *Red de Maestras y Maestros* cuando los invitó a participar como talleristas en una feria que en aquel entonces se organizaba.

profesores de la comunidad como asistentes a los talleres de lectura y escritura (Charla de Carmen con los colegas 23/sep/04 Video).

Para hablar del propósito de las Ferias, Carmen mencionó que lo que desde ese entonces buscaban como convocantes era:

Carmen: que a partir de actividades pedagógicas tengamos la posibilidad de encontrarnos con otros maestros que de igual manera están haciendo este tipo de trabajos [...] en distintos contextos [...] La idea principal es precisamente... que este tipo de actividades (()) ayudan a los maestros a vincularse [...] Nosotros nos estamos dando cuenta de que a partir de que tengamos la posibilidad de intercambiar, de [...] compartir experiencias, problemáticas [esto] ha permitido (()) encuentros pedagógicos [...] [También] tenemos claro que es importante ((el acercamiento a)) las comunidades [...] Nosotros hemos visto que eso [el trabajo aislado] no ha permitido ((el compartir)). (Charla de Carmen con colegas 23/sep/04 Audio y video).

En términos generales y bajo las precisiones que Carmen hizo puedo afirmar que las *Ferias de los libros y sus lectores*, desde su origen buscaron garantizar a los asistentes la disponibilidad y el acceso (Kalman, 2004) a los textos. Es decir, por un lado, hicieron propicia la existencia de las condiciones físicas y materiales que permitieron la presencia y distribución de éstos (diversas editoriales, sitios específicos, estantería; lonas, mesas y sillas para leer) y, por otro, las condiciones sociales necesarias para promover oportunidades dirigidas a su uso a través del establecimiento y mantenimiento de interacciones de los sujetos (talleres, pláticas, obras de teatro, música y danza).

Para profundizar en el tema de las ferias Rigo comentó que éstas no funcionan como parte de una moda ni tampoco es algo que deba instaurarse de manera obligatoria en las comunidades, dijo esto porque recordó que en una ocasión una instancia educativa oficial decidió implantarlas en una zona escolar y no dio igual resultado (Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 1º/abr/04 Audio). Él añadió que las ferias constituyen “un espacio más de formación. Se trabajan nuevos escenarios para el uso de la lengua escrita”, subrayó que no son actos aislados, sino que se insertan dentro de una agenda compleja de posibilidades. Este señalamiento de Rigo resulta revelador, en el sentido que explicita el reconocimiento que hace de las repercusiones que las ferias tienen en la preparación de los profesores que participan en ellas de diversas maneras y de su interconexión con otros actos y experiencias, ya

que les permiten estar al tanto de las novedades literarias, conocer acciones didácticas para trabajar con los libros, escuchar las experiencias de sus colegas, participar en contextos diferentes a los que generalmente enmarcan su práctica pedagógica, relacionarse con los padres de familia y alumnos de diversas y tener comunicación con los autores de los textos.

Carmen agregó:

Carmen: Las ferias las hemos organizado en zonas rurales donde jamás en su vida ha habido una Feria de la lectura [...] en comunidades [...] en donde es muy probable que solamente circulen los libros de texto y ahora las bibliotecas de aula ¿no? que están llegando a las escuelas pero no hay más, no hay librerías, no hay otras alternativas culturales. (Charla de Carmen con colegas 23/sep/04 Audio y video).

A principios de los noventa, Rigo, Roberto Pulido y Carmen se percataron que no bastaba con armar este tipo de actos pues, tras ser asistentes a cursos oficiales relacionados con la asignatura de Español dirigidos a docentes ubicaron que, en su opinión, no existía un seguimiento de lo que ocurría en las aulas (ni paralelo, ni posterior a los cursos), por lo que consideraron que bajo esas características dichas acciones no respondían a sus requerimientos profesionales, ni a los de sus colegas. Esto les permitió efectuar un diagnóstico y poner en el centro la actividad de los profesores, misma que, de acuerdo a los resultados que obtuvieron en su experiencia caracterizaron como eminentemente práctica. Ellos decidieron erigirse como asesores y tener presente esa premisa en talleres venideros a elaborar y coordinar, sin por esto dejar de lado las cuestiones teóricas.

Al respecto Carmen comentó que uno de sus supuestos era:

Carmen: debíamos presentarles a los maestros talleres prácticos, se basaba en sus intuiciones, por el sentido común. [Recuerdo que dijimos] “eso funciona, pues vamos a probarlo” y desde ahí empezamos a construir la visión de asesores. (Ponencia de Rigo, Carmen y Roberto Pulido en Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 2/abr/04 Notas).²⁵

²⁵ La ponencia fue presentada por Carmen y Rigo en una de las mesas de trabajo de este acto, ya que Roberto Pulido se encontraba coordinando otra de las mesas. Carmen y Rigo se organizaron de tal manera que fue posible que cada uno interviniera compartiendo secuenciadamente una parte de la ponencia.

Así es como, en 1991 surge PILEC, el cual construyó una propuesta metodológica que partió como Ruíz et al. (2005) señala de diversas aportaciones realizadas por proyectos, organizaciones y editoriales tales como: Prolectura, RILEC, Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), PRONALEES y Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC). Así como de las contribuciones de Rodari (1976) y Sartó (1988), de la revisión de libros pertenecientes a la colección “A la Orilla del Viento” del FCE, “El Barco de Vapor” de Ediciones SM, “Botella al Mar” de CONACULTA y de otras colecciones de RILEC y CONAFE, entre algunas más.

Uno de los primeros esfuerzos de PILEC fue el conjunto de “talleres de lectura y escritura dirigidos a los docentes y sus alumnos” (Ruíz et al. 2005: 101) de dos zonas escolares pertenecientes a la delegación política en la que ellos habían laborado como profesores de primaria frente a grupo y en la que, en el tiempo de mi estancia en sus espacios (noviembre de 2003–mayo de 2005), el resto de los actuales integrantes de la *Red de Maestras y Maestros* continuaban trabajando. Esto les garantizó conocer el contexto en el que sus colegas desarrollaban sus labores pedagógicas cotidianas. Dichos talleres tuvieron efecto de 1992-1993, Rigo al recordar este periodo menciona que en la memoria de los profesores estaba aún presente el recuerdo del movimiento sindical, lo cual les permitió “abrir mente y corazón”. (Ponencia de Rigo, Carmen y Roberto Pulido en Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 2/abr/04 Notas). A estos talleres estuvieron invitados algunos de los actuales miembros.

En los talleres, los maestros analizaron, reflexionaron y problematizaron sus prácticas de enseñanza de la lectura [...] la mayoría de ellos con más de 20 años de servicio [...] se impulsó la construcción y el diseño de estrategias de intervención didáctica que acercara a sus alumnos, y a ellos mismos, a la lectura de textos [...] El acompañamiento a los profesores se dio a través de un seminario permanente quincenal. En este seminario se discutía, se socializaban y problematizaban los sucesos acontecidos en el aula; asimismo se reflexionaban los textos que se leían. (Ruíz et al. 2005: 101).

De esta manera, en plena efervescencia, como Rigo, Carmen y Roberto Pulido la llamaron, de la reforma de 1993 de los planes y programas de estudio para la Educación Primaria en México, trabajaron en las aulas a través de talleres con los alumnos, docentes y padres de familia, involucrándose en el uso de materiales escritos, en tanto que llegaron a la conclusión de que: “si queremos construir un

proyecto de lectura tenemos que leer todos” (Ponencia de Rigo, Carmen y Roberto Pulido en Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 2/abr/04 Notas). Una de las características de las actividades que propusieron a los asistentes en estos talleres era que, por ejemplo, no solamente se leyeron antologías de textos académicos (como se acostumbraba en los oficiales), sino que además leyeron poesía, entre otro tipo de materiales. En el siguiente apartado profundizaré en el trabajo que estos maestros desarrollaron.

1.3 La amalgama de los dos equipos en el Proyecto de Intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la Educación Básica (PILEC)

A mediados de los noventa ambos equipos se reencontraron en un evento sindical, comentaron lo que cada uno hacía y decidieron, juntos, involucrarse en las acciones de PILEC. Justo de este momento data la creación del diplomado *Fomento de la lectura y producción de textos en Educación Básica en la UPN*. El nombre de este diplomado años más tarde sufrió modificaciones debido a que, según Carmen y Rigo lo expresaron, habían reflexionado en torno a la no congruencia del término “fomento” en la perspectiva sociocultural desde la que ellos partían. Consideraron que fomento más bien aludía a la idea de un proyecto remedial, negaba las prácticas existentes en las comunidades y desprendía comportamientos que lejos de acercar a los sujetos a la lectura y a la escritura los alejaba. En contraparte insistieron en que su propuesta consistía en el encuentro como un acto de construcción de la subjetividad (Ponencia de Rigo, Carmen y Roberto Pulido en Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 2/abr/04 Notas). Carmen precisó al respecto: “nosotros hablamos de asumir la lengua escrita como objeto cultural que tiene un uso social” (Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 1º/abr/04 Audio).

Para concretar la idea del diplomado Carmen, Rigo y Roberto Pulido invitaron a la Mtra. en C. Yolanda de la Garza para, colectivamente, diseñar el diplomado. El cual tal y como Gil comentó articuló algunos de los “buenos cursos y talleres” que Carmen, Roberto Pulido y Rigo ya tenían alusivos a la enseñanza de la lengua escrita (Entrevista 19/may/05 Audio). Este diplomado se estructuró en función de las nociones manejadas por los docentes, a sus historias; se pensó como “un proceso de formación en torno a la lectura y la escritura recuperando las problemáticas reales de las escuelas” (Ruíz et al. 2000: 5); se convirtió en un mero pretexto para que los

profesores leyeran, escribieran y con esto sistematizaran sus experiencias; y tuvo tres componentes: el de un programa de investigación para efectuar una reflexión sobre la práctica; el de un programa de animación pedagógica; y el de un programa de innovación (Ponencia de Rigo, Carmen y Roberto Pulido en Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 2/abr/04 Notas). Encuentro que todas estas afirmaciones han alimentado al interior de la actual Red una concepción distinta de la formación docente, la cual estuvo presente desde el origen del diplomado: se partió de lo que sus protagonistas sabían, de lo que eran, se les invitó a recuperar sus experiencias, a pensar en éstas, a desentrañar sus significados, a movilizarlos, a presentificar prácticas (a hacerlas presentes en un espacio dado siendo partícipes de éstas y a su vez presenciando las de otros), a posicionarse y reposicionarse (Remedi, 2008) con respecto a lo que leían, a lo que hacían en las sesiones y en las aulas, y a lo que discutían.

Los convocantes del diplomado diversificaron sus funciones. Unos, como ya expresé, fungieron como coordinadores: Carmen, Rigo y Roberto Pulido. Otros, por ejemplo, hicieron el llamado a los profesores de Educación Básica que estuvieran interesados en asistir; unos más como Gil y Jorge realizaron las gestiones necesarias ante los directores de escuelas públicas para que garantizaran que los docentes pudieran acudir los días viernes en horario de trabajo²⁶ tal como Gil lo refirió (Entrevista 19/may/05 Audio); otros como Roberto Gómez hicieron gestiones sindicales para apoyar a aquellos maestros que mencionaron no contar con los permisos por parte de los directores. Aunque la convocatoria fue extensiva a los profesores del D.F., la mayoría de los inscritos, en la primera generación, laboraban en la misma delegación política de los actuales integrantes de la Red lo cual se explica por el radio de acción de los organizadores.

En palabras de Gil, en el diplomado Carmen, Rigo y Roberto Pulido “empezaron a practicar sus actividades junto con nosotros [...] [además] comenzamos a ir a los diplomados [que ellos impartían en una de la unidades de la UPN] en Oaxaca y empezamos a acompañarlos a las ferias” (Entrevista 19/may/05 Audio).

En la primera generación se inscribieron 70 maestros quienes se comprometieron a dar seguimiento a sus clases de primaria para lo cual se convirtió en imprescindible que fueran titulares de un grupo durante dos ciclos escolares para poder

²⁶ Desde el diseño del diplomado se contempló que la asistencia implicaría dos días a la semana (viernes y sábado) de tiempo completo.

registrar y sistematizar sus prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza de la lengua escrita. El *diario del profesor*, como le llamaron al cuaderno de notas en el que plasmaban y hacían el seguimiento de la propuesta metodológica sugerida y construida colectivamente en el diplomado fue un apoyo para estos asistentes (Ruíz et al. 2005). Esto correspondió a la tendencia en aquellos momentos, de algunos catedráticos de la UPN de apostar por la reconstrucción de la experiencia cotidiana (Tlaseca, 1995a y b) a partir del análisis de la práctica docente (Fernández, 1995).

Otro de los requerimientos de los coordinadores hacia los asistentes fue el armar *bibliotecas circulantes de aula y de escuela* para enriquecer el acervo de RILEC que ya existía en las primarias. Se les recomendaba además que colocaran los libros en canastas de carrizo (como Rigo, Carmen y otras personas lo habían impulsado en comunidades del estado de Oaxaca) o en cualquier otro recipiente siempre y cuando estuviera en un sitio visible en el aula y en el patio de la escuela durante el recreo. Al respecto resulta singular comentar que Conchita, una de las actuales integrantes de la Red, hasta el ciclo escolar 2003-2004, continuaba poniendo los libros de la biblioteca escolar, de la que era encargada en ese tiempo, en canastas de carrizo que sacaba al patio logrando así que los alumnos se acercaran, hojearan los libros, eligieran uno, se lo llevaran para leerlo y se lo entregaran ese mismo día o días después (Entrevista 24/sep/04 Audio). Al respecto de este requerimiento Ángeles mencionó que durante el diplomado

Ángeles: algunos empezamos a traer toda una serie de actividades y pues ese trabajo [decidimos] impulsarlo en las escuelas. Básicamente era iniciar con la formación de la biblioteca. Era todo un triunfo lograr [convencer a colegas y directivos para] que se compraran libros. (Entrevista 9/jun/04 Audio).

Entre los asistentes al diplomado estuvieron: Conchita, Ceci, Susana, Roberto Gómez, Ángeles, Sergio, Gil, Max y Rocío tal como Susana lo mencionó (Entrevista 25/may/05 Audio). En el desarrollo de éste los contenidos se organizaron en cinco módulos como Rigo expresó (Entrevista 8/ago/03 Notas):

- Módulo 1: Exploración en las conceptualizaciones previas de los docentes referentes a la lengua escrita.
- Módulo 2: ¿Qué es aprendizaje? Fases y características del proceso de alfabetización inicial.
- Módulo 3: Comprensión lectora. Debate, enfoques y perspectivas. Estrategias para el trabajo en el aula.

- Módulo 4 y 5: Sistematización de la experiencia. Abordajes de las prácticas en las aulas como producto del trabajo realizado a lo largo del diplomado.

Como ya señalé, el diplomado originalmente se diseñó para un ciclo escolar; sin embargo, se extendió a uno más, debido a que, como recuerda Susana:

Susana: se alargó porque tuvimos algunos problemas para cubrir las secciones [sindicales, para gestionar los permisos de los asistentes ante las autoridades] [...] y tuvimos que recuperar sesiones. (Entrevista 25/may/05 Audio).

Durante el diplomado los asistentes leyeron y comentaron ensayos y libros de autores como: Isabel Allende, Carlos Fuentes, Ángeles Mastreta y Gabriel García Márquez, entre otros. Así como los relacionados con el trabajo en las aulas como el de RESPUESTA A LAS PREGUNTAS MÁS USUALES QUE LOS PROFESORES PLANTEAN SOBRE LA ESCRITURA de Donald Graves.



Figura 7 Un libro de Graves abordado en el diplomado.

Al recordar los procesos acontecidos durante el diplomado Carmen señaló: “había caminos no trazados, ni siquiera pensados. Era una revisión de nosotros mismos” (Ponencia de Rigo, Carmen y Roberto Pulido en Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 2/abr/04 Notas). Este comentario abre dos cuestiones, por un lado, la libertad de exploración que estos profesores tuvieron para la realización del diplomado, y por otro, la tónica que lo respaldó: el mirarse, repensar su práctica pedagógica y repensarse en ella.

Los asistentes unieron sus convicciones y propuestas, compartieron actividades, hicieron sugerencias, contribuyeron de manera colaborativa con los aprendizajes y enseñanzas de la lengua escrita y se enriquecieron, en el entendido de que ampliaron su panorama conceptual y práctico.

Una idea que responde al carácter homogéneo y singular de la formación docente es la que Carmen expresó al referir: “aunque es una misma [plataforma] el diplomado los procesos de formación son distintos” (Ponencia de Rigo, Carmen y Roberto Pulido en Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 2/abr/04 Notas). A través de esta aseveración, puedo inferir que ella hace alusión a los distintos niveles educativos en los cuales laboraban los asistentes, a la diversidad de experiencias con las que pudieran contar y a los contextos en los cuales se desempeñaban (ya que había profesores de variadas delegaciones políticas y pese a que la mayoría estaban circunscritos en la misma, aún así puede hablarse de grandes diferencias).

Una de las premisas del diplomado fue que en las sesiones los docentes abordaran las prácticas pedagógicas que llevaban a cabo en las aulas para discutirlos, que a su regreso en las escuelas pusieran en marcha las construcciones colectivas que se iban generando y que de vuelta conversaran al respecto de todo lo anterior. Para Susana, por ejemplo, el diplomado resultó ser uno de los momentos más significativos en la constitución de la Red, dado que esta experiencia “ya era una manera más clara de lo que íbamos a hacer, porque antes nos reuníamos, platicábamos, intercambiábamos a veces materiales pero nada más” (Entrevista 25/may/05 Audio).

Cuando culminó la primera generación, cincuenta docentes lograron obtener el diploma, lo cual resulta un dato relevante, ya que representa el 71% del total de los inscritos. Posteriormente, diferentes unidades de esta Universidad (entre las que destacan algunas de las ubicadas en el D.F., Oaxaca, Morelia, Monclova y, más recientemente, en el Estado de México) convocaron a otros docentes para cursarlo.²⁷

Simultáneo al tiempo que duró el diplomado Rigo, Roberto Pulido y Carmen fungieron como los pioneros de la Red Nacional TEBES en 1996. Para esto se organizaron con otros catedráticos (por citar algunos: Marcos Arias, Elena Díaz, Luz

²⁷ Gil comentó que en una de las unidades de UPN en el D.F. ya habían pasado aproximadamente ocho generaciones (Entrevista 19/may/05 Audio), además de las que lo cursaron en otros estados de la República Mexicana. Los integrantes de colectivos docentes como el de Zacatecas perteneciente a TEBES, lo han implementado bajo sus propias adecuaciones (Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 1º/abr/04 Notas). En palabras de algunos otros de los miembros de esta Red Nacional, el diplomado “se ha convertido en un semillero para la creación de nuevos colectivos y redes docentes”, ya que, los coordinadores impulsan a los profesores que asisten para que se agrupen; además existen colectivos que convocan a otros diplomados como el de gestión escolar (Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 1º/abr/04 Notas).

Lugo y Bulmaro Vásquez) que laboraban en distintas unidades de la UPN, tanto del D.F. como de otros estados. De acuerdo a sus fundadores su enfoque:

- ❖ Parte de la autocrítica ante la propia acción pedagógica y las relaciones con el entorno que implica un proceso de deconstrucción constante con las y los otros.
- ❖ Asume una criticidad permanente ante los diversos enfoques teóricos y metodológicos.
- ❖ Plantea la complejidad de la práctica educativa como punto de partida en un proceso de transformación.
- ❖ Propicia la construcción de un pensamiento, un sentir y un saber pedagógico. (Red Nacional TEBES, 2003: 1).

Esta Red Nacional pugnó por aglutinar aquellos colectivos docentes y redes locales o estatales de profesores (de preescolar, primaria, secundaria y Educación Superior) ya constituidas de manera autogestiva, así como por instar a la conformación de otras. Para esto último Rigo, Roberto Pulido y Carmen aprovecharon la coyuntura que les ofrecía el diplomado, tal y como Gilberto lo confirmó (Entrevista 19/may/05 Audio).

La Red TEBES enlistó a colectivos docentes y redes estatales de entidades como: Chiapas, D.F., Estado de México, Oaxaca, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas. Los cuales respetaron su supuesto de que “para transformar la práctica docente, hay que partir de los actores escolares” (Arias et al. 1998: 26) y establecieron proyectos de investigación-acción centrados en las instituciones educativas en las que laboraban. Poco a poco, reconocieron la existencia de “diferentes caminos para la transformación” (Ponencia de Rigo, Carmen y Roberto Pulido en Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 2/abr/04 Notas).

Los integrantes de la Red Nacional se concibieron como:

Un movimiento en diferentes planos, relaciones y dimensiones con la posibilidad de coincidir en las tareas, lo que permite tejer historias compartidas y la conciencia de pertenencia y confianza.

[...]

Un movimiento pedagógico que se expresa como la construcción permanente de alternativas de transformación y formación colectiva desde para y por la escuela, a través de la investigación, animación e innovación. (Red Nacional TEBES, 2003: 2).



Figura 8 Roberto Pulido (profesor de saco) sentado en una mesa de trabajo con algunos de los integrantes de la Red Nacional TEBES.

En esta definición se aprecia la idea de tarea, otro de los significados compartidos de los integrantes de TEBES y de la *Red de Maestras y Maestros*. Por este término hacen referencia a las actividades que proponen voluntariamente y que tienen que ver con los requerimientos que van emergiendo de la vida de tales agrupaciones y de su trabajo en los diferentes lugares en los que lo llevan a cabo. Para la realización de dichas tareas se nombran responsables encargados de coordinar y dar cuenta de los avances. El resto de los miembros se involucran de manera diferenciada, según sus intereses, posibilidades y nivel de participación que ejercen dentro de la organización. En algunas ocasiones, los integrantes invitan a sus colegas, a los alumnos, a los padres de familia, a la comunidad y a sus simpatizantes en general para participar en el desarrollo de éstas. Carmen refirió que la existencia de tareas es justo lo que garantiza la permanencia de los integrantes en la Red (Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 1º/abr/04 Audio).

Los pioneros de TEBES tuvieron conocimiento de que esta Red:

no era un movimiento aislado en América Latina, por lo menos, teníamos referencias del Movimiento Pedagógico de Colombia, y los colectivos de maestros en el estado de Lara, Venezuela. En este último lugar habíamos impartido un Diplomado a maestros y maestras del Municipio de Sanare. Aquí los maestros se habían organizado en colectivos para integrarse a una red de intercambio de experiencias con otros países interesados en esta perspectiva [...] En 1996, pudimos

hacer contacto con algunos compañeros y compañeras del Movimiento Pedagógico de Colombia [...]



Figura 9 Pilar Unda, profra. e investigadora de la UPN de Colombia y miembro activo del Movimiento Pedagógico de dicho país.

Por el mismo periodo hicimos contacto con los compañeros de la Red IRES de España, todos coincidíamos en la necesidad de generar un proyecto innovador con la intención de promover cambios entre los profesores de educación básica. (Red Nacional TEBES, 2004b: 1).

La Red TEBES fortaleció los enlaces con la Red CEE de Colombia (la cual surgió de la UPN de ese mismo país) perteneciente al Movimiento Pedagógico, con la Red IRES de España la cual se constituyó a iniciativa de las Universidades de Sevilla, Madrid y Cádiz en ese país (Unda et al. 2001) e inició vínculos con redes como DHIE de Argentina y la RIE en Brasil. Todas estas redes conformaron después la Red Iberoamericana, entendida por sus integrantes como:

un movimiento pedagógico integrado por maestros, maestras, formadores de docentes, de diferentes lugares de trabajo y regiones de América Latina y España. Maestros y maestras con diferentes historias, ideología y formación académica que convergen en la construcción de un proyecto educativo. Como un espacio donde todos los educadores tenemos un lugar [...] como una alternativa sociocultural y pedagógica innovadora, que construye formas de relación democráticas entre los sujetos, nuevos caminos, prácticas educativas creativas [...] que se desarrollan dentro y fuera de las instituciones educativas establecidas [...] Concebimos a la Red Iberoamericana desde una perspectiva autónoma, en construcción permanente, con toma de decisiones consensuadas, que incluye y respeta las diferentes historias que cada una de las redes participantes ha tejido, desde sus condiciones, posibilidades, limitaciones y potencialidades [...] como un espacio de relaciones, donde entre pares intentamos reconstruir el papel docente en la sociedad. (Red Nacional TEBES, 2004a: 1-2).

Al integrarse la Red Iberoamericana sus integrantes ratificaron algunos de sus ideales, entre otros: el establecimiento de niveles horizontales de comunicación y pensarse como sujetos poseedores de conocimientos a diferencia de la minusvalía en la que los habían colocado algunas acciones oficiales (Unda et al. 2001).

Una vez aclarado lo anterior y retomando la etapa de la conclusión del diplomado en la UPN se tiene que un sector de los profesores que habían asistido organizaron círculos de lectura con una periodicidad mensual. Éstos fueron el marco para la lectura de diversos materiales escritos, para el diálogo a propósito de los textos, para recomendarlos y para compartir sus biografías lectoras (Petit, 1999 y 2002; Bahlou, 2002). Los profesores asistentes a dichos círculos continuaron incrementando e invitando a sus colegas a formar las bibliotecas circulantes de aula y escuela. Un ejemplo, de biblioteca escolar es la que Ángeles integró en la primaria en la que laboraba y de la que años más tarde se hizo cargo atendiendo a diversos grupos y grados. A ella le implicó intervenir desde la construcción física:

Ángeles: fue empezar desde cero porque los libros estaban en cajas, guardadas en la bodega y no había ni siquiera donde meterlos, donde guardarlos y ya [después] se logró la construcción del aula, porque inicialmente no la había. Yo fui la que estuvo insistiendo en la biblioteca. (Entrevista 9/jun/2004 Audio).

El hecho de contar con un aula destinada especialmente para la biblioteca escolar favoreció el que se pudieran ocupar los libros:

Ángeles: Los primeros paquetes del Rincón estaban guardados en la bodega [...] Después [se] logró comprar un solo mueble para guardar allí los libros y [...] hubo muchos intentos para trabajar en Juntas de Consejo Técnico²⁸ con los maestros, dándoles ideas de cómo trabajar[los] con estrategias [...] pero [éstas] no se ponían en práctica [en las clases] [...] Servían para que las Juntas [...] no fueran tan aburridas, pero en realidad no se traducían en un trabajo en el aula [...] los libros estaban allí guardados [...] Año, con año era “vamos a comprar más libros [...]”; pero [...] no se utilizaban [...] entonces a mí me empezó [...] a desesperar eso [...] que ya le había intentado muchas cosas y no veía que la biblioteca se echara a andar, que en realidad los libros circularan [...] para entonces Javier ya estaba aquí [como director del turno vespertino] y pues con él si encontré más coincidencias [...] porque él venía de un trabajo igual

²⁸ Reuniones oficiales ordinarias entre los profesores y el director que laboran en escuelas públicas de Educación Básica. Se celebran generalmente el último viernes de cada mes de 8:00 a 12:30 hrs. en el turno matutino y de 14:00-18:30 hrs. en el turno vespertino.

en otra parte [...] Trabajaba con adultos [...] En una ocasión le comenté “¿oye no habrá forma de que lográramos que nos mandaran un recurso más [un docente]? [...] para que yo me vaya a la biblioteca y me haga cargo [...] [El me comentó que] habría que presentar [a las instancias correspondientes] algún proyecto [...] Entonces me puse a redactar [...] se los presenté a los maestros [...] y a ellos les pareció bien, dijeron [...] “Ángeles que se vaya a la biblioteca” [...] [Establecimos] compromisos [...] y empecé a trabajar con [los niños. Había] mucho entusiasmo por parte de los alumnos, porque era [...] una actividad diferente [...] estaban en equipos, estaban en las colchonetas y hasta con sus almohadas algunos, para oír el cuento (se ríe). Después de la lectura en voz alta, pues yo traté de ir adaptando los tiempos para ponerles alguna actividad [...] algún juego que tuviese que ver con la propia lectura y ya después venía el préstamo de libros, se terminaba la hora llegaba el otro grupo (Entrevista 9/jun/04 Audio).



Figuras 10-11 Biblioteca escolar de la primaria en la que Ángeles trabajaba al tiempo de la investigación.

Como Ángeles evidenció, además de impulsar las bibliotecas de aula y las escolares, los ahora miembros, les compartían a sus colegas, al interior de algunas de las Juntas de Consejo Técnico Consultivo las acciones colectivas que habían construido para favorecer la disponibilidad y el acceso a los materiales escritos (tal y como Rigo y Carmen continuaron haciendo esto, invitados por los integrantes de la Red y/o por los directores de las primarias, según tuve informes de noviembre de 2003-mayo de 2005). Dichas acciones colectivas, al paso del tiempo fueron conformando un repertorio compartido (Schön, 1992 y 1998; Wenger, 2001), es decir, un conjunto de posibilidades didácticas comunes que ellos habían experimentado de manera protagónica (en los talleres, en el diplomado, en las ferias, en los círculos y en

todos aquellos actos y experiencias en las que habían tomado parte) y que además las habían llevado a las aulas con los alumnos percatándose de sus resultados.

Los actuales integrantes de la Red, efectuaron una labor de convencimiento a sus colegas, alumnos y padres de familia a quienes consideraron como lectores y escritores. Dicha labor la efectuaron mediante la recomendación de textos que pensaron les pudieran resultar atractivos y útiles. Al respecto señalaron:

Nuestra participación se caracterizó por ir convenciendo “uno a uno”. A cada sujeto les ofrecíamos lecturas de acuerdo a sus intereses y necesidades a los más pequeños cuentos de todo tipo; a maestros materiales que les permitían acercarse de mejor manera a sus alumnos; a los padres de familia lecturas variadas que les posibilitaba ver a sus hijos y a ellos mismos como sujetos lectores activos y creativos. (Ruíz et al. 2000: 8-9).

Asimismo, diseñaron y concretizaron en las primarias talleres para sus colegas y otros para niños, y a la par, avanzaron en la presencia sistemática en las aulas en las que trabajaban de las acciones colectivas que su repertorio compartido incluía, como a continuación se puede apreciar:

En este trabajo, nos planteamos leerles en voz alta [a los alumnos] todos los días, organizar estrategias de fomento de lectura y escritura, organizar la biblioteca de aula con los materiales de los libros del Rincón y con libros de diferentes editoriales, y sobre todo con producciones de los propios niños y niñas.

La organización del aula se modificó, ya que los niños y las niñas ocuparon el espacio de diferentes maneras a partir de las actividades que se iban proponiendo. Los tiempos del aula se modificaron, ya que si las actividades eran significativas [...] se quedaban durante el recreo y después de clase [...] progresivamente se fueron apropiando [...] del aula, ya que con frecuencia solicitaban la lectura de algún cuento.

De esta manera, el currículo formal tendió a modificarse y a flexibilizarse.

La producción de textos realizados por los alumnos en los talleres permitió incrementar el acervo de la biblioteca de aula y también difundir los materiales a otros grupos de la escuela y hacia otros niños de otras escuelas. Asimismo, se modificaron las ceremonias cívicas de los lunes, las bibliotecas, la actitudes de los niños frente al libro y la lectura, etc., es decir, las propuestas trataban de romper con las actividades sin sentido para los alumnos. De esta manera, los talleres [...] iniciaron un proceso de transgresión de las prácticas tradicionales relativas a la lectura y la escritura. (Ruíz et al. 2000: 9-10).

Este tipo de talleres fueron el antecedente directo del trabajo que pude apreciar en las aulas de tres de los integrantes de la Red y que reporto en los Capítulos III y V.

Resulta interesante la mención que los miembros hicieron de que concebían a dichos talleres como transgresores, porque me permite entender que, de entrada, se demarcaron de toda una tradición prescriptiva para la enseñanza de la lengua escrita (caracterizada principalmente por ejercitaciones gramaticales descontextualizadas) y se perfilaron como dispuestos para construir y emprender las condiciones que propiciarían maneras propias de compartir aquello que experimentaron como alumnos en el diplomado.

Para lo anterior contaban con sus recorridos por un camino que les había permitido apropiarse de la cultura escrita (Leont'ev, 1981; Wertsch, 1988; Chartier, 1999; Lerner, 2001, entre otros), esto es, hacerla suya, experimentarla, experimentarse en ella, interpretarla, descomponerla, contribuir a recrearla y no sólo limitarse a ser usuarios de ésta (Meek, 1991).

1.4 La iniciativa de conformar y formalizar la Red

Al paso de un tiempo, los docentes que habían asumido el compromiso de trabajar en las aulas bajo un repertorio común y aquellos que habían fungido como coordinadores del diplomado se encontraron:

Ángeles: precisamente por esas actividades sindicales y platicando de: “¿qué estás haciendo en tu escuela?”, “tratando de echar a andar la biblioteca”, o “yo en la Juntas de Consejo Técnico trabajo con mis compañeros en la lectura”; y cosas así fue que decidimos “bueno cada quien anda por allí por su lado con sus esfuerzos aislados”. De repente nos sentíamos muy solitos, porque en las escuelas, ni quien nos hiciera caso, empezando por el director hasta los propios maestros y entonces decidimos “¿y por qué no nos juntamos?, ¿por qué no nos reunimos y a la vez que vamos retroalimentando vamos teniendo nuevos elementos para continuar con nuestro trabajo?” y fue entonces que decidimos conformar la Red. Pero, si, fue toda una discusión la que nos llevó [a decidir] qué carácter iba a tener, cómo iba a funcionar. Siempre con miras a [...] que cualquiera que se interesara [...] pudiera participar [...] en un nivel pequeño o grande, pero que quisiera [y] que [supiera que] allí tenía un espacio. (Entrevista 9/jun/04 Audio).

Así dio inicio el surgimiento de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura*, que en palabras de Carmen y Rigo contó con una mayor flexibilidad que la que pudiera haber tenido un colectivo docente (Ponencia de Rigo, Carmen y Roberto Pulido en Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES

2/abr/04 Notas). El anterior señalamiento se refiere a que el hecho de que los profesores laboraran en escuelas distintas propiciaba que sus encuentros no estuvieran acotados institucionalmente y que ellos pudieran decidir los tiempos y sitios que mejor les acomodaran.

Una vez integrados se reunieron periódicamente (los viernes en la noche después de la doble jornada laboral que la mayoría tenía o los sábados por la mañana) en un CM ubicado en la delegación política en la que coincidían, gracias al contacto que establecieron con su entonces coordinador académico. Esto resulta un dato significativo, en tanto que evidencia cómo estos profesores establecieron vínculos de distinto orden y cómo es que ocuparon un lugar que desde lo oficial había sido pensado para prepararlos pero lo resignificaron al ser ellos los que decidieran para qué, cómo y cuándo reunirse en él y a quiénes invitar para acompañarlos en la coordinación de una reunión (simpatizantes pertenecientes a otras organizaciones o personas dedicadas a una materia en particular) o simplemente como asistentes. La intención de acudir a este tipo de reuniones y formar parte de una Red, surgieron de “necesidades profesionales y [...] personales” como Susana las nombró (Entrevista 25/may/05 Audio). Las reuniones se llevaron a cabo en un ambiente de trabajo comprometido que permitía compartir parte de sus saberes docentes como Mercado (2002) los nombra. Lo anterior, a través de un conjunto de participaciones en prácticas de cultura escrita que llevaban a cabo tanto en éstas como en las clases. Ángeles para definir qué es la Red y a qué se dedican sus integrantes señaló:

Ángeles: la Red somos un grupo de maestros [...] comprometidos en nuestro trabajo [...] reivindicamos esta función social que tiene el magisterio [...] Dado que no nos quedamos esperando que las cosas lleguen de afuera decidimos construir a partir de nosotros mismos [...] Poco a poco, nos vamos dando cuenta de que no basta con reivindicar demandas de tipo laboral y todo ello, sino que el trabajo debe de ir por enfrente y es entonces cuando nos dedicamos a prepararnos a formarnos, a decir: “pues no nos satisface lo que hay, pues entonces vamos a construirlo, cómo no vamos a ser capaces de hacerlo”. (Entrevista 20/may/05 Audio).

Una vez aglutinados los actuales integrantes iniciaron la redacción de los objetivos que perseguían como agrupación. Entre éstos sobresalieron:

-Promover procesos de animación sociocultural a partir de fomentar la lectura entre la comunidad educativa: los niños, padres de familia y

maestros, con el fin de contribuir en la conformación de una cultura que valore la lectura como una alternativa para la vida.

-Promover procesos de formación entre los profesores, alumnos y padres de familia, en torno al fomento de la lectura, con el fin de mejorar sus prácticas en el aula, en el hogar y con el fin de generar el gusto por la lectura.

-Promover la lectura por placer de manera sistemática y permanente para potenciar la formación de lectores y escritores, y con ello valorar socialmente la palabra. (Ruíz et al. 2000: 6-7).

Estos objetivos permitieron que los integrantes focalizaran sus esfuerzos al aprendizaje y a la enseñanza de la lengua escrita. Trabajaron en la expansión de las relaciones entre los lectores y escritores: docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general. Asimismo, invitaron a algunos de los colegas a sumarse a las reuniones bajo el entendido que para adherirse a la Red no había credenciales, el único requisito era querer transformar la práctica docente como Carmen señaló (Acto académico y cultural de la Red Nacional TEBES 1º/abr/04 Notas).

A partir del momento de su constitución, la *Red de Maestras y Maestros* se erigió como una agrupación conformada por:

docentes que intentan realizar su actividad de enseñanza cotidiana más allá del mero ejercicio de la transmisión de conocimientos, más allá de un papel de aplicadores de reformas, programas y paquetes curriculares. (Ruíz et al. 2000: 18).

Los integrantes generaron un esfuerzo común que perseguía, entre otros, el establecimiento de relaciones internas que se orientaban a la gestión de recursos financieros, a la búsqueda de apoyos académicos, a la apertura de espacios para compartir experiencias; en suma, a la autosatisfacción de sus demandas para el cambio y la mejora de su labor pedagógica.

Para entender cómo es que estos profesores contribuyeron a su formación para la enseñanza de la lengua escrita, cómo es que esto lo hicieron extensivo a otros sujetos y cómo fue posible que se retroalimentaran a partir de dichas experiencias, los integrantes explicaron que:

se ha planteado que la participación, tanto en la comunidad, en general, y en la comunidad escolar, en particular, se constituyen en experiencias de aprendizaje. De hecho, tal aprendizaje es uno de los principios metodológicos básicos de la propuesta, ya que el trabajo grupal, la discusión e interacción a nivel colectivo, la toma de decisiones conjuntas, las negociaciones permanentes, etc., son

elementos medulares para que los grupos puedan comprender su situación, mediante el aprendizaje de experiencias propias. (Ruíz et al. 2000: 7).

La formalización de la Red se realizó en el mes de noviembre de 1999. Posteriormente los integrantes organizaron la *Primera Fiesta de los libros, la lectura y la escritura*, del 6 al 8 de abril del 2000. En este evento ellos y sus colegas tuvieron un espacio para socializar, a través de ponencias, sus experiencias derivadas de las clases de primaria. Un ejemplo de éstas es PEQUEÑO CATÁLOGO DE SERES Y ESTARES de Javier, la cual meses más tarde se publicó en el número 2 de la Revista ENTRE MAESTR@S.

Los miembros continuaron con el establecimiento de vínculos diversos con la UPN, con el CONAFE, RILEC, con asociaciones civiles como la CCMMAC y Palabra y Realidad del Magisterio, con instancias políticas: Asamblea de Representantes del D.F. y delegación política de su marco territorial, así como con tres editoriales: CONACULTA, FCE y Alfaguara. En cuanto algunos de estos enlaces Ángeles comentó:

Ángeles: El Fondo de Cultura Económica ayudó, nos ayudó mucho, ahorita ya perdimos esos contactos [...], pero ellos nos apoyaban en cuanto, por ejemplo, nos brindaban descuentos en los libros [...] nos editaban algunos carteles o botones [...] En fin, con el Fondo, con CONAFE, pues algunas veces, CONACULTA [también] (Entrevista 9/jun/04 Audio).

Los integrantes de la Red a partir de algunas de estas relaciones fortalecieron los talleres con alumnos, padres de familia y docentes, así como pudieron efectuar seminarios en los que utilizaron los materiales escritos con los que contaban desde el diplomado e incorporaron otros más, tal y como Gil lo relató (Entrevista 19/may/05 Audio). Otra forma que ocuparon para hacer llegar éstos textos a los colegas (incluso aunque no asistieran a los talleres o a los seminarios) fue prestárselos. A dichos actos académicos y culturales concurren profesoras como Dolores, colega de Ángeles, quien así lo constató (Entrevista 24/sep/04 Video). Asimismo, los miembros organizaron presentaciones de libros, exploraciones pedagógicas (caravanas que llegaban a diferentes escuelas para diseminar la cultura escrita), muestras de teatro escolar y ferias de libros. Un ejemplo de las muestras y de las ferias son las se efectuaron en el ciclo escolar 2001-2002 en la primaria en que laboraba Ángeles. Al respecto de este tema ella señaló:

Ángeles: Esa idea salió de 5 [integrantes de la Red], 5 éramos los que de manera constante nos seguíamos reuniendo [...] se empezó a conformar esta idea de organizar la *Muestra de Teatro* y se empezó a llamarles [a los colegas] “¿oye cómo ves?, ¿estarías dispuesto a participar?, ¿darías un taller?” [...] llegamos a aceptar trabajar para la muestra ¿qué serían? yo creo que como unos 40 maestros entre los que eran talleristas, quienes estábamos conduciendo, quienes se dedicaron a hacer sesiones, cuestiones de logística y todo eso [...]

[Los integrantes de la Red y yo] hicimos una convocatoria para que en base a unos libros [de literatura para niños] del Fondo de Cultura Económica se sacara el libreto [...] y se hiciera un guión de teatro [que] se pusiera en escena con los alumnos [...] ellos [el personal de esta editorial] anteriormente organizaban una muestra de teatro, precisamente basada en una colección de libros [...] y entonces cuando se los propusimos fue aquí en [menciona el nombre de la delegación política] [...] y entonces dijimos “y bueno si organizamos [nosotros] una [...] y me acuerdo que me decían “[...] unas 5 o 10 obras que logren juntar, ya está bien” [...] y empezamos ese trabajo [de convencer a los colegas] [...] Logramos juntar 30 y tantas obras [inicialmente teníamos contemplado que la *Muestra* se presentara dos días, pero en realidad] [...] se llevó [a cabo en] tres [...] Teníamos a 30 y tantos grupos participando allí de preescolar, primaria y secundaria. (Entrevista 9/jun/04 Audio).

1.5 El trabajo en la comunidad educativa

En síntesis, las actividades que los integrantes de la Red han efectuado pueden agruparse en los siguientes rubros:

Actividades de aula y de escuela

1. El fomento a la lectura y la producción de textos en el aula como práctica permanente, basados en la lectura en voz alta por parte de los docentes y la recreación de lo leído mediante estrategias de comprensión lectora y de escritura.
2. Formación y uso de la biblioteca de aula con recursos aportados por la SEP y por los propios docentes. Estableciendo tiempos y espacios específicos para la lectura en los que los alumnos leen con libertad y permitiendo el uso de los libros fuera de los horarios de clase.
3. Establecimiento de proyectos de lectura permanentes en diferentes escuelas, cuya característica principal es que se designa a un docente que imparte por lo menos un taller de lectura a la semana a cada uno de los grupos del plantel.
4. Realización de jornadas de lectura en las que los docentes intercambian grupos e imparten talleres a niños y niñas [...]

5. Lectura de diversos tipos de textos literarios en las ceremonias escolares.
6. Presentación de cuentacuentos en las escuelas.
7. Organización y realización de Ferias de lectura con actividades destinadas a niños, padres de familia y docentes.

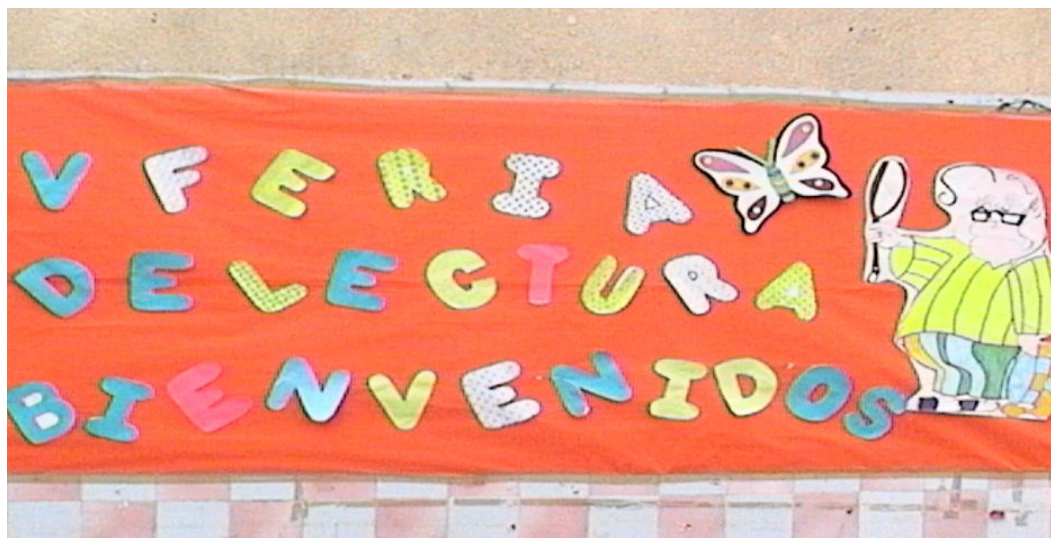


Figura 12 Periódico mural de la escuela en la que Ángeles laboraba al tiempo de la investigación en el que se anuncia una Feria.

8. Tendido de libros a la hora del recreo.
 9. Audiciones carperas de cuentos [...]
 10. Escenificaciones basadas en determinados libros [...].
 11. Correspondencia escolar.
 12. Trabajo con el diario de grupo y el diario de acontecimientos²⁹
- Actividades con y para padres y madres de familia
13. Organización y realización de talleres [...]
 14. Lectura de cuentos por madres de familia en ceremonias y aulas.
- Actividades para docentes
15. Talleres de fomento a la lectura y producción de textos [...] en escuelas y en algunas zonas escolares.
 16. Encuentros de docentes en los que se intercambian experiencias y saberes relacionados con la lectura y la escritura.
 17. Seminarios.
 18. Círculos de estudio permanentes entre los miembros de la Red (correspondencia escolar, matemáticas, entre otros).

²⁹ El diario de acontecimientos es un cuaderno en el que los alumnos registran de manera rotativa los sucesos, que a su juicio, fueron los más importantes del día escolar. Paulatino a su construcción es leído en voz alta por sus autores para hacerlo del conocimiento de los demás niños y del profesor.

19. Asistencia a eventos diversos organizados por instituciones diversas: FCE, CONACULTA, SECRETARÍA DE CULTURA DEL D.F., etc.
 20. Acercamiento de editoriales a los maestros y a las escuelas: CONAFE, Alfaguara, Libros del Rincón, etc.
- Actividades de participación amplia
21. Muestra de teatro infantil.
 22. Presentación de libros y revistas (Producción escrita de los integrantes y presentada por Roberto Gómez en Reunión 11/sep/04 pp. 1-2).



Figura 13 Díptico en el que se anuncia la Presentación de un libro coeditado por la Red.

En particular, ahondaré en lo referente a las bibliotecas circulantes de aula y de la escuela, y a la correspondencia escolar.

1.5.1 Las bibliotecas circulantes de aula y de escuela

Una de las tareas a las que los integrantes dedicaron esfuerzos considerables fue a la formación de estas bibliotecas las cuales son consideradas por ellos como circulantes porque los materiales fluyen constantemente entre los alumnos, los padres de familia, los hermanos y en general los familiares de los niños, como Sergio lo relató (Reunión 11/sep/04 Video). El acervo que las compone (libros en su mayoría y algunas veces revistas y producciones de los alumnos) se enriquece a lo largo de los años por los miembros a través de diversos medios, entre los que puedo mencionar:

- haciendo uso de sus recursos económicos como Susana, Roberto Gómez, Sofía y Sergio lo confirmaron (Reunión 8/may/04 Notas, Reunión 11/sep/04

Video y Acto académico y cultural al que asistieron 13/oct/04 Notas). Los integrantes adquieren los materiales escritos en librerías y en Ferias como la que organiza año tras año el Centro Nacional de las Artes (CENCA), así Sofía lo mencionó (Reunión 11/sep/04 Audio);

- de donaciones, colecciones que el PNL enviaba a las primarias en el tiempo de la investigación como parte de una de sus líneas estratégicas y de otras instituciones (principalmente editoriales de historietas para niños), en ocasiones fortuitas, como Susana dejó constancia (Reunión 11/sep/04 Audio).
- los fondos oficiales que llegan a las escuelas para la compra de material didáctico y aquellos correspondientes al Programa de Escuelas de Calidad (PEC), tal como Sergio lo mencionó (Reunión 11/sep/04 Video),
- de consignaciones (paquetes de libro-clubes),
- de préstamos (al inicio del ciclo escolar los profesores solicitaban a los alumnos que donaran por un tiempo un libro; en ocasiones los integrantes trasladaban al aula algunos libros que pertenecían a otras bibliotecas manejándolos en una clase como itinerantes o como el “libro invitado” y al término lo regresaban a su lugar de origen).

Al referirse a dichas bibliotecas Roberto Gómez explicó: “la procedencia de los libros es diversa [...] el acervo está en los salones de la Red antes de que llegara el de la biblioteca del aula [oficial]” (Reunión 11/sep/04 Audio). En algunas de estas aulas resulta común encontrar, incluso, más de un ejemplar del mismo título lo cual atiende como Susana explicó a “estar al pendiente de cuáles son los libros que les llaman más la atención” (Reunión 11/sep/04).



Figura 14 Alumnas de quinto grado en el grupo en que Susana trabajaba, interesadas en un mismo título.

En las aulas el acervo se organiza bajo diferentes criterios; los profesores garantizan que los alumnos puedan tomar los títulos que necesiten y en los momentos

en que así lo requieran (ya sea para ocuparlos en las clases, para leerlos en silencio cuando han concluido con una labor asignada o para llevarlos a su domicilio). En estas aulas es frecuente observar uno o más libros encima de las mesas de los alumnos, verlos hojeándolos para decidir cuál desean revisar primero, leyendo y conversando con sus compañeros.



Figuras 15-17 Alumnos de diversos grados recurriendo al acervo del aula.

1.5.2 La correspondencia escolar

Durante varios ciclos, incluso en el tiempo de mi presencia en los espacios de la Red (noviembre de 2003-mayo de 2005) los miembros pusieron en marcha la correspondencia escolar. Al respecto, Conchita refirió que a partir de ésta, entre muchas otras cuestiones, han trabajado con los alumnos: chistes, adivinanzas y preguntas capciosas (Reunión 1º/nov/03 Notas).

El punto de partida de la correspondencia escolar es cuando los integrantes les proponen a los alumnos cartearse durante un ciclo con niños de otros grupos y grados diferentes o iguales de diversas primarias en las que ellos y/o sus colegas laboran. Una vez que los niños aceptan da inicio la escritura prolongada de cartas. En las clases, los

los miembros de la Red, los tres docentes focales fueron: Ángeles, Gil y Susana.



Figuras 26-28 (De izquierda a derecha) Ángeles, Gil y Susana.

A manera de exploración, al finalizar el ciclo escolar 2003-2004 (mayo-junio) asistí a los grupos de primaria en los que trabajaban de dos de las docentes focales: Ángeles y Susana. En ese tiempo la primera atendía sexto grado en el turno matutino y en el vespertino estaba encargada de la biblioteca escolar; el día que la visité tenía un grupo de tercer grado; mientras que Susana estaba al frente de un sexto grado. Durante el ciclo 2004-2005 (octubre 2004-mayo 2005) acudí, quincenalmente a las aulas de los tres docentes focales (dos grupos de quinto grado, uno de Ángeles y otro de Susana, y uno de tercer grado de Gil). En el Apéndice B, en la Tabla 5 presento las observaciones que realicé en sus aulas.

- Actos académicos y culturales organizados por los integrantes de la Red. En el Apéndice B, Tabla 6 señalo información al respecto de algunas de las conversaciones que Carmen mantuvo con los colegas de Ángeles y Gil (así como la intervención de estos dos maestros) para invitarlos como talleristas de uno de los actos que organizaban.

De junio-noviembre de 2004 asistí a algunos de los actos académicos y culturales que los miembros concretaron. En el Apéndice B, en la Tabla 7 concentro el listado de éstos.

- Actos académicos y culturales a los que asistieron los integrantes convocados por diversas instancias. De abril de 2004 a febrero de 2005 presencié dichos actos en los que los miembros de la Red fueron invitados como asistentes. En el Apéndice B, Tabla 8 muestro lo anterior.
- Actos académicos y culturales de la Red Nacional TEBES. De abril 2004 a marzo 2005 estuve presente a tres Seminarios-Talleres. En el Apéndice B, en la Tabla 9 se aprecian los actos que fueron pensados por los miembros de dicha agrupación.

En totales el corpus empírico consistió en:

- 18 entrevistas.
- 9 observaciones en bibliotecas circulantes de aula y de escuela.
- 16 observaciones en reuniones de discusión pedagógica.
- 41 observaciones en clases de primaria.
- 3 observaciones en conversaciones de los integrantes con sus colegas para invitarlos a participar en actos académicos y culturales por ellos coordinados.
- 4 observaciones en actos académicos y culturales organizados por los integrantes.
- 4 observaciones en actos académicos y culturales a los que asistieron los miembros convocados por diversas instancias.
- 3 observaciones en actos académicos y culturales de la Red Nacional TEBES.
- variadas producciones escritas (no registro número debido a que existieron ocasiones en las que de un mismo texto les pedí copias a diferentes participantes).

Lo que da una sumatoria de:

- 18 entrevistas.
- 80 observaciones.
- producciones escritas.

2.2.2 La sistematización y la descripción de los datos

Para proceder a la sistematización y a la descripción de la información que recabé, inicié con la transcripción sistemática de lo capturado en audio y video a la que Johnstone (2000) exhorta, siguiendo códigos convencionales. Una de las primeras etapas de la transcripción consistió en escuchar y ver de manera ágil las cintas para contar con un mayor entendimiento de los eventos comunicativos ocurridos, al

identificarlos, reconocer sus componentes y descubrir múltiples relaciones entre éstos (Saville-Troike, 1989). Después fui haciendo detenidamente cortes para registrar por escrito cada uno de los turnos de habla de los integrantes de la Red y de los sujetos con quienes conversaron. Posteriormente volví a correr las cintas para contar con el panorama general que me permitiera completar el sentido de lo expresado por los participantes y efectuar algunas marcas.

A través de la transcripción logré un primer acercamiento al análisis (Ochs, 1979), debido a que, tomé decisiones con respecto a cuál era la información que iba a ser recuperada y en qué medida lo haría, por lo que me fue necesario, de entrada, definir criterios de inclusión/omisión. Así, decidí incluir lo que estuviera relacionado con usos específicos de la lengua escrita por parte de los miembros de la Red y de los sujetos con los que se relacionaron (principalmente alumnos y sus colegas) y en consecuencia, excluir todo lo demás. La transcripción me permitió profundizar en los datos, descomponerlos, movilizarlos y relacionarlos con lo dicho por los integrantes en otros de los espacios o entrevistas.

A partir de las transcripciones y de mis notas en campo elaboré un índice de tópicos y actividades desarrolladas por los sujetos de la investigación en los espacios visitados. En este índice, además, sintetice la información desprendida de las entrevistas. Por cada sinopsis de observación y entrevista ocupé de 2 a 3 cuartillas. Derivada de la lectura del índice construí cuadros varios en los que organicé la información respecto a cuáles habían sido los asistentes en cada uno de los espacios, los textos ocupados por los integrantes y los sujetos con los que se relacionaron, las producciones escritas que realizaron, las asignaturas abordadas por los docentes focales en las clases, entre otros. Algunos de estos cuadros me apoyaron en la formulación de un listado de descriptores preliminares. Por descriptores preliminares me refiero a aquellos usos específicos de lengua escrita de los miembros de la Red y de las personas con las que interactuaron tal y como los observé y representé en las etapas iniciales de la recogida de la información (Woods, 1987). Algunos de estos usos fueron:

- Discusión.
- Descripción oral.
- Tomar notas.
- Búsqueda y selección de información.
- Presentación oral de artículos académicos y de documentos oficiales.

- Lectura colectiva de borradores de cartas, guiones de observación y notas.
- Lectura individual de letreros.
- Escritura colectiva de relatorías, invitaciones, recados y guiones de preguntas.
- Escritura individual de listas, recetas, recados, letreros y de resultados de una encuesta.

2.2.3 Algunas consideraciones para el análisis

A través de las transcripciones, de mis notas en campo y de aquellas ideas que me permitieron complementar los datos preparé registros ampliados para los cinco espacios. Posteriormente ocupé el programa de análisis de datos cualitativos Atlas/Ti versión 4.2 para peinar estos registros con base en la lista de descriptores preliminares.

A manera de recorte decidí quedarme únicamente con la información proveniente de reuniones de discusión pedagógica y clases de primaria. Con la intención de agrupar los descriptores de ambos espacios efectué una serie de lecturas a los registros ampliados de reuniones y clases. Después encontré la presencia de las que llamé acciones colectivas para favorecer la disponibilidad y el acceso a materiales escritos, es decir aquellas intervenciones didácticas que los miembros implementaron, mismas que provenían de sus repertorios compartidos para garantizar la existencia de los textos en los dos espacios y para provocar oportunidades sociales en las que los materiales escritos fueran incorporados a las actividades.

En la Tabla 10 enlisto las correspondientes a las reuniones y en la Tabla 11 las de las clases. En las dos Tablas es posible apreciar las singularidades que cada grupo de acciones representa. Básicamente estas singularidades responden al número de acciones efectuadas y al orden en que fueron seguidas.

Por textos consultados me refiero a aquellos que fueron leídos, ya sea por los integrantes o por los alumnos. Mientras que por producciones aquellos escritos que redactaron los sujetos. Al final de los capítulos IV y V daré cuenta de la presencia de tales acciones, así como de lo que cada una implica.

Tabla 10 Acciones colectivas en reuniones

TIPO DE MATERIALES ESCRITOS		
TEXTOS CONSULTADOS	PRODUCCIONES ESCRITAS REALIZADAS	
	DE LOS INTEGRANTES	DE LOS ALUMNOS
Obtenerlos y conocerlos.	Elaborarlas.	
Recomendarlos.		
Ponerlos al alcance.	Ponerlas al alcance.	
Hacerlos circular.	Hacerlas circular.	
Darlos a conocer.		Darlas a conocer.
		Ponerlas al alcance.
		Hacerlas circularlas.

Tabla 11 Acciones colectivas en clases

TIPO DE MATERIALES ESCRITOS	
TEXTOS CONSULTADOS	PRODUCCIONES ESCRITAS
	DE LOS ALUMNOS
Obtenerlos y conocerlos.	Elaborarlas.
Darlos a conocer.	Darlas a conocer.
Ponerlos al alcance.	Ponerlas al alcance.
Regular su uso.	
Hacerlos circular.	

Peiné los registros ampliados de una selección preliminar de reuniones y clases en Atlas/Ti para encontrar la recurrencia de tales acciones colectivas. Posteriormente efectué un lectura (Goetz y LeCompte, 1988) del total de registros ampliados de reuniones y clases en busca de posibles patrones y relaciones (Gumperz, 1982 y Saville Troike, 1989). El resultado de esta búsqueda fue la construcción de categorías de análisis que hicieron las veces de vocabulario (Dyson, 1989) y que me permitieron dar cuenta de las concordancias entre las prácticas de cultura escrita que los integrantes llevaron a cabo en ambos espacios. Así surgieron tres para las reuniones y tres para las clases, las cuales se corresponden. En las Figuras 39-40 presento dichas categorías.



Figura 39 Categorías de análisis para las reuniones de discusión pedagógica.



Figura 40 Categorías de análisis para las clases de primaria.

- A continuación explico a qué atendió la elección de estas categorías de análisis.
- Asirse a la cultura escrita y recrearla/Construir situaciones comunicativas en las que los alumnos estén en posibilidades de asirse a la cultura escrita y recrearla. Responde a que tanto en las reuniones como en el aula se compartieron materiales, se mediaron los textos y se ocuparon para comprometerse con actividades de aula, de escuela y de comunidad en general. Los integrantes y los alumnos decidieron qué leer, qué escribir, qué decir, cómo, cuándo, con quién y para qué lo harían, además de que se erigieron como creadores de nuevas posibilidades.
 - Interactuar con otros/Propiciar interacciones en aula. Los miembros y los niños se relacionaron de maneras variadas y dinámicas entre sí y con los materiales escritos. Existió reciprocidad y colaboración (John-Steiner, 2000).
 - Recuperar, desplegar y movilizar los conocimientos previos para la construcción de nuevos conocimientos/Reconocer e incorporar los conocimientos previos de los niños para la construcción de nuevos conocimientos. Los integrantes y los alumnos siguieron procesos para articular las ideas colectivas que emergieron a propósito de sus discusiones, de las lecturas que realizaron y de los textos que planearon, produjeron y revisaron con el cúmulo de experiencias de las que eran portadores.

Del total de las reuniones y clases elegí seis de cada una como focales debido a que se encontraban plétóricas de ejemplos para dar cuenta de las categorías. En la Tabla 12 hago mención de cuáles son éstas.

Tabla 12 Reuniones focales

N° PROGRESIVO	FECHA	DURACIÓN	ASISTENTES
1	1° noviembre de 2003.	3:40 hrs.	Sergio. Gil. Roberto Gómez. Rocío. Elena. Max.

			Conchita. Ángeles. Roberto Pulido.
2	15 de noviembre de 2003.	3:55 hrs.	Roberto Gómez. Gil. Conchita. Sergio. Ángeles. Rocío. Ceci. Max.
3	13 de febrero de 2004.	1:15 hrs.	Gil. Ángeles. Javier. Roberto Gómez. Max. Sergio.
4	12 de junio de 2004.	2:40 hrs.	Rocío. Roberto Gómez. Gloria. Martha Hernández. Ángeles. Rosa. Rigo.
5	11 de septiembre de 2004.	4:10 hrs.	Susana. Jorge. Roberto Gómez. Carmen. Rigo. Sofía. Beatriz. Sergio. Conchita. Gil.

6	29 de septiembre de 2004.	2:30 hrs.	Sofía. Roberto Gómez. Gil. José María. Rogelio. Conchita. Susana. Max. Sergio.
---	---------------------------	-----------	--

Para conocer información al respecto de las reuniones focales recomiendo consultar en el Apéndice C las Tablas 13 y 14.

En seguida, en la Tabla 15 menciono las clases que seleccioné como focales.

Tabla 15 Clases focales

N° PROGRESIVO	FECHA	NOMBRE DEL DOCENTE FOCAL	GRADO	N° DE ALUMNOS
1	25 de mayo de 2004.	Susana.	6°	31 (22 mujeres y 9 hombres).
2	6 de octubre de 2004.	Susana.	5°	29 (15 mujeres y 14 hombres).
3	7 de octubre de 2004.	Gil.	3°	23 (12 mujeres y 11 hombres).
4	21 de octubre de 2004.	Gil.	3°	21 (11 mujeres y 9 hombres).
5	18 de febrero de 2005.	Ángeles.	5°	35 (20 mujeres y 15 hombres).
6	20 de mayo de 2005.	Ángeles.	5°	33 (17 mujeres y 16 hombres).

Para contar con más información al respecto de estas clases sugiero ver en el Apéndice D las Tablas 16-18.

A cada una de las seis reuniones y seis clases que elegí las considere como eventos comunicativos. Dentro de estos eventos me detuve a dilucidar cómo es que

estaban organizados e interrelacionados (Saville-Troike, 1989), además de interesarme en cómo se conectaron con los propósitos y necesidades de los participantes (Hymes, 1972). En los doce eventos comunicativos ubiqué episodios temáticos de interés. Como ya hice mención en la Introducción, del total de las seis reuniones y seis clases focales ocupé una de cada tipo a manera de descripción densa (tema del Capítulo III) y el resto para ejemplificar las categorías de análisis que hacen alusión a las concordancias entre ambos espacios (contenido de los Capítulos IV y V, respectivamente).

Si el sentido de una propuesta formativa es incidir en lo práctico, y ello exige la reconstrucción significativa del modo en que el profesorado conoce, piensa, siente y hace la enseñanza, es obvio que se requiere tiempo y un esfuerzo sostenido para que tal reestructuración sea posible

Granado, 1997.

CAPÍTULO III Una invitación para presenciar una reunión de discusión pedagógica y una clase de primaria



Figura 41 Una reunión de discusión pedagógica.



Figura 42 La profesora Susana conversando con los alumnos.

La discusión sobre la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura* se inicia, en este capítulo con la descripción densa de una de las reuniones (que tuvo efecto el 11 de septiembre de 2004 y a la cual acudieron 10 de los integrantes), así como de una de las clases de primaria (del 25 de mayo de 2004, en el grupo de sexto grado en el que trabajaba la profesora Susana con 31 alumnos: 22 mujeres y 9 hombres). Afirmo que se trata de descripciones densas retomando el término empleado por Geertz (1973) para referirse a aquellas piezas que, a la par, enumeran los rasgos singulares de una situación en particular y relatan los acontecimientos que tuvieron efecto en ésta. La intención de este capítulo expresamente es avanzar en la caracterización de los dos espacios en los que decidí profundizar: reuniones y clases para presentar de manera general lo que en ellos ocurrió, esto es, sin basarme en las categorías de análisis.

Este tercer capítulo lo organicé en tres partes, la primera dedicada a una reunión, la segunda a una clase y la tercera para las conclusiones.

3.1 Reunión

Este apartado, se subdivide a su vez en: 1) un preámbulo que da cuenta de los acontecimientos que preceden a la reunión que elegí, 2) la descripción densa que integra fragmentos sintéticos del evento comunicativo y comentarios en puntos de interés y 3) un sumario que engloba los aspectos que estuvieron presentes en la reunión.

3.1.1 Preámbulo

La reunión que precedió a la del 11 de septiembre de 2004 se llevó a cabo el 12 de junio de 2004. En esta fecha los asistentes compartieron avances en el desarrollo de la correspondencia escolar, revisaron el tríptico-invitación que diseñaron para la presentación del libro PRIMERO LA A. ARTE Y OFICIO DE LA PALABRA ESCRITA y se organizaron para repartir el tríptico entre sus colegas. Rocío una de las integrantes, invitó a los presentes a asistir al IX Encuentro Nacional de Colectivos y Redes Escolares que hacen Animación-Innovación-Investigación desde sus Escuelas, organizado por tres de los colectivos del Estado de México y uno perteneciente a una de las unidades de la UPN en el D.F. (los cuatro afiliados a TEBES). Ella señaló que este encuentro tendría efecto del 25 al 29 de julio de 2004 en un lugar del Estado de

México. Posterior a la reunión del 12 de junio de 2004, Roberto Gómez y Ángeles prepararon la ponencia que presentarían en dicho Encuentro. Asistieron a éste y coincidieron con la Mtra. María Elvira Charria (entonces directora del PNL) quien ofreció una conferencia en tal acto. Algunos de los integrantes conversaron con ella al respecto del trabajo que realizaban como agrupación; ella se interesó en esto y les agendó una cita para el mes de octubre de 2004.

Posterior al IX Encuentro los integrantes decidieron preparar un escrito para entregárselo a la Mtra. Charria en el que profundizaran acerca del trabajo que realizaban. Para este efecto algunos de los integrantes, entre los que se contaron: Roberto Gómez, Ángeles, Rocío, Susana y Gil se dieron cita en casa de Rigo para planear con él y con Carmen el escrito. En esta ocasión propusieron diferentes tareas, avanzaron en ellas y se repartieron lo pendiente: diseñar un guión en el que cada uno de los miembros registrara información relativa al origen, organización y funcionamiento de las bibliotecas circulantes de aula; buscar y seleccionar textos en los que se expresaran los lineamientos del PNL; y, escribir acerca de las actividades que la Red impulsaba. Roberto Gómez asumió la responsabilidad de esta última tarea, mientras que Carmen se comprometió a la redacción final del guión el cual reuniría los aspectos que propusieron los integrantes. El guión se dividió en tres apartados:

- 1) el acervo del aula (títulos, editoriales y origen de los materiales),
- 2) el espacio asignado para la ubicación del acervo en el aula (maneras en que los profesores hacían disponibles los libros a los alumnos), y
- 3) el uso que se le da al acervo del aula (acciones concretas de los docentes para favorecer el acceso a los materiales escritos).

La siguiente es una reconstrucción del guión (basada en la lectura colectiva que algunos de los miembros efectuaron de éste el 11 de septiembre de 2004)

Guión de observación del origen, organización y funcionamiento de las bibliotecas circulantes de aula

1) El acervo del aula

- ¿Cuántos libros componen el acervo?
- ¿A qué géneros pertenecen?
- ¿Cómo se obtuvieron?
- ¿Cuáles son los libros que más les gustan a las niñas?
- ¿Cuáles son los libros que más les gustan a los niños?
- ¿Cuáles son los libros del acervo que más utilizas?
- ¿Son suficientes los materiales del acervo para cubrir tus necesidades y las necesidades de tus alumnos?

2) El espacio asignado para la ubicación del acervo en el aula

- ¿Dónde está colocado el acervo?
- ¿Cómo están organizados los libros del acervo?
- ¿Quién o quiénes definieron la ubicación del acervo?

3) El uso que se le da al acervo del aula

- ¿En qué momentos o situaciones se leen los libros del acervo?
- ¿Cómo involucro a mis alumnos?
- ¿Cómo involucro a los padres de familia?
- ¿Cómo es el préstamo de libros?
- ¿Qué testimonio tienes acerca del acceso a los libros?

Figura 43 Guión para concentrar información sobre bibliotecas de aula.

Una vez listo el guión (fechado con 4 de septiembre de 2004) se fotocopió, se repartió entre los miembros para que registraran la información requerida en cada aspecto y se decidió que la fecha de la próxima reunión sería el 11 de septiembre de 2004 con el propósito de dar a conocer los datos.

3.1.2 Descripción densa

A continuación presento la descripción de la reunión de discusión pedagógica que se celebró el 11 de septiembre de 2004, con una duración de 4 hrs. 10 min. En esta ocasión concurrieron al CM Beatriz (colega de Ángeles quien desde ese ciclo fungía

como encargada de la biblioteca escolar en el turno matutino y asistía por vez primera a una reunión), Sofía, Conchita, Jorge, Sergio, Roberto Gómez, Rigo, Susana, Carmen y Gil (quien se incorporó al final de la reunión). En la Figura 44 muestro el plano del CM.



Figura 44 Plano del CM en el que se reunían los integrantes al tiempo de la investigación.

Conforme llegan al aula 4 del CM, los asistentes se saludan afablemente, se sientan alrededor de un arreglo de mesas trapezoidales ubicadas en el centro del salón y colocan sus pertenencias (bolsas, portafolios, carpetas, cuadernos, libros y hojas entre otras) en sillas aledañas y/o encima de las mesas. En seguida, en la Figura 46, doy cuenta de la distribución física de los integrantes al inicio de la reunión, en donde: S (Sergio) So (Sofía), J (Jorge), Su (Susana) CR (Carmen Ruíz), B (Beatriz) M (investigadora), C (Conchita), R (Rigo), RG (Roberto Gómez).

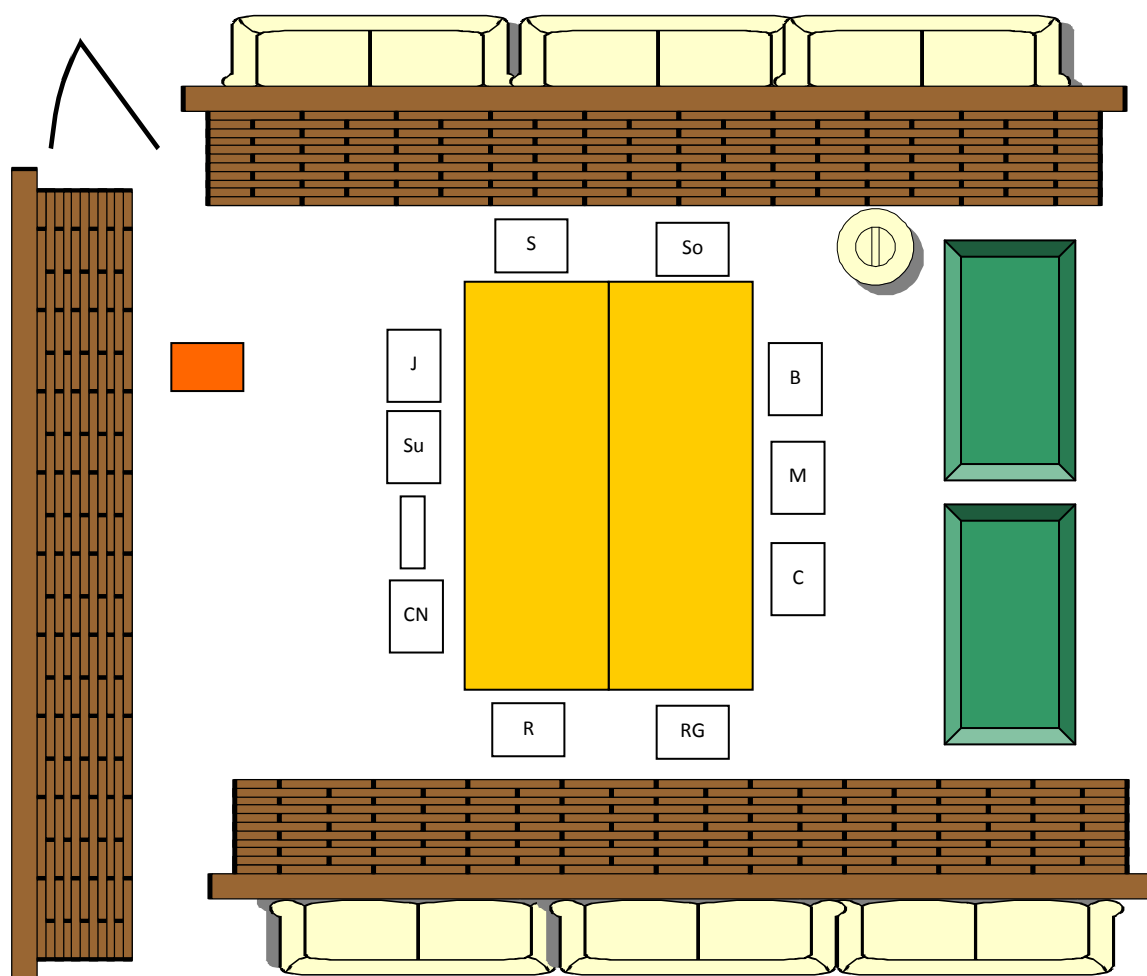


Figura 45 Distribución física de los integrantes en la reunión.

La coordinadora académica del CM entra al aula, saluda a los asistentes, se dirige con Roberto Gómez, conversa con él y le entrega varias copias de un tríptico para que las distribuya a los integrantes y los anime a que asistan e inviten a los alumnos y a los padres de familia. En el tríptico se informa de un conjunto de talleres de lectura para niños que tendrá lugar el sábado siguiente en un centro cultural ubicado en la delegación política a la que pertenece el CM. La coordinadora académica se despide y Roberto pone los trípticos encima de la mesa. Jorge saca de su portafolio varias carpetas que contienen de 15-20 hojas aproximadamente (referidas a la programación de las actividades culturales de la Cuarta feria del libro en el Zócalo) y al igual que Roberto los coloca al centro de las mesas. Una vez que todos se acomodan inician comentarios relacionados con su traslado al CM, con anécdotas ocurridas en

sus escuelas durante la semana (como cuando Susana le cuenta a Jorge que en ese ciclo no sería la encargada de biblioteca de la escuela, ya que le habían asignado la comisión de cooperativa), con ideas desprendidas de la lectura de un texto (Roberto Gómez conversa con Rigo acerca de la invitación que tiene en las manos para asistir a un foro), con experiencias vivenciadas en los actos académicos y culturales a los que acudieron (Roberto Gómez muestra una carpeta que le obsequiaron por ser asistente al IX Encuentro y platica junto con Carmen, quien también estuvo presente, algunas situaciones que habían tenido lugar en el acto). Una vez que la mayoría de los convocados llegan al aula da inicio la reunión. A continuación señalo los momentos sobresalientes de esta sesión (a partir de mis notas en campo y de la transcripción en audio y video):

Roberto Gómez participa a los asistentes que bajó de INTERNET un texto referente al PNL: “Aquí traigo el PROGRAMA NACIONAL DE LECTURA (muestra unas hojas en las que imprimió el texto tal cual aparece en la página electrónica del Programa)”.

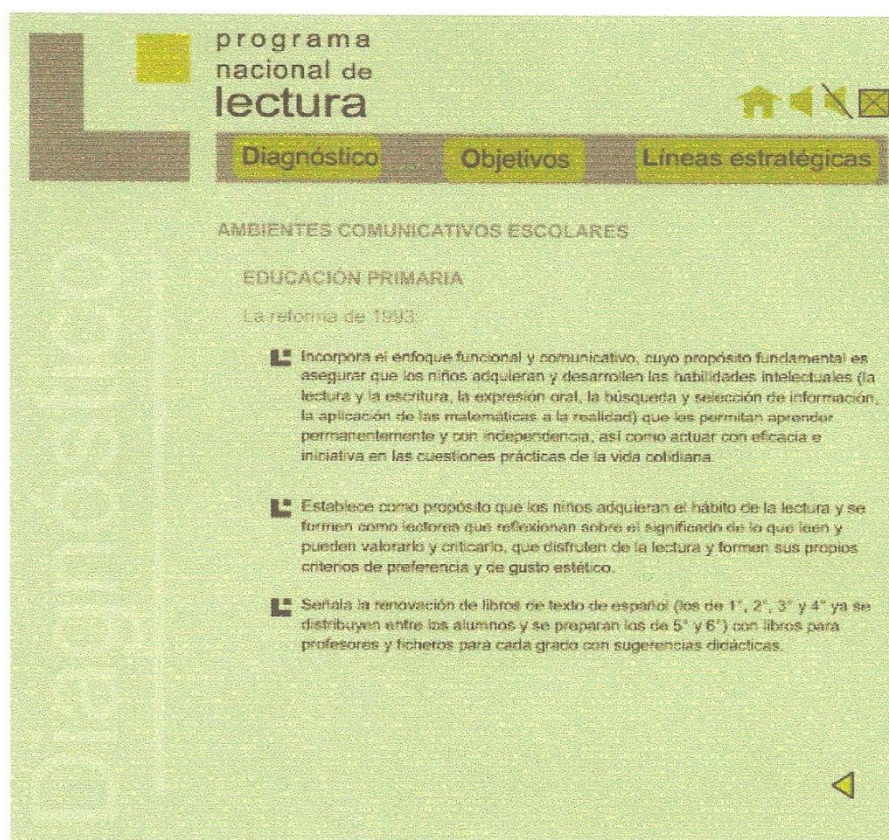


Figura 46 Una de las páginas del PNL que Roberto Gómez llevó a la reunión.

Con este documento Roberto efectúa una presentación oral y coordina una lectura colectiva en la que los demás asistentes, de manera simultánea, escuchan, formulan preguntas y realizan comentarios. Por su parte, Susana refiere que, en fechas pasadas, ella también encontró ese mismo documento en INTERNET y que lo buscó a petición de la directora de la primaria en la que trabajaba, quien le había preguntado qué había en línea del PNL.

La búsqueda y selección del documento oficial por medios virtuales le implicó a Roberto Gómez poner en juego sus conocimientos en el manejo de herramientas como el Internet. Esto sugiere que algunos de los integrantes hacían uso de textos no impresos para llevar a cabo las tareas que asumían. Roberto Gómez tuvo que revisar el documento con anticipación a la reunión para poder presentarlo de manera oral y seleccionar aquellos fragmentos para la lectura colectiva. Roberto Gómez al presentar y leer, evidencia que en las reuniones ellos acuden a diferentes textos para responder a interrogantes que se han planteado en el curso de sus discusiones (Lerner, 2001).

Durante la lectura los asistentes participan de manera periférica, es decir, escuchan, formulan preguntas, opinan y obligan que la atención se centre en tópicos muy específicos que les permiten avanzar en la encomienda que se habían propuesto al respecto de tener que acudir al contenido de PNL. El hecho de que el resto de los asistentes participaran alrededor de las intervenciones de Roberto Gómez plantea cómo ellos tal y como Barton y Hamilton (1998) afirman se incorporaron en las prácticas letradas de otros.

Susana, al expresar que al igual que Roberto Gómez buscó el documento en Internet confirma que los integrantes hacen consultas en medios virtuales. Asimismo, al referir que la directora acudió a ella en busca de información, devela la existencia de una relación colaborativa entre ambas (John-Steiner, 2000). En otras palabras, la directora percibía a Susana como un miembro experto en el campo de la lengua escrita y sabía que podía contar con su apoyo. Susana, por su parte, correspondió con la expectativa de su jefa al rastrear el documento oficial solicitado y, en paralelo, se preparó para llegar a la reunión en la que se darían cita ella y los demás integrantes. A través de la lectura colectiva los asistentes están en posibilidades de posicionarse en el texto, de compartir sus puntos de vista y de abordar temas específicos.

Susana, Sofía, Sergio, Conchita y Beatriz, por turnos, comparten información acerca de la organización y funcionamiento de sus bibliotecas de aula basándose en el guión que Carmen les hizo llegar una semana antes de la reunión. En términos generales, estos

profesores dan cuenta de cómo logran hacer presentes los materiales escritos en las aulas y cómo generan su uso con los alumnos. Entre las acciones que citan están: obtener los libros por medios diversos (adquirirlos con sus propios recursos o a través de compras que las escuelas hicieron de materiales didácticos, materiales escritos que les fueron proporcionados en actos académicos y culturales a las que asistieron, préstamos de bibliotecas escolares y donaciones institucionales o individuales), conformar bibliotecas circulantes, hacer acuerdos para regular el préstamo de libros, ponerlos al alcance y circularlos, asignar horarios especiales para la lectura de estos materiales (además de los contemplados para la materia de Español), darlos a conocer a través de lectura colectiva, coordinar actividades desprendidas de la lectura de estos textos y vincular contenidos curriculares con las actividades y los libros.

Las participaciones de estos profesores pueden agruparse en tres rubros, atendiendo a los mecanismos que usan para dar a conocer la información: 1) comentarios a manera de preámbulo acerca del origen del acervo, lectura en voz alta de las preguntas del guión y respuestas que registraron en él, y explicaciones intercaladas a la lectura para profundizar en las respuestas; 2) comentarios puntuales para cada uno de los aspectos enunciados en el guión, intercalando la lectura en voz alta de las preguntas y de datos específicos que escribieron (en cuadernos, en el guión, en hojas y/o en listas de asistencia); 3) comentarios siguiendo el orden del guión. En el primer grupo se ubica la intervención de Sofía, en el segundo la de Susana, Sergio y Conchita y en el tercero el de Beatriz. Simultáneamente a las participaciones de estos asistentes Roberto Gómez, Rigo y Carmen (quienes se autonombraron como escribanos al inicio de la reunión) toman notas al respecto de algunos comentarios que el resto de los integrantes hacen acerca de las bibliotecas circulantes de aula, con la finalidad de avanzar en la preparación del documento que le llevarían a María Elvira Charria. De cuando en cuando Rigo y Carmen (quienes además asumieron la coordinación de la reunión) formulan preguntas a los asistentes que intervienen (para profundizar en la información que comparten, para precisar en algún dato, para mostrar interés y para establecer comparaciones entre lo que uno y otro integrante refiere). Entre las preguntas que Rigo y Carmen expresan están: “¿hay un tiempo específico para que los niños tengan acceso [a los libros]?, ¿qué grado tienes?, ¿qué momento dedicas para el cambio de libros [para que los alumnos puedan solicitar en préstamo otros libros]? Durante su intervención, Sergio dicta a Carmen los títulos de los materiales escritos que prefieren sus alumnos y padres de familia a quienes dice que también les hace préstamo de libros.

En el transcurso de las participaciones de Susana, Sofía, Sergio, Conchita y Beatriz los asistentes escuchan con atención e intervienen de distintas maneras: formulan preguntas, completan las frases y contrastan sus experiencias con las de ellos, tal como puede advertirse en el ejemplo siguiente:

Susana: Lo que alcancé a hacer fue nada más un conteo de libros [...] Aproximadamente hay entre 70 y 75 libros [...] de esos son... de la [colección] oficial [PNL] 28 [libros].

Carmen: ¿Y los demás?

Susana: Los he llevado y otros han sido donados por los alumnos. La mayoría no son de la biblioteca oficial [de esta solamente son] 28 [libros] contando el paquete que dieron [del PNL] para 5° año, más los tres últimos que llegaron [a la escuela].

Carmen: Los que se repartieron

Susana: los que se repartieron, que dijeron [en la dirección de la primaria] que eran para biblioteca escolar.

Roberto Gómez: A nosotros no nos los mandaron.

Susana: Y en la escuela nos los repartimos

(algunos integrantes murmuran tratando de recordar y concluyen que ese último acervo no les llegó a las primarias)

Susana: por grados, a unos les tocaron 3 títulos, a otros 2 [...]. Luego para los géneros, de género narrativo yo conté [...] 37, (Revisa su cuaderno para señalar las cantidades).

En otras ocasiones los asistentes intervienen para coincidir con las ideas del integrante en turno, para reflexionar en relación a alguna frase, para añadir información y para sugerir títulos de libros para trabajar con los alumnos y otros más para recomendarlos a los padres de familia.

Los textos que Susana, Sofía, Sergio, Conchita y Beatriz comparten con los demás asistentes narran las acciones que llevan a cabo en las aulas para garantizar la disponibilidad y para favorecer el acceso a materiales escritos, esto es, clarifican cómo es que se aseguran de que los alumnos tengan la oportunidad de leer y de escribir (Smlth, 1998). De igual manera, sirve como insumo para preparar el documento que presentarían ante la Subsecretaría. Mediante los comentarios de estos profesores se advierten similitudes en sus formas de trabajo en el aula, lo cual revela la existencia de un repertorio común de acciones colectivas encaminadas a lograr la presencia y el uso de los textos de diversos autores y de producciones escritas de los alumnos. Sus escritos sugieren que los repertorios de los cuales dan cuenta tuvieron origen en la imbricación de saberes profesionales (Mercado, 2002) individuales derivados de la enseñanza de la lectura y escritura y de aquellos que han construido colectivamente en el transcurso de su pertenencia a la Red. Asimismo, hacen notar la coexistencia de sus acciones con las derivadas de disposiciones oficiales.

Las preguntas y los comentarios que los coordinadores y los asistentes a la reunión efectúan tras las intervenciones de Susana, Sofía, Sergio, Conchita y Beatriz sirven para profundizar en la información, para introducir nuevos temas, para brindar y recibir apoyos, y para enriquecer las notas de los tres escribanos (Rigo, Roberto y Carmen). Entonces, los asistentes actúan como un recurso para los demás, intercambian información y comparten nuevas ideas (Wenger, 2001). Además se

posicionan y reposicionan entre sus propios textos y lo que van a escribir colectivamente, haciendo uso de la voz que construyen a través de las fuentes que han consultado.

Sobresale el conocimiento que los integrantes demuestran cuando de manera fluida mencionan los títulos de los libros que dicen trabajar en las aulas, reconozcan los que enuncian sus compañeros y hagan recomendaciones de libros para ser trabajados con los alumnos e incluso con los padres de familia.

Casi al final de su intervención Beatriz hace mención que durante las clases los niños podían tomar los libros para leerlos cuando así lo quisieran (es decir, no destinaba un momento especial, en tanto que, según señala eso no le había funcionado en ciclos escolares anteriores). La única condición que indicaba a los alumnos era que “no perturben a los demás”. Esta última frase ocasiona que Rigo hable acerca de los docentes que asistían al Diplomado en Oaxaca, así como de la sistematización que él junto con otros dos integrantes de la Red de ese mismo estado realizan del trabajo de dicha agrupación, con la intención de provocar una reflexión al respecto de la forma de trabajo de Beatriz.

Rigo: (A Beatriz) Una pregunta [...] y si ¿los niños van a los libros o sea aún con esta advertencia [de no distraer a los demás]?, ¿que tú dices? [...]

Beatriz: [...] si, de hecho [...] si se interesan, si les gusta [...] [a] ellos les interesa el libro porque finalmente está al alcance de ellos [...]

Rigo: (A Beatriz) Porque en el caso de Conchita, [ella] dice que, por ejemplo, los niños toman la revista y el libro [cuando lo desean y conversan con sus compañeros a propósito de éstos] y parece como natural [...] que yo tengo el libro y encuentro algo novedoso que [...] leo a los demás. Siempre la lectura te lleva compartir [...] (Conchita y Roberto Gómez afirman moviendo la cabeza) y entonces (Se dirige a Beatriz) en el caso tuyo: “pues agarren el libro” pero “no molesten, no perturben a los demás”. Habría que ver si efectivamente ocurre eso. Siempre la lectura está::: [...] muy cercana a los que me rodean. Porque les cuento... (Jorge toma nota), pero eso a mí me parece muy bueno [que la lectura sea un acto colectivo], [...] nosotros (Él, Carmen, Eloisa – los tres integrantes de TEBES y la última además de la Red de Oaxaca–) hemos estado encontrando en algunas prácticas en Oaxaca [de profesores que asisten al diplomado] que el niño lee [en solitario] después de terminar una actividad y entonces ahí hay una preocupación de los profes de que de pronto esta concepción de lectura que se está formando en los niños es como muy... residual (Beatriz afirma moviendo la cabeza) [...] (Imitando a los profesores) “el tiempo que quede libre dedícalo en la lectura del libro”. [Entonces la lectura] se asocia con el tiempo residual, con el tiempo vacío, con el tiempo muerto, con el tiempo no productivo (Beatriz afirma moviendo la cabeza) digamos, y entonces: (Imita a los alumnos) “en esos espacios no productivos yo puedo leer”. Entonces asocias o vas construyendo una idea de la lectura

(Imita a los alumnos) “la lectura no produce nada, porque no estamos trabajando”. Entonces yo creo que la lectura genera muchas cosas. Habría que ver los comportamientos de estos niños ¿si están dialogando?, ¿qué dialogan?

[...]

Roberto Gómez: [...] Leer para ellos mismos primero y ya después compartir, porque finalmente son procesos de negociación [...] siempre hay quienes (Imita a los profesores) “[lean] mientras los demás terminan [sus trabajos]”

Susana: [y de esta manera] no aprovechan

Roberto Gómez: digamos no es que... [deba erradicarse esta costumbre] el problema sería que fuera única y exclusivamente ésa la única forma de trabajar la lectura, ¿no?

Susana: Ajá cuando [los alumnos] terminan.

Roberto Gómez: Pero si los libros están ahí a disposición de los chicos permanentemente, digamos un espacio más es el momento en que terminan su trabajo mientras el resto lo hace, ¿no? Bueno así lo entendería yo, porque si es el esquema así como (Se dirige a Beatriz) tú lo planteas de que solamente cuando

Susana: terminen

=

Roberto Gómez: terminen el trabajo es el único momento, pues entonces ya sería como que...

Rigo: habría que diversificar.

Beatriz: [...] tiene que ver con el concepto que se tenga de disciplina, porque, por ejemplo, puedes estar comentando en voz baja, ¿no? [...] puedes estar sentado, puedes estar leyendo, puedes...

La participación de Rigo (cuando él habla de los asistentes al diplomado, de la Red de Oaxaca y de lo que Conchita dice promover con los alumnos a propósito de lo que Beatriz comenta) sirve para introducir nuevas ideas, como Lerner (2001) señala para externar su postura respecto a lo que considera como “lo natural en el proceso de leer un texto” (esto es, reaccionar a un escrito, socializar su contenido con otros y estar acompañado) y para generar una reflexión sobre la práctica de los integrantes de la Red y de los colegas. Esta discusión permite entender cómo es que los tópicos que se abordan en una reunión son contenidos en construcción, en el entendido que los asistentes regresan a la idea que Beatriz expone para analizarla, discutirla y así llegar a nuevas conclusiones (Lerner, 2001).

Además, la reflexión que Rigo desencadena puede apoyar a Beatriz en tres cuestiones (según fuera el caso): 1) argumentar el por qué de sus decisiones, 2) proporcionar más información para que los asistentes se percaten que lo que ella hace no era tan distinto a lo que Conchita realiza, 3) rectificar en un futuro y probar nuevas ideas a través de la colaboración de los integrantes. La intervención de Rigo da pauta

para que se lleve a cabo una revisión de las determinaciones, de las concepciones, de los propósitos y en este caso también de las necesidades de los miembros como profesores, lo cual en palabras de Davini (1995), resulta un punto de partida necesario para la formación.

Rigo al comentar que los docentes que asistían al diplomado en Oaxaca habían manifestado su preocupación porque los alumnos asociaran el tiempo de lectura como un tiempo residual (el que queda del total ocupado para las asignaturas) contribuye a que los integrantes se sensibilizaran acerca de las repercusiones que podía tener el que los alumnos leyeran materiales del acervo solamente cuando hubieran concluido con una actividad escolar. Con esto se enfatiza la importancia de, por un lado, otorgarle a la lectura un espacio dentro de la carga horaria, y por otro, de articular los libros que los integrantes dan a conocer a actividades curriculares. Lo anterior también insta a los asistentes para que pongan una mayor atención en las cuestiones que los niños dialogan a propósito de los libros que leen y en generar espacios para la convivencia (entre los integrantes y los alumnos, y entre los propios alumnos).

Cuatro de los asistentes ponen en la mesa sus opiniones y develan lo que, puedo inferir, forma parte de sus prácticas de cultura escrita y de sus experiencias pedagógicas. Por ejemplo, Rigo aborda la conveniencia que los alumnos dialoguen durante la lectura; Beatriz, señala que los alumnos deben tener la libertad de elegir los libros que desean y de leerlos en el momento en que lo quieran; mientras que Roberto Gómez y Susana manifiestan el beneficio de diversificar tiempos y formas de leer en el aula.

Jorge comparte experiencias que él ha tenido en los libros-clubes del Gobierno del D.F. (relativas al manejo de credenciales para regular el préstamo y al sistema de clasificación del acervo) las cuales cree pertinentes e incluso considera que pudieran reportar ventajas para el trabajo que los integrantes realizan en las aulas. Asimismo, contribuye a dar continuidad a la reflexión que Rigo desencadenó al respecto de los “procesos lectores”. Posteriormente informa acerca de actos académicos y culturales organizados por diversas instancias y que tendrían lugar en fechas recientes. Entre los actos que menciona están: curso de Biblioteconomía de la UNAM, Cuarta feria del libro en el Zócalo y jornadas culturales (edición de libros, cuenta-cuentos y taller de narración).



Figura 47 Invitación a la Feria del libro en el Zócalo.

Jorge dice que, tras los comentarios de algunos asistentes (Susana y Sofía) al respecto de que se les había dificultado registrar en el guión la clasificación del acervo consideró conveniente extender la invitación al curso de Biblioteconomía que originalmente era para personal de los libro-clubes. Agrega que él, incluso, puede solicitar que el curso se los den en el CM para evitar que tengan que trasladarse a la UNAM. En el momento en que Jorge invita a los integrantes a la Cuarta feria del libro les indica que cada uno tome una carpeta para que consulten algunos de los datos. Todos alcanzan carpeta; no obstante, le preguntan a Jorge si trae más para que ellos se los hagan llegar a los integrantes que no pudieron acudir a la reunión, así como a sus colegas. Jorge contesta que no pero les solicita sus direcciones electrónicas y se compromete en enviárselos por correo. Los asistentes que cuentan con éstas (como Susana, Roberto Gómez, Carmen y Rigo) las anotan en una hoja y se la dan a Jorge. Él habla de detalles relacionados con la Cuarta feria y lee en voz alta una serie de fragmentos contenidos en la programación. Los asistentes escuchan y siguen la lectura en silencio localizando en las fotocopias que cada uno tiene lo que Jorge menciona y de cuando en cuando le hacen preguntas para solicitarle mayor información y comentan (como Roberto Gómez) sus experiencias en las anteriores ferias a las que han asistido [...] Se perciben interesados y expresan su entusiasmo (como Susana) por llevar a los alumnos, idea en la que Jorge insiste. Casi al final de la invitación para asistir a la Cuarta feria, Jorge sugiere a los integrantes que con posterioridad a la reunión consulten con un mayor detenimiento el programa de actividades para profundizar en la información y para seleccionar aquellas actividades a las que asistirán.

4ª. Feria del libro en el Zócalo - La Ciudad, un libro abierto
Espacio infantil "La nave de la Imaginación"
Talleres

Horario	Sábado 9	Domingo 10	Lunes 11	Martes 12	Miércoles 13	Jueves 14	Viernes 15	Sábado 16	Domingo 17
10:00 a 12:00	Libro Objeto Nuvia Aguilar Alas y raíces a los niños CONACULTA	Papalotes mensajeros L. C. Héctor Azar	Libro Objeto Nuvia Aguilar Alas y raíces a los niños CONACULTA	Papalotes mensajeros L. C. Héctor Azar	Historias de piratas Guadalupe Lara	Papalotes Mensajeros L. C. Héctor Azar	Ingeniare con papel Sergio Zepeda	Libro Objeto Guadalupe García Chávez Alas y raíces a los niños CONACULTA	Libro Objeto Guadalupe García Chávez Alas y raíces a los niños CONACULTA
	Ingeniare con papel Sergio Zepeda	Libro Objeto Nuvia Aguilar Alas y raíces a los niños CONACULTA	Tánlibro Cristóbal Puente	Libro Objeto Nuvia Aguilar Alas y raíces a los niños CONACULTA	Libro Objeto Nuvia Aguilar Alas y raíces a los niños CONACULTA	Libro Objeto Guadalupe García Chávez Alas y raíces a los niños CONACULTA	Emociones de yeso Grupo de la UAM Xochimilco	Periodismo para niños Claudia Adita Ruiz	Periodismo para niños Claudia Adita Ruiz
	Taller de grabado Museo de la Revolución	Taller de grabado Museo de la Revolución	Taller de grabado Museo de la Revolución	Taller de grabado Museo de la Revolución	Taller de grabado Museo de la Revolución	Taller de grabado Museo de la Revolución	Taller de grabado Museo de la Revolución	Taller de grabado Museo de la Revolución	Taller de grabado Museo de la Revolución
	Editorial Dacti Mexicana	Radio para niños Grupo T7	Cuentame tu historia Erika González	Radio para niños Grupo T7	Cuéntame tu historia Erika González	Radio para niños Grupo T7	Radio para niños Grupo T7	Libro Objeto Guadalupe García Chávez Alas y raíces a los niños CONACULTA	Taller de grabado Museo de la Revolución
12:00 a 14:00	Mitología Griega Grupo PERIPL0	Emociones de yeso Grupo de la UAM Xochimilco	Editorial Dacti Mexicana	La historia de los colores María Antonieta	Historias de piratas Guadalupe Lara	Jugando con el cuerpo y jugando con la voz Luis Angel Isaias	Papalotes mensajeros L. C. Héctor Azar	Historias de piratas Guadalupe Lara	Conociendo a los niños tononacas de Puebla Colectivo de la UPN
	Periodismo para niños Claudia Adita Ruiz	Periodismo para niños Claudia Adita Ruiz	Ingeniare con papel Sergio Zepeda	Ingeniare con papel Sergio Zepeda	Mitología Griega Grupo PERIPL0	Ilustrando cuentos Edgar Núñez	Ilustrando cuentos Edgar Núñez	Editorial Dacti Mexicana	Literatura y música Ana María Romero
	Un viaje a la mirada de las Estaciones Erika González	Mitología Griega Grupo PERIPL0						Radio para niños Grupo T7	Editorial Dacti Mexicana
	Emociones de yeso Grupo de la UAM Xochimilco	Sarapicos, estrellas y palomas Ubaldo Comi						Conociendo a los niños tononacas de Puebla Colectivo de la UPN	Ingeniare con papel Sergio Zepeda
14:00 a 16:00	Jugando con el cuerpo y jugando con la voz Luis Angel Isaias	Viaje al mundo de lo monstruoso Claudia De Anda UNAM	Literatura y música Ana María Romero	Creación Literaria Grupo PERIPL0	Un viaje con Alicia Lia Membritto	Sarapicos: estrellas y palomas Ubaldo Comi	Un viaje con Alicia Lia Membritto	Ilustrando cuentos Edgar Núñez	Historias de piratas Guadalupe Lara
	Conociendo a los niños tononacas de Puebla Colectivo de la UPN	Conociendo a los niños tononacas de Puebla Colectivo de la UPN	La historia de los colores María Antonieta	Leyéndonos las caras Participación Ciudadana Xochimilco	Un viaje por las flores Laura Siqueiros	Un viaje por las flores Laura Siqueiros	La historia de los colores María Antonieta	Creación Literaria Grupo PERIPL0	Creación Literaria Grupo PERIPL0
	Literatura y música Ana María Romero	Tánlibro Cristóbal Puente	Historias de piratas Guadalupe Lara	Periodismo para niños Claudia Adita Ruiz	Un viaje a las Artes Plásticas L. C. Casa del arte	Leyéndonos las caras Participación Ciudadana Xochimilco	Un viaje a las Artes Plásticas L. C. Casa del arte	Emociones de yeso Grupo de la UAM Xochimilco	Yoshistorias Yoshigro Maeshiro
	Creación Literaria Grupo PERIPL0	Un viaje con Alicia Lia Membritto	Un viaje a las Artes Plásticas L. C. Casa del arte	Literatura y música Ana María Romero	Creación Literaria Grupo PERIPL0	Literatura y música Ana María Romero	Leyéndonos las caras Participación Ciudadana Xochimilco	Tánlibro Cristóbal Puente	Emociones de yeso Grupo de la UAM Xochimilco

Figura 48 Programación de Talleres infantiles.

Con respecto al tema de las jornadas culturales, él menciona que éstas, al igual que el curso de Biblioteconomía, estaban dirigidas para el personal de libro-clubes, pero que él decidió hacerlas extensivas a la Red. Él se compromete también a enviarles algunos datos que en ese momento no tiene completos y que se relacionan con estas jornadas. A continuación, les pregunta quiénes están interesados en obtener la colección de la revista científica ¿CÓMO VES?, así como paquetes de libro-clubes.³³ Jorge dice "si aquí todavía existieran escuelas que quisieran tener el libro-club [deben] hacer una solicitud para entregarles sus acervos, sobre todo aquellos que han dicho "trabajo con padres", [...] para que se quede en la escuela o [...] con el maestro. Él ofrece apoyarlos en el trámite, el cual señala iniciaría con la redacción de un oficio por cada uno de los integrantes.

Cuando Jorge comparte con los demás asistentes en qué consiste el sistema de clasificación de los libro-clubes para que si así lo desean lo ocupen en sus aulas, y cuando los invita a actos académicos y culturales señalando que éstos pueden

³³ Una de las acciones de los libro-clubes es consignar paquetes de libros a personas o instituciones que manifiestan por escrito su interés de hacerlos circular de manera permanente entre diversos lectores.

adaptarse a sus necesidades (Izquierdo, 1996) hace patente que estuvo atento a las dificultades que expresaron algunos de los integrantes durante sus intervenciones, como en el caso de Susana quien refirió que al momento de registrar en el guión la clasificación tuvo problemas. Entonces, muestra cómo es que los miembros se brindan mutuamente apoyos de diversa índole aprovechando los lugares en los que laboran, las oportunidades distintas que tienen y los contactos con los que cuentan. Así, se aprecia que los canales al exterior permanecen abiertos y a través de éstos los integrantes aprovechan actos que puedan contribuir a su formación docente.

Roberto Gómez reitera la característica que distingue a los integrantes de la Red de asistir (solos y/o en compañía de los alumnos) a actos académicos y culturales relacionados con la lengua escrita. Esto evidencia el conjunto de experiencias con las que cuentan acerca de cómo se organiza una feria de libros y qué se puede encontrar ahí.

En el transcurso de la invitación que Jorge hace, los integrantes llevan a cabo acciones simultáneas tales como circular textos (el programa de actividades culturales de la feria), seguir la lectura a partir de lo que el expositor señala, solicitar más programas (para repartírselos a otros sujetos) y escribir en una hoja sus direcciones electrónicas.

A través de la sugerencia que Jorge hace a los integrantes de leer en un momento posterior el programa y de consultar su correo para recabar la información que les mandaría, queda claro que los integrantes efectúan lectura de textos antes, durante y después de las reuniones como parte de las tareas que asumen en pro de la Red y de la comunidad educativa en general (en este caso colegas y alumnos).

Advierto una colaboración recíproca entre Jorge y los demás asistentes. Lo cual se explica de la siguiente manera: Jorge les informa acerca de un conjunto de actos académicos y culturales relacionados con la lengua escrita y les ofrece materiales escritos diversos (para el trabajo con alumnos y padres de familia). Él demuestra saber que todo esto puede contribuir a su formación y a la de sus compañeros y a las acciones para animar la lectura y la escritura que realizan en las escuelas. A su vez, los miembros apoyan a Jorge (en su papel de promotor) al confirmarle su asistencia a tales actos y al aceptar los materiales que les refiere.

Roberto Gómez enfatiza la importancia de que todos los integrantes escriban sus hallazgos, ya que advierte que no todos poseen un registro escrito acerca de las bibliotecas circulantes de aula. Para avanzar en la

construcción del documento para María Elvira Charria, Roberto, Rigo y Carmen proponen llevar computadoras portátiles para la siguiente reunión. Yo ofrezco compartirles la transcripción y Roberto considera que eso será de gran utilidad.

Llega Gil. Roberto Gómez, Rigo y Carmen efectúan una breve síntesis oral de los aspectos que fueron abordados en la reunión, para esto hacen uso de sus notas. A través de dicha acción los tres escribanos simultáneamente, por un lado, informan a Gil lo que los asistentes comentaron acerca de los acervos de aula, y por otro, permiten que el resto de los integrantes estén al tanto de lo que registraron, para que incluso, si así lo amerita, hagan modificaciones (añadiendo o eliminando información y precisando datos).

Roberto Gómez señala que considera importante “compartir el acervo”, esto es, que los miembros conozcan los materiales escritos que sus demás compañeros tienen en las aulas y escuelas para de esa manera: “poder ir armando un escrito en el que tengamos documentado lo que cada integrante hace con los libros, de aquí podrían salir varias tareas, eso ya nos llevaría a diseñar una propuesta factible [para otros] ((colegas))”.

Roberto Gómez al hacer enfático su deseo de que sus compañeros intercambien el acervo con el que cuentan en las aulas y que escriban las actividades que ponen en marcha para su manejo, por un lado, muestra su interés porque en colectivo los integrantes enriquezcan el acervo, y por el otro, subraya su intención de que llegue también a otros profesores. Así es posible percibir cómo los miembros están interesados en que los beneficios de las actividades que realizan se hagan extensivas a más sujetos.

Roberto lee en voz alta los avances de un documento que escribió con anticipación a la reunión (para agregarse al texto colectivo que le entregarían a la directora del PNL), especialmente la sección Algunas líneas de trabajo. Elige fragmentos, los da a conocer y explica. Los asistentes escuchan. Entre los aspectos que se abordan en el escrito están: una aproximación hacia la caracterización de la Red, cuáles son las actividades que esta agrupación realiza, las propuestas de trabajo que tienen y las solicitudes que harían a la Subsecretaría (entre otras, la petición de una colección de libros de la Biblioteca para la Actualización del Maestro BAM). Además, en este documento se señalan los vínculos que la Red tiene desde hace algunos años con algunas instituciones culturales y políticas. Roberto Gómez lee otros subtítulos: Actividades de aula y de escuela y Actividades con y para padres y madres de familia.

En este último subtítulo Carmen sugiere que se agregue el vínculo que la Red tiene con los libro-clubes del D.F. Roberto Gómez añade esta información, sigue leyendo en voz alta el apartado Actividades para docentes. A la par, hace correcciones con base a lo que él y los asistentes sugieren modificar o agregar al escrito. Por ejemplo, en el

rubro titulado como jornadas pedagógicas agregan: “fiesta de los lectores y sus libros, encuentros” y en el rubro titulado como publicaciones registran la “presentación del libro PRIMERO LA A. ARTE Y OFICIO DE LA PALABRA ESCRITA”.

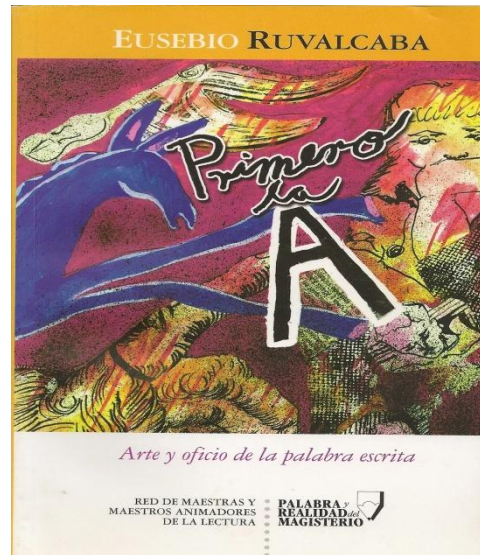


Figura 49 Portada del libro de Eusebio Ruvalcaba.

Finalmente, Roberto Gómez dice que en esa versión están: “enunciadas de manera general las acciones que desarrolla la Red”. Posteriormente se asigna como tarea “escribir agregados al documento planteado por Roberto”.

Gil insta a los asistentes a que ellos y los demás integrantes acudan a la cita con María Elvira Charria y le presenten el documento.

Roberto Gómez menciona: “la posibilidad de reproducir y ampliar la Red está en que cada uno de nosotros sea capaz de participar en estos procesos [los señalados en el documento]”.

Los integrantes hacen precisiones para la cita que tendrían.

Roberto Gómez, de manera simultánea, hace uso de la lectura en voz alta para compartir el texto que preparó y del diálogo para ahondar en la información ahí expresada. A través de la lectura colectiva los asistentes están en posibilidades de participar de manera intensa en la preparación y revisión del documento para mejorarlo, para hacer sugerencias y para aprender de todo esto (Morales y Espinoza, 2005).

Destaca que una de las peticiones que contemplan hacer a la Subsecretaría sea la solicitud de un acervo de BAM. Puedo inferir a partir de esto que los integrantes ya conocen algunos de estos libros por haberlos leído, que saben de su valía por ser susceptibles de incorporar sus sugerencias en la labor pedagógica que llevan a cabo

en las aulas, que quieren formar una biblioteca circulante para ellos (a la manera que la que han integrado para los alumnos) y que se asumen como lectores.

Roberto Gómez al corregir el documento a la par que le da lectura en voz alta y al invitar a los integrantes a que en colectivo contribuyan con el texto, demuestra que sabe que cuando se realiza un escrito se efectúa un proceso que implica revisiones reiteradas y sostenidas (Lerner, 2001). Así, destaca que, en la reunión, los integrantes al participar en usos específicos de lengua escrita (como lo es la elaboración del texto la cual, como en este caso incluye la revisión colectiva) crean una ocasión para hablar y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que generan en las aulas.

Otro asunto que sobresale es que como tarea quedara que los asistentes en sus domicilios continuaran con los agregados al documento.

Roberto toma los trípticos que le entregó la coordinadora académica antes de que diera inicio la reunión y los reparte a los asistentes. Una vez que ellos lo tienen los invita para que asistan el sábado siguiente y para que le informen de esto a los alumnos y a los padres de familia. Posteriormente comenta acerca del *Taller Literario Enrique González Rojo* que él y otros de los integrantes están organizando y que se dirige a miembros de la Red y a algunos de sus colegas.³⁴ Pregunta quiénes de los presentes asistirán a este taller y cuáles son los nombres de los colegas que les dijeron estar interesados, además de recordarles que el cupo es limitado. Roberto registra en la lista los nombres de los integrantes que confirman su asistencia, así como el nombre de los colegas.

Carmen invita a que asistan como talleristas en la *Fiesta de los libros y sus lectores*, que está contemplada para celebrarse en un municipio del estado de Oaxaca en el mes de noviembre de 2004 y además les solicita que hagan extensiva la invitación a los colegas.

Los integrantes se despiden y salen del aula.

Nuevamente algunos de los asistentes (Roberto Gómez y Carmen) informan al resto y los invitan para que acudan a una serie de actos académicos y culturales y para que además difundan esta información entre los colegas, los alumnos y los padres de familia. Esto ilustra cómo es que los integrantes asumen el rol de portavoces para estar al tanto y comunicar acerca de actos externos que saben pueden retroalimentar, en paralelo, su preparación como lectores, escritores y hablantes y, su labor pedagógica.

³⁴ La idea de asistir a un taller literario surgió como respuesta a la necesidad que algunos de los miembros plantearon meses atrás de hacerse de recursos para escribir lo que hacían en las aulas. Por esta razón le solicitaron a Eusebio Ruvalcaba (autor del libro PRIMERO LA A. ARTE Y OFICIO DE LA PALABRA ESCRITA) que armara y coordinara un taller para los profesores de la Red. Él aceptó y se decidió que se llevaría a cabo en uno de los CM (distinto al que acostumbraban reunirse). Roberto registró en una lista los nombres de los que decidieron incorporarse.

Destaca que la coordinadora se haya dirigido a Roberto para entregarle los trípticos, ella sabe que el hecho de que los integrantes lo comenten a sus colegas le reportará un mayor radio de convocatoria.

De nueva cuenta se muestra que los actos académicos y culturales que los integrantes organizan, parten de una anticipada detección de necesidades personales, como en el caso del *Taller Literario*. A través de la acción de Roberto Gómez de registrar en la lista (que días antes había iniciado) los nombres de las personas que asistirán al taller, se reitera el uso de la escritura como un recurso que a los miembros les permite avanzar en las tareas que son de su interés.

3.1.3 Sumario

Previo a la reunión, en el transcurso de ésta y posteriormente (a través de los planes manifiestos), los integrantes recurren de manera sistemática a la lengua escrita como medios que les permitieron avanzar en las tareas que se habían propuesto. Por ejemplo, redactar un guión, preparar un escrito para dar cuenta de la labor de la Red, buscar y seleccionar documentos oficiales por internet, registrar información acerca del origen y funcionamiento de las bibliotecas circulantes de aula, leer en voz alta los datos registrados en el guión, cuadernos, hojas y/o listas, elegir fragmentos de un escrito para darlos a conocer, emplear la lectura en silencio para seguir al expositor y revisar un texto.

Específicamente durante la reunión descrita fue posible advertir la conjugación de diversas formas de participación oral con usos específicos de la lengua escrita (lectura colectiva, elaboración de textos, entre otras) por parte de los integrantes de la Red quienes estuvieron en posibilidades de vincular este espacio con otros. Así se tendieron los siguientes puentes:

- 1) con las clases de primaria cuando los profesores mencionaron el conjunto de acciones que dijeron ocupar en las aulas para garantizar la disponibilidad y el acceso a los materiales escritos (tanto a los alumnos, como a los padres de familia),
- 2) con reuniones precedentes y futuras cuando con los asistentes refirieron cuestiones que habían sido discutidas en encuentros previos y cuando enunciaron las tareas pendientes,

- 3) con actos académicos y culturales a los que habían asistido y/o con los que estaban organizando para ellos y sus colegas, cuando informaron e invitaron a éstos, y
- 4) con las disposiciones oficiales para la promoción lectora en México, cuando se dio lectura al texto del PNL, se formularon preguntas y se hicieron comentarios al respecto.

De esta manera, se dejó claro que las reuniones estaban interconectadas con ámbitos diversos, lo que hace pensar en la coexistencia de lo local y lo global (Street, 2003) en un mismo espacio. En otras palabras, las prácticas de cultura escrita en las que los integrantes se implicaron tienen que ver con las particularidades de los contextos inmediatos en que se produjeron, pero también se relacionan con artefactos (Holland et al. 1998) convencionales que responden a requerimientos externos, en este caso, qué es lo que las autoridades educativas sugieren para la asignatura de Español y qué es lo que esperan que los profesores hagan para promocionar la lectura en las aulas.

En la reunión por parte de los integrantes hubieron ejemplos reiterados de comportamientos lectores, como Heath y Mangiola (1991) los llaman, tales como: identificar y retomar lo que los textos dicen, interpretarlos a la luz de una tarea específica, argumentar oralmente a partir de éstos y cuidar los aspectos convencionales de escritura. Así como la circulación de textos (listas, papeletas y programa de actividades), toma de notas (por los tres escribanos), dictado (de títulos de libros) y escritura colectiva (el documento que Roberto Gómez puso a consideración de los asistentes). En otras palabras, los textos se hicieron presentes, se distribuyeron y se crearon oportunidades para participar en eventos comunicativos donde la lectura, la escritura y el habla jugaron un papel central (Kalman, 1999).

Destaca la variedad de aspectos que los asistentes sometieron a discusión: comunicar opiniones respecto al documento oficial del PNL, compartir información relativa a las bibliotecas de aula, invitar a asistir y/o participar a actos académicos y culturales diversos, avanzar en la preparación de un escrito colectivo y externar tareas pendientes.

El hecho de que tres de los asistentes: Roberto Gómez, Rigo y Carmen se autodesignaran como escribanos resultó un ejemplo de la distribución de roles complementarios en los que John-Steiner (2000) ha insistido. Esto es, mientras un sector de los asistentes daban a conocer el uso que le daban a los acervos circulantes

en las aulas, otros registraban esta información para sistematizarla y así tener un panorama general del repertorio de acciones colectivas con el que contaba la agrupación para garantizar la disponibilidad y para favorecer el acceso a los materiales escritos.

En la reunión fue posible advertir que los asistentes se vieron implicados en procesos formativos en tanto que combinaron el análisis, la reflexión sobre la práctica, la confrontación de sus experiencias, argumentaron y valoraron lo que sus compañeros realizaban con los alumnos. Como resultado de todo lo anterior pudieron exponer su trabajo, conocer el de los demás, incrementar su visión acerca de lo que significaba aprender y enseñar lengua escrita, vivenciar y poner a prueba aquello que propondrían en las aulas, desarrollar sus conocimientos y pensar en maneras distintas o más complejas de hacer su trabajo. En seguida desarrollo el apartado relativo a la clase de la profesora Susana en un grupo de sexto grado de primaria.

3.2 Clase

Esta clase tiene relación con la reunión anteriormente descrita en el sentido de que permite mostrar la presencia continua de la discusión, de la deliberación y de la incorporación de textos variados para la escritura colectiva (tal y como lo llevaron a cabo los asistentes que concurrieron al CM el 11 de septiembre de 2004). Para dar cuenta de lo ocurrido en esta clase desgloso los siguientes aspectos: 1) un preámbulo, 2) la descripción densa, y 3) un sumario que sintetiza lo descrito.

3.2.1 Preámbulo

A inicios del ciclo 2003-2004, en el marco de las reuniones de discusión pedagógica los integrantes asumieron la correspondencia escolar como una de sus tareas. Así, durante ese ciclo algunos lo propusieron a los alumnos con los que laboraban y a sus colegas. Una vez que ellos aceptaron dio inicio la escritura prolongada de cartas entre los niños.

En el transcurso del ciclo 2004-2005, algunos de los integrantes que aún no habían coordinado la correspondencia la asumieron como Conchita y Ceci, lo cual dejó entrever la flexibilidad de la agrupación para que participaran según sus tiempos o incluso manifestaran su decisión de no involucrarse. Dicha flexibilidad permitió que efectuaran adaptaciones. La maestra Susana no estuvo presente en las primeras

discusiones. No obstante y a través de una serie de transformaciones didácticas consiguió que en el grupo de sexto se leyeran colectivamente cartas escritas por los personajes de JOAQUÍN Y MACLOVIA SE QUIEREN CASAR (tal y como lo hacían los otros niños cuando recibían aquellas que les enviaban). Al igual que ocurría en los grupos de los demás integrantes éstas se convertían en detonadores para nuevos escritos. Tanto para la maestra, como para los alumnos se generaron múltiples aprendizajes los cuales, entre otros factores, se produjeron cuando los participantes tuvieron “que asumir diferentes roles en función de las demandas de la tarea” (García Varela, 2005: 40).

3.2.2 Descripción densa

En este subapartado daré pie a la descripción de la clase con duración de 90 minutos (a partir de mis notas en campo y la transcripción de la grabación en audio). En la Figura 50 presento el plano de la primaria.

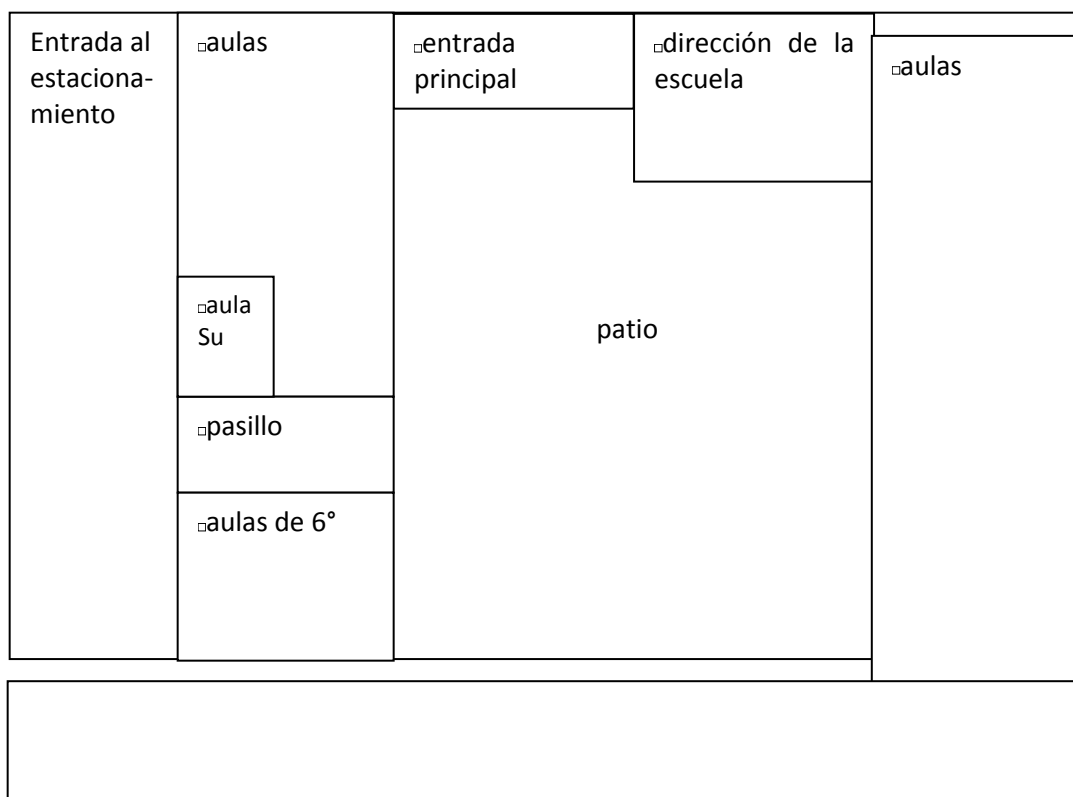


Figura 50 Plano de la escuela en la que Susana laboraba al tiempo de la investigación.

En el aula en la que laboraba Susana los alumnos están sentados en bancas individuales, algunas de fierro (la mayoría) y otras de plástico. Ambos tipos de banca cuentan con una papelerera debajo de los asientos. Éstas se organizan regularmente en cinco filas (una con cinco bancas, dos con seis y dos con siete). La distribución de los alumnos está dada por las condiciones del tipo de mobiliario del aula y por las dimensiones reducidas de ésta. Tal distribución, no afectó la conversación, en tanto que se comunicaron con el compañero que estuvo sentado al lado derecho o izquierdo de su fila y atrás o adelante de su banca. La maestra favoreció la colaboración con la formación de equipos y el trabajo en grupo. Esta decisión permitió que permanecieran acompañados de otros niños, que compartieran sus impresiones de las actividades que realizaron, se formularan interrogantes, respondieran a las dudas, se apoyaran, observaran lo que hacían los demás y se escucharan.

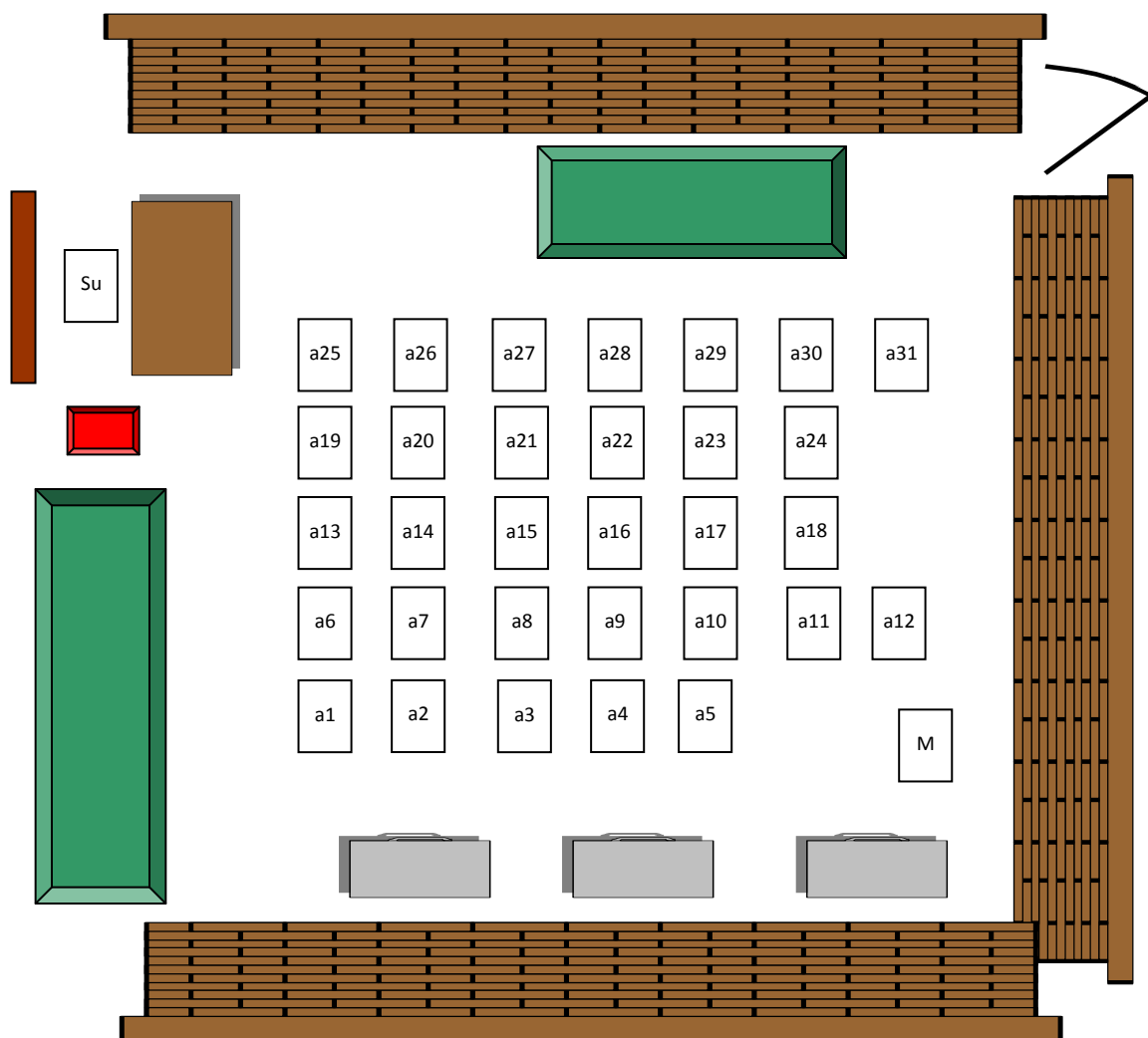


Figura 51 Distribución física en el aula de Susana.

El acervo de aula se encontraba en una de las repisas del estante (cuya altura era accesible a la estatura de los alumnos). Algunos de los libros estaban colocados uno detrás de otro de forma vertical (observándose el lomo) y otros más agrupados en canastas rectangulares de plástico de colores varios. La maestra abría el estante y así permanecía hasta el término de la jornada matutina garantizando su disponibilidad a los alumnos.

Al inicio del ciclo escolar Susana elaboró un horario de clases y eligió un día de la semana y una hora específica para incluir RILEC. Este espacio lo manejaba como adicional al tiempo asignado curricularmente a la materia de Español, con motivo de dedicarle a la revisión del acervo un momento especial y así facilitar el acceso. No obstante y dado el carácter del trabajo que propició con el acervo circulante de aula, era frecuente percibir en sus clases como se enlazaba RILEC con el abordaje de contenidos marcados en el programa de Español e incluso de otras asignaturas o áreas (como en el caso de esta clase).

En el tiempo de la observación que realicé, el grupo trabajó en Español en el discurso directo e indirecto; en Educación Cívica el tema de tradiciones y costumbres y puedo hacer la inferencia que, por estar casi a finales del ciclo escolar, en Historia revisaban La Revolución Mexicana, por ser ésta una de las últimas lecciones del libro de texto.

Asimismo, de acuerdo a los siguientes datos:

- 1) revisión de los contenidos curriculares que fueron abordados en la clase que presencié,
- 2) tipo de acervo que componía la biblioteca circulante de aula,
- 3) revisión que hice del libro que fue leído colectivamente,
- 4) información que obtuve en las reuniones a las cuales asistí y
- 5) consulta que llevé a cabo de los libros de texto de Español de quinto y sexto grado

es posible inferir que el libro JOAQUÍN Y MACLOVIA SE QUIEREN CASAR hacía posible el abordar los temas que el grupo en cuestión estudiaba en Español, Educación Cívica e Historia, debido a que, por un lado, la escritura del libro permitió que los alumnos se percataran del discurso indirecto que usa el narrador del libro, del discurso directo empleado por los autores de las cartas, así como las tradiciones y costumbres propias del contexto de la Revolución Mexicana.

A continuación presento los momentos sobresalientes de la clase entre Susana y el grupo de sexto grado.

La profesora lee en voz alta cartas del libro JOAQUÍN Y MACLOVIA SE QUIEREN CASAR.

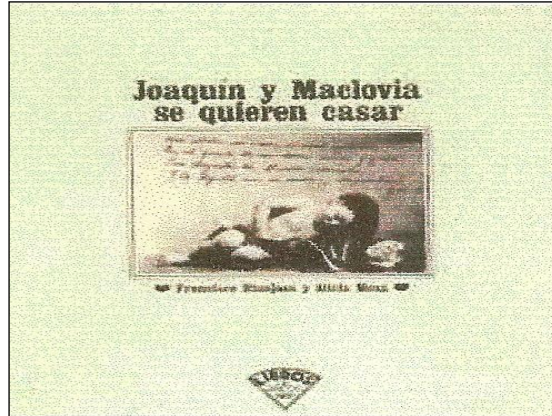


Figura 52 Portada del libro JOAQUÍN Y MACLOVIA.

Durante la lectura de las cartas Susana formula preguntas a los alumnos con las cuales logra paulatinamente incorporarlos al texto. Entre las preguntas que hace hay cuestiones que se refieren a contenidos curriculares de diversas asignaturas como, por ejemplo, Matemáticas, otras se dirigen a provocar que los niños compartan experiencias de su vida cotidiana.

Cuando en las cartas se menciona la proximidad del casamiento, la profesora pide que la ayuden a hacer la invitación de boda. Como preámbulo dialoga con los alumnos para saber "¿qué debe llevar esta invitación?" e insiste en que para elaborarla deben retomar la fecha y lugar de la boda, los nombres de los novios, de los padrinos y otros datos del libro.



Figura 53 Susana conversando con los alumnos.

Por ejemplo, en una ocasión específica: “Vamos a elaborar una invitación de boda, pero de la boda de Joaquín y Maclovia” y en otra (para responder a la pregunta de una alumna) señala que no van a inventar la información y les pregunta “¿Qué datos ya tienen?” refiriéndose a los que están contenidos en las cartas. Posteriormente, indica que se organicen en equipos con un máximo de tres integrantes, reparte una hoja blanca y dice que hagan el borrador en el cuaderno de Español. Se integran los equipos.



Figura 54 Los alumnos colocados en equipos.

A partir de este momento y durante el resto de la clase la maestra se desplaza por el aula. Uno de los equipos lo integran tres alumnas: Mari, Gisela y Lupe³⁵. Ellas conversan y asumen funciones: Mari abre su cuaderno, Gisela le da indicaciones (sugiere que escriba la fecha), Lupe dobla la hoja y en su cuaderno redacta “un verso” (el texto poético con el que inician las invitaciones de boda), Mari hace preguntas para recabar datos, Gisela le proporciona información, le recuerda: “Sebastiana se escribe con b” y a petición de Mari acude a la maestra para consultarla. Conforme transcurre el tiempo se muestran sus avances. Mari le dice a Gisela que en una parte de la hoja dibuje una pareja de novios. Gisela le pide a Mari su cuaderno para ver las fotografías de cantantes y actores con las que lo forró.

El hecho de que las tres alumnas conversan al inicio de la actividad sugiere que, a lo largo del ciclo escolar, ya han tenido experiencias de escritura colectiva de

³⁵ Para el nombre de las alumnas utilizo seudónimos.

textos de diversa índole y que han trabajado en equipos porque planean de manera inmediata lo que tienen que hacer. En sus primeros intercambios idean el texto, piensan en la audiencia, hacen propuestas, segmentan la actividad en acciones, las jerarquizan, eligen aquellas en las que se sienten más capaces, intercambian los roles y acuden a otros sujetos para solicitar apoyo.

Al insistir en que se retome la información contenida en el libro, la maestra propicia que las alumnas utilicen en su escrito aspectos concretos del texto leído. Por medio de la participación de las niñas puedo advertir que se encuentran familiarizadas con las invitaciones de boda (las conocen, las han leído, identifican sus formatos, la distribución gráfica de sus partes y tienen presentes sus convenciones).

Para elaborar la invitación, las alumnas realizan pequeños borradores como parte de un proceso de escritura que implica revisiones reiteradas (Lerner, 2001). Discuten y determinan las convenciones ortográficas cuando tienen dudas y acuden a otros recursos (como las fotografías) para realizar el adorno que portan las invitaciones de boda. Durante su colaboración cruzan las fronteras de varios sistemas simbólicos (lenguaje oral y escrito y dibujo) para avanzar en la actividad (Dyson, 1989).

Las alumnas deciden que debe llevar “un verso”. Lupe se dirige al estante para buscar un libro. Observa las canastas y elige una. Después de dos minutos toma CAJÓN DE COPLAS (de la compilación de Pedro García de León, con ilustraciones de Víctor Soler y José Luis Perujo y editado por Libros del Rincón-SEP en 1984), se dirige a su banco, lo hojea, dice “también le podemos poner este” y muestra los versos de una copla. Solamente Mari ve el libro pues Gisela continúa observando las fotografías. Lupe revisa CAJÓN DE COPLAS, elige una y la lee en voz alta cantándola “en medio del amor.... canta con la garganta y el corazón. También de dolor se canta cuando llorar no se puede” y Gisela la repite al unísono sin tener que verla.

Mari: (Terminante a Lupe) No, pero ese no parece verso [poema].

Lupe: (A Mari) No. Pero la dedicatoria (usa ese término porque es el que utilizó una de sus compañeras de grupo al inicio de la clase en el preámbulo con la maestra) es siempre, por lo regular, es así [se escribe en versos y habla de amor].

Mari: (Niega con la cabeza) [Es] A Dios.

Gisela le pregunta a Lupe si en CAJÓN DE COPLAS “viene” alguna imagen de novios.

Mari: (A Lupe) A ver tú canta todo y yo te digo cuál.

Lupe: (Lee en voz alta otras coplas que previamente eligió).

Mari: (Las escucha y dice a Lupe en tono de regaño) Esos no son versos [poemas], son coplas.

Lupe: (A Mari) Ve (muestra el subtítulo del libro) son (Lee en voz alta) “Coplas y versos”. (Deja de leer).

Por la agilidad con la que Lupe se dirige a la canasta, encuentra el libro y lo revisa para usarlo como referente, se puede inferir que ya lo conoce. Considero que la presencia de la biblioteca circulante de aula, aunada al trabajo con el acervo realizado previamente por la maestra, hacen posible que Lupe vaya al estante con la certeza de que ahí encontrará un recurso útil para esta tarea. En otras palabras, la combinación de la disponibilidad de materiales de lectura y escritura y las condiciones sociales necesarias para aprender a leer y escribir resultan aspectos fundamentales para promover procesos de la alfabetización en el aula (Kalman, 2004).

En el trabajo de equipo, Lupe se coloca como miembro experto ya que despliega conocimientos que se pueden agrupar en dos rubros:

- 1) Conocimientos referidos a la cultura escrita. Lupe enseña que cuando se compone un escrito se puede recurrir a las ideas de otros, que a través de la lectura se comparte un texto, que los versos se relacionan con las coplas, que las coplas se cantan al leerlas.
- 2) Conocimientos que se refieren a la organización y funcionamiento de la “biblioteca circulante de aula”. Lupe sabe que los libros pueden tomarse libremente cuando así se requiera; conoce el contenido de CAJÓN DE COPLAS y recuerda dónde buscarlo.

Gisela canta la copla con Lupe, da a entender que la conoce y posiblemente también ha visto su versión escrita en el libro. Por su parte, Mari señala a sus compañeras que es distinta una copla de un poema.

Lupe y Mari confirman que ya han leído invitaciones de boda al discutir respecto de la inclusión de un verso como dedicatoria y si conviene que éste sea romántico o religioso. Asimismo, comparten sus ideas, las confrontan y las defienden.

En el proceso de argumentar si la copla es adecuada o no, las alumnas despliegan importantes comportamientos letrados: interpretan lo que un texto dice con base en la tarea que realizan, lo vinculan con experiencias personales y argumentan sus propuestas. Por un lado, Lupe busca y selecciona una copla y, por otro, Mari cuestiona su elección diciendo que no es el tipo de verso que necesitan. Lupe le muestra la portada como evidencia de que el libro contiene coplas y versos y no solamente coplas. Sin embargo, la discusión no se resuelve en ese momento:

Lupe continúa con la búsqueda ya que dice que una invitación debe llevar “versos”. Gisela la corrige diciendo “es diferente versos y

coplas”. Las tres alumnas acuerdan que el texto poético tenga una mezcla de romanticismo y religiosidad. Por turnos y en colaboración lo redactan. Mari se asume como escribana, de cuando en cuando lee en voz alta los avances y repite las palabras o frases para enlazarlas y/o corregirlas. Cuando consideran haber terminado, Mari lee en voz alta y hacen modificaciones.

La actitud de Lupe de recurrir nuevamente al libro reitera la conexión entre lectura y escritura (Heath, 1983; Street, 1984; Ferreiro, 2001; Colomer, 2005). Durante la creación del poema en colaboración, las alumnas se relacionan, aportan ideas, negocian, despliegan y movilizan conocimientos previos, tanto de uso social de las invitaciones (comparten y usan frases que posiblemente han leído antes), como de aspectos formales y académicos de la lengua (propiedades del lenguaje poético y atributos de los borradores: incluir y excluir ideas). En suma, a través de la interacción articulan conocimientos cotidianos con conocimientos académicos.

Lupe revisa CAJÓN DE COPLAS. Mari le sugiere que continúen con los datos de la invitación.

Gisela hojea JOAQUÍN Y MACLOVIA..., lee en voz alta y le muestra a Mari el nombre de la calle de la iglesia en la que se casarán los novios: “Cantarranas”. Mari dice y escribe en su cuaderno “Nuestra boda”. Gisela le sugiere que agregue “Joaquín y Maclovia”. Mari escribe y dice “se llevará a cabo en la iglesia San Pedro que está ubicada... en la calle... Cantarranas número 415” Gisela al escuchar que inventó el nombre de la iglesia afirma “Mira”, lee en voz alta una frase de JOAQUÍN Y MACLOVIA... “Empezó la semana con la boda en el templo de San Roque” y agrega “Podemos poner, en vez de iglesia, templo”. Mari le pregunta a Gisela “Ahí no viene [el tipo] de letra [que debe llevar la invitación] ¿verdad?”

Lupe muestra una práctica académica importante: cuando escribe un texto vuelve de manera reiterada a los libros para consultarlos y guiarse con otros autores. Mari, al ver que todavía tienen tareas pendientes, insiste en que avancen. Gisela recurre ahora a JOAQUÍN Y MACLOVIA... para reunir información que les hace falta y la comparte (para agregar datos y corregir) leyendo en voz alta. Mari atiende a un aspecto gráfico de las invitaciones de boda: la utilización de distintas tipografías. La distribución que las tres alumnas hacen de las tareas ejemplifica lo que John Steiner (2000) denomina intercambio de roles en la colaboración.

Mari consulta a Gisela si Lupe hace el sobre y Gisela aprueba. También le pregunta si hace el boleto para la recepción y las tres alumnas discuten qué datos debe llevar.

Lupe tiene en la mano la hoja y le pregunta a Mari “¿Cuál es la fecha de la boda?” Mari contesta “30 de junio del año en curso... (Explica) para no poner año”.

Mari le dicta a Lupe el nombre de los novios y le indica que va “Con acento en la i” sin aclarar a cuál de los dos nombres se refiere. Lupe agrega el acento en Joaquín. Mari le deletrea el nombre de Maclovia y Lupe lo escribe. La profesora se desplaza para observar el trabajo e informa que dos equipos ya le entregaron la invitación.

El supuesto de Mari que la invitación debe incluir un boleto para la recepción proviene de usos sociales actuales. La invitación que ellas debían elaborar era la de una boda que supuestamente ocurriría a principios del siglo XX, en el tiempo en que las invitaciones constaban de un solo pergamino. Así, el supuesto de la alumna ilustra cómo acuden las niñas a lo que conocen para hacer el documento solicitado. A través del diálogo determinan cuáles serían los datos que debe incluir el boleto, para lo cual negocian significados, toman decisiones y se organizan. En dicha conversación reconocen el formato de la invitación de boda y hacen un despliegue de conocimientos precisos acerca de que hay datos fijos y exactos (hora, lugar y fecha de la celebración) y que hay rasgos que varían (adornos, tipografía y materiales).

Nuevamente hay una distribución de tareas entre las alumnas. Lupe se apoya en sus compañeras para escribir. A través de la explicación que Mari da respecto del uso de la frase “del año en curso” hace explícito su conocimiento acerca del manejo de dicho tipo de fórmulas en los textos formales, sugiriendo cierta experiencia lectora con algunos de estos textos (por ejemplo, oficios). Ahora es Mari la que da indicaciones ortográficas (uso de acentos y letras específicas) y mediante el dictado comparte el borrador con Lupe. En este caso, Mari asume la función de supervisar.

Gisela propone que en lugar de hacer el sobre enrollen la invitación y le pongan un listón. Nuevamente hojea JOAQUÍN Y MACLOVIA... La profesora al percatarse de la proximidad del recreo indica que guarden los útiles y que al día siguiente concluirán y leerán la invitación al grupo. Pese a la sugerencia, los alumnos continúan trabajando, suena el timbre y son muy pocos los que salen al patio. Concluye el recreo. Los equipos que aún no habían entregado la invitación lo hacen, incluidas las tres alumnas, quienes después de conversar aceptaron la propuesta de Gisela de enrollar la invitación y ponerle un listón rojo.



Figura 55 Invitación enrollada a la manera de pergamino.

Con la propuesta de Gisela, las alumnas hacen uso de una costumbre de épocas pasadas: para la entrega a sus destinatarios los textos se enrollaban a la manera de pergaminos. Esta decisión acerca el texto, una vez más, a un uso social real.

3.2.3 Sumario

Durante la elaboración de la invitación de boda por parte de las alumnas de este grupo fue posible percatarse de usos específicos de lengua escrita deliberados (como ocurrió en la reunión). Las niñas colaboraron para crear un producto específico y en el transcurso de la actividad propusieron y revisaron los diferentes componentes del texto solicitado por la maestra.—Entre los conocimientos previos que desplegaron y movilizaron las tres alumnas se cuentan:

- Conocimientos que se relacionan con usos sociales: lectura de invitaciones de boda, identificación de sus formatos y distribución gráfica de los textos que contienen.
- Conocimientos relativos a prácticas académicas que hicieron posible la incorporación de las convenciones: reconocieron las etapas para la producción de un texto; discutieron las propiedades del lenguaje poético; buscaron recursos escritos y gráficos; diferenciaron entre coplas y versos; usaron diferentes formatos de lectura según propósitos diversos (para encontrar una información, para compartir un texto y para corregir algo que se escribe); reconocieron las partes de un libro; utilizaron lenguaje formal; escribieron de manera colaborativa (usaron el dictado para producir distintas partes de la invitación y leyeron en voz alta las ideas para compartirlas y para continuar escribiendo, usaron sinónimos para variar el léxico y se fijaron en convenciones

ortográficas: formatos para el registro de fechas, uso de “b” y “v”, y reglas de acentuación).

Los conocimientos previos acerca de la cultura escrita sirvieron como punto de partida para la elaboración de nuevos conocimientos que se ensayaron en la actividad. La discusión, la lectura y la escritura fungieron para las tres niñas como recursos para organizar y reorganizar lo que ya sabían (Lerner, 2001), para compartirlo, para participar en la redacción y en el diseño de la invitación, y para potenciar sus conocimientos. Por otra parte, los rasgos que caracterizaron sus interacciones corresponden con los reportados por John-Steiner (2000). A la vez observé cómo las tres alumnas rotaban los roles (quién organizaba las tareas, quién las ejecutaba, quién las revisaba, etc.) y no solo cómo los distribuían, lo cual sugiere que las niñas cambiaban de papel de acuerdo a sus posibilidades de contribuir al logro del producto esperado.

Los textos escritos que los niños utilizaron, también cumplieron múltiples funciones en el transcurso de la actividad (Barton y Hamilton, 1998): fueron modelos para escribir, recursos gráficos y fuentes de información. Durante la actividad las tres estudiantes se relacionaron con los textos, alrededor de ellos, y a propósito de ellos (Ferreiro, 2001). Por ejemplo, Mari formuló preguntas para recabar algunos de los datos del libro, Gisela utilizó los libros para investigar las imágenes y Lupe consultó CAJÓN DE COPLAS para inspirarse en la redacción del poema.

A través de la interacción generada en el trabajo de equipo (que se caracterizó por la interdependencia y la cooperación), las alumnas reconocieron sus fortalezas, transformaron y/o enriquecieron sus conocimientos.

3.3 Concluyendo

A lo largo de este capítulo me fue posible presentar descripciones acerca del desarrollo de una reunión de discusión pedagógica a la que acudieron algunos de los integrantes de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura* así como de una clase a cargo de la profesora Susana (miembro de esta agrupación). En ambas descripciones referí la organización física de los espacios, las actividades que se llevaron a cabo en estos, quiénes eran los participantes, cuáles fueron las funciones que cada uno de éstos tomó y como la lengua escrita invariablemente estuvo presente.

A través de las descripciones busqué compartir las singularidades de ambos espacios. Así, por ejemplo, en el caso de la reunión puedo afirmar que los asistentes se relacionaron mediante las acciones que llevaron a cabo con diferentes materiales escritos. Entre éstos se cuentan tanto aquellos textos que consultaron para conocer y/o profundizar en su contenido (y de esta manera avanzar en las tareas que se habían fijado), como las producciones que realizaron para dar testimonio de su aportación al interior de las aulas, en las escuelas y en la comunidad en general. Este trabajo (leer y discutir a propósito de los textos y elaborar otros) les permitió un doble flujo de información: la que recibían y en la que tomaban postura y la que ellos generaron. En el caso de la clase se deja ver cómo a partir de uno de los libros pertenecientes a la biblioteca de aula la profesora logró desprender una actividad de escritura colectiva en la que los alumnos (organizados en equipos) para poder efectuarla tuvieron que hacer uso de un conjunto de recursos (materiales escritos, conocimientos que tenían, recurrir a otros sujetos, ocupar una diversidad de sistemas simbólicos, etc.). Dicha actividad promovió la creación de un escrito de uso social. Finalmente, a partir de esta clase se dejó constancia de cómo Susana de manera transversal incorporó contenidos de otras asignaturas.

En los siguientes dos capítulos abordaré lo relativo al análisis (siguiendo las categorías que están mencionadas en el inicio de este documento) de cinco reuniones y de cinco clases focales.

La alfabetización empieza con los textos y los usos de la lengua escrita, la construcción de los conocimientos se da en las prácticas.

Kalman, 2004.

CAPÍTULO IV Las prácticas de cultura escrita en las reuniones focales

Figura 56 Susana escribe notas para recuperar las ideas expresadas por sus compañeros durante la reunión.

Para iniciar con el desarrollo de este capítulo he de recordar que la tesis que sustentó es: las prácticas de cultura escrita y los espacios de los integrantes de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura* como generadores de su formación docente. Por tal razón organicé el presente capítulo en cuatro apartados, los tres primeros correspondientes a cada una de las categorías de análisis, las cuales a su vez dan cuenta de las concordancias existentes entre las reuniones de discusión pedagógica y las clases de primaria. Mientras que el cuarto apartado es un pequeño cierre. El tema de las concordancias resuelve una de mis preguntas: *¿Cuáles son las concordancias que se derivan de las prácticas de cultura escrita que los integrantes llevan a cabo y las que suscitan en las clases?* y además me permite responder colateralmente al resto: *¿De qué manera estos profesores, en conjunto leen, escriben y hablan?, ¿Qué materiales escritos ocupan y qué textos crean?, ¿De qué manera ambas prácticas y espacios repercuten en su formación docente?*³⁶.

Una vez realizada esta aclaración doy paso a cada uno de los apartados que mencioné.

4.1 Asirse a la cultura escrita y recrearla

En las reuniones los miembros de la Red dieron cumplimiento a las tareas que se habían propuesto entre otras: efectuar un seguimiento de actividades como la correspondencia escolar que pusieron en marcha en las aulas, organizar actos académicos y culturales, informarse de aquellos que consideraban pudieran serles de utilidad, compartir el trabajo con los alumnos, con sus colegas y con los padres de familia. En estas reuniones los integrantes ocuparon sistemáticamente a la cultura escrita y además contribuyeron a recrearla, es decir, incorporaron una pluralidad de textos como partes sustanciales para el desarrollo de sus tareas, los resignificaron y a partir de éstos crearon otros. Para ejemplificar lo anterior mostraré fragmentos (a partir de mis notas en campo) de los eventos comunicativos correspondientes a dos reuniones que presencié, una ocurrida el 1° de noviembre de 2003 y la otra quince días después (15 de noviembre de 2003). En seguida abordo la primera de éstas.

Uno de los motivos de esta reunión es preparar una antología de textos relacionados con la escritura y la correspondencia escolar.

³⁶ Por motivos de espacio, ésta es una versión abreviada de las preguntas. Para recordar las originales se recomienda acudir a la Introducción.

Los integrantes de la Red contemplan entregar dicha antología a colegas que decidan incorporarse al seminario al cual convocarán y coordinarán.

En la reunión anterior los miembros acordaron buscar, a través de diferentes medios, artículos referidos a los temas en cuestión, leerlos y comentarlos, para que en conjunto decidieran si eran susceptibles o no de ser incluidos en la antología.

Los integrantes al tener la intención de prepararles una antología a sus colegas deciden dedicar esfuerzos para leer, seleccionar y compartir información. Ellos parten de la idea que la antología tendrá una audiencia específica (profesores de primaria), un contexto particular en el que será revisada (seminario de correspondencia) y una finalidad determinada (profundizar en las sugerencias didácticas para apoyar a los alumnos en la escritura de las cartas) lo cual de antemano les exige de un proceso complejo y cuidadoso para elegir los materiales escritos. Como Meek (1991) señala los integrantes se miran como capaces de poder hacer este trabajo, esto es, de organizar un seminario, de elegir los textos que serán abordados y discutidos, de convocar a sus colegas, de compartirles sus experiencias prácticas y de reflexionar con ellos a propósito de los textos que incluiría la antología. A través de esto último, los miembros se disponen a contribuir a la formación de otros profesores, partiendo de una de las actividades que han efectuado en las aulas desde años atrás (lo que además les da la posibilidad de conocerla, de manejarla, de haberla discutido e, incluso, de haberla modificado para que respondiera de mejor manera a sus requerimientos).

La reunión da inicio estando presentes: Sergio, Gil, Roberto Gómez, Rocío, María Elena, Max, Conchita y Ángeles.

A manera de entrada, Rocío, Elena y Max conversan acerca de los avances y las dificultades a las que se enfrentaron en el arranque de la correspondencia en las diferentes primarias en las que laboran. En su turno, Max toca el tema de que, pese a que días atrás él les indicó a sus colegas cómo debían entregarle las cartas de los alumnos, ellos no las respetaron lo cual le representó horas de trabajo para organizarlas. Algunos asistentes hablan acerca de experiencias similares en las que sus colegas no se comprometieron en el desarrollo de una actividad aunque de entrada hubieran manifestado su acuerdo. Otros intervienen para reivindicar la imagen de algunos de sus compañeros.

En este fragmento se dan muestras de que los integrantes plantearon y discutieron temas que les resultaban legítimos y que consideraban que eran de interés tanto para ellos como para sus compañeros. La discusión sirvió como un medio que les

permitió recrear experiencias desprendidas de su trabajo en las primarias, explicitar su desconcierto (como en el caso de Max) por el hecho del no cumplimiento de sus colegas y, al mismo tiempo, reconciliarse con ellos al traer recuerdos de experiencias exitosas. El desconcierto de Max ante la actitud de sus colegas, al igual que otros de los ejemplos que pudieran aparecer en el transcurso de las cinco reuniones y de las clases de primaria (en el siguiente capítulo) es una evidencia de la aparición de quiebres; no obstante, no me detendré en este punto por no ser del interés central de la investigación.

Los asistentes, a través del habla estuvieron en condiciones de reflexionar acerca de las situaciones cotidianas, de “escudriñar el pasado” y de tratar de pensar en otras maneras que les permitieran mejorar dichas condiciones (Meek, 1991; Schön, 1992 y 1998).

La reunión siguió avanzando y el tema de discusión giró hacia el desconocimiento por parte de los maestros de cómo acercar a los alumnos los textos:

Gil refiere una anécdota de trabajo en la que sus colegas se organizaron para entrar a las aulas de manera rotativa y realizar con alumnos de diferentes grados una actividad de lectura. Él menciona que una de las dificultades que los docentes reconocieron era cómo hacer para promover la lectura. Ante esta última afirmación Roberto Gómez pregunta “¿realmente será eso?... [que el desconocimiento por parte de los maestros de maneras para acercar los textos a los alumnos sea el impedimento]. Es grave pensar que [eso que] lo que los docentes dicen es cierto, porque si eso fuera... que [...] soliciten y [en una Junta de Consejo Técnico Consultivo] se les dijera cómo ya habría muchos cambios. (Se ríe) Debe analizarse más [la situación]. La Junta de Consejo Técnico no es determinante [no basta con ese espacio para abordar este tipo de aspectos].

Max: Es complejo... porque debe buscarse... ¿cómo lo explican [los colegas]?, ¿cómo lo plantean?, ¿cómo los maestros lo entienden?, ¿qué regresan [en las Juntas] al intercambiar información de lo que hacen [en las aulas]? Es un proceso.

Las preguntas que Max planteó resultan del interés de los asistentes quienes, una vez enunciadas, las repiten en voz alta, se detienen en éstas y le preguntan cuál fue el orden en que las dijo. Max responde. En conjunto discuten cómo organizarlas y de manera individual las registran en sus cuadernos bajo el siguiente acomodo: “¿cómo lo explican?, ¿cómo lo entienden?, ¿cómo lo aplican?, ¿cómo lo analizan?”

Cuando Max expresa en voz alta las preguntas que formula para tratar de entender la situación que Gil planteó, los asistentes se interesan en éstas y las

apuntan lo que hace visible el tránsito y la integración de la oralidad a la escritura (Kalman, 2004). Lo que queda en las notas de los profesores son huellas de sus comentarios y reflexiones, así como un registro del intercambio de ideas de los participantes. Max da una nueva manera de mirar las posiciones de los profesores frente a la animación de la lectura y la escritura. El resto de los asistentes construyen colectivamente un significado a su propuesta mediante la discusión, el ordenamiento y la escritura de sus ideas. Los miembros al escribir en sus cuadernos validan las ideas de Max lo cual les permite además, en caso de necesitarlo, regresar a ellas para dilucidar qué es lo que sucede con sus colegas cuando trabajan con la lengua escrita y cómo pueden apoyarlos.

Posteriormente, los profesores plantearon el siguiente tópico:

Una de las asistentes hace alusión a la ausencia de trabajo colegiado en las escuelas. Roberto Gómez aprovecha este comentario para reiterar su posición respecto a que si los colegas no se involucran en las actividades no es por desconocimiento. Para reforzar esto añade “no es válido decir que no se trabaja porque no se conoce. La necesidad de querer hacer algo diferente permite que se pueda hacer a pesar de la formación [docente] deficiente. Cuando el maestro se decide a buscar, puede encontrar. Es un proceso cultural”. Los asistentes asienten moviendo la cabeza.

Posteriormente, Roberto Gómez aborda el tema de los proyectos escolares y sus inconsistencias en las escuelas (en repetidas órdenes del día para las Juntas de Consejo Técnico Consultivo se hace mención de que se trabajará en relación al proyecto de lectura y esto no se cumple). Los asistentes ríen y coinciden con el comentario pues, según platican también han tenido experiencias similares.

En este punto los integrantes hicieron uso de la discusión para ahondar en cuestiones que ya habían sido abordadas en un momento anterior, para develar sus supuestos (Lerner, 2001) y para dejar clara su postura al respecto de que el desconocimiento no es visto para ellos como un obstáculo.

Considero que las reuniones que estos integrantes realizan se erigen como una opción ante las condiciones en las que, según se expresó, se concretan las Juntas de Consejo Técnico. En tanto que, en las reuniones, las personas que asisten lo hacen de manera voluntaria bajo los tiempos que han acordado y para tratar temas que son de

su interés profesional. Dentro de estas reuniones se sigue un orden que atiende a la lista de pendientes a los que los miembros buscan darles solución colectivamente.

Por otra parte, sobresale el comentario de Roberto Gómez acerca de la deficiencia en la formación de los docentes, ya que hace pensar en lo inacabado de este proceso, motivo por el cual adquiere una mayor relevancia el que sus protagonistas asuman la responsabilidad de continuar preparándose en los diferentes espacios por los que, en palabras de Unda (2004), transiten en su vida académica y laboral.

Transcurrido un tiempo Gil sugiere “ya vamos a centrarnos en [la organización d]el seminario” y después de algunos minutos presenta de manera oral el artículo LA LENGUA QUE ESCRIBEN LOS NIÑOS PEQUEÑOS: REFLEXIONES SOBRE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE de la autoría de Ana Teberosky. Para ello efectúa una síntesis en la que refiere lo que dicho texto aborda. Los miembros lo escuchan.

[...]

Para propiciar la intervención de los demás Roberto Gómez recuerda que en la reunión anterior algunos mostraron textos que sugerían incluir en la antología y que entre todos decidieron que en esta reunión los interesados hicieran una presentación de dichos materiales para elegir los que se utilizarían. Muestra el artículo ¿CÓMO PODEMOS ANIMAR A LEER Y A ESCRIBIR A LOS NIÑOS? escrito por Yolanda De la Garza y lee en voz alta el título “¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a los niños? (Deja de leer). Así se llama”. Menciona que se lo proporcionó Carmen hace tiempo.

Gil: (Toma entre sus manos las fotocopias de un artículo académico, levanta los brazos y las muestra) Es un compendio [de Kenneth Goodman] de la Editorial Aique... En este viene un artículo de [Ana] Teberosky. Es el artículo (Lee en voz alta y señala con el dedo índice) “n° 4, p. 57. LECTURA LIGADA A LAS IMÁGENES NIÑOS DE 4-6 AÑOS CON ACOMPAÑAMIENTO DE MADRES CON HIJOS. ASOCIACIONES Y DESCONTEXTUALIZACIONES SUCESIVAS” (Deja de leer). Plantea su interpretación y señala que es una experiencia educativa proveniente de Ibiza, España. Dice que este texto expone “25 ejemplos de lo que escribieron los niños”. Les pregunta “¿se incluye? [como parte de la antología]”.

Roberto Gómez: Hay que leerlo y comentarlo [con mayor detalle] la próxima sesión.

Rocío: (Muestra un texto fotocopiado que se encuentra engargolado con otros artículos, comenta que es uno de los que ella y algunos de los integrantes revisaron en el diplomado y lee en voz alta el título) “RESPUESTA A LAS PREGUNTAS MÁS USUALES QUE LOS PROFESORES PLANTEAN SOBRE LA ESCRITURA” (Deja de leer). [Es] de [Donald] Graves. Algunas de las preguntas que el texto plantea (Lee en voz alta) “¿qué hacer cuando el alumno no

quiere revisar su texto?, ¿qué hacer cuando el alumno no es capaz de plantear un tema?, ¿qué hacer cuando el alumno no es capaz de acabar el trabajo?, ¿de dónde saco tiempo para publicar lo que los alumnos hacen?” (Deja de leer).

Además traigo (Lee en voz alta el título) “SUGERENCIAS PARA LA ESCRITURA” (Deja de leer) Es un texto de PRONALEES. Traigo otro de la Fundación SNTE (Lee en voz alta el título) “USO CONVENCIONAL DE LAS GRAFÍAS EN LA ESCRITURA NO CONVENCIONAL” (Deja de leer).

Roberto Gómez: La próxima sesión que la dinámica sea que Rocío y Gil lean, expongan [los planteamientos de los artículos que sugieren] y sobre eso hacer cambios, ¿no?

Gil: Traigo otro (Muestra el texto y lee en voz alta el título) “LOS NIÑOS CONSTRUYEN SU LECTOESCRITURA” (Deja de leer) lo dieron en el diplomado...

El hecho de que algunos de los integrantes llevaran físicamente los textos y los mostraran les permitió hacer evidente que habían respondido de manera responsable a la tarea que decidieron efectuar en reuniones pasadas. De esta manera los miembros hicieron latente la existencia de un compromiso mutuo (Wenger, 2001) en la agrupación a la que pertenecen; en un primer momento se enuncia una necesidad, se convierte en tarea, ésta se compone de acciones, los integrantes con base en sus posibilidades y capacidades particulares se nombran como responsables, se fija un tiempo para cumplir y se logra un fin común.

Mediante su participación, Gil, Roberto Gómez y Rocío se asumen como lectores capaces para sintetizar las ideas centrales de un texto y para recomendarlo. A través de sus intervenciones es posible identificar que los tres conocían estos textos (sabían que era pertinente incluirlos en la antología, dijeron sus títulos, autores, dónde podían localizarse y, como en el caso de Rocío, señalaron fragmentos de interés). Esto sugiere que dichos profesores leen libros y artículos con cierta frecuencia, lo cual permite concebirlos como lectores consolidados con una práctica continua de este tipo (Kalman, 2004; Street, 1984 y 1993; Barton, 1994). Asimismo, permite constatar que ven en sus compañeros a interlocutores calificados, es decir, saben que son personas informadas que han asistido a actos académicos y culturales relacionados con la enseñanza de la lengua escrita, por lo que es probable que algunos de ellos incluso ya conozcan los textos que se sugerirán, saben además que los escucharán y que entre todos podrán llegar a acuerdos en pro de la tarea que les ocupa (Gumperz y Hymes, 1972).

Destaca que por separado, cada uno de los tres integrantes hicieran mención de los datos referenciales de los materiales escritos que compartieron (algunos de éstos: nombre del autor, título y dónde pueden encontrarse), e incluso añadieron quién se los proporcionó, en qué momento o cómo es que se hicieron de éstos, sintetizaron su contenido, manifestaron su interpretación del texto, hicieron valer sus opiniones y se mostraron enterados al dejar claro que, como Meek (1991) afirma comprendían no sólo lo que decía el escrito sino también lo que éste implicaba.

Para Roberto Gómez la elaboración de la antología requiere un proceso de selección de los textos que les permitiría decidir cuáles serían aquellos que convendría que fueran incluidos. Él evidenció su postura al respecto de que era conveniente que todos los integrantes tuvieran y leyeran los materiales escritos.

Por otra parte, resulta interesante que los integrantes hayan contemplado formar una antología para proporcionárselas a sus colegas que asistirían al seminario, en el entendido que al haber experimentado los beneficios de leer textos en los que desde diferentes perspectivas se aborda un mismo tema, tratan de construir una situación similar para sus compañeros; es decir, andan el camino dos veces primero como sujetos de aprendizaje y después como sujetos de la enseñanza (Gimeno, 1995) para compartir lo que ellos se han apropiado y lo que han trabajado con los alumnos.

Los asistentes que llevan los artículos ofrecen fotocopiarlos y repartirlos con la finalidad de que todos los presentes cuenten con los textos, los lean en sus domicilios y puedan participar en una próxima ocasión cuando Rocío y Gil expongan.

La reunión se da por concluida. Algunos de los integrantes salen del aula para dirigirse a un centro de fotocopiado cercano.

Llega Roberto Pulido [...]

Después de 20 minutos regresan los miembros que salieron y reparten un juego para cada asistente.

A través del reparto de fotocopias de los artículos presentados se reitera el interés de los miembros por profundizar en éstos para, en una próxima reunión, contar con mayores elementos que les permitan de manera consensuada definir cuáles se agregarán a la antología y si deberán seguir con la búsqueda de otros más.

Ahora toca el turno de reportar lo ocurrido en la reunión del 15 de noviembre de 2003 fecha en la que se dieron cita Roberto Gómez, Gil, Conchita, Sergio, Ángeles, Rocío, Ceci y Max.

El propósito de esta reunión es dar a conocer los borradores de cartas que los alumnos prepararon como antesala a las versiones finales que enviaron, así como expresar algunas experiencias derivadas de la puesta en marcha de la actividad en los grupos.

Gil inicia al mostrar a los asistentes las fotocopias de las cartas que los niños de primer grado con los que trabaja escribieron para los alumnos de la escuela de Max. El texto de las cartas se compone de fecha, un saludo seguido del nombre del destinatario, un dibujo y a manera de cierre el nombre del remitente. Él coloca las fotocopias al centro de la mesa, tal y como lo harán otros de los integrantes cuando toque su turno los cuales incluso las harán pasar de mano para que las hojeen y lean en silencio algunos de sus fragmentos. Una vez que Gil coloca las fotocopias al centro Roberto Gómez toma algunas de ellas, las observa y le hace las siguientes preguntas: “¿cuál fue el proceso [que seguiste para que los alumnos escribieran las cartas]?, ¿cómo planteaste [que incluyeran en sus textos] los dibujos?” Ante estas preguntas Gil expresa que dedicó una parte de la semana (del 10 al 14 de Noviembre de 2003) para proponerles a los niños participar en la actividad, para determinar a quiénes dirigirían las cartas, para acompañarlos en el proceso de escritura y para organizarlas bajo las indicaciones que Max le hizo [...] Gil agrega que debido a la premura con la que se llevó a cabo es que el texto resulta escueto.

[...]

Ángeles: (A Gil) ¿Por qué no haces la estrategia de QUERIDO SEBASTIÁN [Libro de la autoría de Luz María Chapela]?³⁷

Gil hace un gesto que indica que no sabe a qué libro se refiere.

Angeles: Esa que viene en un librito que dice “Querido Sebastián te invito a jugar”.

Gil anota en su libreta el título del libro. Mientras ella le explica que puede hacer uso de dicho texto con los alumnos previa a la redacción de cartas.

A través de este fragmento es posible apreciar cómo los integrantes dan a conocer su vivencia con la actividad de la correspondencia. Los comentarios vertidos hacia el grupo permiten a cada hablante describir su experiencia pedagógica y, a la vez conocer las de otros. El diálogo reflexivo (Schön, 1992) que entablaron los asistentes hizo posible comunicarse y traer a la reunión espacios externos como lo es el aula.

Roberto Gómez da pie a una mayor explicitación por parte de Gil al preguntarle “¿cuál fue el proceso [que seguiste para que los alumnos escribieran las cartas]?, ¿cómo planteaste [que incluyeran en sus textos] los dibujos?”. Al responder, Gil ofreció

³⁷ Este título pertenece a la colección Libros del Rincón. En dicho libro los personajes mantienen comunicación a través de pequeñas cartas.

un conjunto mayor de detalles acerca de la actividad a sus colegas, estuvo en posibilidad de reconstruir de manera deliberada sus significados como enseñante con respecto a qué es lo que resulta pertinente hacer en un momento determinado (Monereo, 2001: 8). A la par, logró una articulación más precisa de su experiencia. Roberto Gómez se comportó como un oyente activo (Schön, 1992) y a través de las preguntas que le hizo a Gil provocó que él explicitara sus pensamientos respecto a lo que había hecho en el aula, disgregara su trabajo en diferentes fases y explicara cada una de éstas; mientras que el resto de los asistentes tuvieron ocasión de adentrarse en cómo su compañero llevó su papel de coordinador durante la elaboración de las cartas.

A continuación otros integrantes, como Conchita y Sergio también dan a conocer las que elaboraron los alumnos de sus grupos. Los de Conchita de 4°, en el turno matutino y de 5° grado, en el vespertino. Mientras que los de Sergio de 6° grado. Muestran los borradores y leen en voz alta algunos enfatizando cuestiones que consideran de interés.

Llega Rocío a la reunión y posteriormente se incorpora Ceci.

[...]

Toca el turno de Roberto Gómez y a manera de preámbulo hace circular fotografías que en días pasados les tomó a los niños del cuarto grado en el que trabaja. En éstas se aprecian diferentes momentos de la investigación sobre el tema de los caracoles que los alumnos decidieron emprender. Los integrantes ven las fotos y le hacen preguntas respecto a cómo es que se realizó ese trabajo. Él les contesta. Da lectura en voz alta a la fotocopia de una de las cartas que escribió una alumna quien se distingue por hacer uso de una amplia redacción. El escrito se compone de tres cuartillas. En uno de los fragmentos de la carta la niña le platica a su destinatario la experiencia que tuvo en la investigación de los caracoles. Roberto Gómez añade que la mayoría escribieron algo similar. Posteriormente, lee en voz alta la carta de un alumno. A continuación presento el texto fiel al original³⁸:

³⁸ El cual fue publicado por Ángeles y Roberto Gómez en su artículo “La expresión y la intimidad en los espacios de la correspondencia escolar”.

A lo largo de este y del siguiente capítulo continuaré presentando producciones escritas tanto de los integrantes, como de los alumnos; sin embargo, cabe señalar que, como en este caso, no me detendré en el análisis de su contenido.

17 de octubre de 2003.

Hola yo me llamo Rodolfo Herrera López ¿y tú cómo te llamas? Te voy a platicar de mí. Amí me gustan las mujeres bonitas, alegres e inteligentes. Me gustan todos los deportes de cualquier tipo. Mis materias favoritas son Matemáticas y Educación Física. Yo soy güero, mi pelo es castaño y es lacio, mis ojos son cafés claro y son normales, mi boca es chica, soy alegre e inteligente, soy de estatura normal, soy el mpas fuerte dels alón y tengo pegue.

Figura 57 Carta de un alumno de Roberto Gómez a una niña del grupo de Ángeles.

Lee otra de las cartas y al terminar comenta detalles acerca de la elaboración de éstas. Por ejemplo, señala que en una de las clases esperó a que los alumnos terminaran de escribir sus borradores y previa autorización de ellos leyó en voz alta algunas de las cartas con la intención de que los niños en colectivo reflexionaran acerca de sus contenidos y las mejoraran. (Tal y como lo acostumbraban hacer otros de los integrantes quienes como Roberto leían de principio a final las cartas de los alumnos que así lo autorizaban efectuando cortes entre los fragmentos para formular preguntas tales como: “¿se entiende?, ¿cómo podría escucharse mejor?, ¿qué le falta?, ¿qué le podemos poner?”, ¿qué le podemos quitar?” Ante estas interrogantes los alumnos contestaban y el profesor corregía el texto al mismo tiempo que hacía las veces de moderador para darle la palabra a otros niños. También había ocasiones en las que los propios alumnos leían en voz alta las cartas e iban corrigiéndolas a partir de lo que les sugerían sus compañeros y que ellos consideraban conveniente incluir o eliminar. Posteriormente efectuaban la versión final.

Por otra parte, platica que, con motivo a la celebración del Día de Muertos, instó a los alumnos de ese grupo para que colocaran en el aula una ofrenda y que uno de esos días les leyó en voz alta un cuento de terror. Finalmente, Roberto Gómez lee una carta en la que el remitente destaca este acontecimiento.

Aquí se observa que a través de la lectura en voz alta los integrantes dieron a conocer los borradores que habían elegido con anticipación a la reunión. Nuevamente se reitera el uso de la oralidad para compartir lo que les funcionó en el aula y que

recomendaran a los demás (cuáles fueron los espacios y momentos que ocuparon para que los alumnos preparen las cartas, cómo los apoyaron y cómo provocaron que colaboraran), así como para reflexionar acerca del contenido de las cartas.

Los integrantes continuaron comentando lo que hicieron en el aula al mismo tiempo que expresaron aciertos y dudas:

Ángeles comenta que ella trabaja en un grupo de 6° grado y señala que EL DIARIO DE BILOCA (un libro escrito por Edson Gabriel García y editado por el FCE) contiene cartas y les sugiere que los alumnos pueden revisarlo como parte del proceso de redacción. Ceci, un tanto insegura, advierte que ella corrigió en los borradores algunos de los errores (cuestiones de ortografía y redacción) que encontró en los textos. Señala que al inicio de la actividad no tenía contemplado esto, en tanto que creía importante respetar los escritos tal y como estuvieran; no obstante, si cambió de parecer fue porque no quiso que los errores dificultaran la lectura que los destinatarios harían al recibir las cartas.

Max se incorpora a la reunión. Roberto Gómez propone a sus compañeros que guarden las cartas (ya sea en fotocopia o en borradores) acompañadas de un comentario general en el que destaquen cómo se llevó a cabo la actividad, cuáles fueron sus experiencias y a qué dificultades se enfrentaron. Esto con la finalidad de armar un expediente para la agrupación. Añade que además de éste es conveniente que cada uno guarde las fotocopias de cartas y borradores de sus alumnos. Le dice a Cecilia que se permita corregir los textos “porque en realidad así se hace, no tenemos por qué limitarnos, no hay censura. Es importante presentar las cosas como son..., son nuestras prácticas reales.” Pregunta a los demás “¿como ven, entonces le sacamos copia no? [a las cartas]. Poco a poco [durante el análisis de los escritos] van a ir saliendo más cosas [cuestiones personales de los alumnos que se pueden leer entre líneas].” Asimismo, y a propósito del tema de detenerse en el contenido de las cartas menciona el título de un libro (HACERES, QUEHACERES Y DESHACERES DE LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA RURAL de la autoría de Emilia Ferreiro et al. editado en 1991 por Libros del Rincón SEP) en el que dice se habla de la importancia de analizar el contenido de los textos de los alumnos y de verlo como relevante. También alude a un texto que Carmen le proporcionó tiempo atrás LA LETRA CON GUSTO ENTRA del que Roberto Pulido fue coordinador.

Ceci a través de su intervención dio cuenta del dilema al que se enfrentó cuando, pese a que ella había pensado no hacer correcciones en las cartas, tuvo que cambiar su decisión para cuidar la convencionalidad de los escritos de los alumnos. La manera titubeante en la que describe la situación deja ver su desconcierto, en tanto

que tuvo que actuar al instante para solucionar un problema (presencia de errores ortográficos y una inadecuada redacción) faltando al plan que se había trazado. La experiencia de Ceci es retomada por Roberto Gómez para reflexionar sobre su práctica (Schón, 1992 y 1998). Este es un ejemplo de cómo los integrantes en las aulas conviven entre posturas que aparentemente pueden resultar contradictorias:

- 1) dejar que los alumnos escriban lo que desean cómo creen conveniente hacerlo
- 2) hacer respetar la convencionalidad de los escritos

pero que al final se traducen en una opción para enseñar lengua escrita que se distingue como Ivanic y Moss (1991) han referido por tomar como punto de partida aquello que las personas desean dejar plasmado por escrito y a partir de esto incorporar el uso de formalismos. La corrección que Ceci hizo de las cartas (una vez terminadas) sirvió como una insistencia para los alumnos de que sus escritos estaban dirigidos a destinatarios reales y que por ello era importante que el mensaje fuera claro. Este tipo de correcciones (cuando los autores tienen resuelto el propósito a comunicar, saben a quién se lo dirán y han estructurado el contenido) pueden resultar benéficos, en tanto que, brindan, de manera contextualizada a los autores la posibilidad de conocer aquellos elementos a los que podrían recurrir en un futuro cuando preparen un escrito.

Por otra parte, se deja ver que Roberto Gómez al momento de escuchar a sus compañeros tenía al menos cuatro propósitos:

- 1) conocer lo que otros profesores habían experimentado con los alumnos durante la preparación de las cartas,
- 2) buscar mayores insumos para el artículo que él y Ángeles se encontraban preparando al respecto de la correspondencia escolar,
- 3) que cada integrante elaborara un expediente por grupo en el que quedara constancia de las producciones de sus alumnos y de los comentarios escritos que hicieron, y
- 4) que el conjunto de los expedientes de todos los integrantes sirviera como un testimonio que la Red pudiera ofrecer a los colegas que asistirían al seminario que tenían contemplado.

Finalmente, el libro y el artículo que Roberto Gómez menciona, se utilizan como herramientas para orientar al resto de los integrantes respecto al análisis de las cartas y por esto, es probable que resulten del interés de los asistentes.

Roberto Gómez: Se puede hacer una antología de cartas, divididas en diferentes secciones que aborden situaciones variadas (Se refiere a los conflictos planteados por los alumnos en la redacción de sus escritos). Reitera la importancia de que además cada uno de los integrantes cuente con un registro de los principales hallazgos en las cartas. A esto Rocío añade la conveniencia de que dicho registro recupere “lo que pasa en los salones con los niños”. Roberto Gómez pregunta “¿qué les parece que la próxima reunión cada uno lee lo que registró?”

Max: Yo sugiero que mejor se haga aquí.

Conchita: ¿Una especie de relatoría? (le pregunta a Max).

Max: (A Conchita) ¡Ándale!. (A los demás asistentes) Ahorita en una hoja se puede ir punteando lo que decimos y tachar ahí las coincidencias.

Roberto Gómez: Pues a ver... ¿qué opinan? [Primero] cada uno puede escribir una relatoría [en su cuaderno y ya después un escribano recaba las ideas generales].

Conchita: Pero, ¿quién lo hace?

Roberto Gómez: Pues Max, ¿no? (voltea a verlo) el que viene fresco [porque acaba de llegar a la reunión] (sonríe).

Max: [...] lo hago.

Gil: Y que se vaya rotando, ¿no? [la lectura que cada quien haga de su escrito].

Max: Ándale.

Roberto Gómez: Yo requiero cinco minutos para estructurar mis ideas.

Uno de los integrantes pone al centro de las mesas hojas blancas y los asistentes toman una para hacer su texto. Durante algunos minutos escriben en sus cuadernos. En sus textos capturan las experiencias más significativas que tuvieron en la puesta en marcha de la correspondencia (lo que observaron, las conductas de los alumnos mientras escribían y los apoyos que les ofrecieron). Max prepara una hoja blanca para hacer la relatoría y en cuanto los integrantes concluyen, por turnos, leen en voz alta, mientras Max sintetiza las ideas. Al mismo tiempo Roberto Gómez, Gil y Conchita toman notas en sus cuadernos (al igual que en otras reuniones ellos ya lo han hecho como otros de sus compañeros quienes procuran recuperar las ideas que les parecen interesantes).

Rocío en su intervención comenta cómo planeó la actividad de la correspondencia y señala que los alumnos de su grupo no emplearon borrador “porque según los niños, hicieron la carta muy limpia [con esto se refiere a que su presentación era adecuada, la letra legible y sin errores ortográficos, ni de redacción].

Gil para su lectura ocupa dos rubros: “limitaciones” [dificultades] y “posibilidades” tal y como lo tiene anotado en su escrito. Entre las limitaciones que él apunta son “me ganó el tiempo” por lo que no le fue posible que en grupo los alumnos dieran a conocer sus escritos y los reconsideraran.

Max lee en voz alta lo que lleva escrito y Roberto Gómez comenta que anotó algunas ideas respecto a lo que Gil expresó. Max dice “a ver dímelo para completar [la relatoría]”. Roberto Gómez antes de leer propone “bueno así le podemos hacer todos, ¿no?, ir leyendo lo que rescatamos [de lo que dicen los demás]. Él lee sus notas y Max las incorpora en la relatoría.

El hecho de que los integrantes cuenten con un repertorio compartido (Schön, 1992 y Wenger, 2001) de lecturas comunes les brinda un marco de ideas didácticas aterrizables para ponerlas en marcha en las aulas. De manera particular, este repertorio al respecto de la correspondencia escolar fue el resultado entre otras cuestiones del contacto que mantuvieron con los miembros del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, de haber promovido con los alumnos esta actividad en las primarias desde años atrás y platicado al respecto en reuniones anteriores (como la del 1° de noviembre de 2004). Los integrantes de la Red entienden a la correspondencia escolar como:

una correspondencia especial [...] por múltiples razones. No es tan confidencial como la que se envían dos personas que se conocen bien y que de alguna manera mantienen vínculos que alimentan escribiéndose. Ni tan pública como las llamadas cartas abiertas que muchas veces aparecen en los periódicos con la total intención de que sean leídas por la mayor cantidad posible de personas. La correspondencia escolar está en los linderos de ambas. (Pérez y Gómez, 2004: 13).

Roberto Gómez al invitar a los asistentes a hacer “una antología de cartas” reitera su interés porque se conserven las producciones de los alumnos y porque ellos como profesores redacten textos que las acompañen en los que dejen testimonio de sus experiencias y apreciaciones al respecto de los escritos de los niños. En este sentido la escritura se convierte para los integrantes en un instrumento que les permitirá llevar a cabo dicha tarea, en un recurso que les favorecerá acudir al recuerdo de sus experiencias, sistematizarlas, organizarlas, elaborarlas, reelaborarlas y a partir de esto construir un conocimiento profesional (Schön, 1992) acerca de maneras para trabajar en las primarias con la correspondencia. Asimismo, los productos de los niños en una actividad se convierten en insumos para otras.

Max al sugerir que los escritos de los profesores se hicieran en la reunión provocó que, de nueva cuenta, los miembros se detuvieran a pensar en sus experiencias y que las plasmaran individualmente para después compartirlas a través

de una lectura colectiva. Así, en conjunto la escritura, la lectura y la discusión como prácticas contextualizadas (en tanto que sirvieron para lograr propósitos sociales claros y se vincularon con espacios más amplios) se convirtieron en aliados de estos profesores.

El escrito que cada integrante preparó tenía una audiencia definida (los colegas que asistirían al seminario), así como un objetivo específico (plasmar las situaciones a las que se enfrentaron con los alumnos durante la correspondencia y que recuperara lo que pasaba “en los salones con los niños” tal y como Rocío expresó). A través del trabajo que Max efectuó fue posible enlazar y sintetizar las ideas de todos los miembros. Los integrantes se reconocieron y se experimentaron como escritores.

De igual manera se pudo constatar cómo durante las reuniones algunos asistentes adoptan la iniciativa de tomar notas. Este hecho evidencia que reconocen a sus compañeros, buscan conservar algunos de sus comentarios e ideas y saben que pueden encontrar en ellos respuestas a sus interrogantes.

Toca el turno a Roberto Gómez para leer su escrito en el que manifiesta las dificultades a las cuales se enfrentó durante la redacción de las cartas. Por ejemplo, dice que en ocasiones los niños no anotaban sus apellidos y que él tenía que agregarlos en un momento posterior. También relata que los alumnos decoraron los sobres en los que guardaron las cartas.

Max: A ver, ¿quién más va a leer?

Conchita lee su escrito en el que afirma al igual que Gil que uno de los problemas fue el escaso tiempo que tuvo para que los alumnos prepararan las cartas.

[...]

Max dice que va a leer en voz alta lo que escribió para que cada uno indique si considera que se omitió alguna idea importante. Así lo hace. Al término de ésta, Roberto Gómez enfatiza que se provoque que los alumnos, durante la preparación de las cartas, las lean en voz alta para que los demás niños las conozcan y a través de formularles preguntas y opinar, estén en posibilidades de realizar sugerencias para la revisión y mejora de los escritos. Él agrega “[es importante que la] correspondencia sea un trabajo colectivo para que no se limite a que solamente el remitente sabe qué le escribe al destinatario y al mismo tiempo qué le contestan. Entonces cuando esto se comparte, [cuando] se hace [en] colectivo resulta interesante.” Él señala tal idea para que Max la agregue y para que se haga énfasis en ella con los colegas que asistirán al seminario.

Max dice que posiblemente en la relatoría haya faltado información por lo que solicita que le entreguen la hoja donde anotaron sus escritos y menciona que en su casa añadirá lo que falta y que la próxima reunión traerá consigo la relatoría.

Finalmente Sergio expresa “¿sabes Max qué debes poner cuando lo pases en limpio? [debes] decir que antes de hacer esto de la correspondencia se debe explicar a los padres de familia [en qué consiste la actividad en la que participarán sus hijos]”. Él como Roberto Gómez efectúa esta sugerencia para que el texto que Max concluirá además de englobar sus escritos contenga recomendaciones didácticas para los colegas que serán los destinatarios.

Se observa una congruencia entre lo que Roberto Gómez recomienda (en relación a que en el aula se provoque una escritura colectiva) y lo que ellos mismos como asistentes realizan en esta reunión, lo cual reitera que, como antesala a su intervención en el aula, vivencian aquello que propondrán a los alumnos. Esto es, en la reunión los integrantes redactaron sus escritos de manera individual, se designó un moderador (Max), después los autores dieron a conocer sus textos a través de la lectura, Max efectuó cortes entre la participación de un integrante y otro para leer lo que registró y para que los escuchas señalaran si faltaba alguna idea y ésta fuera incorporada, y al término de la lectura del escribano Roberto Gómez y Sergio efectuaron agregados. En las clases, los alumnos escriben sus versiones parciales, el maestro se autodesigna como coordinador, los niños que así lo desean leen en voz alta sus borradores, los compañeros hacen sugerencias y el autor las incorpora.

Max demostró que sabía de la relevancia del texto que en conjunto preparaban por lo que no se conformó con leerlo en voz alta y escuchar las ideas que al final de su lectura hicieron integrantes como Roberto Gómez. Fue por esto que pensó en añadir otros recursos más como solicitarles sus escritos individuales para que en caso que lo viera necesario agregara información.

A través de ambos ejemplos (lo acontecido en las reuniones del 1° y 15 de noviembre de 2003) se puede constar que los integrantes lograron asirse a la cultura escrita y recrearla; esto es, ocuparon en simultáneo la escritura y la oralidad para hacerse de nuevas informaciones, para profundizar en otras, para resignificarlas, para comunicarse (entre ellos y con su audiencia potencial: los colegas que asistirían al seminario), para continuar aprendiendo, para reflexionar acerca de sus experiencias pedagógicas, así como para dejar un testimonio de quiénes eran y de su labor. Específicamente en la reunión del 15 de noviembre los integrantes se experimentaron como escritores en un proceso de negociación y composición compartida (Kalman, 1999) que les implicó revisiones reiteradas y sostenidas para tomar decisiones sobre lo

que querían escribir y cómo querían hacerlo. Dentro de este proceso los participantes comentaron y modificaron algunas de sus partes (para añadir o eliminar ideas). En términos generales, los asistentes asumieron la responsabilidad de su formación para la enseñanza de la lengua escrita en la primaria al construir un conocimiento profesional a partir de todo esto: qué debe hacerse cuando se elabora un escrito, entender que la revisión forma parte integral de la redacción y conocer las bondades de la lectura colectiva (para dar a conocer un escrito, para explorar y articular ideas, para corregir, para invitar a otros a escribir, etc.).

En ambas reuniones los textos que se discutieron, leyeron y escribieron tenían una audiencia específica, un propósito definido y una información genuina para compartir. En particular, tanto la oralidad, como la escritura les permitieron a los miembros la combinación del recuerdo y del pensamiento (Meek, 1991) al mirar retrospectivamente (Schön, 1992) lo que habían hecho en las aulas, instalarse en esto, discutirlo, reflexionar y determinar posibles caminos que podrían tomar en futuras ocasiones. Queda claro que en estas reuniones la lengua escrita se erigió como un medio (para retroalimentarse, para continuar aprendiendo acerca de cómo enseñar y, para experimentarse como lectores y escritores) y no solamente como un fin en sí mismo.

Las actividades recurrentes que detecté en estos profesores fueron:

- 1) tomar la iniciativa para consultar textos. Esto es, por voluntad propia los leyeron, los seleccionaron y los emplearon para encontrar informaciones específicas (cómo trabajar la correspondencia escolar, qué apoyos brindar a los alumnos y de qué manera hacerlo, qué materiales escritos de literatura infantil podían ocupar, etc.) y para compartirlos con sus colegas.
- 2) construcción colectiva de las tareas. Entre todos los integrantes diseñaron tareas específicas en las que intervinieron.
- 3) planteamiento de reflexiones (acerca de las descripciones de sus prácticas pedagógicas), sugerencias (como cuando Ángeles recomendó que podían hacer uso de EL DIARIO DE BILOCA para ofrecer a los alumnos cartas que les sirvieran como un modelo para hacer las suyas o cuando Roberto Gómez dijo que el libro HACERES, QUEHACERES Y DESHACERES DE LA LENGUA ESCRITA brindaba una base para analizar los escritos de los niños), dudas (cuando Ceci evidenció su desconcierto ante la corrección de las cartas) y aciertos. Los integrantes durante sus participaciones describieron la situaciones pedagógicas

que se vivieron al interior de sus aulas durante la escritura de las cartas, explicitaron sus incertidumbres al igual que los problemas a los que se enfrentaron y dijeron cómo habían actuado frente a esto lo cual se convirtió en un primer paso para la reflexión sobre la práctica. Los demás asistentes que fungieron como oyentes activos se mostraron interesados en los casos particulares, solicitaron mayor información, formularon preguntas, comentaron y en algunos casos, incluso aconsejaron.

Los miembros se comportaron como usuarios poderosos de la lengua escrita (Meek, 1991) porque cumplieron propósitos sociales claros (concretar la puesta en marcha de la correspondencia escolar con los alumnos, documentar su práctica pedagógica y armar un seminario con los colegas). A la par, tuvieron confianza en que podían hacerlo, demostraron que sabían cómo moverse en el mundo del texto, evidenciaron que tenían el control y miraron a sus compañeros como interlocutores.

4.2 Interactuar con otros

En las reuniones de discusión pedagógica los integrantes buscaron relacionarse entre sí y a propósito de los materiales escritos utilizados. Para ilustrar lo anterior ocupo fragmentos de la reunión del 13 de febrero de 2004, así como la del 12 de junio del mismo año (a través de mis notas en campo y de la transcripción en audio).

En la reunión del 13 de febrero, los asistentes fueron: Sergio, Gil, Roberto Gómez, Javier, Max y Ángeles. Estos profesores se dieron cita para profundizar en la información respecto a los propósitos que como agrupación tenían y a las acciones que desde años atrás habían venido efectuado con la comunidad educativa en general. Cabe mencionar que esta fue una reunión singular en el sentido que Roberto Gómez convocó a algunos de los integrantes para que profundizaran en estos temas como una atención especial hacia mi persona. A continuación muestro una síntesis.

Mientras van llegando los asistentes Roberto Gómez me muestra el libro de ensayos PRIMERO LA A. ARTE Y OFICIO DE LA PALABRA ESCRITA. Roberto me dice que la Red va a coeditarlo con un grupo de profesores que forman la AC Palabra y Realidad del Magisterio Mexicano. Agrega que la intención surgió de la necesidad de hacerlo llegar a maestros que laboran en distintas delegaciones políticas para que lo lean, le den utilidad en el aula y así cuenten con sugerencias didácticas para la asignatura de

Español. Señala que de esta manera la Red se da a conocer en otros lugares. Él me informa cuál será el costo de la edición.

Llega la totalidad de los asistentes [...]

Les pregunto cómo definen a la Red, cuántos niveles de participación existen, quiénes la constituyen, cómo organizan los actos académicos y culturales a los que convocan a los colegas y a qué problemáticas se han enfrentado. Paulatinamente intervienen. Algunos como Javier toman notas en sus cuadernos. Por ejemplo, Max dice “la Red es un trabajo serio, sin formalidad institucional. No se viene a fingir o simular. Esto hace muchas diferencias. Lo hacemos bien”. [...]

Roberto Gómez hace referencia a la intención que tienen de organizar un Taller de Matemáticas al que invitarán a algunos colegas y que ellos mismos tomarán en próximas reuniones a partir de la que se celebrará el 28 de febrero de 2004.

[...]

Roberto Gómez dice “entonces esa es la idea de esa actividad de matemáticas y pues ahí está la idea [pendiente] de los videos”. Me comenta que desde hace un tiempo tenían planeado videograbar sus clases para contar con un testimonio de la labor de animación de la lectura y la escritura que han realizado para sensibilizar a los colegas y tratar de convencerlos de los beneficios que este trabajo representa. Roberto Gómez agrega “pero no sé quién (Baja el volumen de voz y voltea a ver a Ángeles) quiera comentar cómo va...”

Ángeles: Bueno comentábamos que hemos estado viendo algunos programas de EDUSAT respecto del trabajo de fomento a la lectura y veíamos que en la mayoría de ellos se hace un esquema donde están los maestros, los niños y se les empieza a preguntar ¿cómo ven la lectura?, ¿por qué es importante? y todo eso, etc., etc.,. Entonces decíamos “sería bueno hacer un video en el que no se quedara hasta ahí, sino en donde se viera este trabajo que se ha desarrollado y los resultados [...] Pensamos que sería importante registrar todo eso en un video, entrevistar a los niños y que el planteamiento fuese más allá de “es importante trabajar la lectura” [...] Cada uno de nosotros en nuestras escuelas tenemos ya más de un niño que ya lee... [que acude a la biblioteca del aula y/o escolar en busca de un libro para leerlo de manera voluntaria] [...] La idea es hacer un video pero sí nos requiere desde, juntar el equipo, las cámaras, ver cómo lo organizamos.

Max reitera lo que Ángeles indicó en relación a que si esta idea se ha pospuesto es por no contar con el equipo técnico necesario y agrega que muchas veces tampoco tienen el tiempo suficiente, en el entendido que la mayoría trabaja en dos turnos y en escuelas (e incluso niveles) diferentes.

En este fragmento es posible percatarse de cómo a través de la discusión los integrantes están en posibilidad de conocer lo que piensan sus compañeros de la

agrupación (John-Steiner, 2000), así como pueden intercambiar y profundizar en la información que ha sido compartida en esta y en anteriores ocasiones.

Max a través de la frase “la Red es un trabajo serio, sin formalidad institucional. No se viene a fingir o simular. Esto hace muchas diferencias. Lo hacemos bien” deja claro cuál es la definición que él tiene de la organización a la que pertenece, la cual en oposición a las ofertas oficiales para la formación docente se distingue por ser una oportunidad para laborar de manera comprometida a iniciativa de los miembros, es decir, sin que haya la necesidad de que otros sujetos indiquen qué es lo que debe hacerse, cuándo, cómo y por qué. En otras palabras, son los propios maestros quienes toman las decisiones que les permiten desarrollar su trabajo tal como lo consideran conveniente y de invitar a sus colegas.

Ángeles por su parte manifiesta la opinión que le merecen los videos de Edusat, los cuales bajo su visión son insuficientes en tanto que quedan en las declaraciones de promover la lectura las cuales no se ven acompañadas de mostrar en las aulas a los profesores para que se de cuenta de cómo esto se efectúa. El hecho de que los integrantes contemplen hacer un video en el que se graben sus experiencias, se convierte en una forma diferente de participar (Lave y Wenger, 1991 y Rogoff, 2005). En el comentario de Ángeles se reflejan al menos dos formas concretas de cómo animar la lectura y la escritura con los alumnos: 1) constitución de una biblioteca de aula y 2) fomentar la iniciativa de los niños para que acudan voluntariamente al acervo, elijan un libro y lo lean. En la parte final de su intervención, ella define a alguien que lee como una persona que por decisión propia opta por hacer esto.

Roberto Gómez: “Pues hay varias cosas [pendientes] el problema es el tiempo porque ahorita que mencionaban que hay experiencias [que se pueden compartir a los colegas] recién ya habíamos comentado de socializar la experiencia de Javier en [la pasantía que cursó en] España [...] y bueno (voltea a verlo) pues no sé Javier si haya esa posibilidad [de organizar un evento con los colegas en el que compartas tu experiencia] (Él asiente con la cabeza) porque [bueno] también sería cuestión de ver si es una actividad que pudiera interesar a los compañeros. (Dice a los asistentes) No sé ¿cómo la vean?

Javier comenta que la pasantía fue a raíz de que se inscribió en un concurso de directores de primaria. Señala que éste consistió en ingresar un proyecto que hubiera sido aplicado en la escuela de manera exitosa. Explica que hizo uso del trabajo de lectura que él y Ángeles han impulsado con los alumnos y padres de familia a través de talleres.

[...]

Roberto Gómez: Por ejemplo, en una... plática que anteriormente tuvimos, surgió la pregunta de ¿si nosotros ya estaríamos en condiciones de impartir un taller en una escuela? [...] Entonces de ahí salió la idea de... organizarnos también para desarrollar propuestas de taller, analizarlas, armar materiales, todo ese tipo de cosas, pero digamos surge de una combinación de elementos: inquietudes, iniciativas, preocupaciones. Es algo que va cobrando forma bajo la marcha, no hay un tiempo definido [...] y yo creo que forma parte del esquema de trabajo que tenemos [...] viene siendo un proceso muy natural en el sentido de que responde a::: necesidades e inquietudes reales [...] profesionales, de querer compartir las cosas que vamos generando, de aprender más [...] de sentir esa seguridad de que efectivamente dominamos y manejamos los elementos suficientes, por lo menos algún aspecto de la materia de trabajo y que eso lo podemos compartir [...] Bueno eso así lo entiendo yo [...]

Javier: Yo creo que es jugar con esa serie de certezas del manejo y la habilidad de ciertos elementos que plantea Roberto [Gómez] [...] Sin ser pretensiosos nos da mucho gusto saber que los maestros siempre están con uno y que las actividades que tenemos, en ocasiones, llegan a tener más poder de convocatoria y participación que las que convocan de manera oficial para talleres de Carrera Magisterial, y que es muy gratificante saber que se nos valora [...]. En las instancias oficiales se habla de la Red con un respeto [...] (voltea para ver a Max) ¿esa era la idea, no?

Max: (Sonríe) No, no alcanzó a recuperarse. [A lo que me refería es] que si era un trabajo serio [el que hace la Red]. La seriedad es una cuestión que tiene que ver con el ambiente [que se genera para el trabajo], con la actividad de interpretar la formalidad. Muchos de nosotros hemos tenido la ocasión obligada o por curiosidad o porque pensamos que es bueno de acudir a una asesoría de carácter oficial que nos dan y dentro de la seriedad que hay no encontramos espacios y respuestas para lo que uno busca. Dentro de la formalidad oficial no hay una seriedad trascendente para uno ¿no? (Pregunta a los asistentes y afirman moviendo la cabeza)

Javier: Ajá, una seriedad que se revele en el hecho de escucharte, de atenderte, de tomar en cuenta tus preocupaciones y, por ejemplo, en el ámbito en que nosotros hemos estado trabajando dentro de esa informalidad que representa el trabajo de la Red, sin tantas ataduras, con libertad, con tiempos laxos este... encontramos seriedad y respuesta de los profes, ¿no?, porque se comprometen [...]

Roberto Gómez: Aunque eso de la seriedad también va en el sentido de cómo nos organizamos nosotros, de cómo organizamos las actividades [...] ¿No? (Observa a Max) [...]

Max: Si // Roberto Gómez: O sea es la convocatoria, cómo planteamos que se van a hacer las cosas [...]

Ángeles: Seriedad en que nos preocupamos primero por crear un clima de confianza, agradable, que los maestros se sientan a

gusto [...] que todo esté bien organizado [...] (Imita las frases que dicen cuando organizan un acto) “y que no falte esto”, “y que todos los materiales estén”, “y que ya esté listo esto otro”, “y que si dijimos a tales horas pues a tales horas empieza”. Y yo digo que a lo mejor esa cuestión de la no formalidad es que no haya todo un protocolo [...] Pero si nos preocupa que salga bien, que los maestros salgan contentos, que no tengan la sensación que a veces ocurre cuando les mandan a algún curso de los que organizan de manera oficial porque uno sale de ahí con la sensación de que fue a perder el tiempo y de que no sirvió para nada. Entonces a nosotros nos preocupa que sea diferente y requiere mucho trabajo [...]

Max: Cuando decía de la seriedad... yo creo que es parte de una cuestión que mencionó Roberto [Gómez] hace un momento en relación a que muchas veces la Red procura retomar necesidades reales. El proceso de formación es muy complicado [...] Una buena parte de nuestros compañeros están definidos políticamente en cuanto a que sabemos, por ejemplo, que no basta con ejercer una docencia. Yo creo que nosotros estamos convencidos de que nuestro ejercicio docente es incompleto, incompleto porque no hemos encontrado alternativas, porque las seguimos buscando y porque a final de cuentas hemos asumido que para poder encontrar algo hay que buscar [...] Yo le he ido buscando, así con cosas que ha veces encuentro con cualquiera de los compañeros [colegas] que hablamos, por ejemplo, de cómo leer mejor o que nos pasamos textos y hay la disposición, una convicción porque así debe de ser. Aquí el problema no es si alguien te lo ordena o sea si tú estás partiendo de tú necesidad real tienes apertura y puedes retomar lo que otros están sugiriendo [...] hay gente que es capaz de crear sus propias estrategias y de darle variantes [...] Tú te estás haciendo sobre la práctica, sobre lo que haces [...]

A través de las intervenciones de Javier, Ángeles y Roberto Gómez, nuevamente, se demuestra cómo los integrantes dentro de la interacción (Rogoff, 1993 y 1994) que mantuvieron es que pudieron colaborar para retomar un tema que al inicio de la reunión había sido abordado por Max: la seriedad, mencionada como una de las características de la agrupación a la que pertenece. De igual manera se percibe cómo los miembros paulatinamente construyen la agenda de discusión sobre la marcha de la reunión y puntualizan los temas durante sus intervenciones.

En conjunto, los asistentes construyeron significados compartidos (como el de la seriedad), expusieron sus puntos de vista, argumentaron, discutieron y exploraron diversas ideas. Dicho significado se construyó de manera reiterada y compleja, en donde cada integrante opinó, formuló preguntas y en colectivo se volvió una y otra vez a un mismo punto para profundizar en su contenido (abordándolo desde diferentes

aristas) y para otorgarle sentido. Es de notarse como los participantes expanden las ideas vertidas en la conversación.

Durante la discusión los miembros se hicieron partícipes de una meta común (Rogoff, 1993) y se brindaron mutuamente soportes que les permitieron retroalimentar las ideas. Asimismo, se pudo constatar la congruencia entre lo que los integrantes dijeron cuando definieron la seriedad y lo que ellos hicieron en esta y otras reuniones al tomar como punto de partida la detección de sus necesidades personales y profesionales (deteniéndose a averiguar si serían o no compartidas por sus colegas) y construir nuevas formas de interacción.

En este fragmento los integrantes profundizaron en la manera en que han organizado actos académicos y culturales para los colegas y cómo éstos adquieren relevancia en un contexto en el que priman cursos oficiales que pareciera cumplen con el propósito de que los profesores acumulen la puntuación requerida para incorporarse y/o avanzar a niveles que les permitan mejores salarios. A partir de las intervenciones de Roberto Gómez, Javier, Ángeles y Max se perfila cómo es el proceso formativo por el que ellos y sus compañeros de la Red transcurren que, de manera resumida, se caracteriza por partir de las inquietudes, de los intereses y de las preocupaciones que son expresadas en las reuniones. Es un proceso que descansa en las experiencias que los integrantes tienen en el aula, en las discusiones en las que han tomado parte, en las informaciones provenientes de diversos medios que han llegado a sus manos, en las relaciones que han establecido y mantenido con otros sujetos, en su estadía por múltiples espacios y, en el caso particular, en su participación en prácticas de cultura escrita.

La reunión que tuvo efecto el 12 de junio de 2004 y a la que asistieron Roberto Gómez, Rigo, Martha Hernández, Rocío, Ángeles, Gloria y Rosa ofrece un último ejemplo que ilustra cómo los integrantes se distribuyeron diferentes responsabilidades para dar cumplimiento a las tareas durante las reuniones.

Al inicio de la reunión Roberto Gómez pone al centro de las mesas las fotocopias que sacó del tríptico-invitación para la presentación del libro PRIMERO LA A. ARTE Y OFICIO DE LA PALABRA ESCRITA que se llevaría a cabo el 23 de junio de 2004 en el Museo de la Ciudad de México. Esta invitación fue el resultado de un trabajo conjunto que los integrantes llevaron a cabo en fechas pasadas. Roberto Gómez asumió la responsabilidad de escribir en computadora la versión final y de mandar a hacer las reproducciones para sus colegas. Roberto Gómez toma una de

las hojas, la muestra y habla acerca de la presentación. Posteriormente les pide que lean la invitación para que “vean si tiene errores”. Cada uno de los asistentes toma un tríptico y procede a leerlo en silencio. Después de algunos minutos un integrante señala que “hay un error en la fecha” (lo cual se ocasionó porque la presentación se había pensado inicialmente para un día y se pospuso) los demás coinciden y acuerdan que cada quien tome un tanto y se encargue cuidadosamente de corregir ese dato utilizando bolígrafo de tinta negra.

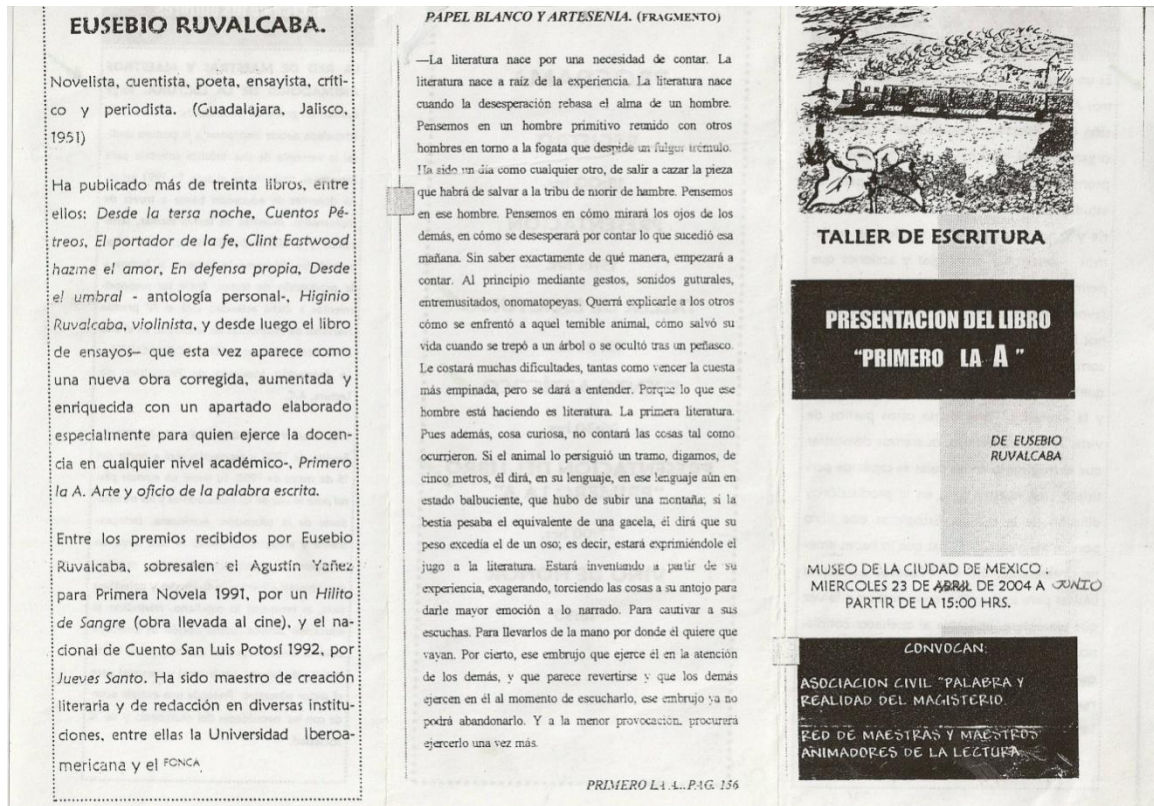


Figura 58 Tríptico–invitación para la presentación del libro que la Red coeditó.

Una vez concluida esta labor Roberto Gómez solicita el apoyo de los presentes para que hagan los dobles correspondientes a cada hoja y así se forme el tríptico. Cada uno de los asistentes toma un número de hojas, procede a doblarlas y cuando están listas las acomodan al centro de las mesas. Roberto Gómez sugiere que tomen las que crean suficientes para que se las hagan llegar a sus colegas en los próximos días. Reitera que ellos conversarán con sus compañeros en las primarias para platicarles acerca del evento e invitarlos.

La discusión aquí resumida les permitió a los miembros organizarse para llevar a cabo la tarea que construyeron (elaborar un tríptico para informar e invitar a los

colegas a la presentación del libro que tenían en puerta), trabajar en equipo, relacionarse entre sí, repartirse funciones de acuerdo a sus posibilidades, asumirlas y regular sus acciones. En otras palabras, dentro de esta interacción verbal la escritura de la invitación jugó un papel importante en tanto que provocó que los miembros se organizaran para lograr un producto colectivo lo cual de entrada les implicó saber de qué se trataba, decidir cuál era la información que mejor convenía incluir, cómo estructurar el texto, hasta la revisión de una versión preliminar (como la que Roberto Gómez tuvo que haber efectuado en la computadora de su casa antes de la reunión) y la revisión colectiva que los asistentes hicieron en torno a la fotocopia del tríptico. El hecho de que los asistentes trabajaran en conjunto les permitió encontrar una solución creativa como Rogoff (1993) la nombra para corregir el error que uno de los integrantes detectó en el tríptico durante su lectura.

Para cerrar este apartado, destaca que los ejemplos (de la reunión del 13 de febrero y 12 de junio de 2004) y discusiones anteriores, revelan cómo a través de la interacción los integrantes convivieron, construyeron en compañía de otros (Dyson y Merritt, 1991) y, en suma, colaboraron de diversas maneras a través del uso recurrente de la oralidad y la escritura, para:

- 1) completar ideas. Cómo cuando en la reunión del 13 de febrero de 2004 los asistentes intervienen para profundizar en la definición del significado compartido “seriedad”. A través de sus participaciones abordan a detalle a qué se refieren cuando aluden a este término y por tanto explican uno de los valores de la agrupación a la que pertenecen,
- 2) formularse y responder preguntas. Esto provoca que el diálogo reflexivo continúe y que los integrantes se relacionen de manera recíproca,
- 3) regresar a un tema. Lo cual se convierte en benéfico en tanto que les permite llegar a construir nuevas visiones acerca de un mismo tema, alimentarlo, reconstruirlo y transformarlo, y
- 4) llevar a término una tarea encomendada. La unión de fuerzas entre los asistentes hizo posible que concluyeran tareas colectivas como la de elaborar una invitación para la presentación del libro.

Tanto en la reunión del 13 de febrero de 2004, como la del 12 de junio del mismo año los integrantes tuvieron una participación central (Lave y Wenger, 1991), ejercieron control sobre la actividad, intercambiaron ideas (Rogoff, 1993), se relacionaron con sus compañeros y estructuraron las situaciones (para distribuir tareas

así como las oportunidades para realizarlas, para elegir los instrumentos, para asumir la responsabilidad de decidir las acciones que abrían de realizar y para determinar cuál era el papel que tomarían en cada una). Todo esto, al mismo tiempo contribuyó a su formación en el entendido de que hizo posible que al interactuar con otros sujetos alimentaran sus ideas, pensarán maneras distintas para resolver una situación y tuvieran experiencias en cuanto a involucrarse en actividades profesionales.

4.3 Recuperar, desplegar y movilizar los conocimientos previos que se poseen para la construcción de nuevos conocimientos

En la reconstrucción de la reunión del 29 de septiembre de 2004 (a través de mis notas en campo y de la transcripción en audio) que muestro enseguida, será posible observar cómo los integrantes a través de la discusión, la lectura y la escritura, partieron de sus conocimientos para la revisión y conclusión de un documento que entregarían a la entonces directora del PNL. Los profesores de la Red concertaron una cita con ella para compartir algunas de sus vivencias como animadores de la lectura y la escritura. Para llevar a cabo esto desplegaron, movilizaron e incorporaron saberes previos relativos a:

- 1) la animación de la lectura y la escritura: formas probadas que les habían dado resultado en el pasado, experiencias en los actos académicos y culturales a los que asistieron, vivencias derivadas de los actos organizados, gestiones efectuadas, videos que habían visto, libros que habían leído y autores que conocían, y
- 2) cuestiones relacionadas con la lengua escrita como objeto de conocimiento: cómo los diferentes formatos de lectura (en silencio y en voz alta) permiten hacer cosas distintas con los textos, cómo ocupar un escrito para suscitar una discusión, cómo las notas que se toman de manera individual según asuntos de interés pueden integrarse a una producción conjunta, entre otros.

Se constata cómo los asistentes a la reunión consiguieron anclar nuevos constructos a partir de dichos conocimientos que les permitieron avanzar en varios sentidos, dar forma a las propuestas de trabajo y solicitudes de apoyo y crear mundos posibles (Bruner, 1996), es decir, pensar actividades conocidas de maneras distintas.

A continuación presento fragmentos de dicha reunión con la finalidad de analizar paso a paso cada uno de los aspectos anteriormente enunciados. Los asistentes fueron: Sofía, Roberto Gómez, Gil, José María, Rogelio, Conchita, Susana, Max y Sergio.

Casi al inicio Roberto Gómez reparte a algunas fotocopias de la hoja en la que están escritas las diez propuestas de trabajo. Esta hoja forma parte de la última versión del documento que prepararon en conjunto en fechas pasadas.

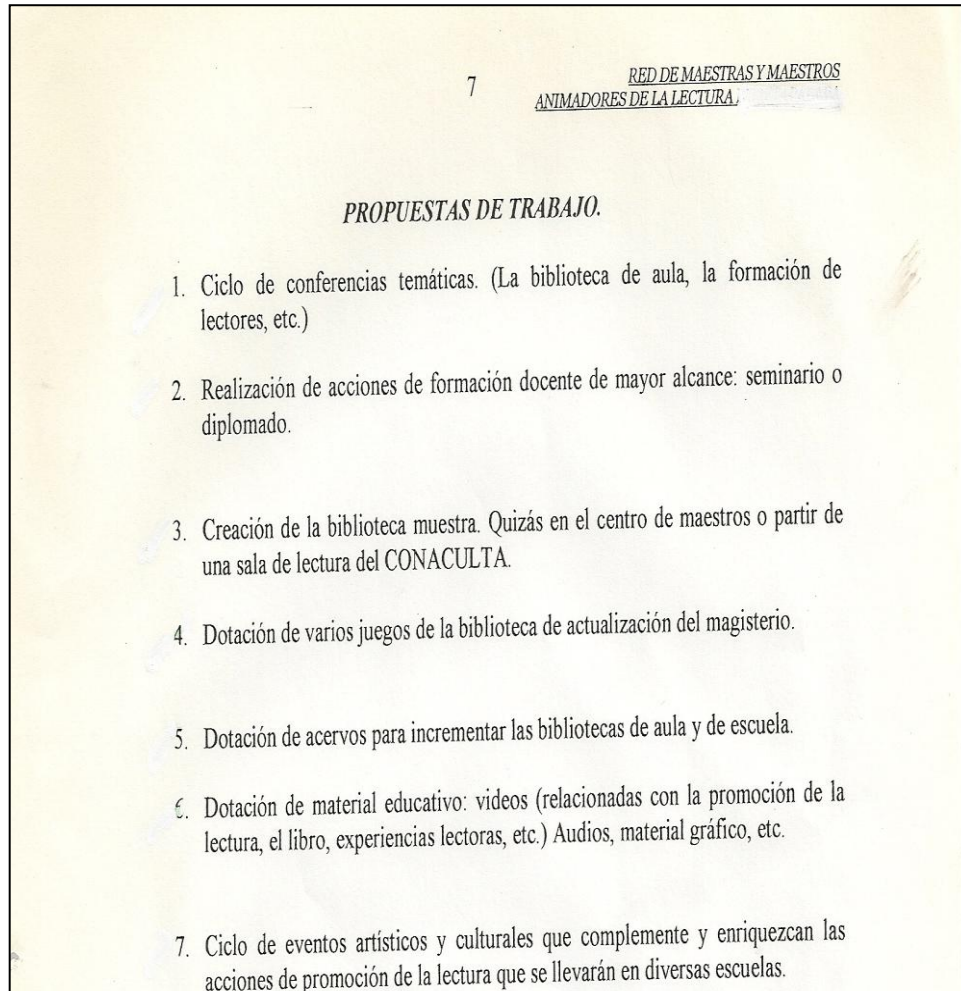


Figura 59 Producción escrita de los miembros para planear encuentro con la entonces directora del PNL.

Una vez que tienen la fotocopia entre sus manos la leen en silencio.

Roberto Gómez, de manera simultánea, habla, interroga a los asistentes, lee en voz alta algunos fragmentos y escribe los acuerdos a los que se llegan, al igual que otros también lo hacen tomando notas en sus respectivos cuadernos. En seguida viene

un extracto de la intervención de Roberto Gómez y las de sus compañeros.

Roberto Gómez: (Explica a José María y a Rogelio quienes no estuvieron presentes en la reunión anterior) Aquí [en el documento] a manera de ejemplo se menciona el [interés de que nos apoyen económicamente para asistir al] Congreso Nacional de Lectura [además de la petición de] asesoría para construir la memoria gráfica de la Red [...] La tarea que había quedado era que cada quien pensara y en esta reunión le fuéramos dando forma a las propuestas. Si quieren empezamos por la primera (Lee en voz alta) “Ciclo de conferencias temáticas” (Deja de leer).

José María: [...] ¿[hay que definir] los temas o qué?

Sergio: Pues de hecho, faltan cosas. [Debemos decidir] qué temas, [...] [si] sería una conferencia temática, [o si] sería un ciclo de conferencias ¿con el tema de la biblioteca del aula?

Max: [...] Como un ejemplo digamos un ciclo de conferencias [sobre] la formación de lectores.

Roberto Gómez: Sí, ajá, pero la idea es pensar en lo que ellos [el Programa Nacional de Lectura] tienen ¿no?

Susana: lo que pueden aportar.

Roberto Gómez: [...] Por ejemplo, yo tomé estos ejemplos de los videos³⁹ que ellos hicieron [...] En los videos hay una mesa redonda, (Se corrige) no [es] un panel (ve a los asistentes) donde está Cirianni, [...] Eva Janovitz y María Elena Bernal personas que manejan muy bien el tema [...] es gente con la que ellos han trabajado [...] Por poner un ejemplo, estaba pensando en que podamos estructurar un tipo de conferencia con personas que [conozcan y que] tengan posibilidades de apoyar [...]

Roberto Gómez al repartir a los asistentes una fotocopia del documento que va a revisarse y sobre el cual se seguirá escribiendo, demuestra que sabe que para llevar a cabo esta tarea ellos deben contar físicamente con el texto, para que lo vean y lo puedan leer en silencio. Él evidencia que para los que no estuvieron presentes en anteriores reuniones como José María y Rogelio hace falta que adicione explicaciones en torno a qué tipo de solicitudes se encuentran contenidas en el documento y cuál fue la tarea que quedó asignada. Puedo inferir que Roberto Gómez hace esto para provocar que ambos se incorporen a la discusión y de esta manera aporten sus experiencias.

Los asistentes una vez que tuvieron la fotocopia pudieron leerla en silencio como una manera de prepararse para formar parte de la discusión. Esto sugiere que contaban con experiencias relacionadas a este tipo de trabajo las cuales les habían

³⁹ Editados por la SEP en los que a través de una mesa redonda Gerardo Cirianni, Eva Janovitz, Gloria Elena Bernal y Carola Diez presentan los cuatro apartados en los que se organizan las colecciones del PNL.

servido para reconocer que los materiales escritos podían convertirse en guiones que estructuraran su intervención.

Roberto Gómez se autodesigna como moderador al leer en voz alta el primer punto enunciado en el documento y al formular preguntas responsabilizándose de recabar las ideas de sus compañeros registrándolas en su cuaderno. Los integrantes, como Sergio, evidencian que antes de hacer agregados a cada punto para especificar a qué se refiere y llenarlo de contenido, es conveniente que discutan. Este diálogo y exploración inicial les permite delinear cuáles son sus posibilidades reales, enunciar qué es lo que saben respecto al PNL, tomar decisiones y llegar a acuerdos procurando hacer converger sus intereses con lo que el personal de dicho programa pueda ofrecerles.

Roberto Gómez hizo evidente que conocía el video en el que se presentan las colecciones de libros del PNL, lo cual se ha sumado a su repertorio compartido de información para animar la lectura y la escritura en el aula y lo toma como referencia para dar forma al esquema que pudieran tener las conferencias temáticas. Entonces, él acude al recuerdo de algo que conoce, lo explica y manifiesta su intención de adaptarlo.

Resulta trascendente enfatizar que el trabajo que los asistentes llevaron a cabo en esta reunión era la continuación de lo que habían emprendido desde meses atrás (julio del 2004), es decir, de manera sistemática asumieron la responsabilidad de efectuar un proceso de revisiones reiteradas y sostenidas en su texto. Estas revisiones que partieron de la lectura colectiva radicaron en determinar a través de variadas discusiones qué información era susceptible de adicionarse y qué es lo que debía eliminarse para conseguir que el contenido cumpliera con el propósito inicial: decir quién era la Red, en qué consistía su labor, cómo habían conformado y seguían alimentando las bibliotecas del aula y hacer propuestas de trabajo conjunto y solicitudes al personal del PNL. Para esto los integrantes se involucraron en una actividad colectiva en la que experimentaron “el proceso de escritura en sus diferentes momentos, desde la búsqueda de ideas hasta la elaboración de una versión final” (De la Garza y Huerta, 2001: 47).

Max continuó con la discusión:

Max: No necesariamente pueden ser esos temas, pueden ser otros [...] En muchos casos lo que sucede es que los maestros

que se dedican a fomentar la lectura deben de formarse como cuenta-cuentos [...]

El asunto de las propuestas de trabajo [que hagamos] deben de seguir intentando ampliarse a sectores más amplios de maestros. De tal manera, por ejemplo, que si la deficiencia de la mayor parte de los compañeros es precisamente el que no fomenten la lectura o que la quieren fomentar mediante mecanismos como cuestionarios o jueguitos como crucigramas y desatienden la lectura en voz alta... Les comento [esto] porque allá en la escuela les dije [a los colegas] de entrada haciendo uno de los talleres “vamos a leer un cuento” y una maestra me dice “¿quién va a leer?”. Le digo “si quieren yo pero luego le siguen ustedes” [...]. Después de que leí me dice la maestra “no ya no quiero leer”, “¿por qué?” [le pregunté y ella me respondió] “es que yo no puedo hacer tantas voces como usted” [a lo que le contesté] “pero eso no importa o sea el chiste es ver cómo entre nosotros [podemos encontrar maneras para mejorar]”. (Recuerda) ¡ah! porque les propuse que en cada Junta de Consejo Técnico íbamos a hacer una actividad pero no como la proponen las dinámicas de integración y esas vaciladas yo les decía que teníamos que ser más serios en nuestro trabajo y una de las propuestas era leer aunque fuera un pedacito en cada sesión [...]. A lo mejor por allí se puede intentar no sólo [el tema de] la formación de lectores, sino la formación de maestros como cuenta-cuentos [...]

José María: [Ser] cuenta-cuentos requiere de ciertas capacidades histriónicas [...] [En su lugar, propongo] la formación del docente como animador de la lectura se me hace un poquito más amplio y menos complicado ante la perspectiva que la lectura animada no necesariamente tiene que ser actuada [...] Habría que plantearse [...] que con que [el profesor] tuviera capacidades de animación para leer, de armar estas técnicas inclusive, no [solamente] para que lea sino para que arme las técnicas [y] que [las desarrolle en] los niños, yo digo que en ese sentido es un tanto más didáctica la situación. [Sugiero] una conferencia sobre eso [...]

En este fragmento es posible detectar una división entre las opiniones; por un lado, Max descubre uno de sus supuestos implícitos (Lerner, 2001) de los cuales, puedo suponer, parte para la animación de la lectura: se requiere que el profesor se forme como un cuenta-cuentos, y por otro, José María y Roberto Gómez señalan que basta con que exista una preparación como animador. Ser cuenta cuentos:

pone en juego un sinnúmero de habilidades relacionadas con el manejo de la voz, la expresividad gestual y corporal, [...], la escritura, la respiración, [...] la improvisación, el juego dramático, creativo, la imaginación, la resolución de conflictos (Castro, 2005: 73).

Ser animador requiere conocimientos básicos para modular la voz y para gesticular, impregnando una situación de dinamismo. Las ventajas que reporta ser un animador en el aula son variadas: provocar el interés de los niños por los libros, cultivar su iniciativa y alimentar la comunicación entre los miembros del grupo.

Por otra parte, la experiencia de los integrantes de organizar y asistir de manera recurrente a actos académicos y culturales relacionados con la lengua escrita (talleres, seminarios, diplomado, etc.) se convierte en un importante insumo que les ha permitido provocar transformaciones dentro de los espacios oficiales como las escuelas, tal y como lo manifiesta Max. Esto hace posible que puedan compartir textos, que se informen, que hablen a propósito de éstos y que modelen maneras para leer en voz alta a los alumnos. Asimismo, que descubran más de lo que hay en un texto, que agreguen significados y que exploren el lenguaje escrito (Meek, 1991).

Desde años atrás, para los integrantes de la Red la lectura colectiva, en particular se ha convertido en un medio que les ha propiciado revisar diferentes perspectivas acerca del objeto del que se ocupan, incrementar su acervo, cuestionar sus conocimientos (Solé, 1992) y socializar sus producciones.

Roberto Gómez recupera el tema de decidir cuáles son las ideas concretas que habrían de ser agregadas al documento:

Roberto Gómez: Por ejemplo cuando tomamos el taller [...] creo que fuimos treinta [profesores] ¿no? (pregunta a Susana y ella mueve la cabeza para afirmar) y después se volvió a repetir. La mayoría no nos volvimos cuenta-cuentos [...] yo digo que derivó en esto lo que tú planteas (Ve a José María) en que nos volvemos más animadores [...] [se trata] de [ir] buscándole a los chavos formas de lectura que los mantengan atentos, los emocionen [...] La idea sería llevarle [a la directora del PNL] algo ya definido.

Susana: Una propuesta.

Varias de las intervenciones de los integrantes muestran que poseen un bagaje profesional y conocimiento del medio de la animación. Como Sergio deja constancia en el siguiente fragmento conocen a varios personajes actuales, sus libros, sus especialidades y hacen alusión a distintos actos recientes en las cuales han participado:

Sergio: Yo le leí a Felipe Garrido, un libro que se llama EL BUEN LECTOR NO NACE SE HACE, me parece que es un muy buen libro en

el sentido de que nos orienta, nos da como tips para llegar a ser un buen lector.



Figura 60 Portada del libro que Sergio menciona durante su intervención.

[...] Yo digo que muchos de nosotros (Se refiere a los colegas) no le contamos [historias] a los alumnos porque no conocemos [...] Cuando tú lees muchos cuentos quieres promoverlos dices “a ver tengo un cuento que trata de esto y de esto, y otro que se trata de esto y de esto, entonces ¿cuál les gustaría que les leyera [a los niños]?” [...] Porque de alguna manera si estás leyendo muchos cuentos ya los conoces y ya vas a elegir, aunque no necesariamente [se los leas] completos para que ellos [después] elijan [seleccionen] el cuento [y lo pidan]. [Podemos solicitar] una conferencia a Felipe Garrido y que [él] nos hable sobre este tema. [...]

José María: Hay una persona que ahorita está en la Secretaría de Cultura [del Gobierno del D.F.] y se llama Arturo Castro (Se refiere a Rodolfo Castro) él es un animador de la lectura. Mañana veo con Jorge [Chona] y si hay esta necesidad de crear la conferencia, una charla [...]

Sergio: Cuando fuimos al Fondo de Cultura Económica allá en la UPN, él nos dio las estrategias de cuenta-cuentos y tiene un libro que se llama LA INTUICIÓN DE LEER, LA INTENCIÓN DE NARRAR, [ese libro] está también muy bueno.

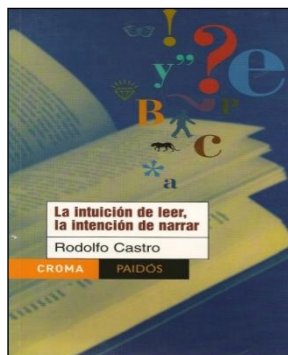


Figura 61 Libro de Rodolfo Castro.

José María: Ahorita lo tenemos en la Secretaría está dando algunos talleres y creo que quedaría muy bien para una charla.
Sergio: También estuvo en el Congreso de Puebla.

El hecho de que los integrantes posean un conocimiento del medio de animación a la lectura y la escritura es importante porque hace las veces de un soporte que les permite decidir en este caso particular cuáles son los temas que interesan y a quién es conveniente acudir para que se haga cargo de las conferencias. Esto hace las veces de un conocimiento profesional que se desprende de su propia experiencia como lectores. Otros de sus conocimientos tienen que ver con su pertenencia a una red social, lo que les ha permitido saber cómo relacionarse con otros sujetos y cuáles son los pasos que deben seguir para la organización de actos académicos y culturales.

Roberto Gómez: Aquí ya se plantearon dos cosas, primero uno, sería el propósito de [que siguiéramos] desarrollando esa habilidad de animadores de la lectura; segundo, lo que plantea Max encaminar ese ciclo de conferencias para un segmento más amplio de maestros [...] un taller de cuenta-cuentos. Sergio propone Felipe Garrido [para una plática], Arturo Castro (Rodolfo Castro) sería la otra propuesta y José María hablaba de algunas conferencias sobre esta temática [...] Entonces se plantearía la cuestión de ¿para quién lo queremos?, ¿cuáles son las características de la conferencia? y ya de allí pues hay un mundo de posibilidades ¿no? digamos lo que puedan ellos [el personal del PNL] plantear.

José María: [...] [Además] de para qué lo queremos [...] proponer pero que sea flexible y que investiguemos de fondo lo que necesitamos.

Roberto Gómez: En el segundo punto [del documento] está la diferencia en cuanto a ¿para quiénes? (Con esta frase se refiere a que hay dos grandes grupos de destinatarios, por un lado, los integrantes y por otro, los colegas). Dice (Lee en voz alta) "Realización de acciones de formación docente de mayor alcance" (Deja de leer) esto sería un seminario, un diplomado. La idea sería que quienes ya estamos involucrados en esto [en la Red] profundizár[amos] todavía más y bueno implica un nivel mayor de compromiso, de trabajo, etc. Para establecer la diferencia [...] el ciclo de conferencias se puede realizar una vez por mes o a lo mejor en el año tres conferencias de difusión amplia. [Las conferencias] no [nos] implican una gran actividad, porque finalmente habría un lugar, quién [la] diera y [solamente] nos tocaría convocar [...] Entonces si planteamos eso habría que ver qué es lo que queremos y qué cosas estamos en condiciones

de hacer [...] estaríamos hablando de la misma cantidad de gente que está yendo al taller [literario] con Rubalcava [...] ⁴⁰
José María: [Corrige el nombre de la persona a la que momentos atrás se refería] Es Rodolfo Castro [...] [Es] muy bueno.
[...]

Sergio al nombrar a autores (Felipe Garrido y Rodolfo Castro) da cuenta que los conoce y que ha leído sus libros e incluso que los ha incorporado a su práctica pedagógica con los alumnos. Él recomienda estos textos y contempla que se puede acudir personalmente a estos autores para que den las conferencias. Durante su intervención menciona que en su experiencia no todos sus colegas conocen libros de literatura infantil lo cual dificulta que los hagan llegar a los niños. Él revela cómo hace para buscar y seleccionar libros, para compartirlos en clase y para propiciar que los alumnos soliciten en préstamo aquéllos con los que los familiarizó. Estas ideas forman parte de los conocimientos profesionales que posee en torno a cómo animar la lectura y la escritura que le han permitido cumplir uno de los propósitos de la agrupación a la que pertenece.

Así, en esta parte de la reunión se descubren otros de los antecedentes de los miembros al interior y al exterior de la Red: los libros que han consultado para aprender más acerca de la lectura y cómo recomendarla, las personas que han escuchado y los actos académicos y culturales a los que han asistido (taller de cuentos con Rodolfo Castro, Congreso de Lectura en Puebla y *Taller Literario* con Eusebio Ruvalcaba). En otras palabras, como integrantes de la Red han permanecido atentos una comunidad profesional que está en constante cambio, por lo que se han visto en la necesidad de revisar de manera continua lo que se ha escrito, de tomar postura al respecto, y de describir y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Todo esto le otorga sentido a lo que leen, escriben y discuten en las reuniones. Entonces, para los integrantes la lengua escrita se erige como un medio que les ha permitido aproximarse a dicha comunidad, convivir con ella y realizar aportaciones a partir de sus saberes docentes cotidianos (Mercado, 2002) y de las discusiones que entablan al interior de sus agrupación.

A la manera de Lerner (2001) puede decirse que el trabajo que los asistentes han efectuado con los textos

⁴⁰ En el tiempo de esta reunión (que se celebró entre semana) el taller se llevaba a cabo por las tardes en sesiones sabatinas.

cumple un papel importante, porque es a través de esas lecturas como [...] pueden reflexionar acerca de las propuestas didácticas sobre las cuales están trabajando, así como sobre sus fundamentos y porque conocer a los diferentes autores les permitirá manejarse con autonomía para avanzar en su propia formación (p. 76).

En suma, en las reuniones leer, escribir y discutir se han convertido en instrumentos poderosos que les han permitido todos estos años cristalizar su labor con los alumnos, con los colegas y con los padres de familia.

Sofía: [...] yo creo que lo único que se está haciendo [ahorita] es la planeación [...]

Roberto Gómez: Hay varias maneras de abordar un trabajo de este tipo. El último seminario que hicimos [en la UPN] (Se refiere al diplomado) fue, en relación a la Comprensión lectora y [a] la producción de textos y no sé si recuerden que nos dividimos [...] por ciclos

Susana: Si.

Roberto Gómez: [...] En el grupo en que yo estuve estuvimos trabajando textos como el de [Daniel] Cassany y ya de allí nos repartimos los textos y nos pusimos a exponer algunas cosas. Invitamos en aquella ocasión a dar una plática a Gabriela Ynclán⁴¹ acerca de su libro [TEXTOS:] CASTILLOS POSIBLES [editado por la Fundación SNTE].



Figura 62 Portada del libro de Gabriela Ynclán.

Invitamos también a la hija de Conchita del Fondo de Cultura [Económica] que trabajó este tema de la expresión artística y la lectura [...] Esa fue la dinámica de trabajo [...] Entonces allí se había definido un esquema y sobre la marcha se fue modificando.

⁴¹ Pionera e integrante de la CCMMAC. En sus inicios ella trabajó como profesora impartiendo la asignatura de Español en escuelas secundarias. Estudiosa de los aportes de Bruner (estrictamente en el tema de la negociación de significados en el aula), ha realizado investigaciones (como EL RESCATE DE SIGNIFICADO Y LA INTERPRETACIÓN DEL SENTIDO EN EL TEXTO. UNA PROPUESTA ESCOLAR) auspiciadas por la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. A la par de ser diseñadora y coordinadora de cursos dirigidos a docentes.

Yo no sé ahora cómo sería bueno abordarlo, porque [...] [se puede] trabajar en relación a un texto, por ejemplo [elegir] un autor [en particular] y conseguimos el libro y quién nos dé una plática [...] o sea escoger un tema pero muy específico y trabajar muy a fondo o la otra trabajar así de manera muy general con una antología como en el caso del diplomado en el que había módulos [...] Por ejemplo, había uno que se llamaba Lectura y Aprendizaje y entonces se conseguían textos relacionados con este tema [...] desde diferentes perspectivas. La idea es cómo nos interesaría trabajar esta nueva etapa [para] ir un poquito más allá profundizando el proceso de formación.

Gil: [...] Hubo una última propuesta por parte de Carmen, [ella dijo] que nos iba a conseguir la Antología [que traía un texto] de Nemirovsky [para hacer] un curso [...] Yo digo que si fuera un texto sería un poco más...

Susana: concreto

Gil: más concreto [...]

Sofía pone en claro que la discusión que se lleva a efecto no solamente es para abordar el documento que habían preparado con antelación, sino que además forma parte de la planeación del acto en puerta. Posteriormente se trabaja con cada una de las propuestas por lo que si bien es necesario detenerse en lo que éstas representan no tienen porque llevarlas a sus últimas consecuencias, es decir, con que se bosquejen resulta suficiente.

A través de este fragmento se alude a otros antecedentes de los miembros en relación con acciones de las que han sido partícipes para ensayar y reflexionar nuevas maneras de animar, aprender y enseñar lengua escrita (como el diplomado en la UPN), así como los autores (Daniel Cassany y Gabriela Yncán) y libros que han leído. Cuando integrantes como Roberto Gómez hicieron mención de estos autores y de sus experiencias académicas llevaron a la reunión las palabras de otros en la voz propia para tomarlos como base y desde ahí construir la nueva experiencia.

Durante la discusión, los asistentes efectúan un despliegue de lo que sabían, lo movilizan y tratan de incorporarlo para planear los eventos futuros, además que a partir de esto pueden reconocer lo que les hace falta saber.

Roberto Gómez: Ellos [personal del PNL] nos hablaban de un taller, de un curso (En una de las sesiones del *Taller Literario* que los integrantes tomaron en un CM Carmen comentó acerca del MANUAL DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LECTORES Y ESCRITORES y del curso BIBLIOTECAS ESCOLARES: OPORTUNIDADES PARA LEER Y ESCRIBIR. Dijo que tenía el curso, mostró y presentó la antología señalando que en la Subsecretaría podían “capacitar” a dos

personas y que después ellas se encargarían de reproducirlo a los que estuvieran interesados. En aquella ocasión, Gil leyó en voz alta algunos de los autores que se encontraban enunciados en las referencias del MANUAL: Margarita Gómez Palacio, Roger Chartier, Teresa Colomer, Emilia Ferreiro, Felipe Garrido, Donald Graves, Delia Lerner, Graciela Montes, Martha Sartrías e Isabel Solé) [...] Lo que nos planteaban es que había la posibilidad de que ese curso se podría echar a andar aquí [en la Red] para los que están [concurando] en Carrera [Magisterial] pero a lo mejor los que no estamos [también] podemos participar. Esa es otra opción [...] ver qué tantas posibilidades hay de que este curso se pueda afinar, precisar, enriquecer y no sea manejado como se manejan tradicionalmente los cursos de Carrera [...] digamos pensando en [...] que nos dieran la posibilidad de intervenir y revisar [...] incluso contar con los materiales [con los libros enunciados en las referencias] pero obviamente eso implicaría conocer [a fondo] cuál es la propuesta en qué consiste lo que tienen [...]

Conchita: [...] eran dos cursos. Hay un curso general de Bibliotecas Escolares [...] y la otra es Oportunidades para leer y escribir (Se refiere al curso MANUAL DE ACOMPAÑAMIENTO PARA ESCRITORES Y LECTORES) [...] Yo creo [...] [que la opción] sería escoger [...] El de Bibliotecas Escolares es de seis sesiones [...]

[...]

Conchita: quizá [ese] pudiera... [ser] [...] es corto [...] es precisamente para lo que estamos haciendo, para ver cómo trabajar en las escuelas, cómo armar una biblioteca escolar [...]

[...]

Max: El asunto sería... no tanto el curso sino la forma en que nosotros queremos abordarlo,

Conchita: sí.

Max: por ejemplo desde el punto de vista de tener que revisar la estructura del programa para saber si lo que están planteando cumple nuestras expectativas [y] si no [ver] si existe la posibilidad de modificarlo en cualquier sentido, o sea no necesariamente ampliarlo, puede ser que nos parezca[n] accesorio[s] algunos elementos y que por lo tanto se tengan que suprimir [...] Cualquier curso debiera responder a los intereses de la Red [ya que] aquí se puede tomar cualquier curso sobre biblioteca del aula, o sobre desarrollo de la lectura, o sobre fomento de la lectura o sobre lo que sea pero más bien sería en ese sentido ¿no? (Ve a los asistentes y ellos afirman moviendo la cabeza) [...]

Roberto Gómez: [...] Está la otra opción como decía Gil [que] trabajamos sobre un texto hacemos un seminario en relación a un texto y sobre el mismo se van encontrando otras vertientes por dónde buscarlo, de cómo enriquecerlo. Hay muchos [libros] incluso de la misma Biblioteca de Actualización, por ejemplo este... libro de...

Gil: Delia Lerner [LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA]

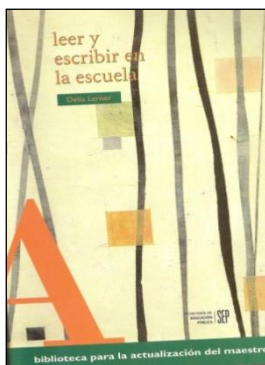


Figura 63 Libro mencionado por los integrantes.

Roberto Gómez: la francesa... Bueno está Delia Lerner. Una francesa... Michéle Petit [NUEVOS ACERCAMIENTOS A LOS JÓVENES Y LA LECTURA]

Conchita: Michéle Petit.

Roberto Gómez: pero a la mejor trabajándolo ya de manera colectiva se le pueden encontrar muchas posibilidades. Ahí es donde se tendría que estructurar [ya que] si es en relación a un texto pues a parte de que lo queremos leer y que lo queremos comentar ¿qué más? o sea ¿qué otra cosa? habría un conferencista que aborde ese tema, alguien que conozca más a fondo la obra de Petit, no sé, por poner un ejemplo puede ser cualquier otro libro [...]

Cuando Roberto Gómez dice, refiriéndose al Curso de BIBLIOTECAS ESCOLARES, habría que “ver qué tantas posibilidades hay de que se pueda afinar, precisar, enriquecer y no sea manejado como se manejan tradicionalmente los cursos de Carrera Magisterial” deja ver que tiene experiencias en la asistencia a cursos o talleres, que los conoce y que a partir de esto reconstruye, adapta, modifica y propone desde la propia estructura y lógica de la Red. Esto marca una diferencia entre este tipo de acciones y las que se llevan a cabo de manera oficial las cuales como Fullan y Hargreaves (1999) han señalado generalmente aparecen como distantes de sus destinatarios.

En este fragmento nuevamente hay una discusión en torno a diferentes autores. Los integrantes tuvieron propósitos muy claros de leer (los libros que mencionaron y el programa del curso) y de escribir (para rehacer el programa). Ellos partieron del supuesto que tenían el derecho de orientar el trabajo hacia sus intereses y actividades (lo cual de antemano les significaba apropiarse del curso, así como de sus propósitos) y que podían decidir qué hacer, cómo hacerlo y qué materiales escritos emplear. Todas estas son prácticas letradas poderosas porque sus participantes asumen la función de recrear el curso existente para imprimirle las particularidades que emanan

de su trabajo en el aula y de las acciones que forman parte de su repertorio compartido.

Max reconoce las dos puntas de un curso: quién lo da y quién lo toma, y mira a ambos sujetos como importantes al reconocer que éstos deben tener un amplio margen de decisión y participación. Asimismo, señala “cualquier curso debiera responder a los intereses de la Red”. Él deja ver la particularidad de elegir cuál es una mejor opción de formación en torno a lo que ellos como profesores necesitan, Davini (1995) considera esto como un punto de partida, es decir, en la medida en que los protagonistas sean escuchados para que digan cuáles son las principales demandas que les reporta el trabajo con los niños, cuáles son los aspectos que resultan de su interés personal y profesional, en qué han fallado y qué les falta por aprender es que podrán construirse opciones viables y duraderas que garanticen una mejor actuación en el aula.

Roberto Gómez, Gil y Conchita al mencionar a Delia Lerner y Michéle Petit evidencian que están al tanto de los libros que integran la colección de la BAM de la SEP, que deciden qué provecho tienen estas lecturas para ellos (Meek, 1991) y que probablemente los han leído, lo cual resultaría un dato revelador acerca de que entre sus antecedentes se encuentran autores recientes que han abordado temas de didáctica y lectura desde una concepción sociocultural, lo cual hace pensar que tienen claro cuál es el estado del conocimiento del objeto que tratan de enseñar en la primaria (Lerner, 2001).

Roberto Gómez demuestra que sabe que no basta con elegir un tema sobre el cual trabajar, buscar, seleccionar un texto y leerlo en compañía (lo cual de entrada ya revela e implica variados comportamientos lectores como: identificar y retomar lo que los textos dicen, interpretarlos a la luz de una tarea específica, vincular la lectura con experiencias personales, establecer relaciones entre un texto y otros y hablar acerca de los textos tomándolos como punto de partida para reflexionar). Él además explicita que conviene definir qué más se va a hacer con los textos y que deben buscar interlocutores expertos en el tema.

Roberto Gómez: La [propuesta] tres dice (Lee en voz alta) “Creación de la biblioteca muestra” (Deja de leer) lo que [le] planteamos [la ocasión anterior] [a María Elvira Charria] es que se pudiera poner en x espacio una biblioteca en la que se reúna la mayor cantidad de libros infantiles de todo tipo de tal manera que pueda tener acceso cualquier maestro [...] Le comentábamos

que muchos de nosotros lo que hemos hecho es ir a recorrer librerías, en una encontramos un libro en otra encontramos otro y de alguna manera nos hemos formado una idea [...] Ellos [el personal del PNL] tienen abundante material no solamente los libros de la SEP [...] Por ejemplo en ninguna escuela existe la colección completa de los Libros del Rincón y yo creo que casi nadie tiene acceso a todos los textos de los diferentes grados de la biblioteca del aula y ellos pueden hacer gestiones para conseguir con otras instituciones, por ejemplo, el CONAFE [...], CONACULTA [...] Bueno aquí entra [...] el Centro de Maestros [para que resguardara esa biblioteca] [...] [...] implica toda una serie de gestiones [...] Bueno la otra dice (Lee en voz alta) “Dotación de la Biblioteca del Magisterio” (Deja de leer) [...] no sé como vean ustedes [...] nos dieron este... [libro] de... ¿cómo se llama?

Max: COMO UNA NOVELA.

Roberto Gómez: COMO UNA NOVELA, nos dieron 25 [ejemplares]

Susana: de Pennac

Conchita: Está bonito.



Figura 64 Portada del libro que les fue obsequiado a los integrantes.

Roberto Gómez: [...] Aquí se le puso varios acervos (Títulos) yo creo que si insistimos a la mejor [se puedan] conseguir otros [...] también la idea es [que] sepamos qué material hay (Cuál les pudieran ofrecer) [...]

En el [punto] seis dice (Lee en voz alta) “Dotación de material educativo” (Deja de leer) y ahí se habla de videos, audios, material gráfico. Yo estoy pensando en dos cosas: una, hay materiales de promoción del libro que pueden ser usados en las escuelas ¿no? como complemento para las pláticas y todo eso que se hacen. Hay audios que pueden servir para trabajar con los niños porque son de cuentos, de canciones, todo eso que pasa en Radio Educación siempre dice Dirección General de Contenidos y Métodos [DGMME de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal] [...]

Susana: mmmj

Roberto Gómez: [...] La idea era saber ya así de manera específica qué materiales son los que han elaborado o sea tener como un catálogo y a partir de ahí escoger.

Luego dice (Lee en voz alta) “Ciclo de eventos artísticos y culturales que complementen y enriquezcan las acciones que se llevarán en las escuelas” (Deja de leer). La vez pasada mencionaron que tenían coordinación con [El Programa] Alas y Raíces [...] [Nosotros tendríamos que] definir para qué periodo [y] qué tipo de cosas son las nos interesan porque en Alas y Raíces manejan de todo música, danza, talleres, teatro [...]

Las tres solicitudes que aparecen en este fragmento son: creación de una biblioteca muestra para conocimiento de los colegas, dotación de una colección de la BAM para los integrantes y dotación de material educativo, ya sea para usarlo en las aulas o con los colegas en los actos a los que sean éstos convocados.

Este fragmento y el anterior sugieren que los integrantes cuentan con un amplio repertorio compartido de títulos de libros profesionales, literatura infantil y de textos informativos para niños, de videos y de audios (los conocen: saben en dónde encontrarlos, quién los escribió, a qué editoriales pertenecen, los han hojeado, los han adquirido, los han leído, los han utilizado para trabajarlos con sus alumnos y los han incorporado a su práctica docente y a sus bibliotecas de aula incluso anticipándose a que llegaran dentro de la colección oficial del PNL).

Los miembros, como Roberto Gómez, hacen patente que están al tanto de las propuestas de la DGMME, que han visitado diferentes instituciones (como CONAFE y CONCULTA), que conocen programas culturales (Alas y Raíces) y muestran su interés por continuar leyendo otros libros relacionados con la enseñanza de la lengua escrita y con la animación. En síntesis, evidencian las armas con las que cuentan y aquellas que saben les resultan necesarias para provocar en los alumnos usos específicos de la lengua escrita y para propiciar la comprensión y la producción de textos escritos que permitan como Segura y Kalman (2007) han afirmado la construcción y articulación de los conocimientos.

Posteriormente los asistentes definen una fecha posible para el acto itinerante que Roberto Gómez mencionó y a través de sus intervenciones dejan ver cómo sus experiencias en relación a esto (por citar un ejemplo: la *Muestra de Teatro Infantil* que efectuaron años atrás en las primarias en las que laboran) les permite tomar decisiones acerca de cuál es el mejor tiempo para que se lleven a cabo (en términos de que no esté pegado a un periodo vacacional y que cuenten con un lapso suficiente para organizarlo).

Otro punto que los asistentes discutieron fue al respecto del acto de carácter regional que está enunciado en el documento: una feria del libro en la delegación

política en la que trabajan, lo cual en palabras de Roberto Gómez “habían pensado desde hace tiempo”. Él la equipara con la feria del libro infantil (la que desde hace algunos años ha tenido como sede el CENCA, lugar al que han acudido en repetidas ocasiones los integrantes, tal y como antes hacían para asistir a la Feria juvenil organizada en el Palacio de Minería en la cual incluso fungían como talleristas). De tal manera que los miembros para organizar la feria, cuentan con el antecedente de haber asistido y ser participantes en ambos actos, además de que algunos como José María y Susana, estuvieron involucrados en una feria que organizaron los miembros de un libro-club en coordinación con un CM y las escuelas primarias circundantes y que se llevó a cabo en una Casa de Cultura de la delegación en la que laboran. Susana, Sofía y los alumnos de ambas en compañía de los padres de familia asistieron a esta feria. El siguiente es el programa de actividades de uno de los dos días que duró:

PROGRAMACIÓN

SÁBADO 25 DE SEPTIEMBRE

FORO "AL AIRE LIBRE"

*TEATRO INFANTIL
"LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO"
DE FRANCISCO HINOJOSA
LIBRO CLUB "ZAPATA VIVE"
12:00 a 13:00 hrs.

*CUENTA CUENTOS
CON ELIA KRÖT
DE 13:00 A 14:00 HRS.

*MÚSICA Y POESÍA
"100 AÑOS DE PABLO NERUDA"
PARTICIPAN: RAFAEL ENDARA, AIDÉ Y
ALEXANDRO C. TAMAYO
DE 14:00 A 15:00 HRS.

*TROVA CON EL GRUPO
"SANGRE DE LUNA"
DE 15:00 A 16:00 HRS.

CARPA I

*TALLER DE TARJETAS
DE 12:00 A 13:00 HRS.
JÓVENES Y ADULTOS

*REFRÁNES Y ADIVINANZAS
DE 13:30 A 14:30 HRS.
IMPORTE: SOCORRO
NIÑOS

*TALLER DE
ENCUADERNACIÓN Y
ELABORACIÓN DE EXLIBRIS
VEN Y CONOCE EL PROCESO DE
ELABORACIÓN DE UN LIBRO, AGENDA,
DIARIO, ETC. Y REALIZA EL TUYO

SÓTANO

* TALLER DE VALORES
De 11:00 a 13:00 hrs.

*NARRRACIÓN ORÁL "ABRA
PALABRA"
De 13:00 a 14:00 hrs.

LECTURA EN VOZ ALTA
PARTICIPACIÓN DE LOS LIBRO CLUB
"JOSÉ MARTÍ, SAN JUAN JALPA Y
BENITA GALEANA"
De 14:00 a 15:30 hrs.

EN VOZ DEL AUTOR
ENTREVISTAS Y LECTURAS CON 4 GRANDES
ESCRITORES HISPANOAMERICANOS
JAIME SABINES Y MARIO BENEDETTI
DE LAS 15:30 A LAS 16:00 HRS.
COORDINACIÓN: SUSANA OZNYA

CARPA II

SIMULTANEA DE AJEDREZ
NIÑOS Y ADULTOS
De 11:00 a 12:00 hrs.

*TALLER DE ELABORACIÓN
DE VITRAL
¡AY LOS VIDRIOS!
IMPORTE: MARIA LUISA VELASCO
De 13:00 a 14:00 hrs.

Figura 65 Actividades de la Feria celebrada en una Casa de la Cultura.

A continuación se presenta un fragmento de esta discusión:

Gil: (A José María) ¿Cómo les fue? [...]

José María: Nos fue bien [...] ahí lo hacemos a través de los libro-clubes. Nos reunimos así como en este momento [,,] ideamos algunas actividades, talleres y los aportes que cada uno va dando [...] Por ejemplo el [grupo teatral] "Zapata vive" montaron una obra (A Susana) ¿si la viste?

Susana: (Mueve la cabeza para afirmar) LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO [Del autor Francisco Hinojosa].

José María: [...] una adaptación basta padre [...] a me pareció interesante, muy bien montada [...] es un esfuerzo de los socios de un libro club [...] ahí se involucró desde la responsable (A Susana) ¿no? Tony es, la narradora y los mismo socios. Esa podría ser una muy buena obra para presentar a los maestros [en caso de que se hiciera la Feria del libro] [...]

Gil: [Pero a lo que me refiero es cómo les fue] en cuanto a asistencia, por ejemplo...

José María: asistencia...

Gil: manejo de la gente

José María: En cuento a asistentes yo creo que unas 1500 gentes [...] entre sábado y domingo. Desde luego hubo una aportación [participación] importante [por parte de] las escuelas. En el caso de [la primaria en que trabaja] Susana nos coordinamos muy bien, [nosotros] llevamos propaganda estuvimos insistiendo, la Casa por su parte

Susana: también

José María: se hizo un cartel, hubo bastante difusión del evento [...] y bueno los números fueron de calidad [...] de Alas y Raíces, de Artes por todas partes (A Susana) ¿no? muy bien.

Gil al interrogar a José María consigue para él y para los demás integrantes información que alimentará los planes de la feria que planean realizar. Esto es, acude a José María en busca de los conocimientos previos que él tiene de cómo se arma un acto de tal alcance. A través de este hecho Gil evidencia que no bastan las experiencias precedentes que él y los miembros poseen, sino que hay que acudir a lo que conocen y han vivenciado otros. En suma, sabe que puede aprender de los demás (Rogoff, 1993).

Roberto Gómez: Hacer una [feria] regional de (Dice el nombre de la delegación política en la que laboran) tendría que ser superando los esfuerzos anteriores, por ejemplo lo de...

Susana: la *Muestra de Teatro*

Roberto Gómez: la *Muestra de Teatro*. [Esa] ha sido la actividad con niños que hemos realizado, fue de tres días y parece ser que hubo ahí como cuarenta talleristas aparte de las obras de teatro y

todos los días hubo espectáculos [...] La idea es pensar en algo que supere esta actividad. La diferencia sería [...] [que una] feria del libro implica traer a varias editoriales...

José María: [También habría que contemplar] el lugar.

Roberto Gómez: [Además de] hacer una gran cantidad de talleres, tener espectáculos [...] se requiere [...] recursos [...]

José María: y de organización

[...]

Roberto Gómez: [...] [Debemos ver] si se puede un compromiso conjunto (La Red y el PNL) y convocarlo [...]

Los integrantes discuten cuándo sería la fecha más apropiada. Max propone que sea en los últimos meses del ciclo escolar pensando en la magnitud del acto. Susana apoya esta idea sugiriendo el mes de mayo. Max dice que también podría ser a principios de junio. Susana muestra su acuerdo y añade que después no porque los profesores de sexto grado deben estar atentos con la documentación de sus alumnos.

Roberto Gómez: Incluso no necesariamente tiene que ser en este ciclo [...] hay cosas que llevan mucho tiempo de preparación [...] a la mejor necesitamos cien talleristas ¿cómo le hacemos? necesitaríamos hablar con esos cien compañeros y convencerlos [...] después viene lo de los eventos [...] los materiales, etc. [...]

Este fragmento da evidencias de que los integrantes de esta Red ven a su labor de animar a la lectura y la escritura más allá de leer en voz alta a los niños durante las clases. Tras esta discusión, dejan ver que contemplan ampliar el margen de los sujetos con los que tienen contacto, organizar una feria delegacional, buscar espacios abiertos distintos a los lugares en los que laboran, seleccionar temáticas, diseñar actividades, efectuar una labor de sensibilización con sus colegas para “convencerlos” como Roberto Gómez señala. Todo esto implica hacer una selección de materiales de lectura (libros) y elaborar invitaciones, entre otras funciones.

Los miembros para planear la feria, acuden a uno de sus referentes inmediatos: la *Muestra de Teatro Infantil*, lo que hace pensar que es muy probable que ellos estén acostumbrados a hacer esto mismo cuando han organizado otros actos, esto es, acudir a la información con la que ya cuentan para sobre esa base poder armar lo nuevo.

A través de sus comentarios los asistentes dejan ver que efectivamente han ido a ferias y que por tanto conocen cuáles son las actividades culturales que están implícitas en éstas, tal conocimiento forma parte de su repertorio como agrupación. Otros son aquellos que se derivan de su asistencia a congresos nacionales e internacionales de lectura, como el siguiente fragmento lo muestra:

Roberto Gómez: [...] El otro punto dice (Lee en voz alta) “Participación en los eventos que organiza el Programa Nacional de Lectura” (Deja de leer) [...] al que hemos asistido es al Congreso Nacional de Lectura de Puebla [...]

Max: [Corrige) el Congreso Latinoamericano.

Roberto Gómez: [...] la vez pasada [...] nos dieron los lugares aquí [...] pero ir con propios recursos sale caro, entonces la idea es ver si se consiguen lugares para ese evento. Carmen nos hablaba de que ellos [en el PNL] organizan seminarios [...] traen a ponentes, autores importantes [...] Lo que se planteaba es que nos dieran acceso cuando hagan un seminario de ese tipo [...]

Max: (A Roberto Gómez) Oye aquí en el punto nueve ¿no cabría el asunto de Puerto Rico?

Gil: Ándale [...] La invitación que nos hicieron allá en el... [acto que organizó la Red Nacional de TEBES en el estado de Oaxaca] es el Congreso de Lectura.

Max: El Congreso Latinoamericano ¿no?

Susana: ¿Va a ser allá?

Gil: sí, nos dieron el proyecto en Oaxaca.

[...]

Max: La vez pasada [en el Congreso que se hizo en Puebla] había gente de la SEP, (A Roberto Gómez) acuérdate que... [...] andaba allá pues la misma Charria [ella] estuvo dando una de las... [conferencias], Alma Carrasco también [...]

Rogelio enseña el libro LAS CORRESPONDENCIAS ESCOLARES que llevó a la reunión, lo comenta brevemente y se los recomienda.

Roberto Gómez al manifestar su interés porque los integrantes de la Red se adhieran a los actos académicos y culturales que organiza el PNL y Max y Gilberto por asistir de nueva cuenta a un Congreso Latinoamericano de lectura, denotan su intención de allegarse de todas las oportunidades que los preparen profesionalmente en el terreno de la lengua escrita. Ellos han asumido responsabilidad en el acto de formarse (Freire, 2004b), así como el control para decidir cuáles son los insumos que más les convienen dado sus intereses y necesidades. Por su parte, Max confirma que está al tanto de quiénes son las personas que han dado conferencias en este tipo de eventos y demuestra que las conoce.

Finalmente, en esta reunión fue posible ilustrar cómo los integrantes partieron de sus experiencias y de sus conocimientos previos (tanto los referidos al terreno de la animación a la lectura y la escritura, como a la lengua escrita en sí misma como objeto de aprendizaje y enseñanza) para concretar las tareas que tenían pendientes, las cuales una vez resueltas originaron nuevas construcciones que se anclaron a lo que ya sabían. En general, los conocimientos previos con los que contaban estos profesores en gran medida tuvieron su origen en:

- 1) su participación en actos formativos (como el diplomado de la UPN, taller de cuenta-cuentos y conferencias);
- 2) sus vivencias como animadores de la lectura y la escritura: organización en actos diversos dirigidos a la comunidad en general (*Muestra de Teatro Infantil*, presentaciones de libros, *Taller Literario* y seminarios);
- 3) su asistencia a eventos masivos (Congreso Latinoamericano de lectura, Feria del libro organizada por los libro-clubes, Feria del libro juvenil en el Palacio de Minería y Feria del libro en el Zócalo de la Ciudad de México —las últimas dos en sus diferentes ediciones—), así como aquellos de los que se informaron (taller de cuenta-cuentos en la UPN y Feria del libro infantil en el CENCA, también en sus distintas ediciones);
- 4) su experiencia como escritores;
- 5) sus lecturas precedentes (bibliografía especializada relacionada con el campo de la lengua escrita, libros informativos y literarios para niños, documentos oficiales, textos de pedagogía, etc.);
- 6) su labor de sensibilización con los colegas (lecturas colectivas y discusiones en las Juntas de Consejo Técnico Consultivo); y
- 7) su trabajo con los alumnos en las aulas (empleo de cierto tipo de material didáctico como audios, videos, etc.).

Dichos conocimientos previos se convirtieron en un importante cimiento para sostener las ideas que surgieron durante la discusión mismas que le dieron forma a las propuestas de trabajo que elaboraron y que harían llegar a la entonces directora del PNL.

Los integrantes dejaron claro que sabían la trascendencia de prepararse continuamente para consolidar sus repertorios compartidos y para estar al tanto de las últimas tendencias en su campo (sugerencias didácticas, documentos oficiales y novedades literarias).

En el terreno de la animación a la lectura y la escritura, los miembros demostraron saber: la importancia de invitar a las reuniones a personas que cuentan con experiencias en la organización de actos académicos y culturales para que compartan cómo les fue, qué aceptación tuvieron por parte de los asistentes y para que opinen; que los actos masivos se deben organizar con tiempo suficiente; que se necesita buscar lugares que cumplan con las condiciones óptimas; que pueden acudir a sus colegas para solicitarles que se incorporen a la actividad; que deben gestionar

recursos económicos; y que resultaría provechoso buscar alianzas con otros (en este caso específico con el personal del PNL).

Mientras que en lo relativo a la lengua escrita como objeto de aprendizaje y enseñanza, los integrantes dejaron ver que sabían: que debía nombrarse un moderador para coordinar las intervenciones de los presentes; que era necesario que todos los asistentes contaran con el texto que sería revisado y puesto a discusión; que ellos tenían experiencia al respecto de la revisión de textos; que antes de escribir se requiere transitar por una fase de planeación; que un seminario de especialización puede partir de una selección de libros de los cuales se desprendan actividades diversas; que un lector tiene el derecho de modificar un texto (como el curso de Carrera Magisterial) para que éste se ajuste a sus necesidades; que debían prepararse para la cita que tenían en puerta; que era conveniente que tomaran notas para recuperar las ideas que se expresaban en la reunión; y que la lectura colectiva es un recurso valioso para el trabajo de sensibilización con sus colegas.

Por lo que respecta a los conocimientos nuevos en el campo de la animación lectora y escritora se encuentran: cómo estructurar una feria y cómo armar conferencias. En cuanto a un conocimiento nuevo de la lengua escrita estuvo: cómo llenar de contenido las propuestas de trabajo que harían ante una instancia oficial.

En síntesis en esta reunión la discusión, la escritura y la lectura, en conjunto, fungieron para los asistentes como recursos que les permitieron organizar y reorganizar (Lerner, 2001) sus saberes docentes cotidianos y de esta manera poner a prueba sus capacidades, probar nuevas formas de hacer las cosas y potenciar sus conocimientos.

4.1 A manera de cierre

A lo largo de este capítulo analicé lo conducente a cinco reuniones focales. De especial relevancia son tres cuestiones: usos específicos de la lengua escrita de los integrantes de la Red, acciones colectivas para favorecer la disponibilidad y el acceso a los materiales escritos que estos profesores emprendieron y que correspondían a su repertorio compartido y la existencia de concordancias entre este espacio y el de las clases de primaria. En seguida, de manera breve, apuntaré información relativa a las tres cuestiones mencionadas.

4.4.1 Usos específicos de la lengua escrita de los integrantes en las reuniones

En la Tabla 19 doy cuenta de cuáles fueron los usos específicos de lengua escrita que los integrantes efectuaron en estas cinco reuniones, respetando el orden en que ocurrieron (cabe mencionar que en diversos momentos dos o más de estos usos se llevaron a cabo de manera simultánea).

Tabla 19 Usos específicos de lengua escrita de los integrantes.

N° PROGRESIVO	FECHA	USOS
1	1° de noviembre de 2003.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión. ➤ Tomar notas. ➤ Presentación oral de artículos académicos y lectura colectiva de algunos fragmentos.
2	15 de noviembre de 2003.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación oral y lectura colectiva de borradores de cartas escritas por los alumnos. ➤ Tomar notas. ➤ Discusión. ➤ Escritura colectiva de un texto en el que se plasman las observaciones de los integrantes respecto a la preparación de borradores de cartas por parte de los alumnos.
3	13 de febrero de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión. ➤ Tomar notas.
4	12 de junio de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión. ➤ Tomar notas. ➤ Lectura colectiva de las opiniones de algunos alumnos que participaron en la correspondencia escolar.
5	29 de septiembre de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión. ➤ Tomar notas. ➤ Lectura colectiva del documento que presentarían a la directora del PNL.

		<p>➤ Presentación oral y lectura colectiva de fragmentos del libro LAS CORRESPONDENCIAS ESCOLARES (Gervilliers, C. et al.).</p>
--	--	---

A través de esta Tabla puede encontrarse que los usos a los que recurrieron mayormente los miembros fueron la discusión y el tomar notas, con igualdad de frecuencia seguida de la presentación oral de materiales escritos y la lectura colectiva de éstos. Resulta conveniente anticipar que la mayoría de estos usos también se verán reflejados en las cinco clases focales, lo cual habla de la vinculación que existe entre ambos espacios debido a que los integrantes en las reuniones experimentaron y consolidaron aprendizajes que provocarían después con los alumnos.

4.4.2 Acciones colectivas para favorecer la disponibilidad y el acceso a los materiales escritos en las reuniones

Los integrantes pusieron en marcha de manera sistemática acciones colectivas que les permitieron hacer disponibles los materiales escritos (textos de otros autores, así como producciones realizadas por los miembros y aquellas elaboradas por sus alumnos) además de generar condiciones sociales para facilitar el acceso a éstos. Entre las acciones colectivas que se pueden citar para el caso de los textos de otros autores (artículos académicos a ser incluidos en la antología para sus colegas, libros de literatura para adultos y para niños, documento en el que se expresan los principales planteamientos del PNL e invitaciones a actos culturales organizados por diversas instancias) están:

- 1) Obtenerlos y conocerlos. Se constató que durante su trayectoria personal y profesional los miembros compraron con recursos propios libros que sabían podían serles de utilidad (en librerías, en ferias y en actos académicos y culturales a los que fueron convidados), además de que obtuvieron otros a través de múltiples orígenes (los que les dieron fotocopiados en el diplomado, los que les prestaron sus compañeros de la agrupación, los que les llegaron a las escuelas en las que laboraban por medios oficiales como PRONALEES, etc.). Independientemente de cuál fuera su origen los integrantes dejaron ver que los conocían, es decir, que los habían leído con anticipación a las reuniones (para resolver alguna duda relacionada con su labor docente, para involucrarse en una tarea específica, para estar al tanto de las propuestas

oficiales para la enseñanza de la asignatura de Español en la primaria, para apoyar sus intervenciones durante las reuniones) y que los habían trabajado con los colegas, alumnos o padres de familia.

- 2) Recomendarlos. Durante las reuniones los asistentes sugirieron explícitamente ciertos libros para ser leídos y obtener información, para incorporarlos a las tareas que realizaban, para tomarlos como modelos y continuar escribiendo un texto, para trabajarlos con los alumnos en las clases (como los libros que Ángeles sugirió a los asistentes para que apoyaran a los alumnos durante la preparación de las cartas: QUERIDO SEBASTIÁN y EL DIARIO DE BILOCA) y para analizar los escritos de los niños.
- 3) Ponerlos al alcance. Se cercioraron de llevar los textos físicamente (en original como los artículos académicos y libros que Gil, Rocío y Roberto Gómez consiguieron; impresos cuando fueron consultados en medios virtuales o fotocopiados) y los mostraron (enseñando sus portadas y/o párrafos seleccionados).
- 4) Hacerlos circular. Pasaron los textos de mano en mano, repartieron fotocopias y/o los enviaron por correo electrónico. Esto es, los integrantes se aseguraron de que el resto de los asistentes tuvieran la oportunidad de estar en contacto físico con los textos para que los tocaran, los hojearan y los consultaran (para encontrar algún fragmento al que un integrante hacía referencia, para buscar un dato de interés particular, para hacer un comentario y para formular preguntas).
- 5) Darlos a conocer. Los integrantes se ocuparon de buscar textos previos a la reunión que consideraran como oportunos, seleccionaron fragmentos de interés para efectuar un lectura colectiva, mencionaron sus títulos, sus autores, resumieron sus planteamientos generales, formularon preguntas, respondieron cuestionamientos de los escuchas, entablaron vinculaciones con su práctica pedagógica (es decir comentaron actividades en el contexto de los textos presentados y discutidos) y resolvieron interrogantes que se habían planteado en ocasiones anteriores.

Para el caso de las producciones escritas que ellos elaboraron (para dar cuenta del trabajo de animación de lectura y escritura, para plasmar sus experiencias pedagógicas, para ser incorporadas con los alumnos en las aulas y para invitar a sus

colegas a los actos académicos y culturales que preparaban como el tríptico para la presentación del libro) se tienen:

- 1) Elaborarlas. Planearon su contenido (pensaron en el propósito comunicativo, en la audiencia, discutieron, tomaron decisiones, desagregaron la actividad en acciones paralelas, se organizaron, repartieron funciones y nombraron responsables), las realizaron (participaron en procesos de negociación y composición compartida en los que comentaron el documento), las revisaron y las corrigieron (modificaron algunas de sus partes para añadir, para eliminar ideas, para mejorar el texto (Morales y Espinoza, 2005), las leyeron en voz alta, solicitaron y buscaron apoyo y, formularon preguntas.
- 2) Ponerlas al alcance. Las llevaron físicamente (en original y en fotocopias) y las mostraron (enseñaron sus títulos, subtítulos o un párrafo determinado).
- 3) Hacerlas circular. Pasaron las producciones de mano en mano y repartieron fotocopias de éstas.

Finalmente, para la revisión de las producciones escritas de los alumnos (como las cartas) se encontraron:

- 1) Darlas a conocer. Una vez que los alumnos realizaron las producciones escritas en las aulas los miembros procedieron a leerlas en el trabajo y/o en sus domicilios y a elegir con anticipación a la reunión aquéllas que pudieran ser compartidas con el resto de los integrantes, seleccionaron fragmentos, presentaron la producción de manera oral (explicaron cómo se creó y resumieron su contenido), leyeron en voz alta estos fragmentos, efectuaron comentarios, formularon preguntas y respondieron a los cuestionamientos de los escuchas. De esta manera los asistentes estuvieron en posibilidades de conocer los escritos de los niños, saber qué apoyos les habían ofrecido, reflexionar acerca del contenido de las producciones y conocer aspectos relacionados a las actividades en el aula.
- 2) Ponerlas al alcance. Las llevaron físicamente (en original o en fotocopias) y las mostraron (enseñaron un párrafo determinado).
- 3) Hacerlas circular. Las pasaron de mano en mano.

4.4.3 En relación a las concordancias

Los fragmentos tomados de las cinco reuniones me permitieron ilustrar cómo los integrantes pudieron asirse a la cultura escrita y recrearla, interactuar con otros y recuperar, desplegar y movilizar sus conocimientos previos para la construcción de nuevos conocimientos. Transversalmente hice hincapié en que justo a través de sus participaciones continuaron formándose en la enseñanza de la lengua escrita para alimentar, complejizar, variar y consolidar sus repertorios y de esta manera, seguir animando a la comunidad escolar en general.

Además mostré que los miembros leyeron, escribieron y discutieron para conseguir propósitos claros entre los que se destacaron aquellos sociales, didácticos y de aprendizaje. Básicamente, los propósitos sociales se concretizaron en comunicarse profesionalmente con otros sujetos, los didácticos en las maneras que probaron para enseñar lengua escrita a los alumnos, mientras que los de aprendizaje atendieron a desarrollar y avanzar en la consolidación de sus conocimientos en la materia.

Para concluir puedo afirmar que en este capítulo aparecieron las prácticas de cultura escrita en las que participaron los integrantes durante sus reuniones. Dichas prácticas estuvieron compuestas de un entramado de usos específicos de la lengua escrita, de acciones colectivas para hacer disponibles y procurar el acceso a materiales escritos, así como del conjunto de significados que estos maestros atribuyeron a tales acciones y que tienen su origen en sus concepciones y sus supuestos. Asimismo, insistí en las repercusiones de tales prácticas y del espacio: reuniones de discusión pedagógica en la formación docente de los miembros haciendo cortes sistemáticos para ejemplificar cómo esto ocurría hacia el interior de los eventos comunicativos que analicé.

En el siguiente capítulo y bajo la misma dinámica que seguí en el presente, reporto el análisis de las cinco clases focales de tres de los integrantes de la *Red de Maestras y Maestros*: Ángeles, Gil y Susana.

La enseñanza debería estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo.

Vygotsky, 1979.

CAPÍTULO V Las prácticas de cultura escrita en las clases focales



Figura 66 Alumnas del grupo 3° "A" decidiendo qué van a escribir a propósito de un texto que Gil les sugirió.

El presente capítulo está dedicado a las clases focales y al igual que el anterior se organiza en cuatro apartados bajo una misma lógica: los tres primeros corresponden a las categorías de análisis que elegí para dar cuenta de las concordancias entre las prácticas de cultura escrita que los integrantes llevaron a cabo en las reuniones y aquellas que suscitaron en las clases y el cuarto para efectuar una breve conclusión. Al interior de los tres primeros apartados de manera colateral doy respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿De qué manera los integrantes provocan que los alumnos, en conjunto lean, escriban y hablen?, ¿Qué materiales escritos promueven que los alumnos ocupen y qué textos sugieren que elaboren?, ¿De qué manera ambas prácticas y espacios repercuten en su formación docente?*

De manera particular, a través de las tres categorías de análisis revelaré cómo algunos de los miembros de la *Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura* construyeron situaciones comunicativas en las que los alumnos estuvieran en posibilidades de asirse a la cultura escrita y recrearla; propiciaron interacciones en el aula; y recuperaron e incorporaron los conocimientos previos de los niños para la construcción de nuevos conocimientos. Asimismo, argumentaré a partir de la categorización propuesta, que estos docentes focales crearon y recrearon en las clases ciertas prácticas de cultura escrita complejas, a la manera de lo que ocurrió en las reuniones, pero respetando ciertas especificidades (horarios definidos, disposiciones oficiales, un tratamiento curricular transversal, manejo de libros de texto gratuito de cada una de las áreas y asignaturas, entre otras).

5.1 Construir situaciones comunicativas en las que los alumnos estén en posibilidades de asirse a la cultura escrita y recrearla

Para ilustrar esta categoría muestro la síntesis de dos clases: 1) la primera de la profesora Susana en un grupo de quinto grado en la que a partir de la lectura colectiva del libro *EL FANTASMA ROBOTORTAS* los alumnos escriben la receta de su torta favorita y 2) la segunda la clase del profesor Gil en un grupo de tercer grado cuando después de la lectura colectiva de *BETY RESUELVE UN MISTERIO* los alumnos escriben un relato para narrar un misterio al que se enfrentaron y decir cómo es que lo resolvieron.

En ambas clases será posible ilustrar cómo a partir de la situación didáctica que estos dos profesores construyeron fue posible que los niños se experimentaran como

usuarios y recreadores de la cultura escrita, al tener definida una audiencia, un propósito específico y un contenido sobre el cual escribir; al discutir sobre temas que se consideran como legítimos e importantes; al ocupar la escritura y la oralidad como medios que les permitieron mirarse, comunicarse, compartir y reflexionar acerca de sus experiencias; y, dejar un testimonio de quiénes son (qué les gusta, qué situaciones han pasado y cómo las han enfrentado).

A continuación presento una síntesis de la clase del 6 de octubre de 2004 (a través de lo contenido en mis notas de campo y de la transcripción de lo grabado en audio) de la profesora Susana y 29 alumnos de quinto grado (15 mujeres y 14 hombres).

En el espacio izquierdo de la pared en la que está colocado el pizarrón se observa el cartel que anuncia la Feria del libro en el Zócalo y que Jorge repartió a Susana al igual que a los asistentes de la reunión del 11 de septiembre de 2004.

La profesora tiene en su manos el libro *EL FANTASMA ROBOTORTAS* (De la autoría de Mayté Ibarguengoitia y David Herrerías, editado por el FCE). Dicho libro trata de la desaparición misteriosa de tortas en un salón de clases. En el grupo afectado se decide resolver dicha situación a través de la organización de un concurso de tortas, para esto designan como jurado a los sospechosos. El concurso se realiza y queda resuelto el enigma. La profesora le pregunta a los alumnos “¿quién conoce este libro?” y simultáneamente lo sube para mostrar la portada en la que puede advertirse el título, el autor y una imagen.



Figura 67 Susana muestra a los alumnos la portada del libro.

Tres alumnos levantan la mano para indicar que ya lo conocen. Paulatinamente Susana menciona el nombre de cada uno de estos niños y les pide que no develen el misterio que encierra el libro a los demás. Ellos aceptan. La profesora dice “Bueno ahí está [vuelve a enseñar la portada] se llama EL FANTASMA ROBATORTAS ¿de qué se imaginan que va a tratar este libro? Los alumnos contestan.

“Vamos a ver [vuelve a mostrar la portada] este libro es [con su dedo índice sigue el nombre de los autores] de Mayté Ibarguengoitia y David Herrerías. Es de los Libros del Rincón. [...] Es de los que están en la biblioteca de la escuela no es de la nuestra [del aula]”.¹

Susana menciona “vamos a ver qué nos dice EL FANTASMA ROBATORTAS” (Lee en voz alta) “Capítulo 1°” y da a conocer su contenido. Durante la lectura hace entonaciones distintas para marcar los cambios de personajes y las emociones diversas que los embargan, efectúa cortes para formular preguntas (tales como “¿a qué les suena esto?” para referirse a una frase específica del libro y “¿alguna vez han ido algún concurso de tortas?”), escucha las respuestas de los niños y conversa con ellos. En una de estas ocasiones los alumnos mencionan cuáles son sus tortas favoritas.

A través de la discusión que la profesora suscita con el grupo los alumnos están en posibilidades de expresar sus ideas, de referir experiencias personales, de interpretar lo que el autor plantea y de compartir sus gustos de comida sabiendo que esta es una idea que resulta del interés de la profesora y del grupo en general.

Para la lectura en voz alta Susana hace uso de los recursos de cuenta-cuentos y animación que se mencionaron en el capítulo anterior (cuando en la reunión del 29 de septiembre de 2004 Max, José María, Roberto Gómez y la propia Susana discutieron al respecto de este tema). La maestra al efectuar lo anterior versatiliza el texto al modular la voz, hacer gesticulaciones, formular preguntas y conversar con los niños.

Después de haber leído hasta concluir el Capítulo 3 la profesora dice “le vamos a dejar hasta aquí” y los alumnos a coro manifiestan “mmm, no” para mostrar su desacuerdo. Ella les pregunta “no están cansados” y los alumnos reiteran que no. Susana pregunta “¿quién quiere que les cuente otro capítulo?” Los niños levantan la mano y ella lee en voz alta el Capítulo 4 hasta que termina la historia nuevamente a petición de los alumnos. En total para la lectura ocupa veinte minutos. Al final les

¹En esta primaria al inicio del ciclo los profesores designan al que será el encargado de resguardar en su aula los libros de la biblioteca escolar, así como de hacerlos circular entre sus colegas y los alumnos. La idea es que estén permanentemente disponibles cuando los requieran los interesados.

pregunta “¿quiénes saben preparar tortas?” La mayoría contesta afirmativamente y ella solicita que en el cuaderno elaboren la receta de su torta favorita. Los alumnos así lo hacen intercalando con la escritura conversaciones con sus compañeros (que están sentados en su misma banca, atrás, adelante o a los lados) para enterarlos del nombre de sus tortas y de los ingredientes que llevan.

Casi al inicio de la redacción de la receta Susana les pregunta “¿qué debe llevar el escrito?” y los alumnos contestan.



Figura 68 Susana formula preguntas a los niños.

La profesora se desplaza en el salón para acompañar, estar al tanto y revisar el trabajo de los niños: hace preguntas (“¿cómo vamos?”), comenta, felicita y pone un sello en los cuadernos conforme terminan.

Durante la preparación de la receta los niños leen en voz alta lo que escriben y hacen un dibujo de cómo quedaría la torta.

Los alumnos pudieron participar a través de la lectura en voz alta que hizo la profesora, quien al acceder a compartir más pasajes del libro se muestra flexible y complaciente con ellos. Esto resulta interesante porque empieza a delinear el ambiente de trabajo en el que se desenvolverá la clase.

El hecho de que los niños conversaran con sus compañeros durante la elaboración de sus recetas pese a que la indicación fue que éstas se escribieran de manera individual, deja ver que en esta aula el concepto de disciplina se distingue de aquel en el que se debe trabajar en silencio y en donde cada quien resguarda su trabajo (no se debe compartir lo que se está haciendo para evitar que haya copias y no se puede mirar a otro lado que no sea hacia el que el profesor indicó). Entonces los alumnos interactuaron de acuerdo a las reglas que tenían en el aula y las aprovecharon a favor de sus propios trabajos, así como el trabajo de sus compañeros. La conversación que se entabló entre los niños fungió como un recurso que les permitió planear sus textos, continuar escribiendo y revisar. Otro recurso que

aprovecharon fue leer en voz alta sus avances lo cual les permitió enlazar las ideas, crear nuevas y corregirse.

La redacción de las recetas que hacen los alumnos se ve facilitada en el entendido de que ellos saben qué es lo que deben comunicar (plasmar cómo se prepara aquel alimento que prefieren comer con regularidad), cómo es conveniente que organicen dicha información y se asumen como capaces de llevar a cabo este trabajo.

Susana para acercar este escrito a un uso real interroga a los niños acerca de “¿qué debe llevar?” lo cual provoca que en conjunto se enuncien aquellos elementos que conforman la estructura de este tipo de texto.

Observo que Josefina, una alumna, ya concluyó su receta. Le pido que la lea en voz alta y lo hace. A continuación una fotografía en la que se aprecia dicho escrito el cual tiene un título y se estructura en dos partes: 1) ingredientes y 2) forma de preparación, además de estar acompañado por un dibujo de la torta.

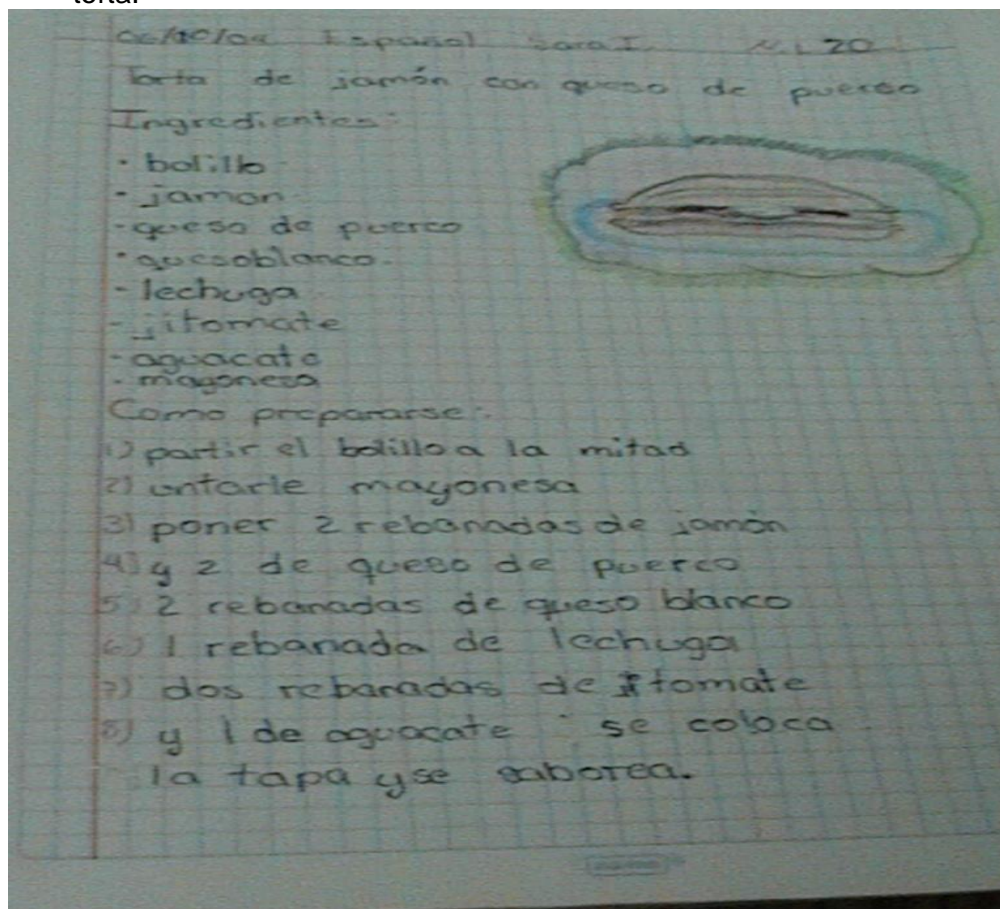


Figura 69 La receta que Josefina elaboró.

Otra de las alumnas también me muestra su receta:

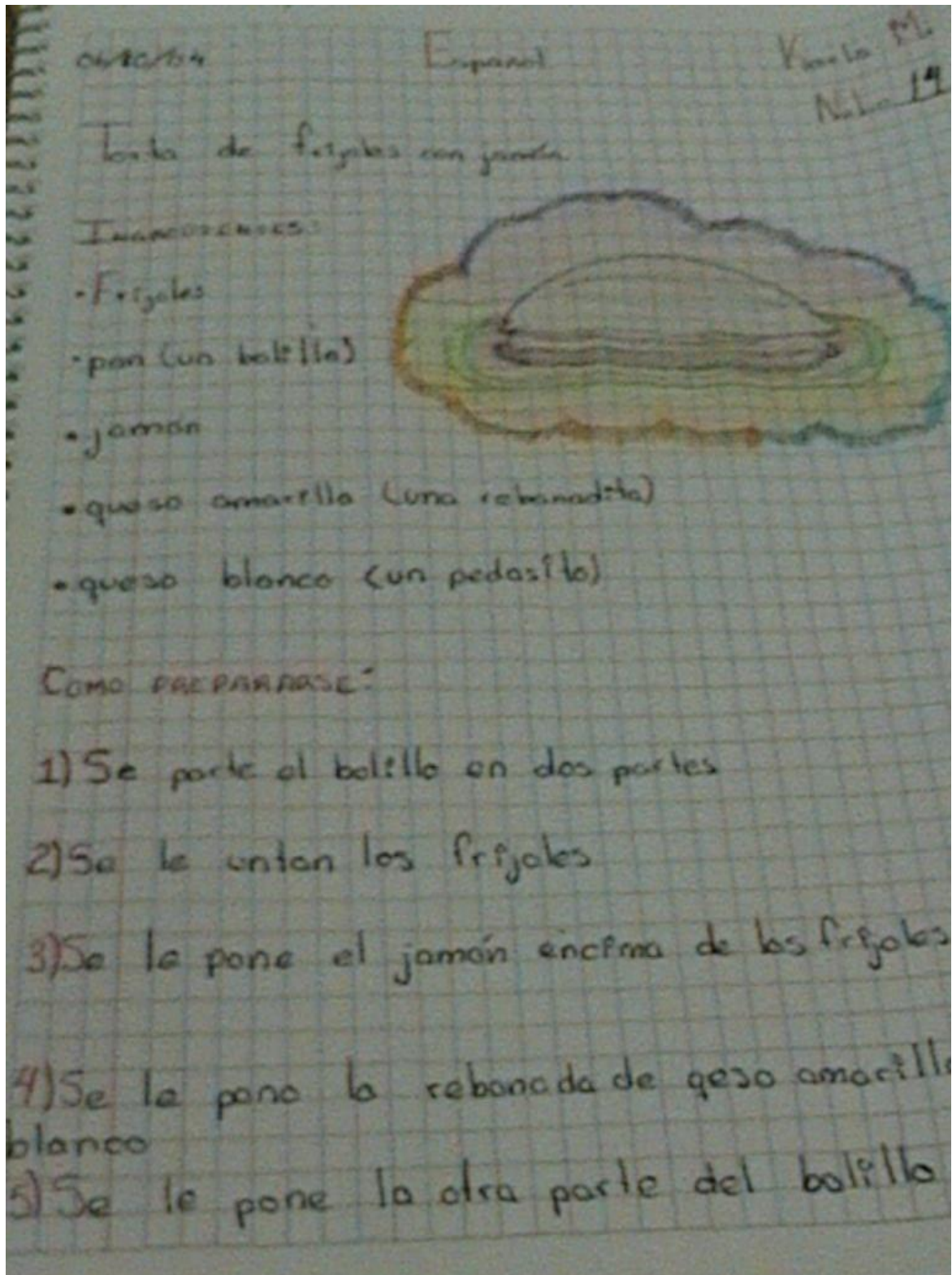


Figura 70 Una receta más del grupo de Susana.

En ambos escritos se muestran las partes que integran el formato convencional de una receta: nombre del platillo, una lista de los ingredientes y la forma de preparación (organizada en una serie de pasos). Además se presenta la vista del platillo a través de un dibujo lo cual es una manifestación del uso de diversos sistemas simbólicos por parte de los alumnos para crear sus textos (Dyson, 1989). La redacción es clara y el texto es económico y cumple su propósito social.

Cuando la profesora observa que la mayoría ha concluido (después de que transcurrieron cincuenta minutos desde que ella solicitó a los alumnos que hicieran la receta), escribe en el pizarrón "Español" y dice "a ver levante la mano quien ya terminó". La mayoría de los niños lo indican subiendo su brazo derecho. Susana solicita que los que deseen, lean en voz alta al grupo sus recetas. Gran parte de los integrantes así lo hacen (la mayoría sentados en sus lugares), los demás escuchan y la profesora está al frente del aula, en ocasiones se desplaza y escribe en el pizarrón una lista de "alimentos nutritivos" en la que aparecen los nombres de verduras que van siendo mencionados. Cabe mencionar que el tema de "alimentos nutritivos" corresponde a la asignatura de Ciencias Naturales y es un contenido que en esta clase la maestra aborda de manera transversal.

Existen momentos en los que los compañeros que están cercanos al niño que lee, voltean para mirar el texto escrito en el cuaderno (como Rogelio lo hace). Susana advierte que hay alumnos que no han levantado la mano, entonces les pregunta si puede leerlas por ellos, la mayoría acepta. Me desplazo entre los lugares y observo que en las recetas generalmente están punteados los ingredientes y que para "la forma de preparación" colocan incisos en el margen izquierdo (la mayoría de las veces números y en algunas ocasiones letras). A través de la lectura en voz alta que los alumnos hacen, me percaté de la presencia de frases comunes en este tipo de textos ("cómo prepararse", poner [nombre del ingrediente en cuestión] al gusto", "se saborea", "se disfruta").

Cuando un alumno concluyó la lectura de su receta, la profesora le formula preguntas a él y al grupo "¿con lo que su compañera(o) escribió podemos preparar esa torta?, ¿es suficiente?, ¿algo le faltó?, ¿cómo le harías para resolver eso?, ¿estuvo bien?, ¿cómo ven el trabajo de [menciona el nombre del alumno]?, ¿qué les pareció?, ¿está completa?". Los niños responden (nombrando algunos ingredientes o la forma de preparación de uno de éstos). Susana felicita a los autores haciéndoles comentarios generales ("muy rica la torta", "muy bien", "que sabroso") y también mencionando algún aspecto en particular que le haya agradado. Invariablemente al final de cada receta ella aplaude y solicita que el grupo también lo haga.

El tiempo que la profesora asigna para que se lleve a cabo la redacción de la receta (cincuenta minutos) es suficiente para que los alumnos puedan conversar con sus compañeros, planear su texto, revisarlo y corregirlo. Susana evidencia que le otorga importancia a la actividad que los niños realizan, que previó la duración de ésta y que no tiene problemas por ir más allá del horario establecido para cada una de las asignaturas en tanto que puede incluso abordar transversalmente otros contenidos (como en el caso del tema de los “alimentos nutritivos” en Ciencias Naturales).

Susana propició que en la voz de sus propios autores los escritos fueran dados a conocer al resto del grupo para que simultáneamente:

- 1) se comunicara su contenido,
- 2) de manera oral se revisaran colectivamente,
- 3) se enunciaran sugerencias para mejorar los textos y
- 4) se ocuparan para la creación de un nuevo escrito (una lista de los ingredientes nutritivos).

Todo lo anterior se contrapone con la práctica de la simple calificación de un escrito por el profesor quien se convierte en el único lector. A través de la revisión conjunta, los alumnos estuvieron en posibilidades de reflexionar acerca de lo que les había faltado en su receta (la mayoría de las veces mencionar algún ingrediente o, por ejemplo, decir cómo se preparaba una milanesa). En palabras de Meek, (1991) tuvieron la oportunidad de mirar lo que habían escrito, así como de opinar para valorar los textos de sus compañeros y tratar de mejorarlos. Esta experiencia resulta reveladora porque es un ejemplo de cómo la profesora invita a los niños a crear un escrito de uso social y cómo los acompaña para que esto sea posible (sugiriendo, interrogando, provocando la intervención de los escuchas, etc.).

Al final Susana dice “bueno me encantaron todas las tortas” y pregunta si los ingredientes que llevan las recetas que leyeron son sanos. La mayoría de los alumnos contestan relatando algunas experiencias personales y de sus familiares en las que comer en la calle o abusar de algún ingrediente como el chile o la comida grasosa les ha afectado en su salud. Nuevamente la profesora coordina la discusión. Me percaté que en diferentes bancas en las que están sentados los alumnos hay libros de la biblioteca de aula que tomaron en préstamo.

En total (tanto para la lectura de las recetas, las opiniones y sugerencias en torno a éstas y la discusión de los alimentos nutritivos) se ocupan cincuenta minutos.

Finalmente, Susana sugiere que es mejor preparar los alimentos en casa y que incluyan verduras de manera regular. Les pregunta

qué platillos vegetarianos conocen y les dice que ella tiene en su casa un recetario de comida vegetariana que va a llevar al aula para que lo lean.

Isaac le pregunta a Susana si harán un concurso de tortas y ella contesta “¡que interesante!, vamos a organizarlo”. Agrega que deben decidir en qué lugar lo harán, quién será el jurado, etc.

La profesora hace uso de la lectura, la escritura y la discusión para abordar de manera transversal un contenido de Ciencias Naturales con lo cual logra integrar distintos aspectos curriculares y utilizar una actividad con fines auténticos dentro del programa de estudios y más allá de éste. Lo anterior crea una situación de aprendizaje en la que los alumnos utilizan herramientas de la lengua escrita para elaborar un texto de amplia circulación social y a la vez, ubicar sus recetas en una discusión sobre la alimentación.

Por otra parte, el hecho de que los alumnos tengan encima de sus mesas libros que han solicitado de la biblioteca de aula, confirma la circulación del acervo entre los niños. Lo cual hace pensar que la biblioteca del grupo está viva, fluye, se ocupa, se acude a ella y que representa un recurso importante para escribir textos. Esto sugiere además la familiaridad que los alumnos tienen con esta colección. Para usar los libros en diferentes actividades, los alumnos tienen que haberlos leído u hojeado, saber dónde se ubican y tener una idea de qué parte de éstos les puede ser útil.

Finalmente, el alumno que propone hacer el concurso de tortas pone a la luz su intención de hacer uso de las recetas y no solamente de leerlas.

Ahora toca el turno de analizar la clase del profesor Gil del día 21 de octubre del 2004 (recuperada a través de mis notas en campo y de la transcripción de lo grabado en audio y video) la cual se desarrolló entre él y 21 alumnos de tercer grado (11 mujeres y 9 hombres) de la siguiente manera:

Gil muestra a los alumnos el libro BETY RESUELVE UN MISTERIO [de Michaela Morgan] y les pregunta quién ya lo leyó. Sólo un alumno contesta afirmativamente.

Este cuento narra la historia de Bety, un hipopótamo hembra, que decide convertirse en una detective estrella por lo que afanosamente se dedica a la búsqueda de misterios por resolver. Un buen día durante su recorrido encuentra un huevo y se dispone a indagar todas las huellas que la conduzcan a determinar de qué animal se trata.

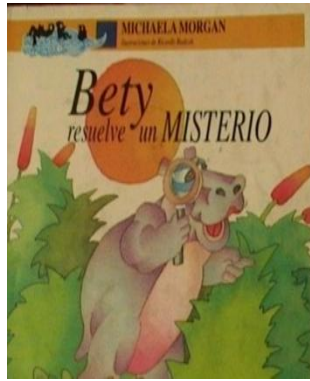


Figura 71 Portada del libro que Gil leyó a los alumnos.

El profesor lee en voz alta el título y pregunta “¿alguien sabe lo que es un misterio?” Los alumnos responden.

Gil lee nuevamente en voz alta el título y pregunta quién es la protagonista y les enseña la portada. Los alumnos contestan. Posteriormente el profesor lee en voz alta el contenido del libro, efectúa pausas, pregunta aspectos que pueden relacionarse con cuestiones de la vida diaria, así como de las asignaturas (como en el caso de Ciencias Naturales a través del tema la flora y la fauna de diferentes ecosistemas), muestra imágenes del libro y se desplaza al frente del salón.

En este fragmento se observa que el profesor hizo preguntas y orientó la discusión hacia distintas temáticas (construcción de significado lexical, análisis literario, las experiencias de los alumnos y conceptos científicos). Esto permitió que los niños dieran a conocer sus opiniones, vincularan experiencias personales y acudieran a contenidos curriculares a partir de las preguntas que les formuló, en tanto que tuvieron que indagar en el conocimiento que poseían al respecto de los ecosistemas abordados en clases anteriores para estructurar sus preguntas.

Pasado un tiempo el profesor solicita a los alumnos que se organicen en equipos de tres integrantes. En total se forman siete equipos. Les dice que harán un juego llamado “antes y después”. Para ello reparte a los equipos octavos de cartulina de color verde en la que se encuentra pegada una ilustración fotocopiada del libro. Antes de que inicie el juego, el profesor y los alumnos repasan la trama del cuento para articular las intervenciones de los niños. Gilberto utiliza las palabras conectoras “entonces”, “después”, etc.

El profesor hace un juego para elegir a un equipo. Una vez que se sabe quién es el seleccionado, dice que pase al frente uno de los integrantes con una imagen y le pregunta qué sucede en la ilustración. Después solicita que pase otro alumno e invita al grupo a que decidan cuál es el orden de las imágenes diciendo

“antes” o “después”. Paulatinamente pasan integrantes de cada equipo. Cuando todos los niños que tenían imágenes ya están al frente y el grupo ha decidido Gil se les acerca para verificar que el orden sea correcto y para ello emplea el libro. Posteriormente pega en el pizarrón las imágenes siguiendo la disposición que fue acordada.

Una vez que ha terminado pasa a los equipos para repartirles enunciados alusivos a cada una de las imágenes. Los enunciados están escritos en una tira de cartulina. Él indica que se dirijan al pizarrón para pegarlos en la ilustración correspondiente. Los alumnos así lo hacen, ya que todos los letreros están pegados Gil invita al grupo a que revise. Después de unos minutos los alumnos aprueban y pasan al pizarrón para leer los letreros.

Uno de los temas de la asignatura de Español que Gil abordó transversalmente en esta clase fue los conectores o palabras enlace. Destaca que el profesor contemplara que los alumnos hicieran uso de manera oral de dichas palabras para ordenar la secuencia de la narración que les fue leída en tanto que a través de esto ellos estuvieron en posibilidades de aplicar en condiciones reales un conocimiento. Lo anterior se diferencia de redactar enunciados fragmentados y sin relación alguna en los que se incluyan estas palabras.

El hecho de que de manera oral los alumnos ocuparan los conectores “antes” y “después” sirvió también como una etapa preparatoria para la actividad posterior de escritura, en la que los niños para hacer sus relatos tendrían que emplearlas. Asimismo, cabe mencionar que el juego de ordenar las imágenes y el de colocar las frases en estas ilustraciones permitió el tratamiento transversal de otro contenido: los momentos de una narración (principio, clímax y desenlace). El profesor a través de esto ayudó a los alumnos a asumirse como lectores, escritores y hablantes porque puso a su disposición medios que podían serles de gran utilidad tanto para conversar como para redactar. Esta forma de abordar los contenidos curriculares, didácticamente se distingue por la contextualización de los conocimientos que se pretende enseñar; es decir, parte de la creación de una actividad de aprendizaje colectiva en la que los alumnos para concretarla deben hacer un uso deliberado de diferentes aspectos relacionados con las asignaturas. Una de las ventajas de dicha situación es que se contribuye a la construcción de una identidad letrada (Kalman, 2004) en los niños.

Gil pregunta de qué se trató el cuento y los alumnos dicen que de un misterio, entonces él les pregunta quién ha tenido uno y

algunos cuentan de manera oral sus anécdotas al grupo. El profesor dice que en el cuaderno escriban un misterio al que se han enfrentado y lo hayan resuelto bajo el título de “El misterio que yo resolví”. Antes de escribir, los alumnos conversan con los compañeros que están sentados cerca de ellos (en el mismo mesa-banco, atrás o adelante). Gil se percató de esto y entonces los invita a que continúen platicando. Los alumnos así lo hacen y ya después escriben.



Figura 72 Las alumnas conversan antes de escribir sus misterios.

La actividad de escritura que les propuso el profesor a los alumnos al ser un tema derivado de su vida cotidiana valida sus experiencias y las transforma en un tema de interés para la clase haciendo que la mayoría de los niños pueda participar.

Los niños al sentirse cómodos con el tema, buscan compartir con los más cercanos su misterio y son alentados por el profesor quien modifica la secuencia didáctica prevista. Los alumnos deciden cuáles son las pautas de conversación que mejor convienen y con quién van a hablar. Durante la conversación respetan turnos de habla, escuchan a los compañeros, opinan y alimentan la etapa de planeación. En dicha etapa los niños asumieron la responsabilidad de su producción (Meek, 1991), tomaron decisiones sobre lo que querían escribir y cómo es que lo harían.

Transcurridos algunos minutos y cuando el profesor advierte que la mayoría ya concluyó dice “A ver, vamos a ver, vamos a compartir unos 3 misterios. ¿Quién quiere compartir sus misterios?”

Fernando: Yo.

Juan: Yo.

Gil: A ver Fernando.

Carlos: Yo.

Gil: ¿Quién más?

Hilda: (Levanta la mano en señal que ella quiere pasar al frente del salón para leer)

Juanita: Esperanza.

Gil: Esperanza [...] Muy bien, a ver [...]

Fernando, Hilda y Esperanza con sus respectivos cuadernos se dirigen al frente del aula.

Gil: (A los alumnos que permanecen sentados) Guardamos silencio y escuchamos por si alguien no supo qué escribir. A ver si Fernando nos da una idea. (Mira a Fernando para indicarle que lea) A ver.

Fernando: (Tiene el cuaderno entre las manos y lee en voz alta) "Yo tuve este misterio, un día mi mamá se fue al Zócalo y me quedé con una (()) (Hilda se acerca a él para ver su escrito y sigue la lectura en silencio) y después se fue y ahí fue el misterio. Estaba en mi casa y de repente unos ruidos escuché, fui al sótano y no había nada y di la vuelta entera en mi casa y no había nada. ¡Ajá!, dije, yo estaba pensando que el misterio... que esos ruidos eran parte de mi imaginación, pero de repente otra vez esos ruidos se oyeron y::: luego subo y veo que es una banda de tocadores [de músicos]" (Deja de leer).

El texto que Fernando tiene escrito en su cuaderno es el siguiente:²

21/10/04.
Fernando
El misterio que yo resolví.
Yo tu be este misterio un Dia ami mi mamá
se fue a el zocalo y me quede con una mna
y después la ropa se fue y ay fue el misterio
estaba en mi casa y de repente unos ruidos escuche
fuy al zotano y no abia nada di la buelta entera
en mi casa y no abia nada lajai dije yo esta pensan
do que esos ruidos eran parte de mi imaginación
pero derepente otravez esos ruidos y be o subo
y es una banda de tocadores.

Figura 73 Producción realizada por Fernando.

²Fiel al original. El segundo, de la Figura 74, atiende a una versión normalizada la cual consiste en la reproducción del contenido respetando las convenciones del sistema de escritura.

21/10/04.
Fernando

El misterio que yo resolví

Yo tuve este misterio:
 un día mi mamá se fue al zócalo
 y [yo] me quedé con una hermana
 y después
 [para comprar] la ropa se fue [mi mamá]
 y ahí fue el misterio.
 Estaba en mi casa y de repente unos ruidos escuché
 fui al sótano y no había nada
 di la vuelta entera en mi casa y no había nada:
 "¡ajá!" , dije
 yo esta pensando que esos ruidos
 eran parte de mi imaginación
 pero de repente otra vez [escuché] esos ruidos
 y veo y subo [a la azotea]
 y [me doy cuenta que] es una banda de músicos.

Figura 74 Versión normalizada del misterio de Fernando.

Gil: ¡Uh!, muy bien y así fue como resolviste el misterio. Muy bien, (Voltea a mirar a Hilda para que lea) A ver Hilda.

Hilda: (Lee en voz alta) "Una vez... una vez las llaves se le perdieron a mi mamá y busqué y busqué en una chamarra y no estaban y busqué en el piso y no estaban y después busqué (Con el dedo índice sigue los renglones escritos en su cuaderno) en los muebles y después y después fue mi mamá, fue mi mamá y después el domingo las buscamos y no y no las encontramos y después le el lunes es-ta-ban en los juguetes". (Deja de leer).
 El texto de Hilda es:

Mexico D.F a 21 del 2004
 Hilda Gomez perez
 El misterio que yo resolvi
 las llaves le perdi las llaves de Mi
 y bus que en la chamarras y no estaban
 y bus que ne el piso y No estaban
 y después bus que en los miubles
 y des pues mi mamá y des pues el
 domingo no las un contraba des
 pues le lunes estaban en los
 juguetes.

Figura 75 Relato de Hilda.

México D.F. a 21 [de octubre] del 2004

Hilda Gómez Pérez

El misterio que yo resolví

Las llaves [se] le perdieron [a mi mamá]
y busqué en las chamarras y no estaban
y busqué en el piso y no estaban
y después busqué en los muebles
y después mi mamá el domingo
[todavía] no las encontraba
después el lunes [vimos que] estaban en los juguetes.

Figura 76 Versión normalizada del misterio de Hilda.

Gil: Muy bien, unas llaves perdidas y tuvo que resolver ahí Hilda.
A ver (Observa a Esperanza para que lea su escrito). Muy bien. A
ver (Nuevamente mira a Esperanza).

Esperanza: (Lee en voz alta) “Yo una vez escuché que: el bote
[de basura] se había caído y salí a ver y no era nadie y entonces
decidí yo esperar a que viera quién tiró el bote y vi que el viento
(Hilda se acerca para ver el escrito de Esperanza) pero el viento
no puede tirar el bote, entonces vi que era mi hermano lo tiraba
cuando hacia viento”. (Deja de leer y explica) [él] los empujaba.

El escrito de Esperanza es:

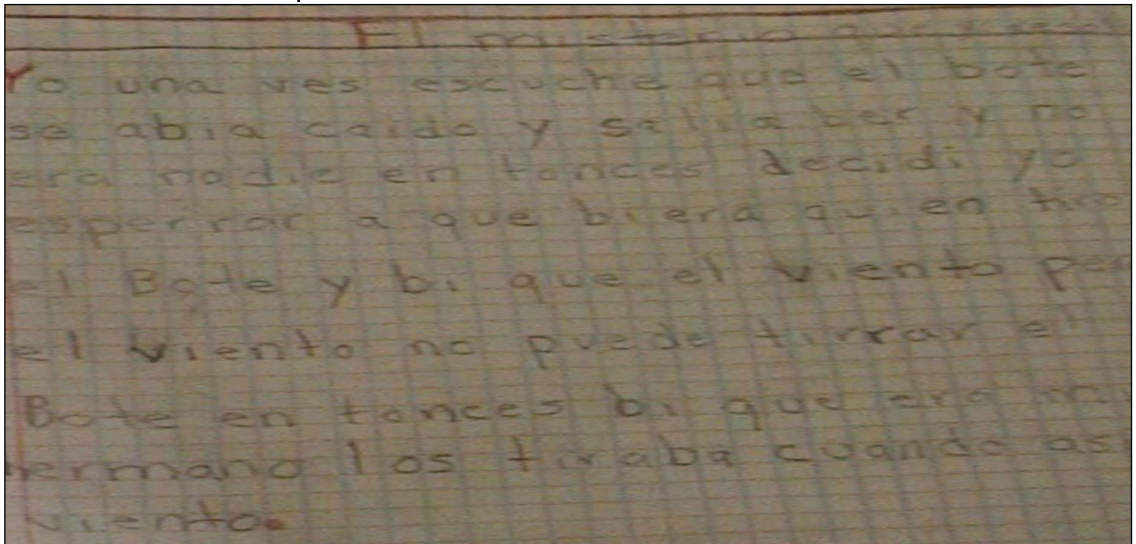


Figura 77 Producción de Esperanza.

México D.F. a 21 de octubre de 2004.

Esperanza Hernández Gutiérrez

El misterio que yo resolví

Yo una vez escuché que el bote [grande de basura]
se había caído
y salí a ver y no era nadie
entonces decidí esperar
a que viera quién [había] tirado el bote
y vi que [era] el viento
pero [pensé que] el viento
no puede tirar el bote
entonces vi que era mi hermano
lo tiraba cuando hacia viento.

Figura 78 Versión normalizada del texto de Esperanza.

El hecho de que el profesor propiciara que los alumnos leyeran en voz alta sus escritos permitió que:

- 1) dieran a conocer sus misterios a aquellos compañeros que no habían escuchado sus anécdotas,
- 2) brindaran ideas a los niños que no habían iniciado sus producciones escritas o concluido sus trabajos y
- 3) fueran comentados y reconocidos.

La iniciativa que Hilda tuvo de acercarse a Fernando para ver y leer en silencio su escrito le permitió conocer de primera mano la forma en que él lo había estructurado, de contrastar su relato con el de su compañero y de prepararse para cuando le tocara su turno. A través de esto ella evidenció que veía en Fernando a un escritor y se mostró deseosa de estar enterada. El profesor no obstaculizó tal iniciativa, por lo que se deja claro que no solamente se ocupó de propiciar oportunidades en las

que los alumnos se experimentaran como hablantes, lectores y escritores, sino que respetó aquellas decisiones que los alumnos tomaron en el curso de la actividad. Esto es distinto a la existencia de patrones estrictos de conducta en un salón de clases que deban cumplirse y que coarten la relación entre los integrantes de un grupo. Gil evidencia que su práctica docente va encaminada a provocar movimiento y una comunicación que avanza en diversos sentidos lo cual transforma aspectos de la vida en el aula, la evaluación, la definición de lo que es e implica una lección o una clase, entre otras cuestiones.

En los relatos de los tres alumnos puede observarse lo siguiente:

- 1) efectivamente abordan un misterio, dicen cuál era y cómo es que lo resolvieron,
- 2) están presentes los momentos narrativos: principio, clímax y desenlace sin que el profesor tuviera que haber intervenido al respecto,
- 3) muestran conectores: “entonces”, “luego” y “después” y,
- 4) hay claridad en el contenido, coherencia y un uso económico de las palabras.

El hecho de que Gil efectúe un pequeño comentario al término de la lectura de cada uno de los relatos le permite hacer las veces de interlocutor y mostrarse interesado en los escritos.

Gil: (A los tres niños que están de pie) Muy bien. (A los que permanecen sentados) Fíjense bien, nada más por aquí observé unas.... (Le pide el cuaderno a Esperanza) en la única que pude revisar [su escrito] un poquito fue [el de] Esperanza (Ella fue una de las alumnas que terminó y en cuanto lo hizo le llevó a Gil su cuaderno para que revisara el texto). Por ejemplo, Esperanza se equivocó un poquito y puso así (En el pizarrón escribe: “Tirrar”), pero no importa. (A los alumnos que permanecen sentados) A ver [...] ¿qué dice aquí?

Alumnos y alumnas: (A coro) Tirrar.

Gil: Tirrar, le falló a, a Esperanza ¿verdad? No debemos usar, Esperanza, recuerda, recuerda o recuerden todos ustedes que cuando [en una palabra] va en medio la “r” (Con su dedo índice señala la palabra que escribió en el pizarrón) tenemos que usar nada más una [“r”], si no aquí dice tirrar ¿sí? (Le regresa a Esperanza su cuaderno) Entonces nada más debemos poner una [“r”], esto fue lo que alcancé [a revisar], no importa finalmente [lo que me importa es] que escriban, lo que interesa es que hagan [...] su misterio [...] Bueno... (A los tres alumnos que leyeron) Bien.

Pasan otros alumnos al frente al leer sus escritos.

[...]

Resalta que la observación que Gil hizo de la palabra escrita de manera incorrecta hubiera sido en el contexto del relato ya terminado, es decir, ocupó la corrección ortográfica como un medio que le permitió mejorar la producción de Esperanza y no como un elemento o clase aislada. El profesor enfatizó “finalmente lo que importa es que escriban, lo que interesa es que hagan su misterio” con esto alienta a los niños para que no se limiten por no saber en un momento dado cuál es la manera convencional que debe usarse. A través de esta intervención, Gil garantiza que en futuras ocasiones los alumnos tomen en cuenta los aspectos reglamentarios de la lengua escrita y que los incorporen para comunicarse, lo cual contribuye en el entendido que los prepara en la aplicación contextualizada de reglas ortográficas (las cuales no son vistas como fines en sí mismas, sino como necesarias para algo).

Gil: Fíjense bien cómo el misterio empieza cuando [...] yo empiezo a buscar. (Observa tanto a los alumnos que permanecen sentados como a los que están de pie) y digo “¡ay! tenía esto” (Se escuchan las voces de los alumnos para concluir la frase de Gil)
 Claudio: y lo perdí

Gil: yo tenía aquello, yo tenía aquí y no lo encontramos, ¿verdad? [...] Entonces en eso radica el misterio [...] (Nuevamente los alumnos hablan para completar las ideas de Gilberto) y si era algo importante [...] luego buscamos [...] escuchamos [...] y resolvemos el misterio ¿no? (Los alumnos mueven la cabeza para afirmar) [...] los que acabaron [de escribir] paso [a sus lugares] a revisarlos [...]

El profesor se desplaza entre las filas y lee ágilmente los escritos de los alumnos. Posteriormente pide que vuelvan a formarse los mismos equipos, les reparte un trozo de hoja blanca y les dice que van a resolver un misterio. A cada equipo le corresponde trabajar una interrogante de la asignatura de Ciencias Naturales para lo cual tienen que buscar información en dos lecciones del libro de texto (Lección 5 “El aire, otro recurso indispensable” y lección 11 “Aire para respirar”).



Figuras 79-80 Lecciones de Ciencias Naturales a las que tuvieron que acudir los alumnos para resolver los misterios.

Los equipos se organizan y trabajan, mientras que Gil se desplaza entre los equipos para ver cómo resuelven la actividad. Los alumnos salen al recreo y al regreso, por turnos, pasan los equipos al frente para explicar cómo resolvieron el misterio y cuál es la respuesta. Gil escucha lo que responden e interviene en ocasiones para profundizar en la información.

El hecho de que Gil pase a los lugares de todos los alumnos, le permitió conocer aquellos relatos que no fueron leídos en voz alta por sus autores y conversar con ellos al respecto.

A través de la actividad de Ciencias Naturales, el profesor creó una nueva ocasión para que los niños leyeran, escribieran y hablaran con la finalidad de reportar sus hallazgos y de que continuaran aprendiendo.

En conclusión, en ambas clases: la de Susana (6 de octubre de 2004) con un grupo de quinto grado y la de Gil (21 de octubre de 2004) con alumnos de tercer grado fue posible apreciar cómo es que ambos profesores construyeron situaciones comunicativas en las que los alumnos estuvieran en posibilidades de asirse de la cultura escrita y recrearla (es decir, los niños se vivenciaron como sujetos que leen, escriben y hablan para cumplimentar determinados propósitos sociales). En los dos grupos se instó a escribir con fines auténticos a partir de una lectura colectiva (en el primer caso para la elaborar una receta de la torta favorita y en el segundo un relato del misterio al que se habían enfrentado, así como la resolución de una interrogante de Ciencias Naturales). Estos temas sobre los que escribieron los alumnos cumplieron con la característica de apegarse a aquello con lo que estaban familiarizados y que podía resultar interesante hablar.

En los fragmentos analizados se ilustró la manera en que tanto los profesores como los alumnos comunicaron ideas, discutieron, registraron información y se mostraron seguros de sí mismos al moverse en el mundo del texto tal como Meek (1991) refiere. Los niños evidenciaron que contaban con experiencias al respecto de la preparación de escritos porque planearon, revisaron y corrigieron sus textos valiéndose de la presencia de sus compañeros y del docente.

Las enseñanzas estuvieron contextualizadas, lo cual fue diferente a una práctica pedagógica que se orienta a fragmentar conocimientos y a desatender las condiciones reales en las que éstos tienen efecto.

5.2 Propiciar interacciones en el aula

En este apartado presento la clase del 13 de febrero de 2005 (mediante lo registrado en mis notas, así como la transcripción de la información grabada en audio y video) de la profesora Ángeles en un grupo de quinto grado cuando a propósito de la lectura colectiva del libro EL DIARIO DE BILOCA los niños deben redactar en equipos un guión de preguntas ya sea para alumnos, padres de familia o profesores. A continuación un extracto de la clase en la que estuvieron presentes 35 alumnos (20 mujeres y 15 hombres):

La maestra tiene en sus manos EL DIARIO DE BILOCA (De la autoría de Edson Gabriel García y editado por el FCE) y lo hojea para encontrar la página que leerá. Cabe mencionar que Ángeles en días anteriores ya les ha leído en voz alta a los niños algunos fragmentos. El libro es el diario de Fabiana, una adolescente de casi 13 años de edad quien se hace llamar graciosamente Biloca. Ella, durante seis meses aproximadamente, le comparte todos sus deseos, experiencias y secretos a Juliana (como ha bautizado a su diario) incluido el reciente enamoramiento de Rodrigo, un chico al que acaba de conocer.

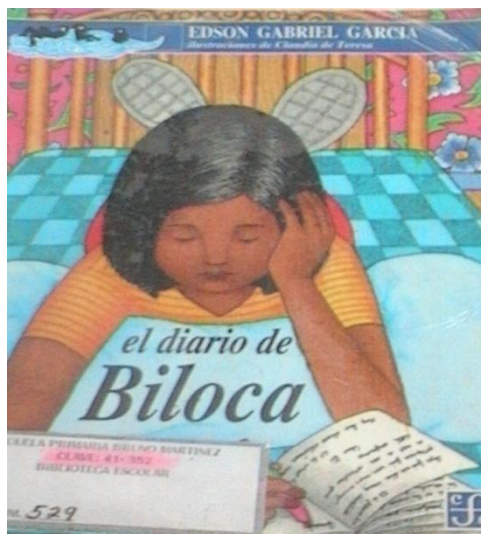


Figura 81 Portada de EL DIARIO DE BILOCA.

A manera de recapitulación de lo que ya les leyó la profesora les pregunta “¿qué es lo que vimos?” y los alumnos contestan mencionando algunos pasajes del diario. Posteriormente, Ángeles lee en voz alta (a partir de lo que la protagonista registró el 8 de marzo). En una parte del diario Biloca cuenta los

resultados de una encuesta que efectuó a sus amigos y la profesora escribe esto en el pizarrón, dice “y estos fueron los resultados”, les pide a los niños que interpreten el valor de cada uno de los símbolos. Ellos responden.

La profesora continúa con la lectura, de cuando en cuando efectúa pausas para discutir cuestiones referentes al vocabulario contenido en el libro, así como para que relacionen el texto con situaciones de su vida cotidiana (tanto personal como escolar).

Desde antes que iniciara la lectura, la profesora buscó que los alumnos participaran haciendo un recuento oral de los pasajes del libro que ya conocían y de sus vivencias con lo que se creó un ambiente de trabajo que preparó a los niños para intervenir sistemáticamente apoyándose como Dyson y Merritt (1991) afirmarían en “sus maneras de hablar” (p. 5). Ambas autoras hicieron uso de dicha expresión para referirse al beneficio que puede aportar para los profesores y para el grupo en general el hecho de conocer las maneras cómo se comunican y se relacionan entre sí los niños y trasladar éstas al aula. El que los profesores intervengan para legitimar el habla cotidiana de los niños en la escuela resulta productivo en tanto que potencian el grado de involucramiento de los alumnos quienes con soltura pueden interaccionar y lograr apropiarse de discursos secundarios.

Ángeles al registrar los resultados de la encuesta en el pizarrón y solicitar a los alumnos que los interpretaran, nuevamente hizo posible que ellos incursionaran en la actividad al contestar lo que podían significar cada uno de los signos, al tener que llegar acuerdos generales y al adentrarse en el mundo ficcional de la protagonista. Esto mismo ocurrió cuando se tocó el tema de las experiencias de los niños.

Casi al final de la lectura, la protagonista cuenta que decidió hacer un “chismógrafo” para dárselo a sus conocidos (Guión de preguntas sobre temas personales: datos generales, aficiones y relaciones afectivas. Este guión se escribe en un cuaderno destinando una hoja para cada pregunta. Al inicio de la hoja se escribe la pregunta y en el margen izquierdo en forma de lista se pone una numeración para que cada persona escriba sus respuestas en el mismo lugar. Tanto las personas que contestan como la que hace el guión puede enterarse de los secretos de los demás). Al llegar a este punto la profesora expresa “¿qué es un chismógrafo?” y los alumnos responden y dan ejemplos de las preguntas que puede contener. Ángeles dice “bueno pues aquí están las respuestas de uno de ellos” y continúa la lectura del diario expresando lo que le contestaron a Biloca. Los alumnos responden con exclamaciones a propósito de las respuestas.

Transcurrido un tiempo suspende la lectura y formula algunas preguntas. El grupo dialoga con ella acerca del libro.

Ángeles solicita que por equipos (Como están sentados los alumnos) redacten un chismógrafo y que lo escriban en el cuaderno. Dice que como son seis equipos en total dos se encargarán de preparar el guión de preguntas para alumnos, dos el de profesores y los dos últimos el de padres de familia. Al respecto menciona “vamos a tener dos propuestas”. Les explica cuál será el proceso: cada equipo por separado escribirá su guión y después “vamos a leerlo lo tenemos que revisar y de los dos vamos a hacer uno”.

Los equipos inician el trabajo. Me desplazo en el aula para preguntarles a diversos alumnos si ya han contestado un chismógrafo o si lo han redactado y ellos me contestan a ambas interrogantes afirmativamente.

Al interior de los equipos los niños se organizan, conversan, proponen las preguntas, deciden si éstas son o no apropiadas, imaginan las posibles respuestas que les darían, comentan situaciones de su vida y una vez que se han convencido de la utilidad de una pregunta la dicen en voz alta para escribirla de manera individual en su cuaderno y dictarla a los demás. Esto lo pude constatar en uno de los equipos que le correspondió redactar el guión para padres de familia cuando coloqué encima de su mesa la grabadora. En este equipo los alumnos deciden que cada uno tendrá que formular una pregunta, así lo hacen y las van oralizando por turnos en cuanto las han definido, en el equipo se determina si son éstas convenientes y en conjunto transforman el texto para lograr que sean claras y concisas. Algunas de las interrogantes que los alumnos expresaron son “¿cómo se llama?, ¿cuántos años tiene? y ¿cuántos hijos tiene?” De cuando en cuando hay alumnos que leen en voz alta las preguntas que ya están escritas.

Ángeles camina por los equipos y dice al grupo “si estamos escribiendo preguntas... hay una forma especial de escribirlas para que nos demos cuenta que son preguntas” y los alumnos completan la frase diciendo “con los signos de interrogación”.

Me acerco a uno de los equipos a quien le correspondió elaborar el guión para los alumnos y solicito a sus integrantes tomar una fotografía. Felipe me presta su cuaderno:

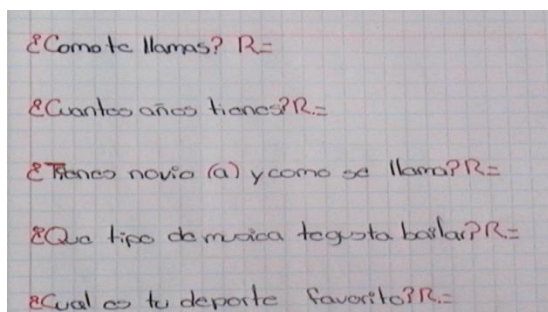


Figura 82 Las preguntas que formularon los integrantes de un equipo para sus compañeros.

Los alumnos dieron muestras de conocer el tipo de escrito que se mencionó en el libro (el diario) con lo cual estuvieron de condiciones de responder a las interrogantes que Ángeles les formuló y de tener una participación central al momento de realizar el escrito que les fue solicitado (un guión de preguntas). Durante la actividad colectiva realizaron diversos comportamientos letrados: identificaron y retomaron lo que los textos decían, los interpretaron a la luz de una tarea específica, argumentaron oralmente y por escrito a partir de éstos, cuidaron los aspectos convencionales, vincularon la lectura/escritura con sus experiencias personales, establecieron relaciones entre un texto y otros, hablaron acerca de los textos tomándolos como punto de partida para reflexionar y demostraron conocer sus usos sociales.

A través de la actividad colectiva los niños recuerdan, discuten y reflexionan acerca de aspectos de sus experiencias cotidianas, teniendo claro que la lectura les sirve como una herramienta que no solamente les permite conocer la vida de otros, sino la de ellos mismos.

En el equipo que elegí el trabajo se distinguió por los siguientes rasgos: los integrantes del equipo interactuaron, convivieron, distribuyeron tareas, expusieron sus puntos de vista, discutieron para confrontar sus ideas, argumentaron y buscaron maneras para llegar a las metas propuestas. El hecho de que los equipos conversaran al inicio de la actividad sin una petición expresa por parte de la profesora sugiere que, a lo largo del ciclo, han tenido experiencias similares. Dicha conversación les permitió “ponerse de acuerdo para comenzar a trabajar en una misma dirección” (Lacasa, 2005: 56). Los alumnos unieron sus esfuerzos, sus voces, escucharon las ideas de otros, se apoyaron y revisaron su escrito sistemáticamente. En el guión que me prestó Felipe se observa un orden lógico en las preguntas, éstas incluyen signos de interrogación, abordan tópicos varios y admiten la respuesta de ambos sexos. No obstante, se observan huellas de prácticas tradicionales (marcar con rojo los signos de interrogación y al final de la pregunta escribir “R” como una forma abreviada para indicar que seguirá la respuesta). Durante las clases que presencié en este grupo no tengo ningún registro en el que se señale que Ángeles solicitara esto a los alumnos, por lo que puedo inferir que la práctica de este alumno puede venir de años atrás con otros profesores.

La maestra también formó parte de la interacción al colaborar con los alumnos leyendo en silencio las preguntas que iban formulando, conversando y haciendo énfasis en la importancia de los signos de interrogación.

El equipo que elegí continúa con su trabajo. Los alumnos mencionan otras preguntas “¿cuál ha sido su momento más especial?, ¿qué signo [zodiacal] es?, ¿a qué edad tuvo a sus hijos? Al momento de redactar se corrigen para que se refieran “de usted” al padre de familia y para que las preguntas sean adecuadas a dicha audiencia. Por ejemplo, en un momento Alberto corrige a Rogelio cuando él propone una pregunta informal diciéndole “se lo estás preguntando a los papás no a nosotros”. Después de un momento cuentan las preguntas que ya tienen escritas. Transcurre el tiempo, la profesora pregunta quién ya terminó y asigna unos minutos más. Los equipos concluyen y Ángeles solicita que lean en voz alta lo que escribieron. Cada equipo elige a un compañero y desde su lugar lee el guión los demás integrantes siguen en silencio la lectura en sus cuadernos y corrigen cuando se equivoca. El resto de los equipos escucha y espera su turno. Ángeles dice que se unan al otro equipo que les corresponda para que entre los dos elijan las preguntas que se quedarán y que las revisen, les pide que recuerden la experiencia que tuvieron semanas atrás cuando redactaron una encuesta. Entonces en lugar de seis se forman tres equipos, los alumnos trabajan, mientras la profesora se desplaza en el aula para observar lo que los niños hacen. Se escucha el toque para el recreo, Ángeles dice que posteriormente seguirán conversando con el equipo en cuestión para que determinen qué más pueden mejorar.

Mediante la interacción que la maestra generó los alumnos pudieron discutir sus ideas, darlas a conocer, contrastarlas, fungir como oyentes activos, cambiar de rumbo e incluso mejorar sirviéndose de las aportaciones de otros. Esto fue posible gracias a que los niños sabían que lo que estaban haciendo eran versiones parciales del guión, así que se permitían borrar (cuando ocuparon lápiz) o tachar y escribir en líneas alternas (cuando habían empleado bolígrafo).

Los alumnos al corregir a aquellos integrantes de su equipo que se equivocaron cuando leyeron en voz alta los guiones, evidenciaron que sabían que la colaboración no había concluido y se comportaron de manera responsable interviniendo en todas las fases del proceso descrito por la profesora (armar un guión en equipo, leerlo en voz alta, reunirse con el otro equipo que se había hecho cargo de igual audiencia y elaborar la versión final). Esto sugiere que ellos habían tenido experiencias similares en las que cooperaron asumiendo funciones variadas y por tanto participando desde lugares distintos. Dicha actividad también hizo posible que los niños se relacionaran

con aquellos que físicamente se encontraban distantes de sus bancas, que interactuaran, que se conocieran y que unieran sus esfuerzos.

Nuevamente Ángeles contribuyó con los alumnos al recordarles que en días pasados hicieron una encuesta lo cual apoyó el trabajo. La profesora propició sostenidamente que los alumnos colaboraran, es decir, primero dentro de un equipo, después en grupo y finalmente cuando se unieron a otro que había preparado un guión para igual audiencia.

Para ultimar este apartado es conveniente destacar que en esta clase la profesora Ángeles fomentó en los alumnos del grupo intervenciones encaminadas a la elaboración de ideas a partir de un texto determinado, esto es, no se concretó a solicitar el repaso de la narración que les leyó para que los niños dijeran día por día qué era lo que le había acontecido a la protagonista.

La colaboración fue asumida por la totalidad de los niños incluida la maestra, quien se desplazó entre los equipos para brindar apoyos (a través de la formulación de preguntas, comentar con los alumnos, hacer sugerencias y dar indicaciones).

Otra de las cuestiones que parece relevante es que la profesora pese a haber retomado un tipo de escrito que parte de las prácticas de los alumnos (un chismógrafo) no deja de lado los aspectos convencionales de la lengua escrita. Entonces se advierte cómo retoma una forma genuina de expresión por parte de los niños y la integra con los formalismos.

En esta clase los alumnos tuvieron diversas ocasiones para participar y colaborar con sus compañeros, así como para relacionarse entre ellos y a propósito del diario que la profesora leyó y del guión de preguntas que formularon. Al trabajar en equipos y después en grupo los niños que habían tenido un mayor contacto con el tipo de escrito solicitado pudieron ofrecer su apoyo.

Finamente, a través de la cercanía de la docente con los alumnos fue posible comprobar su sensibilidad para actuar en el grupo como una colaboradora especial y su interés porque los niños contaran con oportunidades para construir y evolucionar en compañía de otros (Dyson y Merritt, 1991).

5.3 Reconocer e incorporar los conocimientos previos de los niños para la construcción de nuevos conocimientos

Para esta categoría ocupo fragmentos de dos clases (a través del conjunto de mis notas en campo y de la transcripción de lo grabado en audio y video). La primera es la celebrada el 7 de octubre de 2004 del profesor Gil cuando en grupo de tercer grado dio lectura a LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO y a partir de este libro solicitó la redacción de un recado. La segunda es la que ocurrió en el grupo de quinto grado de la maestra Ángeles el 20 de mayo de 2005, ésta dio inicio cuando la docente leyó EL PÁJARO DEL ALMA y sugirió a los alumnos que efectuaran un escrito acerca de sus emociones prevalecientes, un dibujo representativo y una gráfica. En ambas clases subrayo la recuperación e incorporación de los conocimientos previos (con los que contaban los alumnos) que ambos profesores llevaron a cabo para tomarlos como punto de partida para el ensayo de nuevos conocimientos.

Para empezar daré paso a la clase del 7 de octubre a la que concurrieron 23 alumnos (12 mujeres y 11 hombres):

Gil tiene entre sus manos el libro LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO (De la autoría de Francisco Hinojosa, libro editado por el FCE). La historia cuenta la vida de una señora agresiva que maltrataba a toda la gente de un pueblo. Un día ellos deciden abandonarla. La señora al verse sola les envía un mensaje con una paloma pidiéndoles que regresen y prometiéndoles que ya no los enfadará. Los habitantes regresan y en cuanto oscurece la señora construye una gran muralla alrededor del lugar para impedir que salgan. Al día siguiente las personas se percatan de esto, se reúnen y discuten qué es lo que deben hacer para que esa situación se arregle, ellos deciden que lo mejor será que cada vez que la señora los maltrate le darán las gracias. Así lo hacen, la señora se desconcierta y vuelve la paz al pueblo.

El profesor dice a los alumnos “vamos a leer este cuento que se llama LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO ¿Qué entienden cuando dicen “peor”?”

Gpo: Que es mala.

Gil: Mala, ¿qué más?

Gpo: Que lo volvió a hacer.

Gil: Que otra vez lo volvió a hacer.

Gpo: Que no respeta.

Gil: Que no respeta, que no está educada. Bueno, a ver, si hablamos de que es peor y ustedes dicen que es mala... (Hace una pausa para esperar la participación de los alumnos) Ayer estábamos usando... (Nuevamente una pausa para solicitar que

el grupo responda “sinónimos”) Lo que apenas aprendimos ayer... (Espera las respuestas de los niños) Un... (Una pausa más) ¿qué?... (Otra pausa).
Gpo: ¿Significado?
Gil: ¿Un significado? ¿Cómo se llamaban esas palabras?
Gpo: Se llamaban este... sinónimos.
Gil: (Contento) ¡Ah!, excelente sinónimos, muy bien.
Gil: [...] Bueno si yo les enseño esto así (Muestra la portada del libro en la que se observa el rostro de la protagonista), ¿ustedes qué dicen?

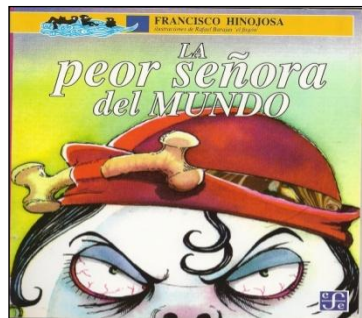


Figura 83 LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO, libro que Gil ocupó para trabajar con los alumnos.

Gpo: Que está bien feo.
Gil: A ver ¿cómo es [su rostro]?, ¿por qué será fea?
Gpo: Porque está sucia.
Gil: Porque está bien sucia.
Gpo: Porque fuma mucho.
Gpo: Por la manera de... vestir.
Gil: Por la manera de vestir.

El maestro inició haciendo mención del título del cuento y a partir de éste derivó preguntas que provocaron establecer vínculos con el uso de sinónimos, tema visto en una clase anterior. Al mostrarles la portada permitió contar, cada vez más, con otros elementos para aproximarse a lo que narraría el autor, para profundizar en los sinónimos que podían atribuírsele a la protagonista, así como en su descripción, una cuestión curricular a ser abordada e introducida con los alumnos en esta clase. Sobresale que al inicio para recapitular el tema que se había trabajado hubiera ocupado frases incompletas para llamar la atención de los alumnos y para incorporarlos al habla, así como el modelo de pregunta, respuesta y evaluación revelado por Cazden (1991). Ambos aspectos pueden ser vistos como

formas didácticas pertenecientes a una tendencia tradicional para la enseñanza, empero, su aparición se dio a propósito de una discusión de la apariencia de un personaje literario y no solamente para memorizar la definición de sinónimo y para que se dieran ejemplos desconectados.

Gil: Bueno pues dice así [...] vamos a ver ¿por qué era la peor? Dice así (Lee en voz alta) “En el norte de Tura::mbu::l, había una vez una señora que era la pe::o::r...” (Deja de leer, hace una pausa para que los alumnos digan el título del libro).

Al leer emplea diferentes recursos para acompañar la lectura en voz alta: alargar vocales contenidas en palabras que considera claves, hacer pausas, gesticular, mover las manos, usar distintos volúmenes y tonos de voz para enfatizar algunas ideas, invitar a los alumnos para que completen frases, de cuando en cuando mostrar algunas imágenes y circular el libro entre las filas. Por su parte, los alumnos reaccionan al texto haciendo exclamaciones.

Se detiene en la parte en la que la protagonista decide escribir un mensaje a los habitantes del pueblo para que regresen y les pregunta a los niños qué creen que diga. Él pide que piensen en esto y que lo escriban, se desplaza entre los lugares y reparte una hoja a cada uno. Los niños escriben.

Gil reitera la consigna, resuelve interrogantes, pasa entre las mesas para incentivarlos y revisar sus avances.

Los alumnos a través de sus intervenciones (cuando hablan para contestar las preguntas del profesor creando posibles escenarios y cuando escriben el mensaje pensando qué es lo que la protagonista pudo haber dicho y acudiendo al recuerdo de aquellos que han leído o redactado) externalizan conocimientos lectores: cuando se lee o cuando se escucha un texto se reacciona a las palabras del autor y se develan significados que pueden ser convergentes e incluso divergentes a los propios. Ellos participan en un proceso de comprender textos que implica, entre otros factores tal y como los integrantes de la Red lo llevan a cabo en las reuniones, que construyan y reconstruyan los significados que encuentran a partir de una discusión alrededor de éstos, lo cual rebasa la simple codificación y extracción de información contenida en un escrito.

El maestro interrumpió la lectura del cuento para dar paso a la elaboración del recado. Así, el primer fragmento que se leyó se convierte en detonador de un escrito que habrán de producir de manera individual. En otras palabras, el cuento funge como insumo que les permite a los niños/lectores escribir su propio texto (con tintes que resaltan lo informativo) basándose en la lectura colectiva y anticipando lo

que vendrá en el cuento. El hecho que la narración leída sirviera como un modelo para el mensaje que los alumnos producirían, evidencia que la práctica pedagógica de Gil ha incorporado el precepto didáctico de hacer uso de escritos conocidos para la creación de nuevos, es decir, considerar aquellos elementos que están presentes en un texto ya elaborado para dar pie a la construcción de otro. Este recado se gesta en un mundo posible (Bruner, 1996) que hace convivir el mundo literario (donde viven los personajes del cuento) y el real (en el que habitan los alumnos). De esta forma, los niños son invitados “por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del contenido del texto” (Freire, 2004:49). Para los alumnos el recado era un género conocido, lo cual se explica debido a la amplia circulación social que éste tiene.

Transcurridos unos minutos los exhorta a que peguen sus recados en el pizarrón [...] así lo hacen.

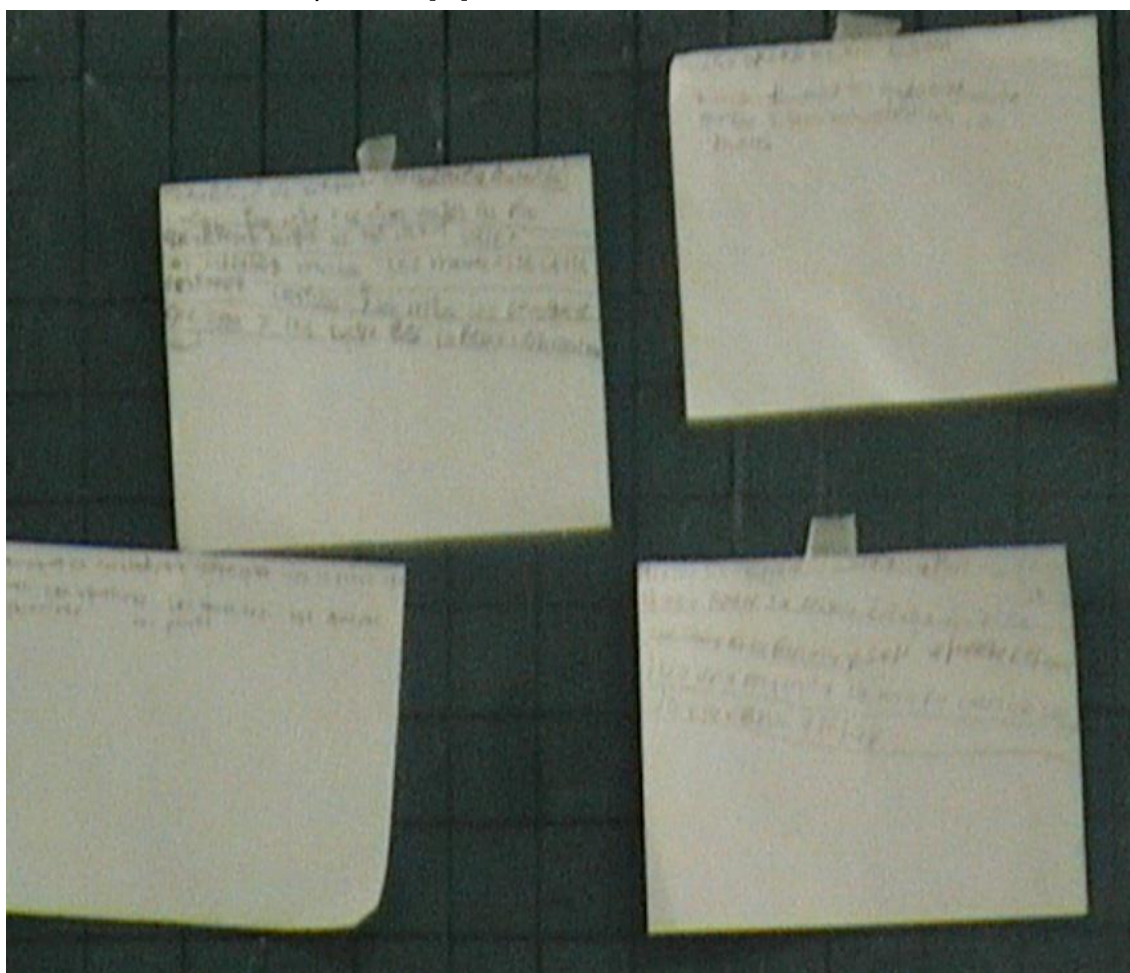


Figura 84 Al terminar los alumnos colocan sus recados al frente del aula.

Gil lee en voz alta el mensaje del libro:



Figura 85 El recado que redactó LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO.

[...] Les pregunta a los alumnos “¿Quién puso algo parecido?” [...] Simultáneamente los niños que faltaban de pegar sus trabajos lo hacen. Gil incita a los restantes y sigue la lectura hasta concluir la historia. Cuando termina expresa “¿qué les parece si revisamos los recados?” [...] Por filas los alumnos se dirigen al pizarrón para leerlos. Uno de los recados es el siguiente:

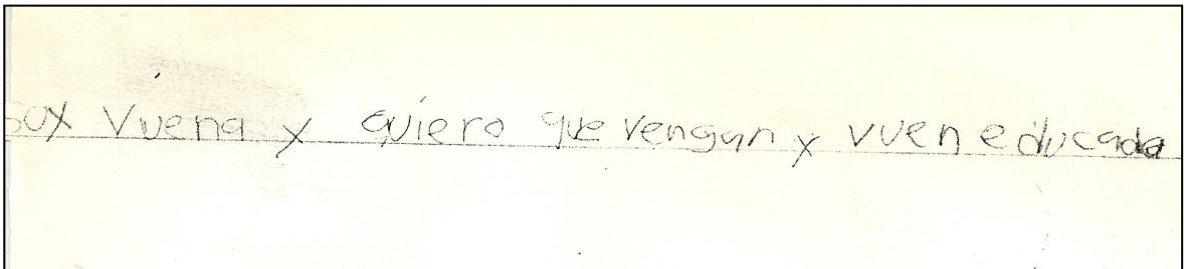


Figura 86 El recado que escribió un alumno.

El profesor hace preguntas para saber si las producciones que leyeron fueron de su agrado, para recapitular el contenido del cuento y para que se enuncien los datos que debe llevar este recado. Los alumnos contestan. Él lee en voz alta dos de los recados de los niños y continúa con las preguntas. Después solicita a una alumna que pase al frente, le venda los ojos con una pañoleta y le dice que despegue uno de los mensajes. Gil lee en voz alta este mensaje y lo escribe en el pizarrón “ Les mandó esta carta” (Deja de leer)

Alumna: ¿de quién es?

Gil: Quien sabe (Lee en voz alta) “para portarme bien y me vo a pegar y” (Deja de leer y escribir) Muy bien, vamos a ver, vamos a

revisar este recado que hizo una peor señora del mundo o un peor señor del mundo. A ver ¿está bien este recado?

Gpo: (A coro) No.

Gil: No está bien ese recado...

La lectura del recado de la protagonista, así como de los escritos que redactaron algunos de los alumnos sirvió para que tuvieran un punto de referencia que les permitiera evaluar su producción y la de los demás. Todo esto aumentó su capacidad para seleccionar información (Graves, 2002).

Gil coordina una actividad que consiste en mejorar el mensaje, para eso formula dos tipos de preguntas, unas para que los alumnos digan qué es lo que debe cambiarse y otras referidas a la estructura del recado. Él escribe en el pizarrón lo que los niños sugieren [...] y en paralelo lee en voz alta, formula preguntas para que completen ideas, recuerda cuál es el propósito y sugiere el uso de sinónimos (que fue uno de los temas que abordó con el grupo en una clase anterior). Entre las contribuciones que los alumnos hacen se cuentan: completar palabras, agregar ideas, usar mayúsculas y signos de puntuación (punto, dos puntos y comas), segmentar palabras, cambios de tipografía (cursivas para la firma del remitente), registrar datos (fecha, destinatarios, remitente) e indicar en qué lugares van.

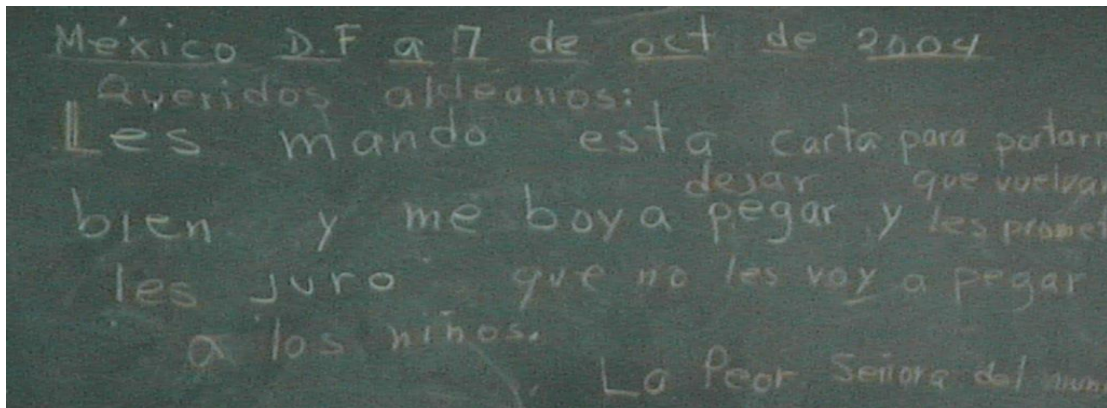


Figura 87 Producción parcial del recado colectivo.

Gil hace un alto para recapitular los elementos que debe llevar el recado y los alumnos los repiten.

Los alumnos después de un tiempo deciden que el recado está listo. El profesor escribe la versión final del lado derecho del pizarrón [...] la lee en voz alta junto con los alumnos "México, D.F. a 7 de octubre de 2004. Queridos aldeanos: Les mando esta carta para que vuelvan, les prometo portarme bien y me voy a dejar pegar y les prometo que ya no les voy a pegar a los niños." (Deja de leer). El profesor indica que hay una palabra repetida "prometo" y pregunta por cuál pueden sustituirla. Los alumnos

responden y Gil la escribe. Nuevamente da una lectura al recado y los exhorta a que sigan corrigiendo. Ellos añaden comas. Gil dice que copien la versión final en su cuaderno y les pregunta: “¿no hay alguna palabra que esté mal escrita?” Los alumnos niegan moviendo la cabeza. El recado quedó de la siguiente manera:

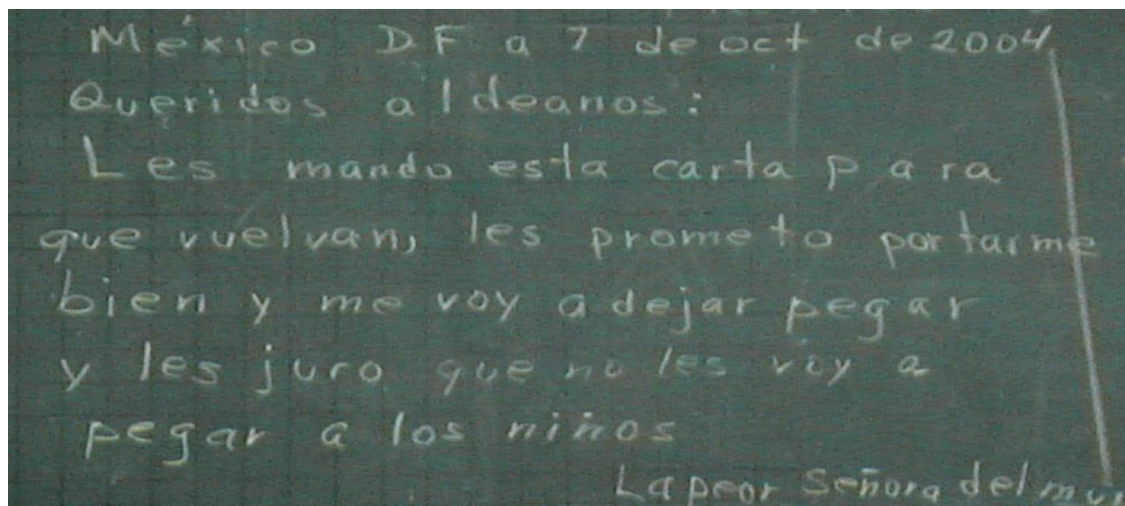


Figura 88 Versión final del recado escrito por los alumnos.

Gil lee en voz alta esta última versión, interroga cuáles son aquellos aspectos que deben considerar cuando se hace un escrito y les recuerda otros. Los niños participan enumerando dichos aspectos. Después de unos minutos el profesor le pone el punto final al recado en el pizarrón. Cuando el recado está listo Gil reitera de manera oral la estructura de éste y les solicita que en sus cuadernos escriban la versión final. Así lo hacen y al concluir se dirigen con Gil para que él los califique.

En el momento en el que el grupo termina el profesor pregunta ¿en qué parte creen que viva la peor señora del mundo? Los niños dan respuestas variadas. Posteriormente Gil les indica que trabajen en el libro de texto MONOGRAFÍA DEL DISTRITO FEDERAL en la lección 2 (pp. 12 y 13). Nuevamente solicita que los que aún no han presentado sus recados se los lleven. Los alumnos leen en voz alta, por turnos, fragmentos del libro de texto.

Gil insta a que formen equipos de cuatro integrantes. En total son seis equipos. La consigna es construir una maqueta en la que se aprecie la cuenca de México. El profesor pasa a las mesas, resuelve dudas e indica que los que terminen coloquen sus maquetas al frente del salón. Cuando los equipos concluyen las sitúan en el lugar indicado. Gil elige una y les muestra la ubicación de los cerros. Más adelante indica que lean en voz alta fragmentos de la lección 2 del libro y hace cortes para explicar. Después solicita que abran el cuaderno y les dicta enunciados derivados del tema abordado en este libro y los alumnos escriben.

Gil redacta un problema (relacionado con el cuento que leyó en voz alta) en el pizarrón y les dice que lo resuelvan en su cuaderno. Dicho problema implica el empleo de adiciones. Los alumnos abren su cuaderno y lo escriben siguiendo el dictado de Gil. De manera individual lo resuelven.

Durante la revisión los alumnos mencionan algunos de los elementos que conforman la estructura del recado con lo cual confirman que los conocen, que los han leído y que muy probablemente los han escrito. El recado funge como un puente que enlaza aquello que los niños conocen con lo que deberán de aprender, por ejemplo, reparan en correcciones de tipo ortográfico: segmentación de las palabras y uso de mayúsculas (para sustantivos propios) y minúsculas (para sustantivos comunes). Los alumnos saben que la fecha de un recado se registra de forma abreviada; sin embargo, en grupo deciden colocarla de manera formal como si se tratara de una carta. A través de las preguntas que el maestro formuló, logró que los alumnos enlistaran otros de los elementos de la estructura del recado, en este caso el nombre de los destinatarios. Asimismo, repararon en cuestiones ortográficas como el uso de los dos puntos.

El profesor cuando usó la frase “Bueno aunque ya repetimos dos veces prometo, ¿qué podríamos poner aquí (señala el lugar dónde está escrita dicha palabra)?, ¿un qué?” logra dos propósitos: por un lado, mejorar el texto y, por otro, recurrir al tema de los sinónimos, como un elemento gramatical del que puedan hacer uso los alumnos en futuras ocasiones. Gil mediante este llamado nuevamente relacionó la lectura colectiva de uno de los libros de la biblioteca de aula con el tema de sinónimos con el propósito de que los incorporaran a su trabajo.

Finalmente, al comparar la versión original (la que escribió el alumno) con la final (la que hizo Gil con el grupo) se aprecian cambios. A continuación se muestran ambas para establecer el comparativo.

Les mandó esta carta para portarme bien y me bo a pegar y

Figura 89 Versión original del recado escrito por un alumno.

México DF a 7 de oct de 2004

Queridos aldeanos:

Les mando esta carta para
que vuelvan, les prometo portarme
bien y me voy a dejar pegar
y les juro que no les voy a
pegar a los niños

La Peor Señora del mundo

Figura 90 Versión final del recado colectivo.

La última versión contó con los elementos propios de un recado (fecha, nombre de los destinatarios, mensaje y nombre del remitente). La distribución del texto permitió apreciar dichos elementos. El mensaje es económico, claro, sencillo y responde al propósito de la protagonista en tanto que les pide a los habitantes del pueblo que regresen, les hace una promesa para convencerlos y tranquilizarlos. Hay una coherencia en la estructura del mensaje (se comunica el propósito de manera clara y económica), hace uso de un sinónimo y de signos de puntuación como: comas, dos puntos y punto final. Lo anterior fue posible porque el profesor instó a los alumnos a que de manera grupal contribuyeran a la mejora de la producción y porque fungió como un mediador: formulando preguntas, ajustando la mirada en aquellas partes del escrito que habían de ser reforzadas, enlazando las intervenciones de los niños y construyendo andamiajes (Bruner, 1977), los cuales sirvieron de soportes temporales para la emergencia de nuevos conocimientos.

No obstante, al interior de esta versión final se observan algunas fallas:

- 1) La consigna era que se elaborara un recado y la redacción toca los linderos de la carta.
- 2) La palabra “pegar” quedó repetida, siendo ocasión para que se ocupara un sinónimo.

A continuación presento fragmentos tomados de la clase de la profesora Ángeles en quinto grado a la que acudieron 33 alumnos (17 mujeres y 16 hombres):

Ángeles abre el estante del salón. Después sale para dirigirse a la biblioteca de la escuela [...] transcurridos nueve minutos regresa trayendo consigo el libro EL PÁJARO DEL ALMA (un libro-álbum de la autoría de Mijail Snunit editado por el FCE). Este libro es un poema hebrero que habla acerca de la diversidad de los sentimientos humanos.

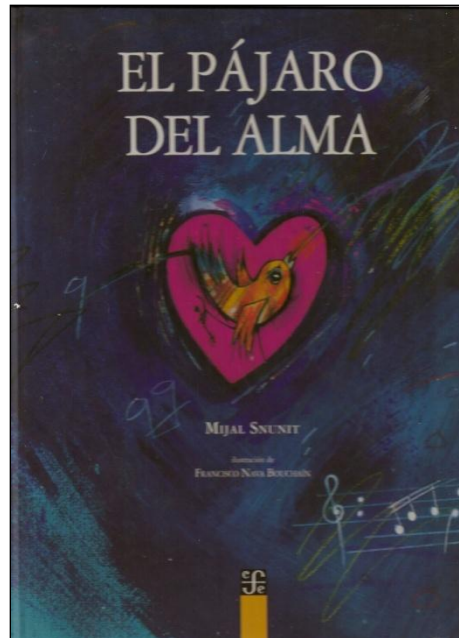


Figura 91 Portada del libro EL PÁJARO DEL ALMA.

En cuanto los alumnos se percatan que la profesora tiene el libro entre sus manos hacen exclamaciones para denotar su gusto porque lo lea y externan comentarios relativos a que algunos ya lo conocen (por haberlo solicitado en préstamo). Ángeles pregunta quiénes ya lo leyeron y los alumnos levantan la mano. Ella dice que así será más fácil trabajarlo. En ese momento llega al aula una señora buscando hablar con la profesora. Ella accede y sale a conversar al pasillo. Mientras entrevisto a los niños que mencionaron estar familiarizados con el libro.

Por las exclamaciones que los alumnos hacen dan cuenta de que ya saben (debido a experiencias similares) que cuando la profesora tiene un libro en sus manos, al inicio de la jornada, ya sea de la biblioteca circulante de aula o de la escolar, es porque se los leerá en voz alta, saben que es un libro especial y que lo ha escogido para ellos. Las reacciones de los alumnos comunican que han tenido encuentros previos con el libro, que ya lo conocen, que ya lo han leído y que les gusta. Para la realización de la actividad Ángeles parte de esta idea.

Después de unos minutos Ángeles regresa al aula y formula preguntas a los alumnos que señalaron haber leído EL PÁJARO DEL ALMA para conocer su opinión. Posteriormente lee en voz alta el título y les interroga al respecto de la metáfora que éste encierra. Se sienta en el escritorio y dice “Bueno, vamos a ver”.
(Lee en voz alta)

“Hondo, muy hondo,
dentro del cuerpo habita el alma.
Nadie la ha visto nunca
pero todos saben que existe.
Y no sólo saben que existe,
saben también lo que hay en su interior.
Dentro del alma,
en su centro,
está, de pie sobre una sola pata,
un pájaro: el Pájaro del Alma.
Él siente todo lo que nosotros sentimos [...]

Ángeles lee en voz alta el poema completo, permanece de pie enfrente del escritorio, hace entonaciones variadas y hace movimientos con las manos para enfatizar. Paulatinamente se desplaza por el aula. Los alumnos permanecen en silencio observándola y escuchándola. Ángeles los mira a los ojos, lee pausadamente cada uno de los versos para que se distingan los sentimientos a los que el poema hace referencia.

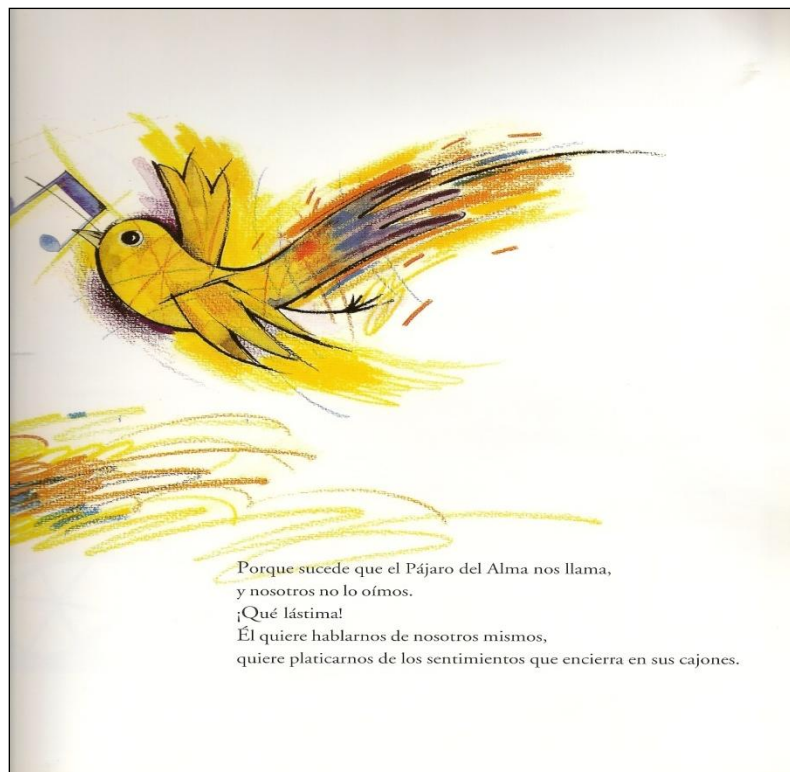


Figura 92 Una de las ilustraciones del poema leído en voz alta.

En algunos fragmentos del poema algunos alumnos sonríen, otros contestan en un volumen apenas audible las preguntas que se hacen en el texto (en un lenguaje para sí mismos y a veces para él compañero que está sentado junto a ellos –y por eso no registrable para el audio, ni el video-) y algunos dicen lo que ellos experimentan cuando, en su vida, pasan por los sentimientos que el poeta describe.

Ángeles: Se:::gún esto, entonces el pájaro del alma ¿qué tiene?

Gpo: (A coro) Cajones.

Ángeles: Cajones. ¿Qué tiene en los cajones?

Gpo: (A coro) Alegría.

Gpo: (A coro) Tristeza.

Aos: (A coro) Enojo.

[...]

Los alumnos levantan la mano para organizar sus turnos de conversación y Ángeles les da la palabra señalándolos.

Aa: Alegría.

Ao: Enojo.

Ao: ¿Todos los sentimientos?

Ángeles: Todos los sentimientos.

Ao. La pereza.

Ao: ¿Los secretos?

Ángeles: Los secretos.

Aa: El amor.

Ángeles: El amor.

La profesora se desplaza en el aula.

La maestra busca recuperar las opiniones de los alumnos que ya han leído el texto para introducirlos en el lenguaje metafórico y descubre que ya tienen antecedentes. Las pausas reiteradas que la docente efectuó en la lectura fungieron como un andamiaje para el texto que posteriormente escribirían los alumnos y que se desprendería del poema. Ángeles con frecuencia se detiene ante el listado de sentimientos que se expresan en el libro. De esta manera se facilita que los alumnos los tengan presentes, puedan reflexionar en estos y los nombren en el escrito que harán en prosa. Al mismo tiempo estas pausas permitan a los alumnos reparar en la estructura rítmica del poema, aún, cuando la maestra no lo explicitó como una de sus características generales.

Durante la lectura del poema los alumnos escuchan activamente, dialogan (con el texto, con el autor, con sus compañeros y con ellos mismos), responden preguntas, construyen y expresan ideas. En este fragmento, los niños, a través de sus intervenciones externan comportamientos letrados: cuando se lee o cuando se

escucha un texto el lector reacciona a las palabras del autor y devela significados que pueden ser coincidentes o discordantes a los propios.

La pregunta que formula la maestra “entonces el pájaro del alma ¿qué tiene?” puede tener dos propósitos: por un lado, encauzar la exploración del significado del poema y por otro, es también un andamiaje para que los alumnos reflexionen acerca de cuáles de los sentimientos que se expresan en el poema experimentan. Así, el rescate del contenido de la lectura les permite articular sus ideas para escribirlas después. La maestra muestra a los alumnos que un poema también puede proporcionar información. Para contestar a la pregunta de la maestra los alumnos utilizan la palabra “cajones”, haciendo uso de una de las metáforas que aparecen en el poema. Esto resulta una evidencia que ilustra cómo durante la clase se apropiaron de formas de expresión desde la lengua escrita que les permitieron explicar el texto y explicarse dentro de éste. Es decir, los alumnos incorporan a su lenguaje el del autor, lo hacen suyo, lo suman a su repertorio oral el cual resulta susceptible de ser utilizado dentro y fuera de la escuela para fines académicos e incluso ajenos a éstos.

Ángeles dice a los alumnos que van a hacer un ejercicio. Este consiste en escribir, de manera individual, cuáles son los sentimientos que los embargan en ese instante. La profesora se desplaza entre los equipos para repartirles mitades de hojas blancas y les sugiere “cada quien, cada quien se va a poner a pensar en cómo nos sentimos ahorita, ¿cómo se sienten?, ¿qué cajones están abiertos? de cada quien es diferente”. Los alumnos conversan con los compañeros que están sentados en su equipo (cabe recordar que aunque la actividad es individual por disposición de Ángeles desde el inicio del ciclo escolar los niños de este grupo permanecen sentados en equipo) y posteriormente escriben en sus hojas al respecto. Algunos hacen preguntas a sus compañeros de equipo para aclararse “¿qué dijo la maestra? “refiriéndose con esto a ¿cuál fue la consigna de la actividad?

Aa: (A Ángeles quien permanece en el escritorio) Maestra ¿cuál es el tema?

Ao: (Corrige a la Aa) El título.

Ángeles repite el título al grupo y se desplaza en el aula para observar el trabajo de los equipos.

Para escribir el texto algunos alumnos ocupan lápiz lo que les permite borrar. Los alumnos interactúan con los miembros de su equipo (se preguntan, se consultan, dejan de escribir, piensan, escriben, se detienen, leen y continúan escribiendo).

En el equipo en que está la grabadora:

Esther: ¿Que podría representar [a] la emociones?

Julieta: Una caja. Yo puse una caja de la soledad.

Diego: ¡Ah!, me copiaste (bromea). Bueno, yo no puse una caja, puse un triángulo. (Dice en voz alta uno de los sentimientos que predomina en él) Soledad (se dispone a escribir, hace esto y dice en voz alta) “El” (deja de escribir) o más bien (borra el artículo “Él” y en su lugar anota “Los “ y va diciendo en voz alta lo que escribe) “Los cajones que están abiertos son la soledad y el otro tristeza” (deja de escribir y se pregunta en voz alta) ¿Por qué? (escribe y lo va repitiendo en voz alta) “¿Por qué? Es que extraño a una amiga muy querida, que no” (deja de escribir y repite la última palabra en voz alta) no (escribe y lo dice en voz alta) “pudo venir a la escuela y la extraño. Y también porque a veces” (deja de escribir) ¡Ay!, ya me equivoqué.

Los textos de los alumnos quedan como anónimos. Durante la actividad Ángeles se desplaza entre los equipos. Conforme los alumnos terminan le hacen entrega de sus producciones.

La maestra a través de las preguntas que formula construye un andamiaje para la planeación del texto en prosa que harían los alumnos y les reitera que cuando se va a escribir se requiere transitar por algunas fases antes de tomar el lápiz, entre otras: detenerse a pensar, hacerse preguntas y responderlas.

Por su parte, una de las alumnas corrige a su compañero y le explica que es “título” y no “tema”, así acude a uno de sus conocimientos previos.

Sin que fuera parte de la consigna, los alumnos sabían (por participar en actividades similares propuestas por la maestra lo cual pude constatar a lo largo de mi estadía en el grupo), que cuando se produce un escrito se prepara una versión en la que se hacen correcciones a través de la lectura en silencio y colectiva de sus producciones (se borran letras, palabras o frases, se hacen agregados, se modifica la distribución del texto, etc.).

Tomando en consideración que la consigna es *escribir un texto*, destaca el hecho de que los tres alumnos Esther, Julieta y Diego iniciaran pensando y dibujando una imagen que consideraban era la que mejor representaba sus emociones. Estos niños, como lo han efectuado otros de los presentados, acudieron al empleo de sistemas simbólicos variados para representar sus ideas (lenguaje oral, escrito y dibujo). De acuerdo a la revisión que hice del libro EL PÁJARO DEL ALMA, infiero que esta decisión atiende a que tomaron como ejemplo que el poema se acompañaba de ilustraciones.

Diego inició con la descripción oral de su dibujo para socializarlo con sus compañeras de equipo y después incorporó la lectura en voz alta del texto en prosa que le añadió; esta lectura le sirvió para corregirse, para dialogar con las niñas, para

hablarles de él, para reflexionar y para continuar con su escrito. De igual manera la lectura en voz alta fungió como medio para conocer las ideas de otros, para transformarlas, para hacerse de nuevas palabras y para interpretar el mundo desde otros ángulos.

En su texto, este alumno se apropió del lenguaje metafórico y además tomó como base las preguntas que hizo la maestra “¿qué cajones están abiertos?” (¿cuáles son los sentimientos que experimentan al momento de la actividad?) y “¿por qué?”, ambas preguntas cumplieron la función de andamiaje que la maestra se propuso.

Una vez que Ángeles tiene las producciones de todos los niños procede a repartirles nuevamente mitades de hojas blancas a cada uno y da la consigna de que la iluminen completa utilizando lápiz y que después ayudándose de una goma tracen una imagen que describa la emoción que prevalece en ellos. Los alumnos conversan y trabajan. Durante la actividad Ángeles permanece sentada en el escritorio, lee en silencio las producciones que le entregaron. En el orden en que los alumnos terminan le dan a la profesora sus dibujos.

Nuevamente y pese a que la maestra no da ninguna indicación a los alumnos de que conversen, ellos toman la iniciativa de discutir lo que harán, aún cuando saben que el dibujo debe ser personal. A través de dicha conversación, los alumnos consiguen imbricar su mundo (sus sentimientos, su espacio íntimo) con el escolar (realizar textos y comprometerse con una tarea), además descubren “funciones que se derivan del lenguaje escrito, incluida la reflexión individual” (Dyson, 1989: 12).

El grupo sale al patio a Educación Física y cuando termina el horario de esta clase da inicio el recreo. Durante éste Ángeles me invita a un desayuno que se efectuará en la dirección con todos sus colegas para festejar el “día del maestro”. Casi al final del desayuno entran dos alumnas del grupo para decirle a la profesora que ya quieren regresar al aula para continuar con la actividad.

Una vez que los niños entran al salón, Ángeles muestra cada uno de los dibujos y hace comentarios que se ven complementados a través de las preguntas que formulan los integrantes del grupo. Los niños reaccionan a los dibujos, riendo, comentando y aplaudiendo.



Figura 93 Reacciones de los alumnos ante los comentarios que Ángeles hace de sus dibujos y el de sus compañeros.

Dice “Los vamos a poner [pegar] después aquí en el salón, ahorita nada más vamos a verlos”. Muestra todos los dibujos observándose con frecuencia la representación del alma a través de animales.

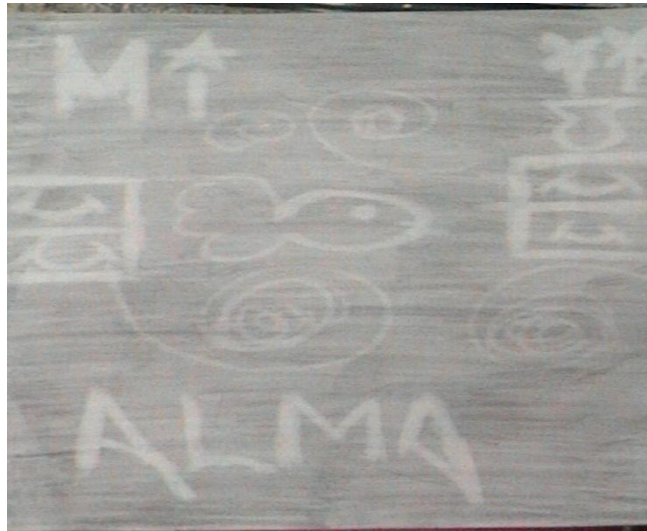


Figura 94 Uno de los dibujos de los alumnos después de haber escuchado el poema.

Ángeles: Bueno, ahora fíjense qué es lo que vamos a hacer. Yo les voy a leer lo que escribieron aquí (en la producción en la que los alumnos registraron cuáles eran sus sentimientos después que se leyó EL PÁJARO DEL ALMA [...] vamos a ver cómo andan, necesitamos saber como andan en sentimientos el día de hoy en este grupo. Entonces... (los niños le piden que cuando lea no diga los nombres de los autores) Si, nadie diga nada. Bueno. Fíjense bien. Vamos a ir anotando en el cuaderno [de Matemáticas] cuáles son los sentimientos. Por ejemplo, aquí me dice (lee en voz alta un texto de un alumno) “Me siento alegre” (deja de leer), ¿qué sentimiento es ese?
Aa: Felicidad.

Ángeles: Felicidad, alegría, eso ponemos. (Dicta) Número uno: Felicidad o alegría (Con esta indicación alude a que para hacer la tabla se requiere que anoten los sentimientos en forma de lista).

Aa: Felicidad o alegría.

Ángeles: (Repite) Número uno. Ahora y si luego vuelve a salir [el mismo sentimiento en otro texto] nada más le ponemos adelante una palomita [para marcar la frecuencia] ¿si?

Aa: ¿Si vuelve a salir?

Ángeles: O sea, si nuevamente se repite [el sentimiento]. Y ya si es uno nuevo lo vamos anotando abajo. Entonces número uno sería felicidad o alegría. Dice (continúa leyendo en voz alta el mismo texto) “Me siento alegre porque mi familia me consiente y yo a ella. Algunas veces enojado” (deja de leer). Entonces número dos sería... (dicta) enojo.

Aa: Enojo, ya.

Ao: Enojo o enojado.

Ángeles lee todos los textos.



Figura 95 La profesora compartiendo los escritos de los alumnos.

Los alumnos escuchan y registran en forma de tabla los sentimientos de sus compañeros. Algunas veces hacen exclamaciones con respecto a lo expresado en los textos y otras veces efectúan precisiones acerca de cuál sería la palabra más apropiada para registrarlos. Algunos de los textos leídos en voz alta por la maestra:

"El pájaro del alma me abrió el cajón de la alegría porque el domingo vamos a ir de paseo a un lugar que no conozco. También [el] de la impaciencia, impaciencia porque ya me quiero curar de mi enfermedad".

"Feliz porque la maestra Ángeles nos lee cuentos. Enojo porque José y Mario no se apuran a trabajar".

"El amor porque me enamoré de una niña muy bonita y era de mi calle y ahora me pongo a pensar en ella. Pero también está abierto el cajón de la tristeza porque mi mejor amigo Uriel está internado por su corazón (()) y eso es muy triste y esos son los cajones de mi alma".

"Alegría porque estoy feliz de que soy de la escolta; coraje porque me peleé con una de mis mejores amigas de mi calle; triste porque mi abuelita sigue enferma; pensativa porque no se si después de morir reviviremos convertidos en otra vida o no sé".

Figuras 96-99 Producciones de los alumnos de quinto grado.

Ángeles les solicita que efectúen el conteo de las frecuencias de los sentimientos que registraron. Los alumnos hacen esto en sus cuadernos.

En el grupo se discute cuáles son los sentimientos más representativos y los alumnos le dictan a Ángeles el listado de los sentimientos. Ella los escribe a manera de tabla en el pizarrón. Posteriormente solicita que en el cuaderno de Matemáticas

elaboren una gráfica a partir de los datos registrados en la tabla que trazó.

La maestra asignó igual importancia a los textos asegurándose de darles lectura tal y como acostumbraron Susana y Gil. Lo anterior revela que los tres profesores se ocuparon de que los niños vivenciaran el proceso completo en la elaboración de un texto. Dicha circunstancia también ocurrió en las reuniones.

Ángeles leyó en voz alta los escritos de los alumnos, mientras ellos escucharon y crearon un nuevo texto: la tabla de información, reaccionaron a las producciones de sus compañeros, trabajaron en vocabulario al elegir diversos sinónimos que pudieran renombrar los sentimientos que mencionaron y tomaron decisiones grupales para registrar las palabras que consideraron adecuadas. En esta experiencia resaltó la función de la lengua escrita como un medio que provocó la exposición, el enriquecimiento de las ideas y la construcción de otro formato de texto. De esta manera, y al igual que como ocurrió con el poema y las imágenes del libro-álbum, ahora los textos de los alumnos se convirtieron en insumos para hacer otro escrito.

A través de las clases de Gil y de Ángeles se observaron dos situaciones didácticas en las que estos profesores recuperaron e incorporaron los conocimientos previos de los alumnos (tanto los referidos a usos sociales de la lengua escrita como a los académicos de diferentes asignaturas) con los nuevos que ensayaron en las actividades de escritura que les fueron propuestas. En el caso de la clase del profesor Gil los conocimientos previos con los que contaban los alumnos eran: sinónimos, lectura de recados (elaborados por sus familiares y amigos o incluso por ellos) y experiencias en la planeación, elaboración, revisión y corrección de escritos (de manera individual y colectiva). Entre los conocimientos nuevos que se pretendió que los niños ensayaran en la actividad, estuvieron: respeto de la convencionalidad de los mensajes (elementos que los configuran y su orden), aplicación de reglas ortográficas (acentuación, puntuación y uso de determinadas letras), ocupación de los sinónimos en frases de la vida cotidiana. Mientras que en la clase de la profesora Ángeles los conocimientos previos que se evidenció poseían los alumnos fueron: qué es un poema, habían leído el libro-álbum, tenían experiencias en la elaboración de tablas y gráficas y en general en la preparación de escritos (planeación o diseño, redacción, revisión y corrección).

Entre los conocimientos nuevos que se incorporaron a lo que los niños sabían estuvo el respeto de los aspectos convencionales de la lengua.

A través de la práctica pedagógica de ambos profesores se demostró cómo es posible anclar nuevas posibilidades curriculares a los conocimientos que los alumnos han adquirido a su paso por experiencias personales y académicas, lo cual además permite desarrollar y, en su caso, consolidar esto que poseen y aplicarlo a nuevas situaciones para lograr propósitos sociales. Tales cuestiones, entre otros posibles espacios tienen sus raíces en lo acontecido en las reuniones de la Red, en las que, como ya apunté en el capítulo anterior, los participantes para dar cumplimiento a sus diversas tareas tienen que hacer uso de aquello que conocen (materiales escritos, sean impresos o virtuales, acudir a otros sujetos, etc.) y derivar nuevos conocimientos.

5.4 A manera de cierre

Finalmente, a través de los siguientes apartados enfatizaré cuáles fueron los usos específicos de lengua escrita que los tres docentes focales que participaron en estas cinco clases de primaria provocaron con los alumnos, enlistaré y explicaré en que consistieron las acciones colectivas que pusieron en marcha para disponer de los materiales escritos y para tener acceso a éstos en las aulas y, apuntaré algunas líneas respecto a las concordancias presenciadas.

5.4.1 Usos específicos de la lengua escrita que los integrantes provocaron en las clases

A continuación, en la Tabla 20 enuncio los usos específicos de lengua escrita que Gil, Ángeles y Susana promovieron con los niños.³

³Como pudo apreciarse en las clases presentadas algunos de los usos aparecieron de manera reiterada en una misma clase. No obstante, en la Tabla se hace mención de éstos la primera vez que tuvieron efecto.

Tabla 20 Usos de lengua escrita efectuados por los participantes en las clases focales

N° PROGRE -SIVO	FECHA	DOCENTE FOCAL	GRUPO	USOS
1	6 de octubre de 2004.	Susana.	5°	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión. ➤ Lectura colectiva de EL FANTASMA ROBOTORTAS. ➤ Escritura de una receta para hacer tortas. ➤ Lectura colectiva de la receta que cada uno de los alumnos elaboró. ➤ Revisión colectiva de las recetas. ➤ Escritura de un lista por la maestra de ingredientes nutritivos mencionados en las recetas.
2	7 de octubre de 2004.	Gil.	3°	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión. ➤ Descripción oral por los alumnos de la portada del libro LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO. ➤ Lectura colectiva de LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO. ➤ Descripción oral por el maestro de una de las ilustraciones de la protagonista contenida en el libro. ➤ Escritura del recado que pudo enviar la protagonista a los habitantes del pueblo. ➤ Lectura colectiva del recado escrito por la protagonista. ➤ Lectura en silencio por los alumnos de los recados elaborados por sus compañeros. ➤ Lectura colectiva de los recados

				<p>creados por los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escritura colectiva del recado probable que envió LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO (basándose en el recado que hizo un alumno tomado al azar). ➤ Lectura colectiva de las versiones parciales y final del recado reescrito.
3	21 de octubre de 2004.	Gil.	3°	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión. ➤ Lectura colectiva del libro BETY RESUELVE UN MISTERIO. ➤ Descripción oral de la protagonista del cuento. ➤ Síntesis oral del cuento leído en voz alta. ➤ Utilizar imágenes contenidas en el libro para contar nuevamente la historia. ➤ Lectura colectiva de letreros que sintetizan la historia. ➤ Escritura de un misterio que los alumnos hayan resuelto. ➤ Lectura colectiva de los escritos de los niños acerca de los misterios. ➤ Búsqueda y selección de información para resolver misterios relacionados con el área de Ciencias Naturales. ➤ Presentación oral de resultados.
4	18 de febrero de 2005.	Ángeles.	5°	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión. ➤ Lectura colectiva de fragmentos del libro EL DIARIO DE BILOCA.

				<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escritura en el pizarrón por la maestra de los resultados de una encuesta contenida en el libro. ➤ Elaboración colectiva de un guión de preguntas (versiones parciales). ➤ Lectura colectiva de los guiones de los alumnos (versiones parciales). ➤ Revisión y corrección colectiva de los guiones de preguntas (versiones parciales). ➤ Reescritura colectiva de un guión de preguntas (versión final, aprovechando las versiones parciales).
5	20 de mayo de 2005.	Ángeles.	5°	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión. ➤ Lectura colectiva del poema EL PÁJARO DEL ALMA. ➤ Escritura de un texto en prosa (sentimientos prevalecientes en los alumnos posteriores a la lectura del poema). ➤ Dibujo de una imagen que represente las emociones que prevalecen en cada alumno. ➤ Descripción oral, por la maestra, de los dibujos elaborados por los alumnos. ➤ Lectura colectiva de textos en prosa que redactaron los niños. ➤ Escritura de una tabla de información por los alumnos para registrar emociones de sus

				compañeros y sus frecuencias. ➤ Diseño de una gráfica con información estadística derivada de la tabla.
--	--	--	--	--

Los usos que estuvieron representados y su orden de aparición en las cinco clases desarrolladas fueron: discusión, lectura colectiva y escritura. Esto da lugar a pensar que los tres profesores siguieron una especie de patrón que, al igual que las acciones colectivas que a continuación enlistaré, también formaba parte del repertorio que compartían con el resto de los miembros de la Red y el cual se fue configurando en los distintos espacios en que se movían. Por último, he de señalar que hay una coincidencia entre los usos que aquí aparecen y los reportados en las reuniones.

5.4.2 Acciones colectivas para favorecer la disponibilidad y el acceso a los materiales escritos en las clases

Entre las acciones colectivas que los profesores implementaron para hacer disponibles los materiales escritos consultados y para construir vías de acceso que permitieran ocuparlos, estuvieron:

- 1) Obtenerlos y conocerlos. Hacerse de los textos y haberlos leído con antelación.
- 2) Darlos a conocer. Elegir un libro con anticipación a la clase, seleccionar un fragmento de éste para compartirlo con los alumnos, presentarlo de manera oral (para entre otras cuestiones: mencionar su título, su/sus autor/es y conversar con los niños a manera de preámbulo para discutir cuestiones de vocabulario contenidas en el texto y saber quiénes ya lo conocen), lectura colectiva (relacionar el texto con contenidos académicos curriculares y con experiencias de los alumnos), formular preguntas y responder a cuestionamientos de los escuchas.
- 3) Ponerlos al alcance. Llevar los textos físicamente (en original o en fotocopias) al salón de clases, incorporarlos al acervo de la biblioteca del aula, exhibirlos en lugares específicos al alcance de los niños y mostrarlos (enseñar la portada, señalar un párrafo determinado y/o imágenes).

- 4) Regular su uso. Fijar normas y condiciones que posibiliten un funcionamiento adecuado, así como el cuidado del acervo en el aula.
- 5) Hacerlos circular. Pasar los textos de mano en mano (para que los alumnos vean de cerca las imágenes a las que hace referencia el maestro), prestarlos dentro del aula (para que los niños se apoyen en estos cuando preparan escritos y/o para que los lean cuando han concluido alguna actividad escolar) y hacer préstamo externo (para que los alumnos los lleven a sus domicilios y así los lean, se los recomienden y se los presten a sus familiares y amigos).

Mientras que aquellas que se ocuparon para el caso de las producciones que elaboraron los niños fueron:

- 1) Elaborarlas. Planear su contenido, realizarlas, revisarlas, corregirlas, hablar de ellas, leer en voz alta fragmentos, hacer comentarios, solicitar y buscar apoyo y, formular preguntas.
- 2) Darlas a conocer. Elegir las versiones finales de las producciones que elaboraron los alumnos para que se compartan al resto del grupo, presentarlas de manera oral, leerlas en voz alta (ya sea por sus autores o por el maestro), efectuar comentarios, formular preguntas y responder cuestionamientos de los escuchas.
- 3) Ponerlas al alcance. Llevarlas físicamente (en original) y mostrarlas para enseñar el título, los subtítulos, un párrafo determinado o una imagen (ya sea por sus autores o por el profesor).

5.4.3 En relación a las concordancias

En las cinco clases los profesores crearon las condiciones en las que leer, escribir y hablar fungieron como medios para que los alumnos se comunicaran entre sí, para que se miraran como interlocutores y para que llevaran una tarea al fin previsto. De igual manera, facilitaron que los alumnos participaran.

Los tres docentes focales Ángeles, Susana y Gil promovieron en los niños aquello que habían puesto en práctica durante sus reuniones, es decir: que estuvieran en posibilidades de asirse a la cultura escrita y recrearla, que interactuaran con otros y que incorporaran los conocimientos previos para la construcción de nuevos conocimientos. Lo anterior refleja que dichos profesores al haber experimentado

relacionarse y apropiarse de esto de manera protagónica tenían la posibilidad de saber cómo apoyar a otros sujetos.

Para los docentes que presenté las prácticas de cultura escrita que promovieron en las clases les permitieron continuar formándose, ya que probaron y modificaron aquello que había sido tema de discusión en sus encuentros, ensayaron sus intervenciones didácticas, estuvieron abiertos a las necesidades de los alumnos flexibilizando las actividades, construyeron maneras variadas de aproximarse a los niños y forjaron un conocimiento profesional.

Se trata de una formación comprometida con la transformación de la acción, en un proceso que integra y articula: los casos de la práctica, sus problemas y dimensiones, los resultados de estudios y enfoques conceptuales, los posibles cursos de acción docente, la validación en la acción, nuevos casos y nuevos problemas.

Davini, 1995.

Conclusiones



Figura 100 Susana leyendo en voz alta un libro de la biblioteca de aula a los alumnos.

En este apartado desarrollo las conclusiones, las cuales tienen varias finalidades. Primero, presento de manera resumida los hallazgos de la tesis que dan respuesta a cada una de las preguntas que dieron origen a esta investigación. Por esto, además de reunir un recorrido a lo reportado en los capítulos anteriores, hago uso de un entramado en el que, por un lado, señalo cómo se relacionó lo encontrado en campo con la revisión teórica que realicé y por otro, cómo es que generé nuevas ideas para la intersección de los dos campos de estudio que me ocuparon. Después abordo las contribuciones generales que se desprendieron de esta tesis y que corresponden básicamente a cuatro aspectos: la redefinición de formación docente, la vinculación de los campos de estudio, la visión amalgamada de diferentes espacios en los cuales se traduce el trabajo pedagógico y la concreción de disponibilidad y acceso en reuniones de profesores y en aulas de primaria. En este punto también expreso cuáles son las posibles implicaciones para los tomadores de decisiones educativas. Finalmente, advierto nuevas preguntas y nuevas direcciones para futuras investigaciones.

1. Respuestas a las preguntas de investigación

En total fueron siete las preguntas de investigación, la primera de ellas estuvo referida a los sujetos, la segunda y la tercera a las prácticas de cultura escrita en las reuniones de discusión pedagógica, la cuarta y la quinta para tales prácticas ocurridas en las clases de primaria, la sexta para encontrar las probables concordancias entre lo acontecido en las reuniones y en las clases y la séptima para enunciar si estas prácticas y espacios tenían o no repercusiones en la formación docente de los miembros de la organización de interés.

A continuación, señalaré cuáles fueron las respuestas que detallé a lo largo de los cinco capítulos.

¿Quiénes son los integrantes de la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura? Son un grupo de profesores con distinto perfil personal y profesional que laboran, en su mayoría, en ambos turnos en escuelas primarias públicas ubicadas en una misma delegación política en el D.F. Hace casi diez años que se agruparon para trabajar en pro de la disseminación de la cultura escrita en la comunidad escolar en general (principalmente: maestros, directivos, alumnos y padres

de familia). Para efectuar esto, dedicaron sus esfuerzos al establecimiento y mantenimiento de enlaces con diversos sujetos e instituciones en general.

A partir del momento en que decidieron ocuparse de la cultura escrita encaminaron sus pasos a allegarse y a provocar un conjunto de experiencias académicas y culturales destinadas a relacionarse con el objeto de su interés, a profundizar en éste, a recrearlo (explorando sus significados, asignándole otros, adaptándolo a sus condiciones y necesidades cotidianas y realizando aportaciones). Asimismo, procuraron movilizarlo y hacerlo llegar a otras personas a través de múltiples maneras (ferias, muestras de teatro, cursos, seminarios, círculos de lectura, talleres, presentaciones de libros, etc.).

Uno de los rasgos característicos de los miembros y, por ende, de la organización que constituyen es que, a través de los diversos espacios por los cuales han transitado (Unda, 2004) como todavía continúan haciéndolo en la actualidad, despliegan, confrontan, comparten y construyen conocimientos profesionales (Schön, 1992). Dichos conocimientos provienen de fuentes oficiales (entendiéndolas como aquellas pertenecientes a la SEP) y no oficiales (aquellas que los propios integrantes han formulado entre ellos y con los demás sujetos y organizaciones con quienes conviven). Independientemente de cuál haya sido el origen de estos conocimientos, los miembros se han distinguido por favorecerse de manera paulatina del entrecruzamiento de sus trayectorias. Dicha situación ha enriquecido el bagaje cultural de cada uno de los profesores que componen la Red.

¿De qué manera, en conjunto, estos profesores leen, escriben y hablan en las reuniones de discusión pedagógica que organizan? A lo largo de la investigación, pude percatarme de que, en las reuniones, los integrantes para llevar a cabo la realización de sus tareas se vieron involucrados en un ejercicio sostenido que les implicó estar en permanente contacto con la lengua escrita. Tal ejercicio los constituyó como lectores, escritores y hablantes potenciales beneficiando su desempeño en las aulas, ya que pudieron vivenciar anticipadamente aquellas actividades y acciones que habrían de poner en marcha durante las clases, conocer y manejar materiales escritos variados, así como reflexionar acerca de las decisiones por las que habían optado en intervenciones didácticas anteriores con el objeto de pensar en nuevas maneras o con distinta complejidad de hacer su trabajo (entre ellos, con los alumnos o, en su caso, con sus colegas).

A estas reuniones las nombré de discusión pedagógica por advertir que:

- 1) involucraron la exposición sucesiva de ideas por parte de los asistentes (procedentes de lo que leyeron en artículos académicos, en documentos oficiales, en libros de literatura e informativos para niños o para adultos; lo que escucharon decir a sus colegas, directivos, alumnos, padres de familia, instituciones a las que pertenecen; y, lo que experimentaron en los salones, en las escuelas, en los actos académicos y culturales a los que acudieron o los que organizaron),
- 2) comprendieron la emergencia de reflexiones acerca de los contenidos y significados de las ideas expresadas (gracias a la escucha activa de lo que planteaba el resto de los presentes, a la formulación constante de interrogantes a propósito de los comentarios realizados, a la elaboración colectiva de respuestas, y al armado y desarmado de las prácticas pedagógicas narradas), e
- 3) incluyeron la construcción de nuevas ideas y prácticas susceptibles de ser probadas con los niños, con sus colegas y con el resto de los integrantes en futuras reuniones.

En las reuniones de discusión pedagógica que presencié, la interpretación que los integrantes hicieron de los materiales escritos que incorporaron a sus tareas, invariablemente, estuvo cruzada y contextualizada por sus experiencias pedagógicas en las aulas, además de las pertenecientes a los sujetos cercanos a ellos. Este hecho permitió que lo impreso traspasara el papel, inundara los espacios en los que interactuaban cotidianamente los miembros y que los llenara de sentido. Pude percatarme de que la oralidad (leer/hablar) y la escritura les sirvieron a los asistentes a las reuniones como Lerner (2001) señala como recursos para organizar y reorganizar lo que sabían, para ejercitar sus conocimientos profesionales, para potenciar, para reconstruir y para construir otros, pero también para probar diferentes formas de participar.

¿Qué materiales escritos ocupan y qué textos producen los miembros de dicha agrupación en sus reuniones? Los materiales escritos que los integrantes citaron o emplearon físicamente en sus encuentros hicieron las veces de un acervo itinerante. Durante el trabajo de campo observé que los miembros se turnaron, voluntariamente, para llevar a las reuniones aquellos textos que obtuvieron a través de diversos medios

(los adquirieron con sus recursos, los que les fueron obsequiados o prestados y aquellos que tomaron momentáneamente de otros espacios para compartirlos). Después de realizadas las reuniones estos profesores regresaron de vuelta los materiales a su sitio de resguardo (sus domicilios o alguna de las escuelas en que laboraban); sin embargo, los demás sabían que, en caso de requerirlos, podían seguir contando con ellos.

Los materiales escritos que los miembros ocuparon fueron: artículos académicos referidos a la lengua escrita (a su aprendizaje y a su enseñanza); documentos oficiales, entre los que puedo mencionar aquellos que les proporcionaron en cursos oficiales y en las escuelas o que obtuvieron a través de hacer una consulta en medios virtuales (como por ejemplo, planes y programas de estudio, antologías y contenido del PNL); libros informativos y de literatura; trípticos e invitaciones a actos académicos y culturales a los que tenían contemplado acudir.

Asimismo, elaboraron varias producciones escritas, entre las que se encuentran: documentos formales (dirigidos a autoridades educativas para dar testimonio de la existencia de su agrupación, de cómo se organizaban, a qué se dedicaban, cuáles eran las actividades en las que participaban y además, para posicionarse ante las disposiciones existentes en el nivel educativo en el que laboraban), notas para respaldar lo que los asistentes dijeron en las reuniones, relatorías para comunicarlas a sus colegas con posterioridad, así como trípticos para notificarles datos acerca de los actos a los que convocarían.

A lo largo de mi presencia en las reuniones percibí que, comúnmente, los materiales escritos que los integrantes ocuparon se convirtieron en insumos para la creación de otros en los que plasmaron sus experiencias de animación a la lectura y la escritura. Lo anterior, reiteró la conexión entre la oralidad y la escritura de la que Heath (1983), Street (1984), Ferreiro (2001) y Colomer (2005) han mencionado. Además de mostrar cómo es que estos profesores aprovecharon las ideas expresadas en tales materiales para dar forma y contenido a las que se derivaron de su ejercicio profesional y de la reflexión en torno a éste. Entonces, se tiene que los miembros de la Red se erigieron como creadores y recreadores de la cultura escrita (al tomar los materiales escritos como detonadores para nuevos) y no solamente como meros usuarios (restringiéndose a estar al tanto de lo que otros autores habían expresado en sus producciones).

¿De qué manera los integrantes propician que los alumnos en las clases de primaria, en conjunto lean, escriban y hablen? Susana, Gil y Ángeles, los docentes focales (e integrantes de la Red) efectuaron en las aulas una concreción didáctica que hizo converger los planteamientos de diversos autores que se han ocupado de la enseñanza de la lengua escrita, así como de sus propias construcciones para responder, con esto, a los requerimientos específicos de su trabajo. En seguida doy cuenta de ello. Los profesores siguiendo a Lerner (2001) promovieron las condiciones que hacen posible la existencia de la autenticidad en las aulas, esto es que los alumnos descubrieran formas distintas de utilizar el lenguaje, que crearan nuevos sentidos, que dieran a conocer ideas, que informaran a los destinatarios y que, en su caso, los incitaran a emprender acciones. Al mismo tiempo, provocaron que, en ocasiones, sus escritos tocaran los linderos de la creación literaria cuando provenían directamente de lo dicho en los libros leídos colectivamente (como en la invitación de boda de los protagonistas de JOAQUÍN Y MACLOVIA... o como el recado que supuestamente escribió LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO a los habitantes del pueblo para pedirles que regresaran).

Como De la Garza y Huerta (2001) sugieren, los miembros recurrieron a solicitar a los alumnos la elaboración de textos con uso social (con propósitos definidos, con contenidos formales e informales y destinados a audiencias específicas). Pero al mismo tiempo los ocuparon como materia para crear otros (al basarse en éstos, al combinarlos y al transformarlos), los derivaron del acervo de aula, de la escuela y de aquellos libros itinerantes (los que pertenecían a otras primarias y que los profesores tomaban prestados para leerlos en voz alta a los niños) y los relacionaron con contenidos curriculares de diversas asignaturas y áreas curriculares.

Asimismo, incidieron en el fortalecimiento de comportamientos letrados como Heath y Mangiola (1991) los nombran tales como: identificar y retomar lo que los textos dicen, interpretarlos a la luz de una tarea específica, argumentar oralmente y por escrito a partir de estos, cuidar los aspectos convencionales de escritura, vincular la lectura/escritura con experiencias personales, establecer relaciones entre un texto y otros, hablar acerca de los textos tomándolos como punto de partida para reflexionar y conocer sus usos sociales. Dichos comportamientos también se vieron reflejados en los propios integrantes de la Red quienes durante las reuniones se ocuparon de desarrollarlos a través de mantener un contacto sostenido con materiales escritos plurales. Este hecho además de ser un ejemplo de coherencia entre lo que los

miembros hacían y lo que suscitaban en los aulas tuvo efectos positivos en las clases que presencié porque facilitó la intervención de los profesores, los cuales al estar familiarizados con los textos y al conocer sus beneficios conseguían convencer a los alumnos.

Los docentes en las clases hicieron las veces de mediadores (Barton e Ivanic, 1991) entre la cultura escrita y los alumnos (como agentes entre aquello que deseaban enseñar y los sujetos a quienes encaminaban sus esfuerzos). Así, estuvieron presentes para brindar apoyo a los niños durante la elaboración de las producciones escritas tal como Graves (2002) indica, formulándoles preguntas, respondiendo a los cuestionamientos que los alumnos les hacían, dándoles ejemplos y observando sus avances.

Empero, en lugar de publicar los escritos (en periódicos murales o en boletines) como Lerner (2001) y Graves (2002) lo recomiendan idearon como un medio constante la lectura en voz alta (fuera en voz de los propios autores o de los maestros).

Conjuntamente, los integrantes en las aulas se dedicaron a crear una organización especial para hacer presentes una diversidad de textos, para dar origen y aprovechar contextos para su uso, así como para permitir la composición compartida tal como Kalman (1999 y 2004) sugiere. A la par de garantizar que la oralidad y la escritura fueran necesarias para algo (Vygotsky, 1979), esto es, que se incorporaran con naturalidad a las actividades que habrían de ser desarrolladas por los participantes.

Una de las grandes regularidades en el espacio de trabajo que compartieron los tres docentes focales fue la presencia de bibliotecas circulantes de aula, así como las escolares. El acervo de dichas bibliotecas se distinguió por emular las características de algunos de los existentes fuera de las primarias (variedad de materiales escritos de orígenes diversos, más de un ejemplar del mismo título, estar organizado bajo una disposición que facilita la ocupación de los textos, contar con una estantería abierta, incorporación de libros atendiendo las preferencias y requerimientos de los usuarios y tener medidas de regulación y control para el préstamo). Distinguí que los tres profesores contemplaron en el horario escolar un momento especial para el aprovechamiento de tal acervo, además del que era destinado por los alumnos para leer en silencio algunos libros en el aula y para elegir aquellos que se llevarían unos días a su domicilio. Para este trabajo los docentes focales respetaron una secuencia particular e impulsaron un tratamiento curricular transversal, es decir, tomaron como

punto de partida el contenido de los libros que eligieron para la lectura colectiva y lo relacionaron con aspectos que marcaban los programas de estudio de distintas asignaturas y áreas. Este tratamiento curricular transversal aportó para los alumnos una visión panorámica del conocimiento porque ilustró que en la vida cotidiana no existe una separación entre una materia y otra, tal y como, algunas veces pareciera insistirse a través de una enseñanza fragmentaria.

También hallé que la misma secuencia que los profesores instrumentaron en las clases, bajo algunas adecuaciones, también estuvo presente en las reuniones. Esto, al igual que el hecho de que asignaran un momento particular en el horario para la lectura en voz alta de una parte del acervo de las bibliotecas de aula y de las escolares fue el resultado de largas discusiones que entablaron, de sus vivencias en otros espacios, de lo que consideraban pertinente proponer a los alumnos, de las sugerencias que habían encontrado en diferentes autores, y no una cuestión meramente de carácter fortuito.

En las clases, los miembros de la Red ¿qué materiales escritos promueven que los alumnos ocupen y qué textos sugieren que se produzcan? Los maestros Susana, Ángeles y Gil consiguieron que los alumnos ocuparan el acervo de las bibliotecas de aula y de las escolares (dentro y fuera de las clases, como materiales de consulta, como auxiliares de las actividades que ellos sugerían y como entretenimiento), además de los libros de texto gratuito de las diferentes asignaturas y materiales de apoyo (figurando los diccionarios como los más usados). En las observaciones de las aulas, vi de manera constante que los alumnos conocían estos libros, lo cual sugiere que los habían leído y que los manejaban de tal forma que les era posible utilizarlos como referentes y apoyos en las múltiples actividades en que se encontraban involucrados a solicitud de los maestros.

Las producciones que los alumnos elaboraron a sugerencia de los profesores fueron de todo tipo: una invitación de boda, un recado, una receta, un relato, un guión de preguntas, un escrito en el que abordaron los sentimientos que habían aflorado en ellos después de la lectura de un poema, una tabla de información estadística y una gráfica. Tales producciones respondieron a la premisa didáctica de que en las aulas se escriban textos de amplia circulación social. Pero, además los maestros al pedir y brindar apoyos a los niños para que las realizaran, provocaron que éstos pudieran

dejar constancia de quiénes eran, expresaran sus emociones y se experimentarían como autores, tal y como ellos lo conseguían periódicamente en sus reuniones.

El tipo de enseñanza que estos docentes efectuaron en las aulas es la que Ivanic y Moss (1991) caracterizaron como aquella que se distingue por reunir las posibilidades de una directa (en la que se insiste a los alumnos en el manejo de convencionalidades del sistema de escritura) y de una libre (que potencializa las prácticas vernáculas de los sujetos aprendices). En otras palabras, hicieron patente el ofrecimiento reiterado de discursos secundarios, como Gee (1996) los nombra (los cuales se derivan de los materiales escritos leídos, de su bagaje cultural y de los contenidos curriculares que debían ser abordados en las clases) para dar a conocer a los niños cuestiones que atañen a las estructuras formales de la lengua escrita. A la vez se mostraron atentos a los saberes y a los usos particulares de los niños. Instándolos, incluso a que acudieran a sus propios recursos para expresarse. Lo anterior, resultó ser de provecho para los alumnos, debido a que, desde el nivel central de participación (Lave y Wenger, 1991) en el que fueron colocados por los profesores, pudieron comunicar abiertamente sus ideas y tuvieron la oportunidad de conocer, repasar (según el caso de cada niño) e incorporar las formas socialmente convenidas.

¿Cuáles son las concordancias que se derivan de las prácticas de cultura escrita que los integrantes llevan a cabo en las reuniones y que provocan en las clases? Básicamente, en los capítulos IV y V ilustré tres:

- 1) Asirse a la cultura escrita y recrearla / Construir situaciones comunicativas en las que los alumnos estén en posibilidades de asirse a la cultura escrita y recrearla.
- 2) Interactuar con otros / Propiciar interacciones en el aula.
- 3) Recuperar, desplegar y movilizar conocimientos previos que se poseen para la construcción de nuevos conocimientos / Reconocer e incorporar los conocimientos previos de los niños para la construcción de nuevos conocimientos.

La existencia de tales concordancias me permitió insistir en la correspondencia entre lo que acontecía en las reuniones de discusión pedagógica y lo ocurrido en las clases de primaria, dejando claro que en las primeras los integrantes de la *Red de Maestras y Maestros* se apropiaron de manera protagónica del aprendizaje de la lengua escrita la cual les servía como un recurso para efectuar las labores propias de

su organización. Mientras que en las segundas enseñaban a los alumnos, con ciertas adecuaciones, aquello que habían aprendido.

En seguida detallo las especificidades de las concordancias enunciadas. *Asirse a la cultura escrita y recrearla* en las reuniones significó para los miembros explorarse y desarrollarse como lectores, hablantes y escritores lo cual, de antemano les exigió la utilización constante de textos variados para cumplir con sus tareas. Además de tomar parte activa en la creación de nuevos materiales que serían compartidos a diferentes sujetos. En otras palabras, significó incorporar su propia voz a las de los autores leídos y discutidos y no solamente ser meros espectadores de las afirmaciones y hallazgos de otros. En tanto que *construir situaciones comunicativas en las que los alumnos estén en posibilidades de asirse a la cultura escrita y recrearla* implicó organizar con anticipación las clases (seleccionar los libros que compartirían a los alumnos, pensar en el propósito de hacérselos llegar, elegir cuáles serían las asignaturas y áreas que trabajarían de manera transversal durante sus intervenciones, decidir cómo impulsarían el uso y la recreación de la oralidad y la escritura, contemplar cuáles serían los apoyos que brindarían al grupo durante las actividades solicitadas). Igualmente, incluyó persuadir a los niños para erigirse como autores que aportan nuevas posibilidades a las ya existentes (sea éstas literarias e informativas) a través de sus producciones.

En las reuniones, *interactuar con otros* incluyó desde, en palabras de Rogoff (2005), participar intensamente de diversas maneras: intercambiar roles, prepararse con antelación (buscando y seleccionando materiales escritos, informándose acerca de actos académicos y culturales que consideraran pudieran serles de utilidad, ya sea para ellos, para los alumnos, para involucrar a los colegas y a los padres de familia, y en general, cumpliendo con su parte correspondiente en las tareas pendientes), asistir con regularidad y compromiso, llevar materiales escritos, intervenir en las discusiones, apoyar en la creación colectiva de textos, fungir como interlocutores y compartir sus experiencias pedagógicas. De igual manera implicó colaborar en el sentido en que Jonh-Steiner (2000) maneja este término, es decir, trabajar colectivamente en una misma empresa, alentándose, ayudándose y efectuando sugerencias. Durante esta interacción la lengua escrita les sirvió como un auxiliar que les permitió llevar a fin sus tareas y relacionarse con otros sujetos. *Propiciar interacciones en el aula* involucró la posibilidad de un trabajo compartido, en el que los alumnos, a instancia de los maestros, se diferenciaron por establecer una constante negociación de significados

(Bruner, 1991) y por ser copartícipes en las actividades (brindando y solicitando apoyos académicos, teniendo la certeza que podían contar con ellos y escuchando los avances de sus compañeros). Para lograr esto los tres profesores tuvieron que provocar una organización especial que suscitara y potenciara los intercambios entre los niños. Mediante dichos intercambios los alumnos participantes se favorecieron en reciprocidad, ya que, al igual que ocurría en las reuniones de los integrantes, el enseñar a otros se convertía en una manera de afianzar los aprendizajes conseguidos en distintos espacios y de hacerse de otros.

Recuperar, desplegar y movilizar los conocimientos previos que se poseen para la construcción de nuevos conocimientos, en las reuniones, representó para los integrantes un doble sentido: reconocerse como portadores de conocimientos y al mismo tiempo como productores de otros. Esto les exigió detenerse para averiguar hasta dónde sabían de un tema en particular, qué les hacía falta para avanzar, adaptar sus conocimientos y adaptarse ellos mismos a las situaciones que tuvieron frente a sí, mover sus conceptos (para hacer nuevos arreglos, para combinarlos y para conectarlos con otros). *Reconocer e incorporar los conocimientos previos de los niños para la construcción de nuevos conocimientos* instó a que los profesores permanecieran atentos a lo que sabían los alumnos y a que lo utilizaran como un cimiento para las elaboraciones y reelaboraciones que se requerían en un momento determinado. Lo anterior trajo consigo el que los conocimientos que iban surgiendo a propósito de las actividades sugeridas por los profesores estuvieran anclados en los ya existentes, lo cual favoreció que se produjeran articulaciones sucesivas.

¿De qué manera ambas prácticas y espacios repercuten en la formación docente de los miembros para la enseñanza de la lengua escrita en la primaria?

La investigación realizada sugiere que las prácticas de cultura escrita en las que los integrantes de la Red participaron hacia el interior de dos de sus espacios (reuniones de discusión pedagógica y clases de primaria) fungieron como generadores de su formación docente debido a que les posibilitaron:

- estar a la vanguardia al ocupar, por ejemplo, la lectura como una fuente de información, incluso más fructuosa que la pudieran encontrar en cursos como Sánchez (1996) lo refiere. En tanto que, les implicó un ejercicio deliberado de búsqueda y selección al respecto de la reforma curricular para la enseñanza del Español en la primaria, de las aportaciones de didactas, así como de los libros

de literatura infantil que estaban saliendo en el mercado. Los miembros se apropiaron del contenido de tales informaciones, las organizaron, las sistematizaron y les asignaron nuevos significados. En todo este proceso se reconocieron como piezas decisivas y se responsabilizaron de su preparación.

- compartir, sistematizar, reflexionar en y sobre la práctica (Schön, 1992 y 1998) y resignificar sus experiencias pedagógicas y a partir de esto construir un repertorio compartido (Schön, 1992; Wenger, 2001).
- establecer vínculos con otros sujetos (sus colegas, académicos y miembros de otras agrupaciones e instituciones oficiales y privadas, etc.) y examinar diferentes medios para hacerles llegar sus construcciones pedagógicas las cuales procuraron hacer compatibles con las propuestas por vías oficiales.
- reconocerse como interlocutores legítimos.
- involucrarse en actividades que les requerían poner a prueba lo que, a su vez, solicitarían a los alumnos.
- poner al alcance textos que habían revisado en cursos, que habían adquirido, que se los habían recomendado o facilitado otras personas.

Una de las condiciones que permitió a estos integrantes todo lo anterior es que se miraron como sujetos de aprendizaje y como sujetos de la enseñanza (Gimeno, 1995), siendo el diplomado una de las primeras experiencias que los fue modelando de esta manera.

A través del trabajo que los miembros efectuaron en los diferentes espacios en los que se desarrollaron, demostraron que tenían la voluntad de formarse y de formar a otros. Dejaron claro que sabían que no bastaba simplemente con acudir a los cursos o acumular puntos o credenciales. Asimismo, su participación intensa se tradujo en cumplimentar las labores que tenían asignadas desde los ámbitos oficiales pero además en la creación de propuestas concretas, lo cual tuvo sus orígenes en la tendencia de agrupaciones gremiales a finales de la década de los ochenta las cuales se distinguieron por alentar la construcción de alternativas pedagógicas que emergieran de las aulas.

Los integrantes en su paso por las reuniones y por las clases de primaria, como Segura y Kalman (2007) mencionan lograron por partida triple: la comprensión, la construcción y la articulación de conocimientos profesionales. Tales conocimientos tuvieron sentido por responder a una detección previa de necesidades (Izquierdo, 1996) de diversa índole. La construcción de éstos fue posible a través de un diálogo

reflexivo, tal como Schön (1992) sugiere, que les permitió contrastar sus experiencias pedagógicas, compartir y desentrañar sus incertidumbres. El diálogo reflexivo tuvo lugar gracias a un clima de seriedad, definido por los miembros en oposición a lo que ocurre en los espacios pensados desde lo oficial; este clima les permitió la existencia de condiciones favorables para aprender.

2. Contribuciones generales

Las contribuciones generales de esta tesis, especialmente fueron cuatro: la construcción de una noción distinta de formación docente (en contraste a aquella derivada de una tradición tecnocrática/eficientista y apoyada en los hallazgos de la presente investigación), la intersección de dos campos de estudio: la cultura escrita y la formación docente, la articulación de los diferentes espacios en los cuales se lleva a cabo el trabajo pedagógico y la concreción de los conceptos disponibilidad y acceso tanto en las reuniones de discusión pedagógica de los integrantes de la *Red de Maestras y Maestros Animadores*, como en las clases de primaria de tres docentes focales.

2.1 La redefinición de formación docente

En el capítulo 2 empecé a delinear una noción de formación docente que se demarcó de una visión de corte mecanicista e instrumental correspondiente a la década de los sesenta. Posteriormente, con el reporte de los hallazgos del trabajo de campo, esta noción se vio alimentada de variados ejemplos que daban cuenta de su movilización en un grupo particular de maestros. Esta investigación revela la complejidad de la formación docente y muestra cómo sucede en múltiples espacios y a través de diversas actividades y relaciones sociales: la interacción con otros profesores, el conocimiento de materiales y situaciones didácticas y la acción educativa realizada en el aula. Lo anterior aporta elementos para caracterizarla como un proceso:

- SOCIAL. Requiere el encuentro sostenido entre los sujetos (a través de medios variados que se complementan: impresos, virtuales, cara a cara, etc.).
- HETEROGÉNEO. Admite una diversidad de trayectorias personales y profesionales que se entrecruzan, las cuales a su vez responden a los diferentes niveles educativos en los cuales laboran los profesores, el tópico o

los tópicos a los cuales éstos se dedican, sus intereses, sus edades, sus condiciones sociales, sus referentes, su género, las experiencias académicas y culturales por las cuales han transitado, entre otras cuestiones.

- CONTINUO. Por la articulación de los espacios, entendiéndolos a éstos a la manera de Nespor (2006), como la unidad tiempo y ubicación física, en los que se dan cita los maestros y que inciden paulatinamente en la conformación de un conocimiento profesional.
- DELIBERADO. Requiere una toma de conciencia informada que esté presente en las decisiones que atañen la actuación de los docentes.
- SITUADO. Al estar enmarcado en un contexto sociocultural específico y al que debe dar respuestas según los múltiples requerimientos que existan, ya sea de manera inmediata, mediata y/o a largo plazo.

La formación docente pensada desde esta manera se distingue de aquella que ha sido formulada y llevada a la práctica como un dispositivo integrado por acciones desarticuladas. En contra parte, el concepto que propongo y que se respaldó con variados ejemplos a través de lo que los miembros hicieron en sus reuniones y en sus clases apunta a la amalgama de los espacios por los cuales transcurre la vida profesional de los maestros. La trascendencia de esta concepción radica en que al asumir a los profesores como artífices de su formación y contribuyentes para la de otros sujetos, las acciones externas oficiales se convierten en meros acompañantes y colaboradores del trabajo pedagógico.

En el caso específico de esta investigación, los profesores efectuaron ciertos usos de la lengua escrita que fueron tributarios de variados aprendizajes para su formación ya que, por un lado, les permitieron acceder a nuevos y complejos entendimientos que les ayudaron a desarrollarse como lectores, escritores y hablantes, y por otro, construyeron un repertorio que respaldó su intervención en las aulas.

Una cuestión que bien podría abonar a que los cursos oficiales respondieran a la heterogeneidad y al bagaje cultural de los docentes es que partieran de manera diferenciada (dirigiéndose por sectores) a la detección de los usos específicos de lengua escrita que éstos llevan a cabo para, con base en ello, crear apoyos dirigidos a potenciar los que resultan idóneos, así como brindar alternativas para aquellos que se encuentren susceptibles de mejorarse.

Otra idea (que se desprende del tipo de actos académicos y culturales que organizaron y a los que asistieron los integrantes de la Red) es que se promovieran

constantes intercambios entre los maestros (sin que estén supeditados a la expedición de puntajes) de iguales y distintas zonas escolares, nacionales e internacionales para que discutan temas (que previamente fueran por ellos concertados) en mesas de trabajo, en plenarias y en conferencias, derivados de sus aprendizajes, de su trabajo en las aulas, de las construcciones profesionales que han logrado a través de los años y de sus interrogantes, Estos intercambios sociales se verían doblemente alimentados con la presencia de académicos (a sugerencia de los docentes) que hicieran una glosa de las intervenciones de los maestros.

2.2 La intersección de dos campos de estudio

Al inicio de la investigación y para responder las preguntas que me había trazado me percaté de que me resultaba indispensable el colocarme en las inmediaciones de dos campos de estudio, en este caso, la cultura escrita y la formación docente. Una vez que tomé este reto, procedí a efectuar, por separado, una revisión teórica para determinar desde qué autores y corrientes me situaría.

Posteriormente, encontré que de acuerdo al posicionamiento que había tomado en cada campo: los Nuevos Estudios sobre la Cultura Escrita y la Formación Docente bajo algunos de los planteamientos de Schön (1992 y 1998), Davini (1995), Gimeno (1995), Marcelo (1999), Remedi (1999 y 2008), Unda et al. (2001), Unda (2004), Segura (2002) y Segura y Kalman (2007) existían grandes coincidencias, en el entendido que reconocían a los sujetos como portadores de conocimientos y prácticas, que visualizaban al conocimiento como un producto social y que consideraban que dichas prácticas tienen un inicio pero no un final (Schmelkes y Kalman, 1996). Considero que el beneficio de unirlos radicó justo en que me brindó un marco de entendimiento para el fenómeno complejo con el me encontré, pudiéndolo interpretar desde dos aristas.

La intersección entre ambos campos dio lugar a una nueva formulación teórica: las prácticas de cultura escrita y los espacios en que éstas tienen efecto como generadoras de la formación docente de los participantes. Esto adquiere relevancia al considerar que mucho del trabajo que los profesores desempeñan a diario en las aulas y fuera de ellas, es precisamente con el lenguaje (oral y escrito). Entonces, esto multiplica las oportunidades para que los maestros puedan continuar preparándose y para que contribuyan a la preparación de otros sujetos (sus colegas, los alumnos, los padres de familia, etc.). Al respecto convendría que el personal de ámbitos oficiales se

acercara a conversar con los profesores para estar al tanto del tipo de materiales escritos que les interesan y que necesitan para desempeñar su trabajo, que hicieran la gestión para que éstos llegaran a sus manos y que organizaran charlas y encuentros con los autores de los libros invitando como asistentes a los maestros que están en las aulas para evitar posibles distorsiones en la información o que ésta no llegue. Asimismo que conectaran a los docentes con estos y otros autores para que en conjunto o individualmente por escrito dieran testimonio de sus hallazgos y de sus contribuciones.

En la presente investigación encontré además que los miembros de la Red ocuparon la lengua escrita para tres fines principalmente: sociales (para establecer y mantener relaciones profesionales con otros sujetos), didácticos (para preparar sus clases de primaria) y de aprendizaje (para ensayarse como lectores, escritores y hablantes, así como para conocer nuevas cosas). El hecho de que estos profesores fueran partícipes de acciones y de actividades de lengua escrita provocó que pudieran afianzar, intentar y explorar formas de relacionarse con este objeto e interactuar a través de éste.

2.3 Ver al profesor en los diferentes espacios en que se desenvuelve

En esta investigación me ocupé de ver a los integrantes de la Red en diferentes espacios (profundicé en reuniones y en clases; no obstante, también reporté que convivieron con otros sujetos pertenecientes a la comunidad escolar en general en actos académicos y culturales). Considero que esto me ayudó a dar cuenta de la existencia de la articulación tal y como ocurre en la realidad, en contraste de la fragmentación, que pareciera, subrayan otros tipos de estudios los cuales se ocupan de documentar lo que ocurre en las aulas, cuando se trata de la práctica pedagógica o de cursos cuando se refieren a la preparación profesional. Así, ofrecí una visión panorámica, la cual me hace pensar que sería recomendable que los insumos que provengan del exterior para la formación estuvieran concatenados.

2.4 La concreción de disponibilidad y acceso en reuniones de discusión pedagógica y en clases de primaria

A lo largo de las reuniones y en las clases los integrantes de la Red pusieron en marcha, de manera tangible y secuenciada, acciones colectivas para favorecer la disponibilidad y el acceso (Kalman, 2004) a materiales escritos. Dichas acciones pertenecieron al repertorio compartido de los miembros, el cual fue resultante de los actos a los que estuvieron convocados, del conjunto de lecturas de autores dedicados a la materia de las que eran poseedores, de las actividades que habían ensayado con los niños, de las emanadas de la recomendación de sus colegas y de las que pensaron edificar a partir de todo lo anterior.

La disponibilidad y el acceso apuntan hacia las condiciones materiales y sociales para la diseminación social y apropiación de la cultura escrita. Se han caracterizado en términos de la presencia de artefactos escritos e infraestructura instalada así como las oportunidades de participación en eventos de lengua escrita, la presencia de mediadores y guías lectoescritores y la apropiación de diversos discursos. Una de las aportaciones de esta tesis fue la concreción de éstos en el ámbito escolar, tanto en las reuniones de discusión pedagógica, como en las clases de primaria. En primer lugar ilustré como formaron parte de una unidad indisoluble, pensando que los materiales escritos, en continuo, estuvieron presentes, se organizaron, se mantuvieron y se incrementaron, fluyeron, se citaron, se consultaron, se discutieron, se recomendaron, se incorporaron a actividades y contenidos curriculares de asignaturas variadas. En segundo lugar, identifiqué actividades específicas que constituyeron esta vinculación. En las reuniones, las acciones colectivas fueron:

- Para textos consultados: obtenerlos y conocerlos, recomendarlos, ponerlos al alcance, hacerlos circular y darlos a conocer.
- Para producciones escritas de los integrantes: elaborarlas, ponerlas al alcance y hacerlas circular.
- Para producciones escritas de los alumnos: darlas a conocer, ponerlas al alcance y hacerlas circular.

Mientras que en las clases de primaria:

- Para textos consultados: obtenerlos y conocerlos, darlos a conocer, ponerlos al alcance, regular su uso y hacerlos circular.

- Para producciones escritas de los alumnos: elaborarlas, darlas a conocer y ponerlas al alcance.

Estas acciones pueden, a la par, representar un aporte a la didáctica de la lengua escrita en la primaria y a la formación docente porque ofrecen un panorama completo de cómo hacer uso de los textos, de cómo relacionarse con estos, de cómo incorporarlos de manera transversal en el trabajo curricular y de cómo involucrarse en tal labor. Dichas acciones pueden ser retomadas en otros espacios y traducirse en ideas concretas y flexibles siempre cuando sean correspondientes a las inquietudes de los participantes, a sus voces, a sus contextos y que tengan sentido para relacionarse con otros sujetos.

3. Nuevas direcciones, nuevas preguntas

Como resultado de la presente investigación se abren distintas posibilidades. Una de las más sugerentes es explorar en diversas entidades del país y en otros lugares las prácticas de cultura escrita de profesores (asociados o no a grupos particulares) que laboren en diferentes niveles educativos, para adentrarse en éstas, en los lugares en que tienen efecto y dar cuenta de cómo repercuten en su formación, así como en otros ámbitos. Lo anterior origina variadas interrogantes: ¿cuáles son las diferencias que existen entre las prácticas?, ¿en qué son distintos los espacios?, ¿cómo es la articulación o desarticulación que se da entre éstos?, ¿cómo se da la relación: prácticas de cultura escrita, espacios y formación docente?, ¿qué factores juegan en esta relación? y ¿en qué otras cuestiones favorece el participar en prácticas de cultura escrita? Me parece que tales direcciones y preguntas pueden contribuir a avanzar en el entendimiento de un campo de estudio que en esta investigación se develó como entretejido (la cultura escrita y la formación docente) y a reconocer nuevas aristas.

Finalmente, considero que la presente tesis se convierte en una invitación franca para adentrarse en el campo, para interpretarlo y para derivar la emergencia de decisiones educativas y de proyectos alternativos que se perfilen tomando como base lo que aprenden, lo que reflexionan y lo que enseñan los propios maestros dentro y fuera de las aulas.

Referencias

Apple, Michael (1986) *Ideología y curriculum*, Akal, Madrid.

Arias, Ochoa Marcos Daniel et al. (1988, verano) "El programa emergente. Transformación de la Educación Básica desde la Escuela y la formación de profesores de Educación Básica". *Revista trimestral de la Unidad 097*, D.F. Sur. año 1, n° 3, pp. 24-29.

Badesa, Sara de Miguel (1995) *Perfil del animador sociocultural*, Narcea, Madrid.

Bahloul, Joëlle (2002) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.

Bajtín, Mijail (2000) *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*, Taurus Alfaguara, México.

_____ (2003) *Estética de la creación verbal*, 11a. ed, Siglo XXI (S XXI), México.

Barton, David (1991) "The social nature of writing" en Barton, David y R. Ivanic (eds.) (1991) *Writing in the community*, Sage, Londres.

Barton, David y R. Ivanic (eds.) (1991) *Writing in the Community*, Sage, Londres.

_____ (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Blackwell, Cambridge, MA.

Barton, David y M. Hamilton (1998) *Local Literacies: Reading and Writing in one Community*, Routledge, Londres y New York.

Brandt, Deborah (1998) *Sponsors of literacy* *College Composition and Communication*, 49, pp. 165-185.

Brandt, Deborah y K. Clinton (2002) "The Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice". *Journal of Literacy Research*, vol. 34 pp. 337-357.

Bruner, Jerome (1977) "Early social interaction and language development" en Scafffer, H.R. (comp.) (1977) *Studies in Mother-Child Interaction*, Academic Press, Londres.

_____ (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitive*, Alianza editorial, Madrid.

_____ (1993) *Child's Talk: Learning to use language*, W W Norton & Company, Nueva York.

_____ (1996) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Barcelona.

Buenfil, Burgos Rosa Nidia (1994) "Comentarios" en Puiggrós, A. y M. Gómez (coords.) (1994) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

_____ (1996) "Imágenes de trayectoria" en Buenfil, Burgos (coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés, México.

Campbell, Douglas (1974) "Desarrollo de la alfabetización en matemáticas en una clase bilingüe" en Cook-Gumperz, Jenny (comp.) (1988) *La construcción social de la alfabetización*, Paidós. Madrid.

Cassany, Daniel et al. (2000) "Las habilidades lingüísticas" en Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000) *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, SEP, México.

Castro, Rodolfo (2005) *La intuición de leer, la intención de narrar*. Croma Paidós, México.

Castro, Silva Eduardo (1991) "Las tendencias de desarrollo de la formación docente y los desafíos del año 2000" en (1991) *La formación docente en América Latina*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) / Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), Santiago.

Cazden, Courtney (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona.

Clifford, James (1991) "Notes on (Field) notes" en Sanjek, Roger (ed.) (1991) *Fieldnotes. The makings of Anthropology*, Cornell University Press, New York.

Colomer, Teresa (2001) "El papel de la mediación en la formación de lectores" en Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) (comp.) (2002) *Lecturas sobre lecturas 3*, CONACULTA, México, ponencia presentada en el *Seminario Internacional ¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?* celebrado durante la XXI Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, Centro Cultural de las Artes (CENCA), México.

_____ (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, FCE, México.

Chapela, Luz María (1989) *Querido Sebastián*, SEP, Libros del Rincón, México.

Chartier, Roger (1999) *Las revoluciones de la cultura escrita, Diálogo e intervenciones*, Gedisa, Barcelona.

Dabas, Elina Nora (1998) *Redes sociales, familias y escuela*, Paidós, Buenos Aires.

_____ (2001) *Red de redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*, Paidós, Buenos Aires.

Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.

De la Garza, López Yolanda (s.f.) “¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a los niños?”

De la Garza, López Yolanda y M. A., Huerta (2001) “Leer y escribir con diferentes propósitos”. *Entre maestr@s*, vol. 2, núm. 5 / 6, pp. 44-49.

Ducoing, Patricia y M. Landesmann (1996) *Sujetos de la educación y formación docente*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México.

Dyson, Anne Haas (1987) *Unintentional helping in the primary grades: writing in the children's world*. Technical report núm. 2. University of California at Berkeley, Center for the study of writing, California.

_____ (1989) *Multiple worlds of child writers: friends learning to write*, Teachers College Press, Nueva York.

_____ (1997) *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. Teachers College Press, Londres y Nueva York.

Dyson, Anne Haas y S. Merritt (1991, september) *A social perspective on informal assessment: voices, texts pictures, and play from a first grade*, Ocasional paper núm. 28. University of California Pittsburgh, CarnegieMellonUniversityCenter for the study of writing, Berkeley.

Ebbutt, D. y Elliott, J. (1990) “¿Por qué deben investigar los profesores?” en *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.

Fernández, Pérez Miguel (1995) *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, 2ª. ed, S XXI, Madrid.

Ferreiro, Emilia (2001) “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”, en CONACULTA (comp.) (2002) *Lecturas sobre lecturas 3*, México, ponencia presentada en el *Seminario Internacional ¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?* celebrado durante la XXI Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, CENCA, México.

Ferreiro, Emilia et al. (1991) *Haceres, quehaceres y deshaceres de la lengua escrita en la escuela rural*, SEP, Libros del Rincón, México.

Ferry, Gilles (1991) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós Educador, Barcelona.

Freinet, Celestin (2002) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, 35 ed, S XXI, México.

Freire, Paulo (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*, 9ª ed, S XXI, México.

_____ (2005) *Pedagogía del oprimido*, 55 ed, S XXI, México.

Fuentes, Amaya Silvia (1997) "Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón", Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) - Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), México.

Fullan, Michael y A. Hargreaves (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro (BAM), México.

Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para la cultura del maestro mexicano (s.f.) "Uso convencional de las grafías en la escritura no convencional" SNTE, México.

Gage, N. L. y M. Needels (1989) "Process-Product Research on Teaching: A Review of Criticisms Elementary School" *Journal*, vol. 89, núm. 3, pp, 253-300.

Gage, N. y P. Winne (1975) "Performance-based teacher education" en Ryan, K. (ed.) (1975) *Teacher Education*, University of Chicago Press, Chicago.

García de León, P. (comp.) (1984) *Cajón de coplas*, SEP, Libros del Rincón, México.

García, Edson Gabriel (1995) *El diario de Biloca*, FCE, Mexico.

García, Varela (2005) "Construir en familia una página web" en Lacasa, Pilar et al. (2005) *Periodistas digitales. Historias de pequeñas escritoras*, Visor, Madrid.

Garrido, Felipe (2000) *El buen lector no nace se hace. Reflexiones sobre lectores y formación de lectores*, Planeta, México.

Gee, J.P. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses*, vol. 16, Bristol, PA, Falmer Press, EUA.

Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, Nueva York.

Gervilliers, C. et al. (s.f.) *Las correspondencias escolares*, México.

Gimeno, Sacristán J. (1992) "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de los profesores" en (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO / OREALC, Santiago.

_____ (1995) "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza" en Pérez, Gómez y J. Almaraz, (1995). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, 2ª ed, FCE, Paidea, México.

Giroux, Henry A. (1999) "Pedagogía Crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio" en (1999) *La educación en el S XXI: los retos del futuro inmediatos*, Grao, Barcelona.

Goetz J.P. Y M.D LeCompte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.

Gómez, Laura Macrina (2006) "Prácticas de lengua escrita mediadas por el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, entre estudiantes del bachillerato tecnológico" Tesis doctoral, DIE – CINVESTAV, México.

Goodman, Kenneth (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en Ferreiro y Gómez-Palacio (comp.) (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, S XXI, México.

Goodman, Yetta M. (comp.) (1992) *Los niños construyen su lectoescritura*, Aique, Buenos Aires.

Goody, Jack y I. Watt (1968) "The Consequences of Literacy" en Goody, J. (ed.) *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge University Press, Cambridge.

Granado, Alonso Cristina (1997) *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*, EOS, Madrid.

Graves, Donald H. (2002) *Didáctica de la escritura*, 3ª ed, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Morata, Madrid.

Gumperz, J.J. (1982) *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.

_____ (1990) "Transcribing conversational exchanges" en Edwards J. y M. Lampert (eds.) *Transcribing and coding methods for language research*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Gumperz, J.J y D. Hymes (eds.) (1972) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart y Winston, New York.

Hall, Stuart y P. du Gay (comp.) (2003) *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrurtu editores, Buenos Aires.

Havelock, Eric (1988) "The Coming of Literate Communication to Western Culture" en Kintgen, E. R., B. M. Kroll y M. Rose (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale Edwardsville, IL Southern Illinois University Press, Illinois.

Heath, Shirley Brice (1983) *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, University Press, Cambridge.

_____ (1989) "Literacy and social practice" en Wagner, D., R. Venezky y B. Street (eds.) *Literacy: An International handbook*. Boulder: Westview Press, EUA.

Heath, S.B. y L. Mangiola (1991) *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. National Education Association, Center for the Study of Writing and Literacy y American Educational Research Association. Washington.

Hernández, Flores Gloria Elvira (2007) *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas (Estudio de caso)* Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), México.

_____ (2008) Conversación personal a propósito de mis avances de investigación doctoral, México.

Hernández, Zamora Gregorio (1994) "Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza", Tesis de Maestría, DIE – CINVESTAV, México.

_____ (2004) "Identity and Literacy Development: Life Histories of Marginal Adults in Mexico City", Tesis doctoral, University of California, Berkeley.

Hidalgo, Guzmán Juan Luis (2001, verano) "La CMPIO, A.C. y el movimiento pedagógico", *Entre maestr@s*, vol. 2, núm. 4, pp. 114-117.

Hinojosa, Francisco (1995) *La peor señora del mundo*, 2ª ed, FCE, México.

Hinojosa, F. y A. Meza (1987) *Joaquín y Maclovia se quieren casar*, SEP, Libros del Rincón, México.

Holland, et al. (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Harvard University Press, Cambridge.

Hymes, D. (1972) "Models of the interaction of language and social life" en Gumperz J.J. y D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics*. Holt, Rinehart, & Winston, New York.

_____ (1974) *Foundations in Sociolinguistics*. Tavistock Publications Limited, London.

Ibargüengoitia, Mayté y D. Herrerías (s.f.) *El Fantasma robotortas*, Libros del Rincón, México.

Ivanic, R. y W. Moss (1991) "Bringing community writing practices into education" en Barton D. y I. Ros (eds.) *Writing in the Community*, Sage, Londres.

Izquierdo, Conrad (1996) *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Paidós, Barcelona.

John-Steiner, Vera (2000) *Creative collaboration*. Oxford University Press, New York.

Johnstone, Barbara (2000) *Qualitative Methods in Sociolinguistics*, Oxford University Press, New York.

Juárez, Némer Octavio César (2005) "La actualización permanente (PRONAP): Una mirada desde el discurso del maestro", Tesis de Maestría, DIE, México.

Kalman, Judith (1998) *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*, Documento del DIE 53. DIE / CINVESTAV, México.

_____ (1999) *Writing on the plaza Mediated Literacy Practices Among Scribes and Clients in Mexico City*, vol. 5, Hampton Press, inc., Cresskill, New Jersey, EUA.

_____ (2004) *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, UNESCO, Institute for Education, Siglo XXI, SEP, BAM, México.

_____ (2005) *Access to reading and writing through convivencia*.

_____ (2006) "Ocho preguntas y una propuesta" en Goldin, Daniel (ed.) (2006) *Encuesta Nacional de Lectura. Informe y evaluación*, CONACULTA, México.

_____ (2008) "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita" *Revista iberoamericana de educación*, núm. 46, pp. 107-134.

Kemmis, S. (1988) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.

Kress, Gunther (2003) *Literacy in the New Media Age*, Routledge, Londres.

_____ (2008, julio) *Studies in Philosophy and Education*, vol. 27, núm. 4, pp. 253-266.

Lacasa, Pilar et al. (2005) *Periodistas digitales. Historias de pequeñas escritoras*, Visor, Madrid.

Laclau y Zac (1994) "Cuidado con el vacío. El sujeto de la política" en Laclau, E. (1994) *The Making of Political Identities*, Verso, London.

Lave, J. y E. Wenger (1991) *Situated learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, SEP, BAM, México.

Leont'ev, A. (1981) "The problem of activity in psychology" en Wertsch, J. (comp.) *The concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, Sharpe. M.E., Nueva York.

Liston, Daniel y K. M. Zeichner (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata, Madrid.

López, Cabello Arcelia Salomé (2004) "Espacios de identificación en jóvenes urbanos", Tesis de Maestría, DIE - CINVESTAV, México.

Marcelo, García Carlos (1999) *Formación del profesorado para el cambio educativo*, 2ª ed, Edición Universidad de Barcelona (EUB), Barcelona.

Meek, Margaret (1991) *On Being Literate*, The bodley head, Londres.

Mercado, Maldonado Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. FCE, México.

Miles, M. y M. Huberman (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, 2a ed, Sage Publications, EUA.

Monereo, C. (coord.) Castelló, M. M. et al. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, 9a ed, Grao, Barcelona.

Morales, Oscar Alberto y Espinoza Norelkys (2005) "El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios", *Lectura y vida*, año 26, vol. 1, pp. 26-37.

Morgan, Michaela (1994) *Bety resuelve un misterio*, FCE, México.

Mouliner, P. (1973) *Réflexions sur la formation des animateurs*, Consejo de Europa, Estrasburgo.

Nespor, Jan (2006) "Una perspectiva relacional sobre el salón de clase", conferencia presentada el DIE / CINVESTAV, México.

Ochs, E. (1979) "Transcription as theory" en Ochs E. y B. Schefflin (eds.) *Developmental pragmatics*, Academic Press, Nueva York.

Olson, D. (1977) "The language of instruction; The literate bias of schooling", en Anderson, R., R. Spiro y W. Montague (eds.) *Schooling and the acquisitions of knowledge*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, EUA.

Ong, W. (1982) *Orality and literacy*, Methuen, London.

Parada, Rocío et al. (2000) "Talleres de lectura y escritura para madres de familia y uno que otro papá" *Entre maestr@s*, vol. 1, núm. 2.

Paredes, Javier (2000, invierno) "Pequeño catálogo de seres y estares" *Entre maestr@s*, vol. 1, núm 2, pp. 59-63.

Pennac, Daniel (2001) *Como una novela*, Anagrama, Barcelona.

Pérez, Ángeles y R. Gómez (2004, otoño) "La expresión y la intimidad en los espacios de la correspondencia escolar" *Entre maestr@s*, vol. 4, núm. 10, pp. 13-20.

Pérez, Gómez A. (1983) "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en Gimeno, J. y A. I. Perez (comp.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal. P. Madrid.

_____ (1987) El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, núm. 284, pp. 199-221.

Pérez Gómez, A. I. y J. Gimeno (1992) *El pensamiento pedagógico de los profesores un estudio empírico sobre la incidencia de los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. Investigación en la escuela* (En prensa).

Petit Michéle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, FCE, México.

_____ (2001) "Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?" en CONACULTA (comp.) (2002) *Lecturas sobre lecturas 2*. México, ponencia presentada en el *Seminario Internacional ¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?* celebrado durante la XXI Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, CENCA, México.

Porlán, Araiza Rafael (1996, agosto) "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", *Cero en Conducta*, año 2, núm. 42-43, pp. 80-90.

Pulido, Roberto (coord.) (1996) *La letra con gusto entra*, Altea, México.

Red Nacional Transformar la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) (2003) *Proceso de organización colectiva de la Red Nacional TEBES*, (Mecanografiado), México.

_____ (2004a) *Cómo concebimos a la Red Iberoamericana*, (Mecanografiado), México.

(2004b) *La Red Iberoamericana*, (Mecanografiado), México.

Remedi, Eduardo (1999) "El trabajo institucional y la formación docente" en Remedi, Eduardo (coord.) (1999) *Encuentros de investigación educativa 95-98*. DIE / Plaza y Valdes editores, México.

_____ (2008) Sugerencias en el marco de mi segunda presentación pública de avances de investigación doctoral, DIE – CINVESTAV, México.

Rockwell, Elsie (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en *La escuela cotidiana*, FCE, México.

Rockwell, Elsie y R. Mercado (1986) "La práctica docente y la formación de maestros" en *La escuela, lugar del trabajo docente*, DIE / CINVESTAV, México.

_____ (1999) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, DIE / CINVESTAV, México.

Rodari, G. (1976) *Gramática de la fantasía*, Avance, Barcelona.

Rodríguez, Susana (2000, invierno) "De las funciones de una secretaria adjunta" *Entre maestr@s*, vol. 1, núm. 2, pp. 57-58.

Rogoff, Bárbara (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.

_____ (1994) *Developing understanding of the idea of communities of learners. Mind, Culture and Activity*, 1, (4), pp. 209-229.

_____ (2005, 24 de octubre) "Participación intensa", mesa redonda en el DIE / CINVESTAV coordinada por Antonia Candela, México.

Roshenshine, B. (1971) *Teaching behaviors and students achievement*, Slough Eng. National Foundations for Educational Research in England and Wales, Inglaterra.

_____ (1978) "Academic Learning Time, Content Covered and Direct Instruction", *Journal of Education*, 160, 3, pp. 38-66.

Ruíz, Muñoz María Mercedes (2005) *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: Dos estudios en caso*, 2ª ed, CREFAL, México.

Ruíz, Carmen et al. (2000) "La Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura", *Entre Maestr@s*, vol. 1, núm. 2, pp. 103-109.

_____ (2005) "El proyecto de intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la educación básica (PILEC)", *Entre maestr@s*, vol. 5, núm. 13, pp. 95-108.

Ruvalcaba, Eusebio (2004) *Primero la A. Arte y oficio de la palabra escrita*, Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura / Palabra y realidad del magisterio, México.

Sánchez, Cervantes Alberto (1996) "Hacia una nueva enseñanza de la lengua en la escuela primaria", *Cero en conducta*, año 11, núm. 42-43, pp. 5-11.

Sartó, Ma Montserrat (1988) *Animación a la lectura: para hacer al niño lector*, Ediciones SM, Madrid.

Saville-Troike, Muriel (1989) *The ethnography of Communication. An Introduction*, 2a. ed, Basil Blacwell, New York.

Schmelkes, S y J. Kalman (1996) *Educación de adultos estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), México.

Schön, Donald A. (1992) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona.

_____ (1998) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), Madrid.

SEP (s.f.) *Monografía del Distrito Federal*, SEP, México.

_____ (s.f.) Sugerencias para la escritura. Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), SEP, México.

_____ (1993) *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*, SEP, México.

_____ (1994) *Español. Sexto grado*, SEP, México.

_____ (1997) *Español. Quinto grado*, 2a ed, SEP, México.

_____ (2000a) *Ciencias Naturales. Tercer grado*, 2a ed, SEP, México.

_____ (2000b) *Fichero didáctico. Español. Quinto grado*, SEP, México.

_____ (2000c) *Libro para el maestro. Español. Primer grado*, SEP, México.

_____ (2000d) *Programas de estudio de Español. Educación Primaria*, SEP, México.

_____ (2003) *Convocatoria para la selección de Libros del Rincón para las Bibliotecas de Aula de las escuelas públicas de Educación Básica. Ciclo escolar 2003-2004*, Programa Nacional de Lectura (PNL), SEP, México.

_____ (2004a) *Manual de acompañamiento para lectores y escritores*, Material del PNL, SEP, México.

_____ (2004b) *Programa Nacional de Lectura*, SEP, México. Disponible en <www.lectura.dgme.sep.gob.mx> (11 de septiembre de 2004).

_____ (2005) *Bibliotecas escolares. Oportunidades para leer y escribir*, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME), SEP, México.

SEP - CONACULTA (2002) *Hacia un país de lectores*, Programa del Gobierno Federal, México.

Segura, Martha (2002) "Formación docente continua. Implementación y Evaluación. Un caso de Investigación-Acción", Tesis de Maestría, Universidad de las Américas (UDLA), México.

Segura, Martha y J. Kalman (2007 diciembre) "La alfabetización académica en la primaria mediada por usos sociales de la lengua escrita", *Lectura y vida*, año 28, núm. 4, pp. 40-49.

Smith, Frank (1989) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, 2a ed, Trillas, México.

Snunit, Mijail (1993) *El pájaro del alma*, 2a ed, FCE, México.

Solé, Isabel (1992) *Estrategias de lectura*, 2a ed, Universidad de Barcelona - Graó, Barcelona.

Stenhouse, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.

Street, Brian (1984) *Literacy in theory and practice*, Cambridge, University Press, Cambridge.

_____ (diciembre, 1993) "Alfabetización y cultura", *Proyecto y principios de Educación*. Boletín núm. 32, pp. 39-46.

_____ (2003) "What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice", *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, vol. 2, núm. 5, pp. 77-102.

_____ (ed.) (2005) *Literacies across Educational Contexts. Mediating Learning and Teaching*, Caslan, Philadelphia.

_____ (2008) "New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies", Brian V., EUA.

Teberosky, Ana (s.f.) "La lengua que escriben los niños pequeños: reflexiones sobre una situación de aprendizaje", pp. 57-69.

_____ (1992) "Lectura ligada a las imágenes niños de 4-6 años con acompañamiento de madres con hijos. Asociaciones y descontextualizaciones sucesivas" en Goodman, Yetta M. (comp.) (1992) *Los niños construyen su lectoescritura*, Aique, Buenos Aires.

Tlaseca, Ponce Marta Elba (1995a) "Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente". En UPN (1995) *Memoria. Seminario Internacional, Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, UPN, México.

_____ (1995b, junio) "Desarrollo profesional mediante la reconstrucción de la experiencia docente", *Revista Reencuentro*, pp. 13-23.

Torres, Rosa María (1998) *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, SEP, México.

Unda, Pilar (2004) "El maestro en la expedición pedagógica: de portador a productor de saber pedagógico", *Entre Maestr@s*, vol. 4, núm. 10, pp. 82- 86.

Unda, Pilar et al. (2001, verano) "La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?", *Entre maestr@s*, vol, 2, núm. 4, pp. 94-107.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2008, noviembre) *¿Cómo ves?* año 10, núm. 120.

Viola, M.C. y N. Rosano (2004) "Formación de animadores comunitarios de lectura", *Lectura y vida*, año 25, núm. 1, pp. 46-49.

Vygotsky, Lev S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo, Barcelona.

Wagner, Daniel (1993) *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, México.

Wertsch, James (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.

Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Temas de educación. Paidós / MEC, Madrid.

Ynclán, Gabriela (1996) "Texto y negociación de significados en el aula", *Cero en conducta*, año 11, núm. 42-43, pp. 51- 57.

_____ (1996) *Textos: castillos posibles*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano AC, (En prensa), México.

Zeichner, Kenneth. (1990) "Traditions of reform in U.S Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, (En prensa), EUA.

Zizek, S. (2001) *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología*, Paidós, Argentina.

Apéndice A. Códigos utilizados para la transcripción de los datos

A continuación enlisto y explico los códigos que utilicé:

- 1) Vocal seguida de triples dos puntos para marcar sonidos de vocal alargadas por los participantes.

...

Susana: No:::

- 2) Puntos suspensivos para pausas cortas efectuadas por los participantes.

...

Susana: Este es un tema... en el que debemos detenernos.

- 3) Subrayado para marcar el énfasis efectuado en algunas frases por los participantes.

Susana: La comunidad está interesada siempre asiste a las actividades que organizamos.

- 4) Intervención de los participantes en número de fuente más pequeño e interlineado sencillo y entre ambas intervenciones el signo igual para emisiones continuas en el habla.

Gilberto: Este es

=

Susana: Entonces

- 5) Versales para distinguir el título de un artículo de revista, capítulo, lección o título de un libro.

Susana: Esa idea la tomé de LA CARTA en el libro de ESPAÑOL.

- 6) Paréntesis y frases para señalar acciones de los participantes durante sus intervenciones, para especificar a quién se dirigen (en los casos donde hay un comentario o pregunta para alguien en particular) y para hacer acotaciones por parte de la investigadora.

Susana: Entonces yo les dije vamos a trabajar en los textos (mueve las manos como si escribiera) y después los leemos.

Susana: (A Max) ¿Cómo te fue en la correspondencia escolar?

Susana: Antes en la primaria estaba otra directora (a la que ella le recomendaba libros de la biblioteca escolar para que los trabajara con los profesores).

- 7) Comillas para distinguir fragmentos de texto que son leídos en voz alta por los participantes acompañadas al inicio y al final de paréntesis y frases que indican cuándo se está leyendo y cuándo se deja de hacer esto.

Susana: (Lee en voz alta) “El programa está estructurado en seis fases”. (Deja de leer). En anteriores reuniones nosotros hemos insistido en lo que dice este texto.

- 8) Corchetes para aclaraciones al texto por la investigadora de intervenciones de los participantes.

[]

Susana: Aquí [en las reuniones de la Red] existe un ambiente de confianza.

- 9) Doble paréntesis para trozos no audibles de la grabación en audio o video.

(())

Susana: Entonces, yo pensé que (()) venía en los libros.

- 10) Frases entre doble paréntesis para trozos semi-audibles de la grabación en audio o video.

((platicando))

Susana: El otro día estaba ((platicando)) con una compañera de la escuela

- 11) Corchetes seguidos de puntos suspensivos para ediciones en citas largas de los participantes, trozos de información que no resultan ser del interés central de la investigación.

[...]

Susana: Entonces cada vez que trabajamos la lectura y la escritura [...] nos ha resultado favorecedor invitar a los padres de familia.

Apéndice B. Tablas alusivas a la recolección de la información

Tabla 2 Entrevistas realizadas.

FECHA DE LA ENTREVISTA	NÚMERO DE ENTREVISTAS	ENTREVISTADOS	SOPORTE MATERIAL
8 de agosto de 2003.	1	- Rigo.	Notas.
9 de junio de 2004.	1	- Ángeles.	Audio: 20 min.
16 de junio de 2004.	1	- Ángeles.	Audio: 60 min.
23 de septiembre de 2004.	1	- Alumnos del grupo 5° de Susana.	Audio (para el caso de las entrevistas ocurridas del 23- al 24 de septiembre cuento con una grabación en audio y otra en video de 2 hrs. cada una). Fotografías.
23 de septiembre de 2004.	3	- Sofía. - Alumnos del grupo 3° de Estela (titular del grupo y colega de Sofía). - Estela.	Video. Fotografías.
23 de septiembre de 2004.	1	- Alumnos del grupo 6° de Ariadna (colega de Ángeles).	Video. Fotografías.
24 de septiembre de 2004.	2	- Alumnos del grupo 5° de Dolores (simpatizante de la Red y colega de Ángeles).	Audio. Video. Fotografías.

		- Dolores.	
24 de septiembre de 2004.	1	- Alumnos del grupo 6° de Roberto Gómez.	Audio. Video. Fotografías.
24 de septiembre de 2004.	2	- Gil. - Alumnos del grupo 3° con el que trabajaba Gil.	Audio.
24 de septiembre de 2004.	2	- Alumnos del grupo 5° con el que laboraba Conchita. - Conchita.	Audio. Video. Fotografías.
19 de mayo de 2005.	1	- Gil.	Audio: 20 min.
20 de mayo de 2005.	1	- Ángeles.	Audio: 20 min.
25 de mayo de 2005.	1	- Susana.	Audio: 20 min.
	Total: 18 entrevistas.		Notas. Audio 4 hrs. 20 min. Video: 2 hrs. Fotografías.

Tabla 3 Observaciones en reuniones.

FECHA DE LA REUNIÓN	DURACIÓN	SOPORTE MATERIAL
1° de noviembre de 2003.	3:40 hrs.	Notas.

15 de noviembre de 2003.	3:55 hrs.	Notas.
13 de febrero de 2004.	1:15 hrs.	Notas. Audio 1 hr.
28 de febrero de 2004.	3:10 hrs.	Notas. Audio 2 hrs.
13 de marzo de 2004.	3 hrs.	Notas. Audio 2 hrs.
20 de marzo de 2004.	3:05 hrs.	Notas. Audio 2 hr.
27 de marzo de 2004.	3:30 hrs.	Notas. Audio 2 hrs.
8 de mayo de 2004.	2:45 hrs.	Notas. Audio 2 hrs.
5 de junio de 2004.	1:50 hrs.	Notas. Audio 1 hr.
12 de junio de 2004.	2:40 hrs.	Notas. Audio 2 hrs.
11 de septiembre de 2004.	4:10 hrs.	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
29 de septiembre de 2004.	2:30 hrs.	Notas. Audio 2 hrs.
5 de noviembre de 2004.	2:30 hrs.	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
26 de noviembre de 2004.	1:40 hrs.	Notas. Audio 1 hr.
3 de diciembre de 2004.	1 hr.	Notas. Audio 1 hr.
10 de diciembre de 2004.	2 hrs.	Notas.

		Audio 2 hrs.
16 reuniones.	42:40 hrs.	Notas. Audio 24 hrs. Video 2 hrs. Fotografías.

Tabla 4 Observaciones a bibliotecas circulantes de aula y de escuela.

FECHA DE LA OBSERVACIÓN	ASPECTOS DE INTERÉS	SOPORTE MATERIAL
23 de septiembre de 2004.	- Acervo del grupo 5° de Susana.	Audio y video con duración de 2 hrs. cada uno (los mismos de las entrevistas)
23 de septiembre de 2004.	- Acervo del grupo 3° de Estela. - Acervo escolar de la primaria en la que laboraban Estela y Sofía.	
23 de septiembre de 2004.	- Acervo escuela en la que trabajaban Sergio, Ángeles y Javier. - Acervo del grupo 6° de Ariadna.	
24 de septiembre de 2004.	- Acervo del grupo 5° de Dolores.	

24 de septiembre de 2004.	- Acervo del grupo 6° de Roberto Gómez.	
24 de septiembre de 2004.	- Acervo del grupo 3° de Gil.	
24 de septiembre de 2004.	- Acervo del grupo 5° de Conchita.	
	9 observaciones en 6 escuelas primarias (3 en turno matutino y 4 en turno vespertino –ya que en una escuela observé en ambos turnos–).	

Tabla 5 Observaciones de clases de primaria.

FECHA	TURNO Y DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOMBRE DEL DOCENTE FOCAL	GRUPO	SOPORTE MATERIAL
25 de mayo de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	6°	Notas. Audio 2 hrs. Fotografías.
9 de junio de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	6°	Notas. Audio 2 hrs. Fotografías.
16 de junio de 2004.	Vespertino. 4:30 hrs.	Ángeles.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Fotografías.
6 de octubre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
7 de octubre de 2004.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr.

				Fotografías.
8 de octubre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
13 de octubre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
21 de octubre de 2004.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
22 de octubre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
3 de noviembre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
4 de noviembre de 2004.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
5 de noviembre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
24 de noviembre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.

25 de noviembre de 2004.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
26 de noviembre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
1° de diciembre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
2 de diciembre de 2004.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
3 de diciembre de 2004.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
6 de enero de 2005.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
7 de enero de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
19 de enero de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
20 de enero de	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs.

2005.				Video 1 hr. Fotografías.
21 de enero de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
9 de febrero de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
10 de febrero de 2005.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
11 de febrero de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
16 de febrero de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
17 de febrero de 2005.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
18 de febrero de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
2 de marzo de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.

3 de marzo de 2005.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
4 de marzo de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
16 de marzo de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
17 de marzo de 2005.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
18 de marzo de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
21 de abril de 2005.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
22 de abril de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
27 de abril de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana.	5°	Notas. Audio 2 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
19 de mayo de 2005.	Vespertino. 4:15 hrs.	Gil.	3°	Notas. Audio 2:30 hrs.

				Video 1 hr. Fotografías.
20 de mayo de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Ángeles.	5°	Notas. Audio 2:30 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
25 de mayo de 2005.	Matutino. 4:30 hrs.	Susana	5°	Notas. Audio 2:30 hrs. Video 1 hr. Fotografías.
TOTALES				
41 visitas (3 observaciones en el ciclo 2003-2004 y 38 observaciones en 2004-2005).	3 escuelas primarias. 181:15 hrs.	3 docentes focales.	6 grupos (2 de 6°, 2 de 5° y 2 de 3°). De estos: 2 de 6° y 1 de 3° durante 2003-2004 y 2 de 5° y 1 de 3° en 2004-2005.	Notas. Audio 83:30 hrs. Video 38 hrs. Fotografías.

Tabla 6 Observaciones a conversaciones entre los integrantes y sus colegas para invitarlos a participar a un acto cultural




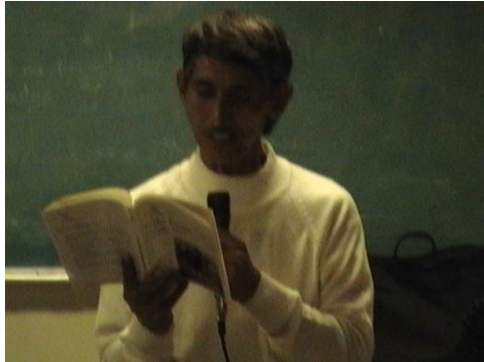
FECHA	ASPECTO DE INTERÉS	SOPORTE MATERIAL
23 de septiembre de 2004.	<p>- Charla de Carmen con los colegas del turno vespertino de Ángeles para invitarlos a participar en una Fiesta de los libros y sus lectores.</p>  <p>Figura 29 Carmen conversando con los colegas de Ángeles.</p>	<p>Notas. Audio 30 min. Video 40 min.</p>
24 de septiembre de 2004.	- Charla de Carmen y de Ángeles con sus colegas del turno matutino.	Notas.
24 de septiembre de 2004.	- Charla de Carmen y Gil con los colegas de él.	Notas.
TOTALES		
	3 charlas.	<p>Notas. Audio 30 min. Video 40 min.</p>

Tabla 7 Observaciones en actos académicos y culturales organizados por integrantes.

FECHA	ORGANIZADORES	NOMBRE DEL ACTO	SOPORTE MATERIAL
23 de junio de 2004.	Red.	Presentación del libro PRIMERO LA A. ARTE Y OFICIO DE LA PALABRA ESCRITA	<p>Audio 1 hr. Video 1 hr.</p>

		<p>de Eusebio Ruvalcaba</p>  <p>Figura 30 Los asistentes a la presentación del libro.</p>	Fotografías.
<p>25 de septiembre, 2, 9, 16 y 23 de octubre de 2004.</p>	Red.	<p><i>Taller Literario Enrique González Rojo.</i></p>  <p>Figura 31 Gil (primera fila, primer asiento), Max (primera fila, cuarto asiento) y Roberto Gómez (segunda fila, primer asiento) presentes en el <i>Taller Literario.</i></p>	<p>Notas Audio 1 hr Video 1 hr. Fotografías.</p>
<p>12 de noviembre de 2004.</p>	Red /CM.	<p><i>Lectura de corridos populares y Crónicas de la Revolución Mexicana.</i></p>  <p>Figura 32 Gil leyendo a los asistentes en el CM.</p>	<p>Video 1 hr. Fotografías.</p>




<p>19 de noviembre de 2004.</p>	<p>Ángeles y otros de los directores de la zona escolar en que ella laboraba.</p>	<p><i>Taller Pedagógico</i> (Matemáticas).</p>  <p>Figura 33 Ángeles (en primer plano del lado izquierdo de la pantalla) y Sergio (de izquierda a derecha, sentado en la segunda fila) en la charla de David Block en el <i>Taller de Matemáticas</i>.</p>	<p>Notas. Video 1 hr. Fotografías.</p>
<p>4 actos.</p>	<p>2 convocados por la Red.</p> <p>1 convocado por la Red en colaboración con un CM.</p> <p>1 convocado por una integrante de la Red en colaboración con sus colegas directores.</p>		<p>Notas. Audio 2 hrs. Video 4 hrs. Fotografías.</p>

Tabla 8 Observaciones en actos académicos y culturales a los que asistieron los integrantes.

FECHA	CONVOCANTES	NOMBRE DEL ACTO	SOPORTE MATERIAL
24 de abril de 2004.	Catedráticos de una de las unidades de la UPN en el D.F. (Carmen y Roberto Pulido, entre otros).	Conferencia: "El papel del texto electrónico" dictada por Roger Chartier.	Audio 1 hr.
12 de octubre de 2004.	Gobierno del D. F.	Cuarta Feria del Libro en el Zócalo "La ciudad un libro abierto".  Figura 34 Alumnos de Gil en uno de los Talleres Infantiles.	Video 45 min. Fotografías.
13 de octubre de 2004.	Dirección General de Bibliotecas de CONACULTA y la Secretaría de Cultura del	Foro Binacional México-Brasil La biblioteca y el fomento a la lectura.	Notas.

	Gobierno del D.F.		
23 de febrero de 2005.	BENM.	<p>Conferencia Literatura infantil</p>  <p>Figura 35 El director de la BENM entregando a Carmen un reconocimiento por su ponencia.</p>	<p>Notas. Audio 1 hr. Fotografías</p>
TOTALES			
4 actos.	<p>1 convocado por algunos integrantes en colaboración con una de las unidades de la UPN en el D.F.</p> <p>1 convocado por el Gobierno del D.F. (siendo parte de los organizadores un integrante de la Red y</p>		<p>Notas. Audio 2 hrs. Video 45 min. Fotografías.</p>

	<p>dos de sus simpatizantes).</p> <p>1 convocado por la Dirección General de Bibliotecas de CONACULTA y la Secretaría de Cultura del Gobierno del D.F.</p> <p>1 convocado por la BENM (en ese tiempo el director de esta institución era simpatizante de la Red).</p>		
--	---	--	--

Tabla 9 Observaciones en actos académicos y culturales de la Red Nacional TEBES.

FECHA	CONVOCANTES	NOMBRE DEL ACTO	SOPORTE MATERIAL
1°-3 abril de 2004.	Red TEBES. Coordinadores encargados: uno de los	<i>XIII Seminario-Taller Nacional de Formación de Asesores de la Red Nacional TEBES.</i>	Notas. Audio 2 hrs. Fotografías.

	<p>colectivos de una de las unidades de la UPN en el D.F. y de la correspondiente al estado de Oaxaca.</p>	 <p>Figura 36 Participantes de una de las mesas de trabajo.</p>	
<p>8-10 de noviembre de 2004.</p>	<p>Red TEBES. Coordinadores encargados: uno de los colectivos de una de las unidades de la UPN en el D.F. y de la correspondiente al estado de Oaxaca.</p>	<p><i>XIV Seminario- Taller Nacional de Formación de Asesores de la Red Nacional TEBES.</i></p>  <p>Figura 37 Rigo (frente a la computadora portátil) en el <i>XIV Seminario-Taller Nacional.</i></p>	<p>Notas. Audio 2 hrs. Video 2 hrs. Fotografías.</p>
<p>19-21 de marzo de 2005.</p>	<p>Red TEBES. Coordinadores encargados: uno de los colectivos de una de las unidades de la UPN en el D.F. y de la correspondiente al estado de Oaxaca.</p>	<p><i>XV Seminario-Taller Nacional de Formadores de Asesores de la Red Nacional TEBES.</i></p>  <p>Figura 38 Rigo leyendo en voz alta un documento en una plenaria del <i>XV Seminario-Taller.</i></p>	<p>Notas. Audio 1 hr . Video 1 hr. Fotografías.</p>

TOTALES			
3 actos.			Notas.
			Audio 5
			hrs.
			Video 3
			hrs.
			Fotografías.

Apéndice C Mayor información respecto a reuniones focales

Tabla 13 Temas abordados y actividades desarrolladas durante las reuniones focales.

N° PROGRESIVO	FECHA	TEMAS ABORDADOS Y ACTIVIDADES DESARROLLADAS
1	1° de noviembre de 2003.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avances y problemáticas a las que los integrantes se han enfrentado en el desarrollo de la correspondencia escolar. ➤ Señalamiento del no involucramiento de algunos colegas en el trabajo de las primarias. ➤ Enunciamiento de actividades de animación lectora y escritora que los integrantes y colegas realizan en las aulas y en las escuelas. ➤ Mención de las irregularidades dentro de las Juntas de Consejo Técnico Consultivo en algunas primarias en las que laboran (no hay trabajo colegiado y en las órdenes del día se registran temas y actividades que no se realizan). ➤ Señalamiento de inconsistencias en la puesta en marcha del PNL y del PEC en ciertas primarias (en cuanto al PNL: falta de paquetes de libros en algunos de los grupos, paquetes para grados distintos a los que corresponden y no dejar que los libros se saquen al patio en canastas durante el recreo argumentando que se maltratarán; en relación al PEC: registrar que el proyecto es el fomento a la lectura y que en las Juntas de Consejo no se destine tiempo para abordar cuestiones relacionadas con este tema). ➤ Preparación de antología para los colegas que asistirán al seminario de correspondencia escolar que los miembros contemplan organizar. ➤ Elección de criterios para elegir borradores de cartas escritas por los alumnos para presentarlos y discutirlos en la siguiente reunión. ➤ Preparativos para próxima reunión.

2	15 de noviembre de 2003.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación, lectura y discusión acerca de los borradores de cartas que los alumnos prepararon en clase. ➤ Comentar cuál es la relación que sostienen con los padres de familia. ➤ Recomendación de libros de literatura infantil para introducir a los alumnos de primer grado en la redacción de las cartas. ➤ Narrar una experiencia de aula relacionada con la correspondencia escolar. ➤ Intención de armar un expediente que integre el conjunto de borradores de cartas de alumnos y los comentarios escritos por parte de los profesores al respecto de estos textos. ➤ Necesidad de profundizar en el análisis del contenido de las cartas de los alumnos. ➤ Recomendaciones de libros en los que pueden apoyarse para el análisis de las cartas. ➤ Elaboración de un escrito colectivo en el que los integrantes manifiestan sus experiencias relacionadas a su observación cuando los alumnos prepararon los borradores de cartas. ➤ Continuar con la preparación de antología para colegas.
3	13 de febrero de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicar qué es la Red y cuáles son las actividades que los miembros han llevado a cabo para la diseminación de la cultura escrita. ➤ Compartir los planes que la agrupación tiene para la coedición de un libro. ➤ Mencionar la intención que tienen de videograbar clases de primaria de los grupos en los que trabajan para dar cuenta de cómo animan a la lectura y la escritura. ➤ Origen del taller de matemáticas que contemplan

		<p>diseñar y al que convocarán a los integrantes y a sus colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo de biblioteca escolar y talleres que Ángeles y Javier llevan a cabo en la primaria en la que laboran. ➤ Anécdotas de la pasantía de Javier en España e intenciones de compartir a sus colegas estas experiencias.
4	12 de junio de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisión del tríptico-invitación que elaboraron para informar y convidar a los colegas a la presentación del libro PRIMERO LA A. ARTE Y OFICIO DE LA PALABRA ESCRITA. ➤ Informar e invitar al XIII Seminario-Taller. ➤ Enunciar los avances en la correspondencia escolar. ➤ Recomendación de libros y sugerencias para el trabajo en el correo. ➤ Compartir opiniones de los alumnos que participaron en la correspondencia. ➤ Comentar acerca del encuentro que se efectuó entre los niños que se cartearon de diversas escuelas primarias. ➤ Reflexiones en torno al papel de los integrantes como mediadores en el proceso de la correspondencia escolar. ➤ Compartir experiencia que se suscitaron en un grupo de primaria de uno de los integrantes cuando las madres de familia le escribieron cartas a sus hijos y se las leyeron en el aula para celebrar el día del niño. ➤ Ventajas que reportó el manejo de un <i>diario de acontecimientos</i> en uno de los grupos de primaria.
5	11 de	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conocer el contenido del documento del

	septiembre de 2004.	<p>PNL.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Origen, organización y funcionamiento de las bibliotecas circulantes del aula en los grupos de primaria en que laboran los integrantes. ➤ Hablar del sistema de clasificación que manejan libro-clubes del Gobierno del D.F. para sugerir su uso en las aulas. ➤ Informar e invitar a actos académicos y culturales relacionados con la cultura escrita. ➤ Ofrecimiento de materiales escritos para incrementar el acervo del aula de los integrantes. ➤ Preparativos para la cita con María Elvira Charria, entonces directora del PNL. ➤ Dar a conocer experiencias lectoras de alumnos del estado de Oaxaca y de la Red de esa misma entidad. ➤ Preparativos para el <i>Taller Literario</i>. ➤ Invitar a participar como talleristas y convencer a algunos de los colegas para que cooperen en la realización de la feria que organizan algunos integrantes de la Red Nacional TEBES y que se celebraría en uno de los municipios en Oaxaca.
6	29 de septiembre de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conocer opiniones de los colegas en relación a la formación de lectores. ➤ Lectura colectiva y revisión del documento que presentarían a María Elvira Charria. ➤ Textos relacionados con la correspondencia escolar. ➤ Invitación a la Cuarta Feria del libro en el Zócalo y organización para que los integrantes asistan con los alumnos.

A través del contenido de esta Tabla es posible percatarse de la recurrencia de algunos temas y actividades:

- En cinco de las seis reuniones:
 - preparar actos académicos y culturales dirigidos a sus colegas.
- En cuatro de las seis reuniones:
 - hablar acerca de los avances en la actividad de correspondencia escolar que fue elegida por los integrantes como una de sus tareas.
- En tres de las seis reuniones:
 - compartir acciones que llevan a cabo en las aulas de primaria para animar a la lectura y la escritura.
 - informarse e invitar a actos académicos y culturales diversos los cuales en su mayoría atienden a cuestiones alusivas a la enseñanza de la lengua escrita en la primaria y a la animación lectora.
 - conversar al respecto de las producciones escritas de los alumnos y darles lectura para reflexionar a propósito de éstas.
 - hablar de los padres de familia de sus alumnos.
 - recomendar libros de literatura para trabajar con los niños.
- En dos de las seis reuniones:
 - hablar acerca de los colegas.
 - recomendar libros que los integrantes pueden ocupar para apoyarse en su labor pedagógica.

Destaca que la totalidad de estos temas y actividades tenga que ver con la lengua escrita lo cual reitera que los profesores que conforman la Red procuraron ser sistemáticos y congruentes con sus propósitos como organización. En términos generales, se advierte la existencia de cuatro rubros generales: preparar eventos futuros, compartir ideas prácticas, compartir conocimientos específicos y difundir e invitar a actos organizados por instancias externas a la Red.

Por otro lado, en la Tabla 14 menciono cuáles fueron las formas de organización que los miembros promovieron dentro de las reuniones respetando el orden en que éstas aparecieron. Por ejemplo en el caso de la reunión del 15 de noviembre de 2004 los integrantes iniciaron un trabajo individual, después lo efectuaron en grupo y finalmente regresaron al arreglo individual. Las formas ocupadas en las reuniones me resultan de interés en tanto que revelan cuáles fueron los movimientos en la interacción que ocurrieron entre los participantes.

Tabla 14 Formas de organización durante las reuniones focales

N° PROGRESIVO	FECHA	FORMAS DE ORGANIZACIÓN
1	1° de noviembre de 2003.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Individual. ➤ Grupal.
2	15 de noviembre de 2003.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Individual. ➤ Grupal. ➤ Individual
3	13 de febrero de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Individual.
4	12 de junio de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grupal. ➤ Individual.
5	11 de septiembre de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Individual ➤ Grupal. ➤ Individual.
6	29 de septiembre de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Individual.

Sobresale que en cuatro de las seis reuniones existió una combinatoria de formas diferentes de organización. Mientras que en dos de ellas solamente aparece una. Otro de los aspectos que se distingue es que en dos de las reuniones se advierten arreglos tales como:

- 1) La combinación individual–grupal (lo único que cambia es el orden).
- 2) La combinación triple: individual-grupal-individual (en el mismo orden).

Finalmente, cabe resaltar la presencia de una forma de organización grupal en cuatro de las seis reuniones lo que de entrada evidencia el trabajo colectivo que primó en este tipo de espacio. Lo anterior tiene sus orígenes en la naturaleza de la Red y en el estilo de actividades conjuntas en las que los miembros se interesaron.

Apéndice D Mayor información respecto a clases focales

Tabla 16 Contenidos curriculares de la asignatura de Español abordados de manera transversal por los docentes en las clases focales.

N° PROGRESIVO	FECHA	DOCENTE FOCAL	GRADO	TÍTULO DEL LIBRO ELEGIDO PARA LECTURA COLECTIVA	CONTENIDOS DE ESPAÑOL (TAL Y COMO APARECEN ENLISTADOS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PRIMARIA)
1	25 de mayo de 2004.	Susana.	6°	JOAQUÍN Y MACLOVIA SE QUIEREN CASAR de Francisco Hinojosa y Alicia Meza.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Audición de textos. ➤ Diálogo. ➤ Planeación de un texto considerando la situación, el propósito de la comunicación, el tema y la veracidad. ➤ Redacción, revisión y corrección de borradores. ➤ Uso del lenguaje poético. ➤ Inclusión de las características de forma y contenido pertinentes en los escritos. ➤ Elaboración de la versión final. ➤ Uso de signos ortográficos (acentos y puntuación). ➤ Usos de diferentes formatos de lectura según propósitos diversos (para

					<p>encontrar una información, para compartir un texto, para continuar escribiendo y para corregir un texto).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Empleo de lenguaje formal.
2	6 de octubre de 2004.	Susana.	5°	EL FANTASMA ROBATORTAS de Mayté Ibargüengoiti a y David Herrerias.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Audición de textos. ➤ Diálogo. ➤ Planeación de un texto. ➤ Redacción, revisión y corrección de la versión final. ➤ Inclusión de las características de forma y contenido pertinentes en los escritos. ➤ Uso de signos ortográficos (puntuación). ➤ Usos de diferentes formatos de lectura según propósitos diversos (para compartir un texto y para corregir algo que se escribió).
3	7 de octubre de 2004.	Gil.	3°	LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO de Francisco	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Audición de textos. ➤ Diálogo. ➤ Planeación de un texto.

				Hinojosa.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Redacción, revisión y corrección de borradores. ➤ Usos de diferentes formatos de lectura según propósitos diversos (para encontrar una información, para compartir un texto y para corregir algo que se escribe). ➤ Elaboración de la versión final. ➤ Inclusión de las características de forma y contenido pertinentes en los recados. ➤ Uso de signos ortográficos (puntuación).
4	21 de octubre de 2004.	Gil.	3°	BETY RESUELVE UN MISTERIO de Michaela Morgan.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Audición de textos. ➤ Diálogo. ➤ Conocimiento y uso de palabras conectoras o enlaces. ➤ Relatar hechos sencillos. ➤ Planeación de textos. ➤ Redacción de textos. ➤ Uso de signos ortográficos (puntuación)

					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Usos de diferentes formatos de lectura según propósitos diversos (para compartir un texto y para corregir algo que se escribe).
5	18 de febrero de 2005.	Ángeles.	5°	EL DIARIO DE BILOCA de Gabriel García Edson.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Audición de textos. ➤ Diálogo. ➤ Planeación de un texto. ➤ Redacción, revisión y corrección de borradores. ➤ Elaboración de la versión final. ➤ Inclusión de las características de forma y contenido pertinentes en los escritos. ➤ Elaborar preguntas. ➤ Uso de signos ortográficos (signos de interrogación) ➤ Usos de diferentes formatos de lectura según propósitos diversos (para compartir un texto, para seguir escribiendo y para corregir algo que se escribe).

6	20 de mayo de 2005.	Ángeles.	5°	EL PÁJARO DEL ALMA de Mijail Snunit.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Audición de textos. ➤ Diálogo. ➤ Planeación de un texto considerando la situación, el propósito de la comunicación, el tema y la veracidad. ➤ Manifestar sentimientos y emociones a través del uso de metáforas. ➤ Interpretación y uso del lenguaje literario, poético y figurado. ➤ Redacción, revisión y corrección de la versión final. ➤ Audición de textos. ➤ Uso de lectura para compartir un texto. ➤ Uso de signos ortográficos (puntuación)
---	---------------------	----------	----	--------------------------------------	---

Al respecto de esta Tabla cabe hacer la siguiente mención. Durante la lectura colectiva de los textos enunciados, así como del trabajo que se derivó de éstos los docentes focales hicieron un abordaje transversal de contenidos curriculares pertenecientes a diferentes asignaturas y áreas. No obstante, es de mi interés subrayar los relativos a Español por ser ésta la asignatura en la que de manera intencional se da la enseñanza de la lengua escrita. Una vez realizada dicha aclaración se tiene que los contenidos recurrentes de Español marcados en el programa de estudios fueron:

- En seis clases:
 - Audición de textos.
 - Diálogo.

Planeación, redacción, revisión y corrección de textos.

Uso de signos ortográficos

Usos de diversos formatos de lectura para propósitos diversos.

➤ En tres clases:

Inclusión de las características de forma y contenido pertinentes en los escritos.

En la Tabla 17 enlisto las producciones escritas que realizaron los alumnos a solicitud de los profesores y que se desprendieron de los libros leídos colectivamente.

Tabla 17 Producciones escritas coordinadas por los integrantes y desarrolladas por los alumnos en las clases focales

N° PROGRE -SIVO	FECHA	DOCENTE FOCAL	GRUPO	PRODUCCIÓN ESCRITA
1	25 de mayo de 2004.	Susana.	6°	➤ Invitación de boda.
2	6 de octubre de 2004.	Susana.	5°	➤ Receta.
3	7 de octubre de 2004.	Gil.	3°	➤ Recado.
4	21 de octubre de 2004.	Gil.	3°	➤ Anécdota personal.
5	18 de febrero de 2005.	Ángeles.	5°	➤ Guión de preguntas.
6	20 de mayo de 2005.	Ángeles.	5°	➤ Escrito y dibujo de sentimientos y emociones personales. ➤ Tabla de información y gráfica a partir de los datos de la primera.

Finalmente, en la Tabla 18 menciono las formas de organización que los docentes focales provocaron durante las clases.

Tabla 18 Formas de organización durante las clases focales

N° PROGRESIVO	FECHA	DOCENTE FOCAL	GRUPO	FORMAS DE ORGANIZACIÓN
1	25 de mayo de 2004.	Susana.	6°	➤ Grupal. ➤ Equipos.
2	6 de octubre de 2004.	Susana.	5°	➤ Grupal. ➤ Individual. ➤ Grupal.
3	7 de octubre de 2004.	Gil.	3°	➤ Grupal. ➤ Individual. ➤ Grupal. ➤ Equipos. ➤ Grupal. ➤ Individual.
4	21 de octubre de 2004.	Gil.	3°	➤ Grupal. ➤ Equipos. ➤ Grupal. ➤ Equipos. ➤ Grupal. ➤ Individual. ➤ Diadas. ➤ Individual.
5	18 de febrero de 2005.	Ángeles.	5°	➤ Grupal. ➤ Equipos. ➤ Grupal. ➤ Equipos.
6	20 de mayo de 2005.	Ángeles.	5°	➤ Grupal. ➤ Individual. ➤ Grupal. ➤ Individual.

En las clases focales la forma de organización más frecuente fue la grupal lo cual reflejó la insistencia de los docentes por promover el trabajo colectivo entre los alumnos, tal y como ocurría en las reuniones a las que asistían periódicamente.