

Imaginación y adquisición de los conocimientos básicos

Búsqueda de la clave del aprendizaje

Karen Gallas



Karen Gallas

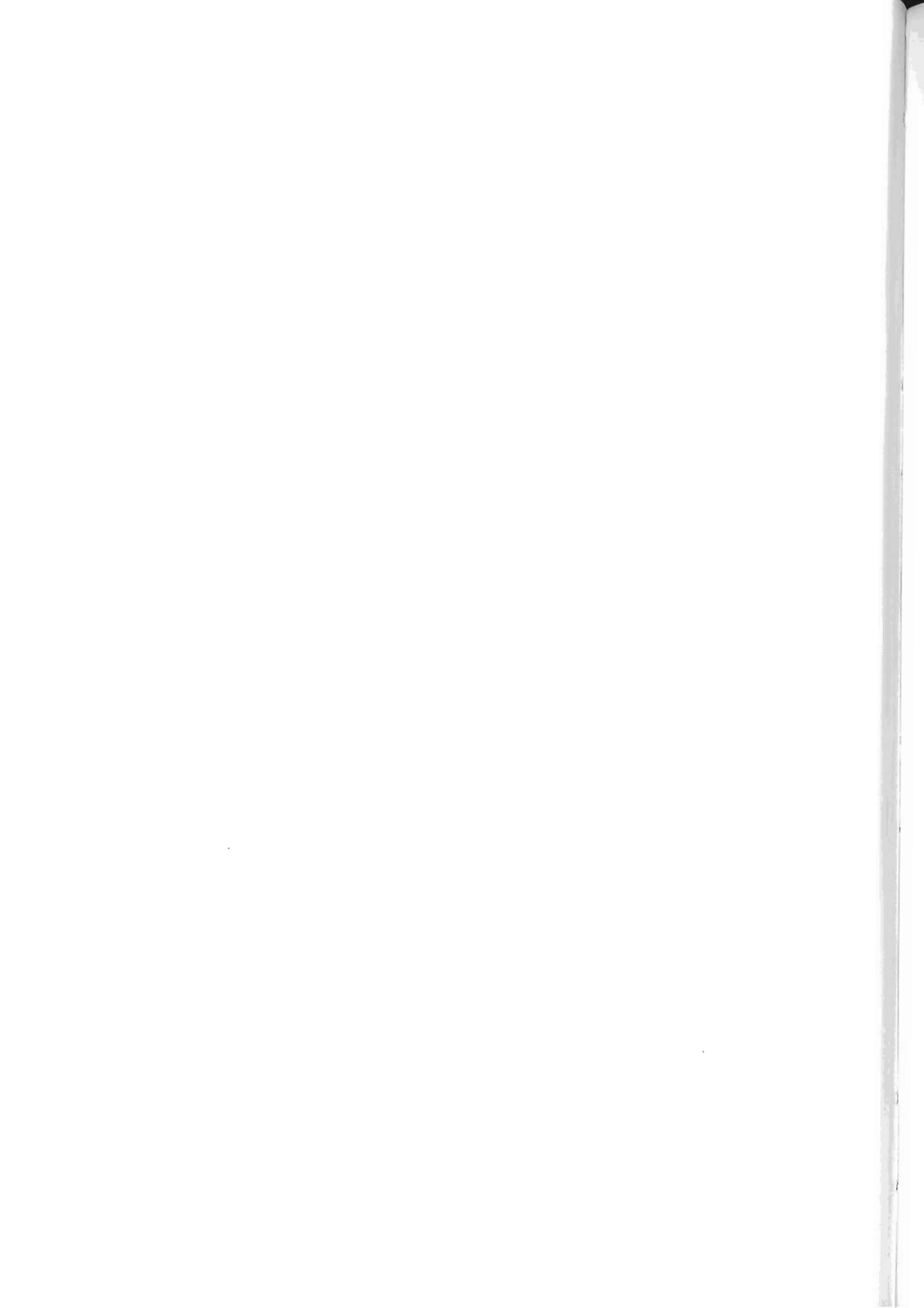
Imaginación y adquisición de los conocimientos básicos



Colección Colaboración Pedagógica. 16

Publicaciones del M.C.E.P.

16



**IMAGINACIÓN Y ADQUISICIÓN
DE LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS**

Búsqueda de la clave del aprendizaje

KAREN GALLAS

Traducido del original en inglés por Aurora Caparrós Cayuela

Título original de la obra:

Imagination and literacy. A teacher's search for the heart of learning

© Teachers College, Columbia University, New York 2003.

1ª edición Morón (Sevilla), Enero de 2007

© de la edición Cooperación Educativa Kikiriki

Apdo. 117

41350 - Morón (Sevilla)

Telf./Fax: 955 854 850

email: kikiriki@cooperacioneducativa.com

web: www.cooperacioneducativa.com

Derechos reservados

Depósito legal: SE-6587-06

I.S.S.N. de la colección: 1134-3265

ISBN de la obra: 978 - 84- 89042 - 51 - 9

Imprime: I.G.M. Grafidós S.L.

Telf. 955 853 563

Fax: 955 854 946

C/ Río Segura, 4

Morón de la Frontera (Sevilla)

ÍNDICE

Agradecimientos	7
Introducción: Imaginación al poder	9
Propósito de este libro	10
Imaginación y educación	12
Diseño de la investigación	14
Notas sobre la estructura de este libro	16
¿Por qué la imaginación?	18
1. El tiempo de la historia como un acto mágico	19
Las cuestiones del tiempo de la historia	19
El entorno	20
Denzel y la lectura	21
Denzel y el tiempo de la historia	21
Lectura de un libro de cuentos como ritual	23
Lectura de un texto	25
¿Qué es el aprendizaje de los conocimientos básicos?	27

PARTE I

La cuestión	31
2. La imaginación como una cuestión, un tema y una herramienta	35
Comenzar conmigo misma	35
La imaginación como herramienta	41
La imaginación como tema	41
Vuelta a Denzel	43
3. Observar la imaginación	45
Del juego a la pintura y a la escritura	46
De la escritura a la actuación jugando y a la escritura jugando	49
La imaginación como un subtexto	57

PARTE II

Construir una identidad alfabetizada	59
4. Hablar con las hormigas: Imaginación e identidad	61
Conectar la observación con la teoría.....	62
Construir una teoría dentro-fuera del aprendizaje de los conocimientos básicos	65
5. “¡Soy el Rey Shabazz!: Apropriarse de un discurso a través de la acción imaginativa	73
El trabajo de Tommy con los textos	74
¿Qué es una apropiación del discurso?.....	81
Observar el proceso de apropiación del discurso	88
6. Autoría	93
Autor versus autoría	94
Compartir tiempo y autoría.....	95
Un nuevo entorno	98
“Carnaval” al estilo de la guardería	106

Parte III

La imaginación y el mundo real	109
7. Imaginar un mundo diferente: alfabetismo sociocultural	113
Las aulas como lugares de contacto cultural	113
Alfabetización sociocultural en una clase con diversidad de alumnos	115
Desarrollo de textos en colaboración: historias falsas	121
Establecer el trabajo preliminar para el alfabetismo sociocultural	123
8. Reclamar, renombrar, reimaginar el aula	127
La enseñanza como etnografía	128
Reimaginar el currículo y el aula	134
Colonizar un nuevo planeta	139
Reclamar, renombrar, reimaginar el aula	149
9. “Entrar en la madriguera del conejo”	153
Un nuevo paradigma.....	154
¿Diversión?	155
Imaginación y educación	156
Reclamar la imaginación	156
Referencias	159
Sobre el autor	165

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos a las siguientes personas: Sarah Huard, mi colaboradora en 1995-1996, cuyas observaciones aquel año fueron valiosísimas; a los miembros del *Brookline Teacher Research Seminar* (Grupo de Investigación Brookline) por su apoyo durante la primera parte de este trabajo; a Roberta Verter, quien me facilitó el acceso al sistema bibliotecario de la *California State University*; a Cindy Ballenger, Nelly Demers, Marion Malean y Peter Smagorinsky, por su ayuda con la lectura de los borradores de este trabajo; a Carol Chambers Collins, mi editora en la Teachers College Press, cuyos comentarios mejoraron tanto mi trabajo; a mi marido, Dave, por su apoyo y aliento.

Y finalmente, gracias a todos los niños, empezando por los dos míos, Liam y Kelsey McNiff, y a todos los que a lo largo de estos años he enseñado. Me habéis ayudado a crecer con imaginación una vez más.

INTRODUCCIÓN

Imaginación al poder

Emily está sentada a solas en una mesa con una de sus hormigas en la mano. Está hablando con la hormiga, haciéndole preguntas.

Emily: ¿Tienes algo más que decir?

Acerca la mano al oído y escucha. Más tarde explica que la hormiga le ha estado diciendo que tiene 10 años, que su cumpleaños es el 2 de agosto y que es "chica". Después me muestra cómo ha plasmado esa información en un trozo de papel. (Notas de campo, 22 de septiembre)

Cuando conocí a Emily, era la primera niña a la que yo enseñaba que, a sus seis años, había ya empezado su vida laboral. Emily es una científica. Es posible que haya nacido así, porque es la única niña de seis años que he conocido cuya vida gira alrededor del deseo de dedicarse exclusivamente al estudio del mundo natural. En el caso de Emily, su fascinación era por los insectos, especialmente por las hormigas. Durante el año en que fui su profesora, pasaba todo el tiempo libre –cuando hacía buen tiempo– buscando insectos, capturándolos y confeccionando recipientes para guardarlos y posteriormente estudiarlos en casa. Como buena coleccionista, nunca salía sin bolsitas de plástico. Recogía cualquier cosa que se arrastrara y la colocaba en su escondite para estudiarla después. Dibujaba los insectos y bichos que recogía, escribía sobre ellos y ofrecía abundante información a quien estuviera interesado. Sin embargo, no era una niña que sintiera curiosidad por leer libros o escuchar historias de ficción. No se implicaba en las representaciones teatrales, a menos que se le pidiera. En casa, insistía en que le leyeran solamente literatura no ficticia, aunque sus padres hacían enormes esfuerzos por convencerla de lo contrario. Cuando se le dejaba a su aire, sus intereses en la vida se limitaban a las ciencias naturales o a cualquier cosa que fuera "real". Por eso, me sorprendió a principio de curso descubrir que Emily creía que podía hablar con los insectos (después de todo, ¿quién soy yo para negarlo?). Con frecuencia en los descansos de las clases o incluso durante la clase se le podía ver deambulando inmersa en una conversación apasionada con cualquier pobre criatura que hubiera osado cruzársele.

PROPÓSITO DE ESTE LIBRO

No podemos irrumpir en el mundo de los actos desde el mundo teórico. Es necesario empezar con el acto en sí mismo... no con su transcripción teórica (Bakhtin, 1993).

En la época en la que fui profesora de Emily, comenzaba el tercer año de investigación del tema de la imaginación y el papel que desempeña en la educación

infantil, y ella me proporcionó un ejemplo único de la imaginación y su conexión con una disciplina específica. No obstante, Emily era una más entre todos los niños que estaban desarrollando sus vidas imaginativas a poco que uno se parara a observar. Este libro coloca el trabajo imaginativo de Emily y de otros tantos niños en un marco que trata de centrar la atención en el papel de la imaginación en el aprendizaje de los conocimientos básicos. Comenzaré con una descripción de cómo surgieron mis dudas sobre la imaginación, aunque tampoco aseguro haber encontrado solución a dichas dudas. Propondré tres maneras en las que creo que la imaginación se relaciona con la adquisición del discurso y forma la piedra angular del proceso de adquisición de los conocimientos básicos en los estudiantes de todas las edades, presentando datos que se centran en los aspectos de identidad, apropiación del discurso y lo que yo llamo "*autoría*". En cada una de las áreas, mi estructura teórica se fundamentará en los "*actos*" de los niños, de forma que el lector pueda ver el modo recurrente en el que mi proceso como profesora-investigadora cambió mi práctica, la que a su vez cambió mi marco teórico, que a su vez cambió mi proceso como profesora-investigadora, etc.

Así pues, mis descripciones se centrarán en "*lo prosaico*" de la imaginación (Morson y Emerson, 1990). En otras palabras, no describiré los hechos bien planeados, orquestados cuyo objetivo sea obtener respuestas específicamente imaginativas a mi enseñanza. Más bien, los datos presentarán los incidentes diarios de la imaginación que yo observé y en los que participé: actos que eran parte de mi propia vida y de la vida del aula. Por lo tanto, el propósito de este libro es hacer tangible el papel de la imaginación tal y como yo lo he visto funcionar en mis clases; y presentar a debate la necesidad —en verdad creo que es una cuestión imperativa— de estudiar con más detenimiento el proceso imaginativo de los niños en la adquisición de los conocimientos básicos.

Sin embargo, sería el colmo de la arrogancia por mi parte pretender que una vez leído el libro, el lector tuviera una descripción definitiva de la imaginación. Más bien, es muy probable que en muchos de los lectores su lectura provoque cierta desorientación y la misma sensación de intangibilidad que esta investigación ha producido en mí. Para ser sincera, durante todo el proceso de investigación sobre la imaginación apenas he podido descifrar la imagen de lo que estaba tratando de entender y encontrar. Hubo breves instantes de comprensión cuando estuve segura de que mis investigaciones estaban siendo un acierto: mis datos me demostraban eso, los logros de los niños también me lo demostraban, pero a continuación esa intuición se desvanecía. En esencia, la mayor parte del tiempo las dudas eran enormes. De todas maneras, siendo optimista, para mí es un acicate creer en la importancia de la imaginación infantil a la hora de concretar este escurridizo proceso, de mostrar modelos en lo que más parece ser desorden y aleatoriedad, y a la misma vez proponer, como dice Binets:

Una teoría de la acción, de acuerdo con la cual la vida mental no es en absoluto vida racional, sino un caos de sombras intercaladas con fogonazos, algo extraño y sobre todo discontinuo, que siempre ha simulado ser continuo y racional solamente porque el hecho ha sido descrito con un lenguaje que aporta orden y claridad, pero no deja de ser un orden ficticio, una ilusión verbal (Donalson, 1963).

IMAGINACIÓN Y EDUCACIÓN

A pesar del predominio de la imaginación en la vida, probablemente sea verdad que su discusión en esa relación sea incomparablemente menos frecuente y menos inteligente que su discusión con respecto a las humanidades y las letras... Imagino que la razón que existe para ello es que serían pocas las personas que dirigirían su atención a la imaginación, conscientemente, mientras que algunas sí se dirigirían conscientemente a cualquier cosa que tuviera que ver con las letras y las humanidades.....en la vida, la función de la imaginación es tan variada que no está bien definida. (Stevens, 1960)

La idea de que la imaginación es una parte crítica en el proceso educativo no es nada nueva. En diferentes situaciones en el último siglo la teoría educativa ha incluido a las humanidades, la creatividad, el juego, las preguntas de los niños y la idea de que la inteligencia humana es multidimensional y la expresión humana multimodal (Cadwell, 1997; DeBono, 1969, 1970; Edwards, Gandini y Forman, 1993; Eisner, 1976; Gardner, 1973, 1980, 1982; Greene, 1995; Heath, 1986; John-Steiner, 1985; Kellog, 1967; Richardson, 1964). Mi preparación como profesora en los años 70 se centró en la metodología articulada en las escuelas británicas de educación infantil de aquella época, en la que eran parte integral las experiencias con materiales, la importancia del juego y el papel que desempeñaban las humanidades en el aprendizaje. A partir de aquella base construí una filosofía de la enseñanza que colocaba a las humanidades y a la expresión creativa en el centro del currículo (Gallas, 1994). Siempre he creído que el juego es una parte importantísima del aprendizaje y la ilusión es la que alimenta nuestro deseo de comprender el mundo. Estas creencias han modelado mi enseñanza y han dirigido mi investigación.

Por lo tanto, el uso de la imaginación no es nuevo en el campo de la educación o en mi práctica; aún así, para la mayoría de los educadores e investigadores continúa siendo, salvo excepciones, un tema periférico. Intuitivamente sabemos que la imaginación es importante, pero es difícil describir cómo, cuándo y por qué es importante. Describimos las formas en las que los profesores apoyan el trabajo imaginativo de los niños y cómo usan la imaginación como herramienta de enseñanza, pero hacemos bien poco por describir el funcionamiento del proceso en sí en su relación con nuestros objetivos. Con frecuencia, el tema de la imaginación se trata a través de debates sobre la creatividad, pero la imaginación continúa siendo un misterio –aunque útil–, una “*dinámica*”, algo que vagamente sabemos que es importante para muchos tipos de propósitos creativos. Como señala Brann (1991):

Incluso la mera imaginación cognitiva es... un misterio pendiente en la filosofía. Esto no significa que el tema sea difícil de identificar en los textos... es fácil localizar los fragmentos más significativos y raramente breves... Más bien puede ser que, cuando estos fragmentos son estudiados en su contexto, la imaginación emerge cómo un interrogante desconocido, siempre el quid de la cuestión, aunque raramente el tema de estudio. Es la membrana osmótica entre la materia y la mente, la antecámara entre el exterior y el interior, la zona libre entre las leyes de la naturaleza y los requerimientos de la razón. En resumen, es el poder fundamental en donde se centran

las funciones elevadoras, transformadoras y mediadoras que son tan indispensables en el procedimiento cognitivo.

Aunque el tema de la imaginación ha sido periférico en el campo de la educación, ha sido ampliamente explorado por filósofos, artistas, teólogos y científicos. Muchos artistas han escrito sobre sus procesos imaginativos (ver, Ej., Coleridge, 1907; Grotowski, 1968; Lewis, 1956; Navokob, 1967; Paz, 1990; Sastre, 1964; Stevens, 1960). Los filósofos y los teólogos han tenido en cuenta el papel de la imaginación en el aprendizaje y la percepción, y lo han considerado un modo de situarse a uno mismo en el mundo (ver, Ej., Bachelard, 1971; Brann, 1991; Corbin, 1969; de Chardin, 1960; Greene, 1995; Kearney, 1998; Sastre, 1961, 1964; Warnock, 1976). Los científicos han hablado o escrito sobre el papel de la imaginación en el desarrollo de su trabajo (ver, Ej., Cobb, 1993; Fox-Keller, 1983; Holton, 1973; Medawar, 1982; Ochs, Jacoby y Gonzales, 1996; Raymo, 1987; Root-Berstein, 1989; Salk, 1983; Wolpert y Richards, 1997).

Así pues, tenemos muchas pruebas de primera mano sobre el proceso imaginativo en las vidas de adultos que han conseguido fama y éxito en sus respectivos campos. Estas son pruebas del papel de la imaginación. Hablan de convertirse en un experto en el campo elegido; sobre los procesos para generar importantes innovaciones teóricas y experimentales; sobre la conexión entre el mundo interior de la percepción, la creencia y la identidad y el mundo exterior del trabajo y los logros. Sin embargo, en raras ocasiones esas percepciones y esas posturas teóricas se toman en cuenta en el campo de la educación y, sólo recientemente, en el contexto de la investigación y la enseñanza de los conocimientos básicos han empezado los investigadores a dirigir su atención al papel de la imaginación en el proceso de aprendizaje de los conocimientos básicos (Ballenger, 2003; John-Steiner y Meehan, 1999; Warren, Ballenger, Ogonowski, Rosebery y Hudicourt-Barnes, 2000).

Por supuesto, las razones de esta omisión son obvias. ¿Cómo podemos medir y rastrear la imaginación? ¿Qué tipos de verdades verificables pueden surgir de tal ejercicio? Como señala Corbin (1969), *“La noción de que la imaginación...es un órgano de conocimiento porque “crea” no es fácilmente compatible con nuestros hábitos”*. En el clima actual de las políticas educativas, donde la estandarización es la base sobre la que se asienta el currículo y las puntuaciones de los exámenes proporcionan la medida del éxito de los estudiantes en la escuela, proponer la imaginación como punto de referencia parece algo absurdo. Sin embargo, mantengo la creencia de que el organismo humano es admirable precisamente porque la mirada de formas de crecimiento y adaptación no puede ser cuantificada. Carini (2001), en su estudio de la relación entre enseñanza y aprendizaje, escribe:

Existe en el aprendizaje y en el pensamiento, en la relación entre enseñanza y aprendizaje, en el proceso de educar y ser educado algo que es inmensurable. Inmensurable: no simplemente que todavía no se ha medido o que simplemente excede a nuestra capacidad tecnológica actual... Cuando lo inmensurable no se reconoce o no se valora, tiende a pasar inadvertido. Fuera de vista, deja de llamar nuestra atención. Olvidamos cómo verlo. (pp. 175-176 del original)

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde 1995 he estado intentando ver “*lo inmensurable*” investigando sobre la imaginación. Empezando con mi experiencia diaria y posteriormente centrándome en los niños de mis clases de primaria, he usado métodos etnográficos para recoger datos sobre la imaginación desde una diversidad de perspectivas. (Para conocer más sobre los procesos de la etnografía, ver capítulo 8). Mis datos incluían las anotaciones en mi diario, las transcripciones de cintas de audio y entrevistas con estudiantes, distintos objetos para que los alumnos trabajasen y jugasen y notas de campo tanto de las experiencias estructuradas en el aula (cómo compartir las clases de ciencias, matemáticas y lectura) como de otros periodos más informales (representación dramática, música, arte y construcción con piezas) cuando mis alumnos elegían sus propias actividades. Tanto en el tiempo escolar como extraescolar, actué como una observadora participante, tomando notas con un *Alpha Smart Pro* (un procesador de textos portátil) y con interacciones grabadas en el aula. Durante los acontecimientos en los que yo estaba implicada directamente tanto como profesora o co-actuando, tomaba las notas de campo posteriormente cuando no estaba en clase, desde 30 minutos después hasta 6 horas. A menudo, si había detalles sobre una descripción física o un diálogo que yo creía que era importante y no tenía la grabadora a mano, anotaba partes de una conversación en notas de *Post-it* para usarlas como recordatorios para la posterior redacción. Mis alumnos sabían que yo normalmente grababa tanto en audio como por escrito lo que decían y hacían.

La imaginación como una herramienta de investigación

Mientras que el propósito de mi investigación era seguir el funcionamiento de la imaginación en mi clase, también observé que mi exploración de la imaginación me permitía usar el proceso imaginativo como un tipo de herramienta meta cognitiva. No es sorprendente que al estudiar detalladamente mi propia imaginación incrementara mi capacidad para emplear ese proceso como profesora y como investigadora. Así, me descubrí desarrollando unos principios de investigación que incorporaban la imaginación en mi postura como participante-observadora y mi punto de vista cuando trabajaba con mis datos. En los últimos capítulos, el lector comprobará que tomé decisiones sobre cómo participar en el aprendizaje de mis estudiantes desde un punto de vista imaginativo, aprendiendo con ellos implicada en una representación, y como la profesora implicada en el andamiaje de los pequeños de un tipo de trabajo creativo a otro. Posteriormente, a través del proceso de dar sentido a lo que mis alumnos estaban haciendo, trabajé a fondo para imaginarme en sus lugares como actores sociales y aprendices de los principios básicos.

Recopilación de datos en el aula

El problema de investigar algo tan intangible como la imaginación me animó a comenzar a observar de un modo diferente lo que los niños estaban haciendo. En vez de

identificar una cuestión determinada al pensar en el aprendizaje de los principios básicos, comencé simplemente a buscar evidencias de la imaginación donde y cuando quiera que tuvieran lugar. Esto podría considerarse lo que Dyson (1993) llamó el trabajo "extraoficial" de los niños, excepto porque conseguí que surgieran nuevos espacios para la imaginación en mi clase, transportándolo así al terreno oficial. Quería conseguir una imagen amplia de la imaginación. Así pues, cambié mi práctica para acomodarla al objeto de mi investigación.

De este modo, conscientemente creé un entorno en el aula donde los alumnos contaban con una cantidad inusual de espacio para poner en forma sus músculos imaginativos, de forma que yo tuviera la oportunidad de observar y documentar su trabajo. Hubo momentos en los que me uní a sus ejercicios: participando en una representación dramática, pintando con ellos en los caballetes, uniéndome a ellos en sus juegos de fantasía, y en todo momento escuchando a escondidas sus conversaciones y recogiendo lo que ellos iban abandonando.

El diseño físico del aula reflejaba mi creencia de que las clases de primaria deberían estar bien provistas de diferentes espacios para el aprendizaje y la enseñanza. Mi aula incluía una enorme biblioteca con almohadas y sillas cómodas; un rincón de escritura provisto de distintos tipos de papel, etiquetas, sobres, tarjetas, felicitaciones, bolígrafos y lápices; un rincón de matemáticas con juegos; un rincón de ciencias con plantas, animales, rocas, conchas, carteles, libros de consulta, gafas de aumento, y presentaciones relacionadas con nuestros estudios; un rincón de dibujo y construcción que contaba con una gran cantidad de materiales de dibujo como bolígrafos y lápices de colores, tizas, rotuladores, ceras, pintura, arcilla, pinceles, plantillas, sellos, papel, pegamento, pasta, fieltro, cepillos para limpiar, alambre, cartulina, hilo y materiales para realizar collage; un rincón oral con cintas de casete y libros; y una zona para la representación teatral que tenía disfraces, otros elementos para disfrazarse, muebles y muñecos de peluche, así como equipamiento de oficina. Además había espacios para el trabajo activo lindando unos con otros que permitían a los niños escuchar y extender su representación y su trabajo de clase a otras áreas y medios, así como mesas más tranquilas donde los niños podían trabajar a solas o en pequeños grupos. Los materiales multiuso estaban colocados en estanterías abiertas para su libre acceso; incluían libros de consulta, materiales y las "herramientas" de la clase (reglas, grapas, tijeras, punzones, lápices y folios rallados y sin rallar).

Aunque mis alumnos no tenían pupitres asignados, contaban con varios receptáculos donde podían almacenar el trabajo que se estaba realizando. Las aulas además incluían una zona amplia de reuniones, normalmente delimitada por un sofá o un cómodo sillón. En este espacio se llevaban a cabo las reuniones con toda la clase, los debates compartidos o en grupo, y la enseñanza tanto a grupos pequeños como a todo el grupo; se componían poesías o historias en grupo; los estudiantes presentaban su trabajo; se leían historias y se jugaba a distintos tipos de juegos manuales.

Los niños

Los niños cuyo trabajo será citado en este libro provenían de dos entornos de investigación distintos. Denzel, dos de los niños principales (Emily y Sofía), y los alumnos de

4° de primaria descritos en el capítulo 8 eran mis alumnos de una escuela pública de primaria de Brookline, Massachussets, una comunidad urbana de las afueras de Boston. Esa escuela cuenta con una población cultural, económica y racialmente diversa de más de 550 alumnos. Por ejemplo, un año tuvimos aproximadamente 32 idiomas diferentes (y por tanto nacionalidades diferentes) representadas en el grupo de alumnos de infantil y primaria. (Para una descripción más detallada de la escuela de Brookline, ver Gallas, 1994, 1995, 1998). El resto de los niños mencionados en este libro eran estudiantes de una pequeña escuela rural de la costa central de California. Esa escuela prestaba servicio a una población americana blanca de clase media, relativamente homogénea de aproximadamente 150 alumnos de infantil y primaria.

NOTAS SOBRE LA ESTRUCTURA DE ESTE LIBRO

Este libro no está escrito en un formato tradicional, ni en cuanto a estructura ni en términos de estilo narrativo. Puesto que este libro trata de la imaginación, decidí construir un texto que tuviera que ver con el tema que yo estudiaba. Como resultado de ello, es posible que el lector encuentre el texto inusualmente presentado, pero puesto que estoy proponiendo que la imaginación nos puede ayudar en el proceso de desarrollar nuevos aprendizajes, espero que el lector se adapte a mi diseño.

Las partes y los marcos

Este libro consta de cuatro secciones, tres de las cuales se han llamado "*partes*" y comienzan con inserciones entre capítulos que yo he llamado "*marcos*". Mientras escribía este libro, me di cuenta de que había textos clave o "*marcos*", que me ayudaban a decidir en diferentes puntos de la investigación lo que, en vista de la cantidad de confusión e incertidumbre, tenía que hacer o pensar a continuación. Así pues, el concepto de marco representa una metáfora para mí; es el dispositivo metacognitivo que propulsó este trabajo. Cuando empecé a pensar en cómo se desarrollan este tipo de investigaciones en el aula a largo plazo y cómo estructurar mis hallazgos para mis lectores, la imagen que me vino a la mente era la de alguien mirando a través del marco de una ventana o la lente de una cámara y viendo un paisaje que no había visto antes. En los puntos clave de esta investigación, estos marcos eran textos que "*descubrí*" y que me proporcionaron el "*eureka!*" que necesitaba para continuar.

El primer marco, que precede al capítulo 2, pertenece a mis notas de campo. Esas notas se tomaron al final del curso con Denzel y me condujeron a estudiar la imaginación como fenómeno. El segundo marco es un poema que descubrí en el quinto año de investigación que representó para mí una completa descripción de cómo casaban la imaginación y el aprendizaje de los conocimientos básicos. Me ayudó en el análisis de mis datos. El tercer marco es una nota de mi diario relativa a mis viajes a Vermon que había olvidado y que recordé en el proceso de considerar cómo la imaginación aparece en cada atisbo que tengo de experiencia.

El orden de los capítulos

Los primeros cuatro capítulos de este libro están escritos cronológicamente. En el capítulo 1 conocimos a Denzel y el problema del tiempo de la historia. Este capítulo describe la investigación de un año de duración que me llevó a estudiar la imaginación. En este capítulo además encontraremos las ideas clave en las que fundamentaré mi trabajo y a las que haré referencia en los capítulos posteriores: aprendizajes básicos múltiples, el principio de adquisición discursiva y la distinción entre textos contextualizados y descontextualizados.

El capítulo 2 describe cómo, después de un curso con Denzel, comencé a estudiar la imaginación sistemáticamente en mi propia vida. Usando fragmentos de mi diario, que incluyen datos de experiencias personales y de lecturas tanto de trabajos teóricos como literarios, comencé a establecer un marco para comprender la imaginación y su relación con la adquisición de los conocimientos básicos. En el capítulo 3, el estudio vuelve a las aulas, donde, 2 años después de enseñar a Denzel, empecé a observar detenidamente el trabajo imaginativo de los niños.

La parte II comienza con lo aprendido durante mis tres primeros años de investigación e interrumpe el proceso para tomar en consideración tres áreas: identidad, adquisición discursiva y autoría. El capítulo 4 explora cómo la imaginación permite al estudiante adquirir los conocimientos básicos. El capítulo 5 presenta un estudio de caso de Tommy, un niño de 1º de primaria quien, al igual que Denzel, tenía problemas para relacionarse con los libros y las historias. Reconsidera el proceso de la adquisición del discurso y presenta las formas en las que observé cómo ocurría con mis alumnos. El capítulo 6 introduce el concepto de “*autoría*” siguiendo el trabajo de los alumnos en el tiempo compartido. En él propongo que adquirir los conocimientos básicos es un cometido tanto privado como público.

Conforme escribía el libro, empecé a comprender mejor las consecuencias de proporcionar espacios imaginativos a los estudiantes, consecuencias que van más allá de la competencia tema-materia. La parte III explora las posibilidades de cambiar y crecer que la imaginación aporta a los estudiantes y profesores. En el capítulo 7, introduzco la idea de la alfabetización sociocultural como un resultado de trabajar con la imaginación y como un nuevo aprendizaje de los conocimientos básicos que todas las aulas y escuelas deberían de esforzarse por conseguir. Usando los ejemplos de mi clase de 1º de primaria, comienzo a definir la alfabetización sociocultural en una clase de primaria.

El capítulo 8 examina detenidamente los resultados prácticos de remodelar la enseñanza para que refleje un compromiso con la imaginación. En primer lugar, tiene en cuenta cómo el proceso de la etnografía del aula descansa en la imaginación para volver a visualizar y mejorar nuestra enseñanza. Partiendo de estos fundamentos, describo una unidad de estudios sociales de un año de duración para ilustrar cómo son el currículo y la formación en una clase donde la imaginación es lo esencial. Finalmente, el capítulo 9 explora el cambio paradigmático que puede tener lugar si se coloca la imaginación en el centro de los estudios para la adquisición de los conocimientos básicos.

¿POR QUÉ LA IMAGINACIÓN?

Mi deseo por comprender la imaginación comenzó con un problema didáctico. En 1993 conocí a Denzel, un alumno de 2º curso de primaria. Denzel era un niño sano, alegre e inteligente que aprendía a leer en segundo curso pero que no se implicaba en la comprensión oral o en su respuesta a la literatura. Durante un curso traté de comprender qué significado tenía su falta de interés. Al final del curso, me di cuenta de que la imaginación era una parte esencial en la alfabetización pero que apenas sabía nada de su funcionamiento.

Denzel me ayudó a ver que yo quería llevar a mis alumnos más allá de las destrezas básicas, para centrarme menos en descifrar códigos y más en comprender los contextos más profundos dentro de los que el lenguaje es usado en cada asignatura. Espero que en las páginas que siguen el lector se enfrente al dilema con el que yo me encontré con Denzel y vea cómo me ofreció la oportunidad de examinar el terreno de mi práctica; para comprender cómo mis ideas sobre el lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje estaban ancladas en una desconocida creencia en la importancia de la imaginación como el centro de un proceso educativo.

Consideren conmigo cómo el fracaso con un estudiante se puede transformar a través de la investigación en el momento de decir "*jeureka!*", cómo cambiar lo que no comprendemos en una cuestión imposible puede transformar nuestra práctica. Consideren, finalmente, dónde se acomoda la imaginación en nuestras vidas: cómo afecta a nuestro aprendizaje y desarrollo, al aprendizaje y desarrollo de nuestros alumnos e hijos, el papel que desempeña en el descubrimiento de nuestras propias historias personales. ¿Qué es la imaginación? ¿Qué tiene que ver con la educación? ¿Qué tiene que ver con los resultados futuros de nuestros alumnos en la escuela y en el mundo?

CAPÍTULO 1

El tiempo de la historia como un acto mágico

Cuando consultamos la etimología de la palabra "*leer*", observamos que tiene sus orígenes en la palabra "*rumiar*" que significa "examinar detenidamente las cosas".... El estómago de los rumiantes tiene cuatro compartimentos, y es el último compartimiento el que alberga las glándulas gástricas en sus paredes, que son las que segregan los jugos digestivos. Este cuarto estómago se llama libro... La anatomía del misterio que alberga el estómago de la vaca sugiere que la lectura era y puede que continúe siendo un ritual de adivinación, pues el ritual –en palabras de Meyer Fortes– aprehende lo oculto y lo hace patente. Busca lo escondido, lo interno, lo invisible a nuestra experiencia. El lector estudia detenidamente el texto, como un sacerdote que lee las entrañas, en busca de los signos de cómo vivir. (Grumet, 1988, p. 133).

Como profesora de primaria y madre de dos hijos, hace tiempo que asumí la importancia que tiene leer cuentos a los niños desde su primera infancia como preparación para la enseñanza formal de la lectura en primaria. En mi clase, la lectura de historias ha sido siempre un hecho rutinario y una parte esencial de nuestro programa de alfabetización. Sin embargo, a lo largo de los años, he enseñado a muchos niños que no habían leído en sus casas. Normalmente estos niños tienen dificultades con el inicio a la lectura y con gran parte del currículo de otras asignaturas. La falta de contacto con los libros de cuentos no dejaba de dar vueltas en mi mente como el inicio de una grieta del aprendizaje. Sin embargo, hasta que no conocí a Denzel, de siete años, nunca había considerado el significado de la lectura de cuentos como un acontecimiento crítico del aprendizaje de la lectura.

LAS CUESTIONES DEL TIEMPO DE LA HISTORIA

Aunque normalmente doy clase a los mismos niños durante dos años, fui profesora de Denzel solamente un año. Entonces tenía 6 años y estaba a punto de cumplir los 7 y ha sido uno de los chicos más sanos que jamás he tenido como alumno. Nunca estuvo enfermo ni

hambriento ni cansado ni herido. No tenía ningún tipo de discapacidad física ni dificultades en el aprendizaje. Venía a la escuela bien vestido, bien alimentado, habiendo descansado y era muy querido por su familia de clase trabajadora. En realidad los 10 miembros de su familia –que incluía a su madre, su padre, sus hermanos, hermanas, primos y sobrinos– vivían en un apartamento de cuatro habitaciones. Denzel sabía más de las complejidades de su árbol familiar de lo que jamás yo podría saber de la mía.

Además, Denzel tomaba con mucha seriedad la escuela y trabaja afanosamente para agradar a sus profesores. Por lo que, recién iniciado el curso, fue una sorpresa para mí advertir que Denzel y yo teníamos un gran problema: no podría escuchar, o no lo haría, los cuentos en nuestro momento diario dedicado a la lectura. Fue un problema que nos persiguió desde septiembre a junio de aquel año. Este capítulo narra la historia de mis esfuerzos como profesora durante un año por ayudar a Denzel a comprender el propósito de la lectura de cuentos, y además cuenta el capítulo mis esfuerzos como profesora-investigadora por comprender tanto el punto de vista de Denzel como el mío en este proceso. En este capítulo, tomo lo que se considera el rasgo estándar de la educación temprana –es decir, tiempo para los cuentos o la experiencia de la lectura en voz alta– y debato sobre ello, examinando lo que nos puede aportar sobre los caminos a la equidad educativa, quién tiene acceso a ellos y lo que nuestras suposiciones sobre la transparencia de los rituales del aula niegan algunos niños.

Los hechos aquí relatados, tanto mis interacciones con Denzel como mis reflexiones sobre la mejor manera de ayudarlo, tratan de retirar las capas del más básico de los propósitos del aprendizaje de la lectura. ¿Qué significa escuchar un cuento leído en voz alta mientras se miran las ilustraciones del libro? ¿Cuáles son las implicaciones para la lectura y la recepción de otros tipos de textos que están incluidos en esta actividad? ¿Qué reflexiones hemos llevado a cabo sobre la “*naturalidad*” de esta actividad para los niños?

Denzel y yo tenemos un problema: El no escuchará ningún cuento. Ni mirará las ilustraciones. Eso me saca de quicio. Es un buen chico y no puedo de ninguna manera implicarlo en el tiempo de lectura, no importa el libro que use o los artilugios que busque (Notas de campo, septiembre 1993).

Mi investigación sobre la lectura de cuentos y la imaginación comenzó con esta primera entrada en el diario a principios de septiembre de 1993 y está culminando con la escritura de este libro. Sin embargo, es importante señalar que mis esfuerzos por comprender la ruptura entre Denzel y yo no culminaron con una solución adecuada para ninguno de los dos. Denzel nunca participó del todo en la hora de los cuentos como una actividad de toda la clase, al menos no en una forma que yo pudiera percibir. No pude encontrar en ningún momento una estrategia de enseñanza que se “*adecuará*” a nuestro problema. A pesar de ello, precisamente debido al fracaso, creo que la narración que sigue puede ser instructiva. Aumentará el valor del profesor investigador que examina el significado de las prácticas habituales.

EL ENTORNO

La clase de Denzel estaba formada por 22 niños, 4 de los cuales no eran anglo

parlantes. El grupo de minorías incluía niños asiáticos, afroamericanos e hispanos. Los asiáticos y los americanos de origen europeo provenían sobre todo de familias de clase media y media alta, mientras que los afroamericanos y los hispanos pertenecían a familias de clase trabajadora. Por lo tanto, la mezcla racial de la clase me ofrecía una población bastante inusual para la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje. Tenía alumnos con una *sólida preparación, de clase media*: niños a quienes les habían leído dos o tres libros al día desde muy pequeños, niños que visitaban con frecuencia museos, y que habían tenido relación con las humanidades y los actos culturales. Con ellos en la misma clase había niños que no hablaban inglés, o apenas lo chapurreaban y habían emigrado de países extranjeros, de los cuales algunos eran verdaderos inmigrantes, que se habían establecido permanentemente en los Estados Unidos, y otros que llevaban aquí pocos años porque los padres estudiaban en algunas de las muchas instituciones educativas de Boston. Para concluir con la población de mi aula, había niños menos privilegiados: niños cuyas familias vivían de la caridad o estaban sin techo así como niños cuyas familias trabajaban en condiciones difíciles y vivían en los umbrales de la miseria. Sin embargo, a algunos de estos niños les habían leído cuentos desde pequeños y habían tenido relación con los libros y los cuentos; otros, como Denzel, no habían tenido experiencia alguna con la lectura de libros y puede que no hubiera asistido a la escuela infantil.

DENZEL Y LA LECTURA

¿Qué necesitaba específicamente aprender Denzel cuando nos conocimos? Desde el principio estuvimos de acuerdo en que necesitaba aprender a leer. Denzel no había asistido a la escuela infantil, por lo que el primer curso de primaria lo pasó aprendiendo las destrezas de pre-lectura. Al ingresar en nuestra escuela, empezó a recibir las clases de lectura iniciales así como una atención individualizada dentro del aula. Esas intervenciones continuaron durante el 2° curso, en el que fue mi alumno. Cuando Denzel comenzó el 2° curso, había aprendido las letras y los números y algunas destrezas fonéticas básicas y se propuso con rabia aprender a leer. Durante todo el año, Denzel leyó y releyó todos los textos que le pusimos por delante, aplicando constantemente lo aprendido tanto gráficamente como fonéticamente en el proceso.

DENZEL Y EL TIEMPO DE LA HISTORIA

Así pues, desde el momento en que Denzel entró en mi clase, se propuso aprender a leer. Pero en contraste con la seriedad de su propósito, en ningún momento se vio motivado a *escuchar* los cuentos que se leían en voz alta para toda la clase. Si no tenía con él a un adulto que le estuviera persuadiendo para que escuchara, bien los dos a solas o con un pequeño grupo, introduciéndole en el contexto de todos los hechos del texto, Denzel no atendía a la lectura. Los cambios en el tema, el estilo narrativo, las ilustraciones, los personajes principales o cualquier variación que introdujésemos en las estrategias de lectura y en la selección del texto – nada de esto afectaba a su respuesta. Denzel simplemente no parecía interesado en escuchar cuentos leídos en voz alta.

Por ejemplo, durante la hora de los cuentos o cuando otro adulto o yo leíamos un libro en voz alta, si no había oído hablar últimamente de ese libro en algún otro ambiente más familiar, Denzel no ponía atención a la lectura ni miraba las ilustraciones. Se sentaba inclinado con la cabeza escondida entre las rodillas o se iba saliendo poco a poco del grupo y dirigía su atención a los materiales de la estantería o al Velcro de sus zapatillas. Aunque no se mostraba abiertamente irrespetuoso ni interrumpía, era obvio que se exasperaba con la actividad diaria de lectura en voz alta y con frecuencia nos lo comunicaba antes o después de la lectura. Es más, si lo implicábamos en la conversación sobre el libro con la esperanza de que al menos hubiera estado escuchando, sus contestaciones indicaban que no había oído la historia.

Por el contrario, en el tiempo de trabajo en común, cuando los miembros de la clase contaban historias u ofrecían objetos para prestarlos, Denzel estaba completamente presente. Escuchaba con atención, disfrutaba de la diversión de las historias de los compañeros, hacía preguntas y continuaba conversaciones iniciadas en cualquiera de las sesiones de trabajo en común del día. Por tanto, observé que Denzel podía escuchar, mirar y responder a textos presentados en grupo, pero parecía resistirse al proceso de responder de forma similar ante la lectura de cuentos. Me sorprendía muchísimo. Sabía que Denzel tomaba la lectura, los libros y los esfuerzos de sus profesores en serio, pero era incapaz de ver la relación entre la práctica de nuestra clase con la lectura de cuentos y sus propios objetivos como lector.

Mis primeras reacciones ante el comportamiento de Denzel pasaron de la irritación al desconcierto. Puesto que no podía considerar su resistencia como un desafío a mi autoridad, examiné su capacidad para escuchar y prestar atención en otras áreas. De mis observaciones, y por los informes de otros profesores —él era un niño de 7 años sano y entusiasmado—, empecé a cuestionar mi reacción ante su falta de atención. ¿Por qué —me preguntaba a mí misma— es tan importante para mí que Denzel escuche los cuentos y mire las ilustraciones? ¿Qué creía yo que sucedía cuando los niños realmente escuchaban un cuento?

Mi primera estrategia fue hablar con Denzel en un intento por ver qué entendía de los libros, preguntándole si en casa le leían cuentos (no lo hacían) y para qué servían los libros. A continuación reproduzco la conversación que tuvimos. Mi pregunta era “¿Para qué sirven los libros?”

DENZEL: (piensa durante un rato) Los libros te hacen leer más.

KAREN: Los libros te hacen leer más. ¿Pero qué haces con ellos? ¿Para qué los tenemos?

DENZEL: Así puedes aprender a leer. Miras los libros y así aprendes las palabras. Y los pequeños miran las ilustraciones.

KAREN : ¿Los mayores usan alguna vez los libros? ¿Has visto a algún mayor usando libros?

DENZEL : Para practicar la lectura. Por si olvidan algunas palabras.

De nuestra conversación deduje que Denzel no comprendía el propósito de la lectura de cuentos más allá de su uso para aprender palabras y por lo tanto era natural que no comprendiera las razones de las sesiones diarias de lectura de cuentos en voz alta. Las historias —ficciones imaginarias que merecía la pena escuchar— eran, para Denzel, parte del tiempo de

trabajo en común cuando él y otros niños contaban historias “ *fingidas* ”. Era extremadamente hábil en esa actividad. Sin embargo, no entendía la relación entre los libros de cuentos y la “*lectura*”. La lectura era donde “*Miras los libros y así aprendes las palabras*”. En una situación de lectura en voz alta él solamente podía ver los dibujos del libro; no había forma de que él, personalmente, pudiera seguir (y leer) las palabras de una página. Las respuestas de Denzel a mis preguntas sobre los libros tenían sentido en el contexto de su experiencia con ellos, ya que los consideraba de utilidad – un medio para conseguir un fin. ¿Cómo podría yo transformar su comprensión sobre la importancia de la lectura de cuentos? ¿Qué creía yo que faltaba en su interpretación?

LECTURA DE UN LIBRO DE CUENTOS COMO RITUAL

Un día, pocas semanas después de mi conversación con Denzel, averigüé por Ann Phillips (una colega del *Brookline Teacher Research Seminar* (Grupo de Investigación Brookline), quien a petición mía había estado leyéndole a Denzel una vez por semana) que él pensaba que los libros del aula estaban hechos a mano, uno a uno: manuscritos y encuadernados a mano. Al considerar las implicaciones de tal malentendido, me di cuenta de que para niños como Denzel, que llegan a la escuela a los 5 o 6 años sin relación anterior con los libros o sin experiencia alguna en el entorno familiar sobre la lectura, los libros y cualquier hecho asociado con ellos son un misterio. En realidad, todo el acontecimiento de escuchar un cuento leído en voz alta debe significar algo mágico

Pensemos en ello desde el punto de vista de un niño que no ha tenido relación con los libros antes de llegar a la escuela; tomemos este acto que siempre damos por hecho como algo un poco raro. Accedes a la escuela en educación infantil o primer curso y entonces esta mujer a la que probablemente no conoces hace que todos se sienten en el suelo en grupo, ella se sienta en un lugar un poco más alto, probablemente una silla y todo el mundo la mira sin moverse. Entonces toma un objeto, que tu sabes que se llama libro –pero que nadie nunca te ha dicho qué es un libro o qué hace– y lo abre y lo sostiene en el aire. Palabras, algunas de las cuales no has oído antes pronunciar, empiezan a fluir de su boca. Entonces cierra el libro y lo guarda, y al día siguiente exactamente a la misma hora ella hace lo mismo pero probablemente con un libro diferente.

Si eres un participante no iniciado en este ritual, piensas que es algo mágico. ¿Cómo conoce ella las palabras? ¿De dónde provienen las imágenes? En resumen, ¿de dónde sale el libro? Mis preguntas se multiplicaban y conforme me las planteaba me di cuenta de las profundas asunciones que hoy había hecho con respecto a la comprensión infantil de los libros y del acontecimiento que suponía la hora de los cuentos. Yo había dado por hecho que todos los niños eran como los míos, eran como yo, eran como mis amigos y sus hijos. Había dado por hecho que todos los niños sabían que los libros contenían historias y sabían cómo escucharlas, sabían que los libros se podían sacar prestados de las bibliotecas y comprarse en las librerías.

La mirada

A primera vista la lectura parece residir en el dominio de la mirada. Atrapadas por la mirada, las palabras del texto requieren de "*imagen-inación*" antes de que tengan coherencia (Grumet, 1988, p.129)

En este punto, me dispuse a examinar lo que lo niños de mi clase –que ya tenían experiencia escuchando lecturas de cuentos– hacían cuando otro adulto o yo les leía. En primer lugar, me di cuenta de que se mostraban muy atentos, los ojos chispeantes, la boca abierta y tenían lo que yo di en llamar "*La mirada*". Con esa mirada daba la impresión de que estuvieran en un estado de zombis hipnotizados por la historia y las ilustraciones. Examinaban cuidadosamente las ilustraciones. Si yo leía demasiado deprisa, protestaban. Con frecuencia, me pedían que volviera a leer la página. Mientras yo leía, los niños permanecían quietos durante toda la lectura a menos que hubiera un momento excitante o alterador en la trama de la historia. En ese punto se oían resuellos, lamentos o chillidos. Se tapaban la cara con las manos o se llevaban las manos a la boca por el miedo o el suspense.

Todos estos gestos eran síntomas físicos de estar dentro de la historia, de usar –como dice Grumet– un proceso de "*imagen-inación*" para introducir la historia en la vida. Los capítulos que no tenían ilustraciones provocaban el mismo efecto. En esos casos, los niños me miraban mientras leía aunque el libro no tuviera ilustraciones, y sus caras seguían mostrando La Mirada. Si los libros contaban historias de no ficción, La Mirada era algo diferente: las cejas arqueadas por la concentración, las preguntas las pronunciaban en silencio –a veces se podían oír–, pero los cuerpos inmóviles, la boca abierta. Por eso yo me preguntaba, ¿qué esconde la Mirada? ¿Qué pasa por sus cabezas? Y creo que puedo contestar –por mi experiencia como lectura y oyente– que los niños se estaban dejando transportar a otro tiempo y otro lugar, que estaban implicados en un ejercicio de imaginación. En realidad, los libros *eran* mágicos, pues producían un estado alternativo de conciencia.

Estaba empezando a justificar mis motivos por querer que Denzel deseara recibir esas historias. Quería que él incluyera esas historias en su vida a través de su imaginación y viera que los libros tienen múltiples usos en su vida. Empecé a ver lo que a él no le sucedía y traté de hacérselo comprender, pero llegado enero no habíamos conseguido ningún progreso significativo. Finalmente, a finales de enero, Denzel preguntó a mi ayudante una vez más –intencionadamente, impacientemente y algo desesperado mientras ella reunía a la clase para la hora de los cuentos– "*¿Por qué tengo que escuchar el cuento? ¿No podría leerlo yo mismo?*". Ella, ajena a respuestas de sentido común (como me ocurría a mí para entonces), planteó la pregunta a la clase. A continuación incluyo lo que los niños contestaron. Este fragmento mostrará una visión más de los que los niños entienden de esta mágica actividad. Aunque Denzel no habló nada, estuvo escuchando.

“¿POR QUÉ ESCUCHAMOS CUENTOS?”

MIA: Porque, así puedes descansar un rato después de haber estado corriendo, como un recreo.

DONNA: Hace que, tus, algunos de los profesores quieren que la imaginación, esto, vaya, porque a veces....

LATIA: Para aprender cosas.

KELLY: Para leer mejor y escuchar.

NATE: Para ayudarte a que te concentres.

LATIA: Si escuchas, aprendes a leer las palabras mejor porque las historias se han ido pasando de generación en generación durante siglos y la gente las va pasando y les hace relajarse.

CHARLES: Los tranquiliza y les hace interesarse por lo que se está leyendo. Bueno, creo que, cuando escuchas una historia puedes aprender nuevas palabras, y bueno, puedes aprender un montón de historias, y las personas que no entienden cosas, pueden aprender palabras.

MIA : leyendo historias puedes contárselas a otras personas e ir pasándolas y se convierte en una historia enorme.

MATT: una historia probablemente ha pasado de unos a otros durante siglos y siglos y la han ido cambiando.

CHARLES: ¿Puedes explicarlo un poco más?

MATT: bueno, que alguien inventó una historia y la pasó a otro y cada uno que la recibió la cambió un poco.

YUAN: Creo que leemos historias porque tenemos que pasar cosas a los demás. No es como si fuésemos inmortales o algo así, tenemos que pasarlas. Pensad lo mal que funcionaría el mundo si no hubiera lenguaje, y entonces de un plumazo fuera las historias. Porque las historias morirían.

ELI: Pero no es necesario que las pases.

YUAN: ¿Pero y si olvidamos las historias y cómo hacerlas?

ELI: Podríamos inventar unas nuevas.

MATT: Pero, Eli, si no conocemos las antiguas, ¿cómo podremos inventar las nuevas?

A partir de esta discusión, podemos ver la naturaleza de la comprensión bastante sofisticada de los otros niños con respecto a las historias y su función en sus mentes. Las historias te podían transportar; conllevan conocimiento y memoria cultural, incluso arquetípicos. Y todas están interrelacionadas.

LECTURA DE UN TEXTO

En este momento, empecé a pensar en la palabra *leer*, que la usamos de una manera imprecisa en esta cultura. ¿Qué significa “leer” un texto? ¿Y qué es, en realidad, un texto? Para mi propósito, uso la definición de texto que procede del trabajo de Bakhtin (1986): Un texto es “cualquier conjunto coherente de signos... incluso el estudio del arte tiene que ver con textos” (p. 103). Desde esta posición ventajosa, las palabras en un libro infantil son simplemente una parte del texto completo que se lee. Las ilustraciones deben comunicar más. Los niños de la clase, salvo Denzel, examinaban con detalle cada una de las ilustraciones del

libro y discutían largamente sobre las implicaciones de los dibujos.

Implicarse con el significado

Cuanto más pensaba en La Mirada y hablaba largo y tendido con Denzel sobre por qué yo quería que él mirara las ilustraciones de los libros, más me daba cuenta de que la práctica de “*leer*” cuidadosamente las ilustraciones es esencial para el dominio de muchos temas en niveles superiores. Por ejemplo, cuando observamos un cuadro, estamos “*leyendo*” un texto; cuando estudiamos biología, “*leemos*” los portaobjetos en un microscopio; aprendemos a “*leer*” mapas, gráficos, música y ecuaciones. Cada una de esas lecturas nos proporciona un tipo diferente de conocimiento. Probablemente existen más tipos de textos que podríamos mencionar, pero lo importante es que en todas esas lecturas, debemos aprender a extraer el significado del texto. Es más, en muchas de esas lecturas nos estamos proyectando a nosotros mismos en otro espacio, otro tiempo y otro contexto. Para leer un texto y comprenderlo, debemos introducirnos en el texto, llevándonos consigo nuestra vida e incorporando el texto y nuestras vidas en una nueva comprensión del mundo. Cualquier otra cosa no es una lectura completa. Cualquier otra cosa es simplemente repasar, buscar o flirtear con un texto. Me di cuenta de que necesitaba a Denzel para conseguir La Mirada porque ella significaba algo más profundo. Significaba que él podía usar su imaginación y el texto para trasladarse a lugares que no había conocido antes, para leerse a sí mismo en mundos y discursos que necesitaría dominar.

Mis reservas con Denzel con respecto a la hora de los cuentos estuvieron presentes durante todo el año. Cuando, por ejemplo, estudiamos el tema de los americanos nativos durante varias semanas, Denzel nunca se implicó del todo en el estudio, y permaneció cooperativo pero ajeno a nuestro trabajo. Con respecto a la hora de los cuentos, estaba físicamente presente y se comportaba bien, pero era incapaz de sacar partido de los muchos libros de referencia y demás artefactos que habíamos reunido como fuentes para su propio aprendizaje. En matemáticas, cuando presentamos materiales como las regletas de Cuisinaire, cuya aplicación específicamente matemática no era obvia, Denzel permaneció distante y escéptico, argumentando que eso no era “*matemáticas de verdad*”. En diferentes ocasiones a lo largo del año, cuando en ciencias presentábamos una actividad de observación que se centraba en un organismo o hecho no familiar, Denzel parecía incapaz siquiera de ver, incluso estando delante de sus narices, el fenómeno que se estaba observando. Este tipo de distanciamiento ocurría en todas las asignaturas y trabajamos juntos, con pocos resultados, para representar mis intenciones como su profesora y los usos que otros tipos de “*textos*” podrían tener para Denzel como alumno.

Lectura versus relato de cuentos

Los estudios de los investigadores sobre el aprendizaje infantil de la lectura y la escritura demuestran que los niños aportan diferentes comprensiones sociales y culturales de la escritura cuando van a la escuela (Cochran-Smith, 1984; Goelman, Oberg y Smith, 1984;

Heath, 1982, 1983, 1986; Heath y Thomas, 1984; Ninio y Bruner, 1976; Scollon y Scollon, 1981; Smagorinsky, 2001; Taylor, 1983; Teale, 1986; Wolf y Heath, 1992). Estos estudios muestran que la introducción a la literatura y a los cuentos son procesos sociales, dirigidos, orquestados y andamiados por los padres y la familia que reflejan no solamente una comprensión cultural penetrante de la historia sino también unas orientaciones culturales específicas que pueden o no tener que ver con las de la escuela. Para los estudiantes, los diferentes acontecimientos de aprendizaje pueden caracterizarse como familiares, y por lo tanto estar incluidos en los acontecimientos de la vida diaria (contextualizados), o no familiares, y por lo tanto, alejados o separados de los hechos diarios (descontextualizados). Las señales, la lista de la compra, las anotaciones, las cartas y las direcciones son todos ejemplos de elementos contextualizados que los niños usan en sus vidas diarias. Sin embargo, para algunos niños como Denzel, los libros de cuentos están descontextualizados porque no se han usado, o ni siquiera se conocen, en casa.

Por lo que sabemos del estudio de Heath (1983) sobre la comunidad de Trackton, las historias para los niños afroamericanos en esa comunidad estaban incluidas en las cercanas redes sociales de la familia y los amigos, mientras que la lectura se usaba para favorecer el funcionamiento diario del hogar, del barrio y del trabajo. La lectura, para los niños de Trackton, estaba instrumentalizada y contextualizada y la transición a la escuela les aportaba *"naciones completamente diferentes de la verdad, el estilo y el lenguaje apropiados para una historia"* (p. 294). La comprensión de Denzel sobre la lectura y la hora de los cuentos refleja una dicotomía similar: los libros servían para saber cómo leer mejor, pero las historias eran dramatizaciones que mejoraban las interacciones sociales con los amigos. La hora de los cuentos entraba en la categoría de lectura y libros, mientras que las historias de ellos mismos eran un intercambio en el tiempo del trabajo en grupo o entre amigos.

Rosenblatt (1978), al describir cómo los lectores se aproximan a los textos, contrasta las lecturas *"eferentes"* y *"estéticas"*, y esas categorías añaden otras distinciones a las nociones de textos contextualizados y descontextualizados. El lector eferente *"se concentra en lo que designan los símbolos, en lo que pueden contribuir al resultado final que él está buscando"*, mientras que el primer propósito del *"lector estético se consigue durante el hecho de la lectura, en cuanto él fija su atención en la experiencia real que está viviendo"* (p. 27). Sus distinciones me traen a la mente las imágenes tan distintas de Denzel y los demás niños de mi clase. Denzel está desmotivado, solamente busca dominar los mecanismos de la lectura (*"lo que los símbolos designan"*) y escuchar solamente para aprender información práctica sobre cómo leer, si es que existe.

Sin embargo, los otros niños de mi clase, presos de La Mirada, están *"viviendo"* verdaderamente los acontecimientos del texto. Su implicación es evocadora de la *"deseosa suspensión de la incredulidad"* de Coleridge (Coleridge, 1907, p.6), una postura que confía en la capacidad de los textos para ampliar nuestra experiencia del mundo desde lo utilitario a lo trascendente. Es un acto de imaginación, de memoria sintética, de psique, de emoción y de lógica en la nueva visión del mundo. Una postura que Denzel no adoptaría.

¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE DE LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS?

El arte de escuchar historias es una preparación básica para la imaginación (Frye, 1964, p. 116)

Como profesora, me aferro a la creencia de que todos los estudiantes que entran en mi clase deberían tener la oportunidad de implicarse en profundidad en el contenido y proceso de todas las disciplinas. Por decirlo de otra manera, quiero que todos los estudiantes a los que enseño empiecen a adquirir los diferentes discursos que les harán triunfar en la vida. Es un aprendizaje múltiple, o multiaprendizaje, que propone que hay muchos sistemas de lectura, escritura y habla, cada uno de los cuales requiere de diferente aprendizaje expresivo y receptivo (Gee, 1996; Hull y Schultz, 2001; Moll, 1992; New London Group, 1996; Scribner y Cole, 1981; Street, 1993; 1995). Algunos de esos sistemas se aprenden en la escuela. Otros se aprenden en el hogar o a través de cualquiera de los sistemas de comunicaciones a los que tenemos acceso, como Internet. En este marco, creo que el proceso de educación en las escuelas, desde educación infantil hasta bachillerato, es un trabajo para dominar o adquirir diferentes discursos en niveles cada vez mayores de complejidad.

Adquisición del discurso

Por eso, para mi, la adquisición de un discurso es lo esencial de la educación; es el punto en el que ocurre la equidad educativa real. Por ejemplo, es algo más que aprender los nombres y las fechas de los hechos en historia o regurgitar los temas principales de una historia corta. Es mucho más que sentarse en una clase de 50 minutos tres veces a la semana y tomar apuntes. Es una forma de ser en el mundo: aprender a andar, a hablar, a escribir, a pensar, y tal vez incluso a soñar como un historiador, un escritor, un matemático, un artista o un científico. Cuantos más formas de ser adquiramos, más discursos dominaremos, más fácilmente nos moveremos por los diferentes estratos de la sociedad y del mundo.

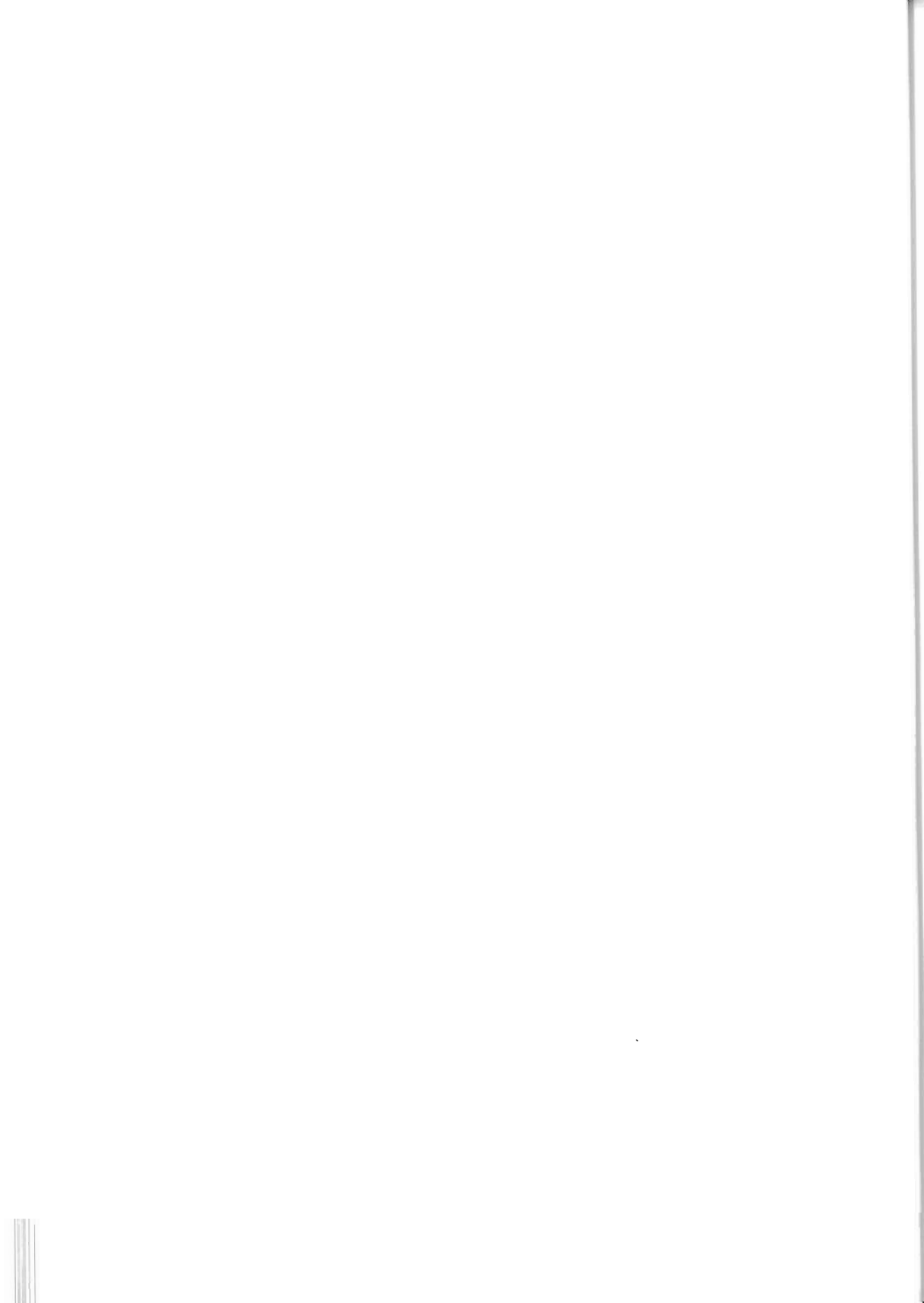
En este marco, me veo a mi misma como la iniciadora del proceso de adquisición del discurso. Pero, para ser realistas, el proceso de la adquisición del discurso que acabo de describir es un corpus complejo e intrincado. Mis preguntas y reflexiones sobre los propósitos de la lectura de cuentos durante el año que estuve con Denzel me hicieron creer que mantenerse atento y curioso sobre el significado de un texto es un factor crítico en el proceso de adquisición de un discurso y en el aprendizaje de los conocimientos básicos. El aprendizaje total de los conocimientos básicos implica una capacidad para trabajar con todo tipo de textos, especialmente aquellos que resultan difíciles o desconocidos. Estar abierto a lo que ofrece un texto depende de la acción de la imaginación.

Tender un puente sobre las habilidades y la comprensión

Con constantes ejercicios y práctica, Denzel dominó las habilidades básicas de lectura y escritura, pero yo sabía que era un estudiante serio e inteligente para quien no estaba

construyendo un puente entre las habilidades y la comprensión; no estaba haciendo que él dejara de tratar frívolamente un discurso para implicarse completamente con él. Como señalan Edwards y Mercer (1987), *“los fallos del aprendizaje...son fallos de contexto”* (p. 167). Mi fallo en el caso de Denzel fue un fallo de propósito. En otras palabras, en el tiempo que pasamos juntos Denzel nunca entendió el propósito de la lectura de cuentos en la historia de su vida: no fui capaz de ofrecerle un contexto lo suficientemente poderoso como para persuadirle para que entrara en los mundos que la literatura le podía abrir y, por implicación, no pude ayudarle a involucrarse en otro tipo de textos que le abrirían otros mundos de experiencia y comprensión.

Cuando terminó el curso, entendí mejor lo que no ocurrió entre nosotros. En el centro de nuestro fracaso estaba mi incapacidad para comprender la naturaleza del mundo imaginativo de Denzel, para ver lo que él estaba aportando a nuestra colaboración y, por ello, mi incapacidad para encontrar formas de introducirlo en los mundos de los cuentos y de los diferentes discursos que ello representaba. Pero aunque ese entendimiento nos llegó demasiado tarde a Denzel y a mí, me forzó a reconfigurar la orientación de mi clase a la lectura de cuentos, y además me proporcionó otra vía de investigación. Empecé a considerar cómo conseguir el acceso a los mundos imaginativos de los niños, cómo ayudarles a construir un puente entre su *“ahora”* y los nuevos mundos de los textos en los que yo quería que entraran. En esencia, como profesora investigadora, aunque al inicio me centré en un problema específico debido a mi incapacidad para llegar a un niño y comprenderlo, ese objetivo cambió la forma en que enseñé a los niños. Las historias de esos niños y lo que también ellos me enseñaron sobre la imaginación y el aprendizaje aparecen explicados en los capítulos siguientes.



PARTE I

La cuestión

“¡Mira, Karen, me muevo como la gelatina!”

Las notas de campo de los últimos días de curso revelaban cómo, después de 9 meses de investigación en la lectura de cuentos que parecían alcanzar su final, yo era capaz de ver algo que antes no había visto, algo que me ayudaba a centrarme en la imaginación como el fenómeno que necesitaba estudiar. Estas notas de campo fueron escritas consecutivamente durante una semana.

Lunes, 16 de junio:

He estado distraída con Denzel y por lo que yo percibo que es algún tipo de fallo por nuestra parte (la suya y la mía) para descifrar esta cosa llamada escuela. Me gustaría creer que ha entrado en el metadiscurso del pensamiento y del aprendizaje en el que los demás niños se mueven con tanta libertad, el metadiscurso que combina el intelecto y la imaginación, el que usa la imaginación para acceder a nuevas asignaturas o libros o poemas—; no creo haber conseguido que él llegue a ese punto donde mi conocimiento del pensamiento de un orden superior, y cómo se accede a él, sea accesible para él. ¿Qué es lo que quiero de él? Parece que sea una especial forma de atención. ¿Cómo definirla?

Martes:

Celebramos la “fiesta del verano”. Los padres traen mucha comida: *sushi*, pasteles y fresas, galletas, pasteles de crema, zumo y gelatina. La madre de Ayako ha hecho una gelatina de frambuesa preciosa: capas de gelatina roja y blanca. Denzel se ha servido cuatro veces. Salimos al patio a jugar y la mitad de la clase ha formado una cadena para jugar a un juego en el que van moviéndose como si fuera una ola y va envolviendo a todo el que atrapan. Canturreaban cantinelas sin sentido, reían y se

caían. Denzel y Alex salieron un poco más tarde, y se quedaron observando a los demás durante unos segundos; a continuación Denzel se acercó y me preguntó si podía irse a jugar al *pilla pilla* con su primo, que también estaba en el patio de recreo. Le contesté que "no", que yo quería que jugara con nuestra clase. Se encogió de hombros, colocó la capucha en la cabeza, y se dirigió de mala gana hacia la cadena de niños que estaban corriendo. Cuando llegó, la cadena se empezó a romper en grupos de tres y cuatro niños. Se quedó quieto en silencio, sin unirse a ningún grupo. Llamé a Mark y le dije, "Mira, Mark, hay algunos niños que acaban de salir. ¿Puedes contarles lo que estáis haciendo? Mark me contestó "*¡claro!*" mientras pasaba corriendo y les dije a Denzel y a Alex que lo siguieran. Lo siguieron despacio, obviamente no sintiéndose invitados, sino intentando agradarme.

Se dirigieron a un enorme pino que ofrecía mucha sombra y los podía albergar. Denzel se mantuvo fuera del grupo. Entonces el grupo se deshizo y comenzaron a correr por todas partes, produciendo sonidos incomprensibles. Denzel los observó durante unos minutos, a continuación los siguió, y pasó corriendo por delante de mí de una manera espasmódica y tambaleante. Su cara dibujaba una enorme sonrisa y gritaba "*¡Mira, Karen, me muevo como la gelatina!*". Continuó corriendo detrás del grupo, los alcanzó y los adelantó. Me quedé parada, tratando de asimilar las palabras, sorprendida por la metáfora que acababa de salir de su boca. ¿Lo había oído alguna vez usar una metáfora? Creo que no.

Miércoles:

Vi a Denzel que jugaba al fútbol con un grupo de niños que ocupaban todo el campo de juegos, que es bastante grande. En un determinado momento, Denzel corría hacia atrás, anticipando la llegada del balón.... Tan rápido como podía sin tener a ninguno a la vista. Entonces tropezó, cayó, rodó por su espalda, se levantó con una enorme sonrisa en la cara y continuó corriendo hacia atrás.

¿Qué está pasando por su cabeza?, pensé. ¿En qué piensas justo en mitad de una secuencia de movimientos? ¿Es como estar a mitad de hacer un dibujo, o de un baile o a mitad de escribir un poema o de cantar una canción? ¿Es como estar en mitad de una historia? ¿Qué pasa por la cabeza? ¿Se imagina uno o se reimagina en otro lugar y espacio o en un determinado momento de la vida?

Jueves:

El último día de colegio. Normalmente hacemos una representación teatral en la clase. Significa que quien quiera actuar, puede hacerlo. Los niños bailan, cantan, tocan instrumentos, hacen imitaciones. Hay muchas sorpresas. Cuando pregunté por la mañana quién quería actuar, al menos la mitad de la clase se ofreció, incluido Denzel. Mi ayudante Cindy y yo averiguamos lo que iban a hacer los niños. Denzel dijo que haría un baile. Esa tarde nos reunimos en el auditorio, sentados en dos filas alrededor del piano. Como siempre, los niños nos sorprendieron y divertieron. Cuando llegó el turno de Denzel, se puso en pie, se dirigió al centro del escenario y anunció, "*Haré un baile del kárate. Se llama "El león" pero no cantaré*".

A continuación, desarrolló unas bonitas series de movimientos empezando por una inclinación, pasando a unas vueltas sobre la espalda y unas volteretas que le propulsaron hasta donde estaba el público. A continuación saltó apoyándose en las cuatro extremidades y avanzó lentamente hacia el centro del escenario gruñendo, con

un leve... ¿era un ronroneo? ¿El ronroneo de un león? Nos quedamos boquiabiertos y los niños, que habían permanecido en silencio y absolutamente quietos, se inclinaron hacia delante de forma imperceptible para observarlo, preguntándose, como yo misma, creo, si estaban oyendo algo. Finalmente Denzel paró, cayó despacio al suelo y se puso de rodillas con las manos en el regazo. "Hecho", dijo. Aplaudimos, todavía en medio de la sorpresa y el desconcierto. Entonces Denzel anunció "La serpiente". Empezó otra vez a realizar una serie de movimientos menos preparados como si fuera una serpiente, incluyendo más vueltas en el suelo, algunas volteretas y una danza claramente perteneciente a las artes marciales. Pero esta parecía diferente a la anterior. Habría jurado que estaba improvisando.

A partir de estas notas tomadas en la última semana de clase con Denzel, vi lo que debería haber sido obvio durante el año: la imaginación funcionaba en Denzel a un nivel sofisticado, estético e intelectual. Para Denzel, el movimiento era una forma de comprender de forma imaginativa su mundo, algo que yo había ignorado a pesar de estar observándolo y hablando con él durante 9 meses. Sucedió que mi incapacidad para resolver el problema de la hora de los cuentos se debió a mi falta de conocimiento sobre cómo trabajaba la imaginación. Aunque yo presumía de ser una profesora que permitía a los niños usar la imaginación para mejorar el aprendizaje, comprendía la imaginación solamente de una forma superficial, algo que nunca había examinado. A partir de estas notas, supe inmediatamente lo que tenía que hacer a continuación.



CAPÍTULO 2

La imaginación como una cuestión, un tema y una herramienta

Todo lo que el hombre hace y le merece la pena hacer es en cierto sentido una construcción y la imaginación es el poder constructor de la mente, libre para trabajar en una pura construcción para su propio beneficio. Las unidades no tienen por qué ser palabras; pueden ser números o tonos o colores o ladrillos o fragmentos de mármol. Es casi imposible comprender lo que la imaginación está haciendo con las palabras sin ver cómo opera con algunas de las demás unidades (Frye, 1964, p. 119)

Después de esa última semana de colegio, las dudas surgieron de forma más clara. ¿Cómo es la imaginación en sus múltiples facetas? ¿Dónde se adecua en el proceso de aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Cómo se puede perseguir un estudio de algo tan permeable como la imaginación? Como señala Frye, para empezar a "*comprender lo que la imaginación estaba haciendo con las palabras*", necesitan ampliar mi noción sobre las formas que adopta en la vida diaria. Desde esos últimos días de junio de 1994, he estado intentando desarrollar una comprensión de la imaginación que se centre en estas cuestiones. En 1994-1995, cuando no estaba enseñando, empecé a considerar la imaginación como un tema que se podía investigar y me di cuenta de que tenía que empezar con mi propia vida. Este capítulo presenta el desarrollo de mis primeros esfuerzos para aprender más sobre la imaginación en el año que siguió a mi trabajo con Denzel. Incluye una descripción del proceso de aprendizaje que se me presentó: un proceso de lectura, escritura y reflexión autoconsciente.

COMENZAR CONMIGO MISMA

En julio de 1994, inicié un diario de un año de duración acerca de mis propias experiencias sobre la imaginación, usando el diario como herramienta para centrarme en el problema de la ampliación de mi visión sobre la imaginación. Por ejemplo, contemplé el problema de comprender los movimientos puros como una forma imaginativa, registrando lo que pasaba por mi mente cuando daba mi paseo diario de dos horas, cuando bailaba y cuando nadaba; registré lo que pensaba sobre leer literatura y escuchar música, sobre leer y escribir

poesía. Poco a poco fui más consciente del silencio, un pensamiento casi automático que acompañaban las acciones en las que me implicaba en la vida diaria. Durante este proceso meforcé a mi misma a registrar conscientemente lo que estaba pensando cuando finalmente me resultaba obvio. Por ejemplo, a principios de diciembre, mientras caminaba por una desolada zona de la costa, las siguientes palabras golpearon mi mente, y después de sentirlas durante un rato las advertí, paré de caminar y las escribí tan rápido como pude en un diario de bolsillo que portaba conmigo:

Una vez esta costa fue un terreno comunal, cubierto solamente por tramos de zarzas enredadas, la barba de un viejo, nubes rebosantes de filamentos, astutos robles y crujientes agrídulces. Salen del borde de las playas, detrás de los mechones de algas, derechas a las colinas de granito y pinos – para siempre. El único camino accesible era la rocosa costa, y no ofrecía modo alguno de pasarla. No había caminos, apenas las sendas de los ciervos y los bajos y húmedos túneles de las ancianas tortugas. En esta tierra yo vivo, con poca memoria o imaginación. La visión de aquel tiempo se limita a noches de miedo y a pequeños momentos de alegría con los objetos de los que el océano se deshacía.

Esto es en parte verdad. Existe una cualidad de la imaginación que me admite en otros mundos, que comienza historias sobre cosas o personas que yo veo, y me permite empezar a construir su historia un poco al azar (o como un acto a propósito), acto que me ocurre solamente a mí. Pero esas historias son solamente inicios... y además solamente se desarrollan en mi mente. Los textos nunca son más que vides de historia, empezando y terminando, que se despliegan en las horas más tranquilas.

Pronto advertí que esta práctica de grabar hizo que un proceso que hasta ese momento había sido inconsciente, ahora fuera accesible. Lo que empecé a ver eran las diferentes formas en las que la imaginación impregnaba mi vida interior.

Lectura

"Habrá manzanas en esos árboles en pocos días" observó el poeta, mirando las ramas encima de sí, donde los primeros brotes engordaban hasta su dulce y blanca explosión anual (Babbitt, 1969).

Un día de noviembre, leyendo este fragmento del libro *The Search for Delicious* (Babbitt, 1969), me di cuenta de que había quedado atrapada en el libro: sentí la primavera, la cálida tierra y el aire. Vi las flores que reventaban, conocí el aroma del néctar y del polen. Percibí los brotes y las flores en mi mente como un todo completo. Me sorprendió cómo me ocurría esto como lectora. ¿Me podría haber ocurrido, me preguntaba, si nunca hubiese estado en un manzano en primavera? ¿Habría experimentado Denzel aquel pasaje de la misma manera?

Cuando yo usaba mi imaginación como lectora, supuse que necesitaba tener esa experiencia sensorial del lugar y los árboles frutales en flor para imaginar y comprender el

sentimiento que el texto de Babbit estaba evocando y que ese flash de comprensión, memoria y respuesta estética ocurría en el momento en que yo estaba leyendo el texto. Me halé a mi misma viviendo el texto, inconscientemente haciendo un cruce de referencias con mi propia experiencia vital. No me iba parando en el curso de la lectura para encontrar un contexto con el que relacionar el texto, aunque sabía que mi lectura se interrumpía frecuentemente cuando yo me permitía saborear la imaginería y las sensaciones que un pasaje en particular me habían evocado.

Escritura

De forma similar, un día a finales de octubre vi una foca muerta en la playa, y, durante el curso de los siguientes días, la observé cuidadosamente. Una semana después, escribí un poema donde relataba lo que había visto. He aquí un fragmento:

La foca en la cueva de Brace

Cuando el mar la arrojó tuvimos una pequeña conversación
Apenas un par de palabras para expresarle mi lamento
Ya había abandonado su cuerpo, yo lo sabía
Porque las cuencas de sus ojos estaban vacías y la mandíbula no tenía lengua.
Pero su silueta permanecía allí
La delicadeza de sus todavía firmes aletas
La curva de su estómago cuando iba y venía con la marejada.
Al día siguiente la marea la volvió a traer
La busqué y la encontré flotando en la cueva.
El viento sopió dos días más
Y entonces el océano la volvió a traer.
Me esperó pacientemente, descansando en las rocas más altas.
Hablamos todos los días y a veces cantamos juntas
Otras veces soy yo la que canto y me pregunto
¿Qué clase de placer saco yo hablando con la carroña?
Pero por debajo de las moscas y las criaturas escondidas acechando a su cuerpo
Está la belleza de una vida
Flotando, buceando y abandonándose a las corrientes
De los cachorros de foca y algo más.

Cuando vi la foca en la playa, quedé fascinada por ella y la examiné – no para saber qué aspecto tenía, porque eso lo sabía ya, sino para reconstruir el puzzle de los hechos, de dónde venía, cómo había muerto, cuánto tiempo llevaba muerta. Sin darme cuenta estaba creando un escenario basado en lo que observaba y podía imaginar. Como dice el poema, me sorprendí de ver que la visitaba por tener una “conversación con la carroña”.

Nunca he sido una foca, pero las he visto en el océano y en cautividad. Conozco sus hábitos, su aspecto y el sonido que emiten, lo que comen. Cuando era una niña y de adolescente, pasaba mucho tiempo nadando en mar abierto, lejos de la orilla, y hacia surf en

las costas de California y Hawai. ¿Podría haber escrito ese poema si no hubiese visto nunca antes una foca o no hubiera nadado en el océano y hubiera experimentado las corrientes? ¿Podría haber situado allí la foca y haber imaginado su muerte? Una vez más, la cuestión de la experiencia real insertada en mis esfuerzos por entender cómo funcionaba mi imaginación.

Intentar alcanzar el infinito

Además de esa duda, crecía en mí la sensación de que mis respuestas imaginativas a las experiencias de la vida real tenían otra dimensión. Para mediados de diciembre, había identificado un dilema en mi investigación que no podía obviar, algo que se me imponía de modo natural conforme yo estudiaba la imaginación.

Tengo la sensación de tener que explorar lo divino. Incluso cuando contemplo la naturaleza, las focas muertas, una puesta de sol, lo hago partiendo de la admiración y el asombro –un deseo de experimentar, de reexperimentar y de seguir la presencia de la divinidad a mi alrededor...– creo que voy en busca de una forma de entender cómo algunas experiencias del mundo me llevan a vislumbrar el placer, el éxtasis, lo divino. Pero el camino a esa comprensión parece un agujero negro que no produce luz alguna: llego sin respiración y sin gravedad, como el astronauta de la película 2001, flotando en el oscuro e ingravido vacío. ¿Es aquí donde empieza la búsqueda de lo divino? (anotación en el diario, día 19 de diciembre).

En enero, mientras seguía estudiando los trabajos teóricos sobre la imaginación, me encontré con el libro *El Entorno Divino* de Teilhard De Chardin (1960). En este trabajo, De Chardin explora cómo las investigaciones sobre la naturaleza y el origen de la materia evocan una sensación de asombro y misterio cuando contemplamos el proceso evolutivo y la complejidad del mundo físico:

¿Dónde están las raíces de nuestro ser? En primer lugar, se sumergen en el inconmensurable pasado. ¡Cuán enorme es el misterio de las primeras células que un día cobraron vida gracias al aliento de nuestras almas! ¡Qué difícil es descifrar la síntesis de las sucesivas influencias a las que siempre estaremos incorporados! En cada uno de nosotros, a través de la materia, se refleja toda la historia del mundo.

Las reflexiones de De Chardin sobre el sentido del misterio y el asombro evocadas cuando alguien examina en profundidad el mundo físico reflejaban mi creciente conciencia de las formas en que el examen de cualquier fenómeno de la naturaleza, por insignificante que fuera, producía en mí tal asombro y sorpresa.

Recordaba cómo este tipo de asombro era algo que yo intentaba transmitir a mis alumnos a través de las ciencias, no por un deseo consciente de convertirlos en seres más espirituales, pues eso entraba en conflicto con los parámetros de lo que los profesores de la escuela pública están obligados a transmitir, sino porque el asombro y la admiración son ramas naturales de investigación en las ciencias. Y, como apunta Chardin, el asombro y la admiración

emanan de nuestro reconocimiento de que somos incapaces de comprender la inmensa complejidad que nos rodea:

Nuestra mente se sorprende cuando tratamos de sondear las profundidades del mundo que está a nuestros pies. Pero se tambalea todavía más cuando intentamos numerar las oportunidades favorables que deben coincidir en cada momento para que la menor de las cosas vivientes sobreviva y salga adelante.

Así pues, el estudio de la ciencia presenta una contradicción: nos esforzamos por ampliar nuestra comprensión del mundo a la vez que vemos, y celebramos, las limitaciones de nuestra comprensión.

Después, me encontré con el trabajo de Ralph Waldo Emerson (1803/ 1882), escrito a principios de su vida profesional, sobre su percepción del mundo físico:

El camino de la naturaleza: ¿Quién podría analizarlo? Esa corriente que no cesa no se detendrá para que la observemos. No podemos atrapar por sorpresa en una esquina a la naturaleza; nunca encontraremos el final de la cuerda; nunca nos dirá dónde colocar la primera piedra. El pájaro se apresura a poner su primer huevo; el huevo se apresura a convertirse en un polluelo. El todo que admiramos en el orden del mundo es el resultado de una distribución infinita. Su suavidad es la suavidad de la pendiente de una catarata. Su permanencia es una incoación perpetua. Cada hecho natural es una emanación, y de donde emana es además una emanación y de cada emanación parte una nueva.

Recordé, cuando leía este fragmento, cómo había observado en el trabajo de los niños la misma conciencia de la circularidad en la creación. Una de mis antiguas alumnas, de primer curso, había escrito en su diario de ciencias, "Cómo se hacen las cosas. Es muy difícil. Era muy difícil hacer algo porque se tardarían 1000 años. Igual que un melón de agua. Alguien lo hizo y alguien anterior hizo eso, y así siempre" (Ver figura 2.1). El dibujo que acompañaba este texto, como interpretación de lo que intentaba expresar, ofrece una mayor visión de su pensamiento y de la sensación que ella tenía de que se enfrentaba a una difícil abstracción. Observamos que dibuja líneas para imaginar la evolución a través del tiempo de las cosas vivientes, no una progresión

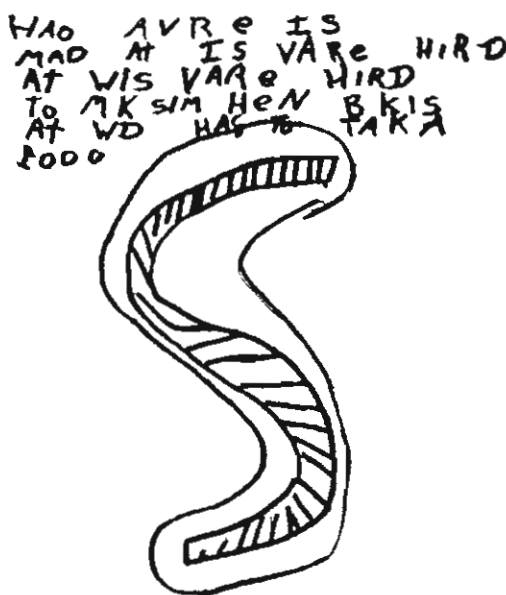
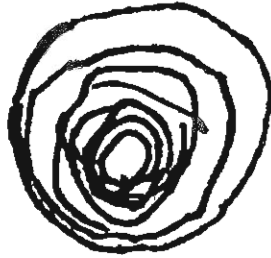


Figura 2.1. "Cómo se hace todo"

lineal, sino una progresión en movimiento.

Como muestra otro de los dibujos, "Cómo se formó el mundo" (Figura 2.2), muchos de los niños a los que enseñé se han preguntado, pero no han entendido ni han podido expresarlo como hicieron Emerson y De Chardin, sobre la complejidad y variabilidad que caracteriza al mundo físico. Sin embargo, sus simples expresiones reflejan una proyección



HOW THE WORLD BECAME

Figura 2.2. "Cómo se hizo el mundo"

imaginativa del asombro y el cuestionamiento de lo que estaban percibiendo en su entorno.

Todos estos pensadores, niños y adultos por igual, partían de un mismo punto. Todos comenzaban con una apertura ante un determinado momento del tiempo; todos percibieron y se sorprendieron ante la inmensidad de la creación. Emerson (1803/ 1882) escribe:

Cruzando un campo yermo, con charcos nevados, al atardecer bajo un cielo nublado, sin que por mi pensamiento pasara rastro alguno de buena fortuna, he disfrutado de una perfecta alegría. Me alegro por el asomo de sobrecogimiento....permaneciendo en el suelo yermo, la cabeza se me impregnó del alegre aire y subió al espacio infinito – todo el egoísmo mezquino se desvanece. Me convierto en un ojo transparente; no soy nada; lo veo todo.

Observé que todas estas respuestas a la experiencia comenzaron con una apertura infantil al mundo. Cobb (1993) propone que tales momentos en la niñez se basan en el sentido del asombro – lo que ella llama "la ecología de la imaginación". Se marcan en la memoria individual en el momento como algo significativo y lleno de profundo significado.

Creo que esta apertura, esta entrega imaginativa a un particular momento de experiencia, es un prerequisite para una profunda implicación con las humanidades y las ciencias: la imaginación alimenta nuestra capacidad para plantear las grandes preguntas, para pensar largo y tendido, para "alegrarnos por el asomo de sobrecogimiento" (Emerson 1803/ 1882). Pero imaginar tal infinidad, esa variación interminable, es potencialmente espantoso, incierto y precario. Nosotros, niños y adultos, podemos perder el ancla en el mundo cuando nos enfrentamos a la enormidad del misterio. Es mucho más fácil evitar el poder de este tipo

de implicación, evitar la pregunta que evoca y la incertidumbre que requiere.

IMAGINACIÓN COMO HERRAMIENTA

Este tipo de lectura y reflexión representa una parte de lo que estaba intentando hacer durante ese año. Al estudiar mi propia experiencia de la imaginación y comenzar a leer los trabajos de los que habían investigado en este tema, sentí que podía empezar a dejar aparte el fenómeno y desarrollar nuevas categorías dentro de él. En realidad, durante el año identifiqué un gran número de formas en las que mi imaginación estaba funcionando en mi vida interior, registrando ejemplos de fantasías a lo largo del tiempo, desilusiones, asombros y dudas, juegos, sueños, música, modelos de movimiento, temores, visualizaciones, proyecciones y mucho más. Además descubrí las formas en las que esas funciones tenían efectos positivos y negativos en mi vida diaria y en mi propio aprendizaje. El siguiente fragmento de mi diario ilustra un caso en el que mi imaginación interfirió en mi aprendizaje. En este caso daba mi primera clase de buceo con equipo.

Aunque siempre había querido aprender, de vez en cuando me asaltaba un cierto pánico ante el pensamiento de que no estaba en la atmósfera (es decir, respirando de modo natural). De lo que sí era consciente era de la falta de control ante tal empresa. En otras palabras, si todo iba bien, este nuevo pasatiempo era un instante; pero si algo iba mal... bueno, mi imaginación se volvía loca contemplando las posibilidades...lógicas de la inundación. Todo mostraba indicios de mortalidad. Me sentía bien hasta que me sumergía (por debajo de la superficie), respirando como me habían enseñado, pero la calidad del aire era alarmante. No había aire suficiente, justo como había imaginado. Me dio un ataque de claustrofobia e hice una señal de que quería subir a la superficie.

Al final de aquel año, había pocos aspectos de mi vida diaria que no estuvieran influenciados por la imaginación. Por ejemplo –en su nivel más básico– las funciones del sistema nervioso –respirar, tragar, digerir, el latido del corazón, el parpadeo de los ojos– no están gobernadas por la imaginación. Sin embargo, si lo consideramos más a fondo queda claro que estas funciones, tanto si se producen consciente como inconscientemente, se pueden alterar con la imaginación. De ahí el surgimiento de determinadas prácticas físico – mentales, como el yoga, la meditación, y la existencia de desórdenes psicosociales como la anorexia nerviosa y el estrés post-traumático. Esencialmente, incluso el simple acto de caminar por la calle requiere de una forma de proyección imaginativa para conseguir llevar a término tal acción: en primer lugar debemos desarrollar un objetivo futuro (pasear), planear la ruta a seguir, predecir las condiciones meteorológicas y el vestuario adecuado, anticipar los obstáculos de la calle y, finalmente, recordar llevarnos la llave para a la vuelta poder entrar en casa. Ninguna de estas funciones –planificar, predecir, anticipar, aplicar y recordar– pueden ocurrir efectivamente sin el trabajo de la imaginación.

LA IMAGINACIÓN UN TEMA

Con el propósito de pensar en el tema de Denzel y en mis primeras cuestiones, continué

explorando cómo se conceptualizaba la imaginación en un nivel teórico en las diferentes disciplinas, y leí informes de trabajos sobre la imaginación de artistas y científicos así como teorías sobre la imaginación en los campos de la literatura, la psicología y la filosofía. Los trabajos de Warnock (1976), Sartre (1961) y Cobb (1993) me resultaron especialmente útiles cuando reconsideré la relación entre la imaginación y el aprendizaje. Por ejemplo, Sartre (1961) describe la forma en que “*el conocimiento imaginativo*” interactúa con el mundo:

La imaginación no es un poder empírico y sobreañadido de la conciencia, es toda la conciencia cuando logra su libertad; cualquier situación concreta y real de la conciencia en el mundo es de gran imaginación.

Con esta definición, Sartre propuso que para comprender los hechos del mundo –bien sea leer una novela, observar un cuadro o participar en los hechos mundanos de cada día– debe haber un movimiento de vaivén entre lo real y lo imaginario. Así pues, la mente asume el presente por asociación con el pasado. Sin embargo, la conceptualización de la imaginación que hace Sartre subrayaba la tensión que existía cuando yo intentaba definir y estudiar la imaginación. En este marco, la imaginación representa tanto la libertad de la realidad como la dependencia de ésta. Los trabajos artísticos, las novelas, los poemas, las representaciones se convierten en “*analogías*” que expresan significado usando puntos de referencia que provienen de la experiencia real pero que no son reales en sí mismos. Así pues, para imaginarse algo, uno debe conocerlo de alguna manera en el mundo real; para comprender los hechos del mundo, uno debe usar la imaginación como punto de referencia. Nos movemos en vaivén entre la conciencia y “*lo excepcional hacia lo imaginario*” (Sartre, 1961). Las imágenes nos llevan hacia dos niveles de comprensión, pero nuestra aprehensión de éstas está constituida por la experiencia real:

Es la imagen la que es el “*relleno*” intuitivo del significado. Si pienso en “*gorrión*”, por ejemplo, al principio tengo solamente una palabra y un significado vacío en mi mente. Si aparece la imagen, se forma una nueva síntesis y el significado vacío se convierte en una conciencia llena de gorrión. (Sartre, 1961)

Warnock (1976) habla de otro aspecto de la imaginación, el de la interpretación y su relación con la percepción. Acentúa la importancia de la imaginación en el proceso de hallar el significado en objetos simbólicos desconocidos:

Usamos la imaginación en nuestra percepción ordinaria del mundo. Esta percepción no se puede separar de la interpretación. La interpretación puede ser común a todo el mundo, y en este sentido corriente, o puede ser inventiva, personal y revolucionaria. Por lo tanto la imaginación es necesaria para que podamos reconocer las cosas del mundo como familiares, para dar por hecho rasgos del mundo que necesitamos dar por hecho y en los que confiar al ocuparnos de nuestras cosas diarias; pero también es necesario si vamos a ver el mundo como significativo de algo desconocido, si vamos a tratar los objetos de la percepción como si estuvieran simbolizando o sugiriendo cosas distintas a ellos mismos.

Así pues, la imaginación es mundana y trascendental. Refleja nuestra experiencia y nos la envía de vuelta con formas e imágenes reconocibles que no solamente no nos sorprenden ni nos alarman, sino que crea representaciones únicas de la misma experiencia cuya imagen y forma sugieren que nuestra experiencia tiene dimensiones más allá de las que hemos percibido.

Cobb (1993) usa un marco de ecología humana para describir el desarrollo de la imaginación. Ella ve la imaginación como un “*esfuerzo bioestético*” en el que “*el niño debe trascender la naturaleza psicológica y semánticamente antes de que conozca la naturaleza que él percibe en términos culturales (humanos)*”. La extensa revisión de Cobb sobre el papel de la imaginación en el desarrollo de los artistas y los científicos me ofreció un contexto rico a partir del que considerar cómo el contacto directo con el mundo físico mantiene el sentido de asombro a través de todo el círculo vital.

VUELTA A DENZEL

¿Qué me dice de Denzel este trabajo? Recuerdo cuando me senté con él una tarde frente a un tanque lleno de tritones y nenúfares. Ese día había pedido a los niños de la clase que realizaran un dibujo a partir de una observación y una entrada escrita en sus diarios de ciencias. Algunos niños estaban observando las orugas, otros los caballitos, algunos observaban los peces del tanque, otros los conejos. Denzel había decidido observar tritones, pero –al asomarse al tanque– no fue capaz de verlos ni de describir lo que estaban haciendo, incluso después de que yo hubiera seguido su movimiento con el dedo a través del cristal transparente (Nadaban, se colocaban unos encima de los otros, flotaban en la superficie – todos movimientos comunes de los tritones). Por lo tanto, la observación, el proceso de recogida de datos, se convirtió en un punto muerto, una ruptura, tal vez porque no comprendía el proceso de “*mirar*” (Para un mayor desarrollo de la idea de ruptura en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, ver capítulo 8). Y allí me encontraba yo, vuelta al mismo dilema del año anterior: los libros de cuentos, el texto, los dibujos, la cuestión de la imaginación y cómo introducirnos en el mundo y en las palabras (Freire y Macedo, 1987).

Al final del año, lo que yo había leído y sobre lo que me había documentado acerca del proceso de la imaginación habían ampliado mi capacidad para echar la vista atrás a Denzel, para comprender mejor los puntos en los que había entrado o no en contacto con los libros de cuentos y otros tipos de textos de clase, y para aclarar mis observaciones sobre mi propia imaginación. En realidad, al revisar mis notas sobre el trabajo de Denzel, me di cuenta de que durante el año en que estuvimos juntos había dejado pasar dos datos sobre su mundo imaginativo. Un aspecto que había descubierto en mis notas de campo comenzó a darse en noviembre de mi año con él en el área de Ciencias (Gallas, 1995). Después de unos meses de experiencias en la clase de ciencias, Denzel comenzó a plantear preguntas sorprendentes sobre el mundo: ¿Por qué la hierba es verde? ¿Cómo se hace el cristal? ¿Cómo crecen los bebés en la barriga de la madre? Antes de mi estudio sobre la imaginación, siempre había considerado que estas preguntas representaban un proceso especial que era esencial para el estudio de la ciencia, el del asombro. Pero desde que estudié en profundidad la imaginación, dejé de definir

asombro como un tipo más de los procesos imaginativos.

Ahora veo que el asombro es una subcategoría de la imaginación con la que Denzel trabajaba regularmente, tanto en el tiempo de trabajo en grupo como en la clase de ciencias. Aunque no podía trabajar con "textos" como fuentes que le permitieran implicarse en el estudio de las ciencias de un modo visual y físico, era capaz de implicarse en el discurso científico de un modo hipotético, al igual que se comprometería con una historia como proposición imaginativa a través del relato de cuentos.

Además revisé la única ocasión llamativa en los 9 meses en los que enseñé a Denzel cuando se permitió abandonar la realidad y entrar en el argumento de un cuento. Cuando ocurrió ese hecho, lo consideré una anomalía aislada porque no volvió a ocurrir en ninguna otra ocasión. Un día, a principios de junio, leí *Heckedy Peg*, de Audrey y Don Wood (1987). *Heckedy Peg* presenta una situación arquetípica propia de muchos cuentos: una madre pobre deja a sus siete hijos solos en casa mientras va al mercado, diciéndoles que mientras ella esté fuera, tienen que portarse bien, no dejar entrar extraños en casa y no jugar con fuego. Por supuesto, los niños no hacen caso de ninguna indicación y son persuadidos por Heckedy Peg, una bruja, para que la dejen entrar en casa y encender su pipa. A cambio, convierte a los niños en comida y se los lleva a su casa para comérselos.

Cuando la madre vuelve y descubre que sus niños no están, es conducida a la casa de la bruja por un cuervo que ha observado el rapto. La madre –amante de sus hijos, valiente e inteligente– rescata a sus niños y ahuyenta a la bruja. No se hace mención de castigo alguno ni de ningún tipo de lección que aprender, pero la lección era palpable en las caras de mis alumnos de 2º curso y en los comentarios que hicieron cuando se habló del cuento. Por primera y última vez en ese curso, Denzel pasó todo el tiempo que duró la lectura de rodillas, con la boca y los ojos abiertos y ¡La Mirada de trascendencia imaginativa en su cara! Cuando la historia terminó, estaba excitado y sorprendido por la desobediencia de los niños y se sentía orgulloso de, cómo él dijo, "*las madres son así de valientes. ¡La mía lo es!*". Era como si se le hubiera abierto una pequeña ventana, mostrándole lo que la literatura podría ofrecerle, una ventana que se pudo abrir gracias a la estrecha relación de Denzel con su madre. La entrada de Denzel en esta historia liberó sus propias historias sobre su madre y la resolución de ésta; además le permitió ver a su madre en el contexto de otro tiempo y otro lugar. Pero fue la única ocasión que ocurrió en todo un año de lecturas de cuentos.

Me doy cuenta ahora de que mi fallo con Denzel se debió, en parte, a mi incapacidad para ver los pasos que él estaba dando. Yo esperaba que la forma y el contenido de su trabajo imaginativo mimetizara o fuera un reflejo del mío. En realidad, era porque éramos tan diferentes que yo percibía que nuestras interacciones no obtenían ganancia alguna. Ni pude entonces, ni puedo ahora, explicar cómo se volvió a imaginar y como reconceptualizó la experiencia que estaba teniendo en clase, pero es obvio, a partir de mis datos, que estaba implicado en aquel proceso.

A pesar de todo, lo que conseguí de mi año de estudio e investigación fue el enorme cambio que sufrió mi imaginación, y supe que nunca había observado el uso que hacen los niños de la imaginación siendo consciente de la influencia que ésta producía en su vida diaria y en su aprendizaje. Por lo tanto, el siguiente paso fue observar la imaginación en el aula. El siguiente capítulo describe lo que vi cuando empecé el proceso.

CAPÍTULO 3

Observar la imaginación

Los bloques caen y las niñas ríen y gritan, "¡El barrio se derrumba! ¡El barrio se derrumba! ¡El barrio se derrumba! Hacen el mismo ruido que los niños. Peter y Tommy, que están construyendo con regletas de *Cuisinaire*, miran y ríen con aprobación. Chinua y Nat están en la mesa del barro, construyendo torres. Están conversando sobre las torres "¡ingeniero del rascacielos número nueve, súbelo!" Sonny, Donald y Brian se apropian de la cantinela en la zona artística, mientras pintan, esparciendo pintura en el papel. Betty y Emily están en una mesa redonda elaborándose una lista de las cosas que creen que son necesarias para la zona de teatro. Betty dice, "¿Cuál es el sonido final de *panties*?" Toda la clase está implicada en construir, crear, actuar. Sin excepción. (Notas de campo, 28 septiembre).

En septiembre volví a mi trabajo, encantada de descubrir que mis alumnos de 1º curso eran algunos de los más creativos que jamás había enseñado. (O se podría decir que mi interés en la imaginación como profesora-investigadora afectaría tanto a mi percepción de las características de mis alumnos como a su comportamiento. Sobra con decir que percibí en el momento que estos niños eran maravillosamente imaginativos). Siguiendo con el trabajo iniciado el curso anterior, con el deseo de observar ampliamente la imaginación en el aula y al haber comprendido gracias a Denzel que era necesario que ampliara las oportunidades de que mis alumnos trabajaran con los cuentos, dediqué gran parte de la tarde a que los niños trabajaran con las artes visuales y la música, a que exploraran representaciones dramáticas creativas en el rincón de la construcción y del teatro (que incluía atrezzo, marionetas y distintos materiales para disfraces), y a que se dedicaran a sus propios proyectos.

Había observado en el pasado que algunos niños —de forma natural— se limitaban a elegir un único medio. Así pues, también me aseguré de que los niños probaran todas las opciones expresivas que teníamos en el aula, durante una semana, más que dejarlos que eligieran libremente cada día. A la misma vez, comencé un proyecto que duraría todo el curso para que los niños dramatizaran las historias que se leían en la hora de los cuentos. En esta parte del capítulo describiré lo que vi y escuché, mientras revisaba el trabajo de los niños en las tardes de trabajo libre así como en las distintas asignaturas.

DEL JUEGO A LA PINTURA Y A LA ESCRITURA

Hoy en el recreo cuando estaban formando la fila para volver a la clase, mi bolígrafo se convirtió en un micrófono para Bárbara, que lo tomó de mi mano y procedió a anunciar, como si fuera la presentadora de un programa de entretenimiento de la TV, lo que íbamos a hacer a continuación. (Notas de campo, 12 de septiembre).

Me di cuenta de que la imaginación estaba en todas partes: lo vi en las observaciones durante la hora de la comida y en el recreo; empecé a escuchar las formas en que se insinuaba cuando yo u otro profesor creíamos que estábamos enseñando y que manteníamos la atención de todos. Intenté registrar cualquier ocasión en la que la imaginación se mostrara a través de las palabras y las acciones de los niños.

Al final del día, pregunté a la clase, "¿Qué habéis aprendido hoy?" la mayoría afirman un hecho, pero Sofía dice, "He aprendido a leer" con tanto énfasis que parece como si hubiera ocurrido en realidad, que yo sé que no es así. Jamilla dice, "He aprendido que cuando la luz del sol da directamente en el cabello castaño, parece como si fuera blanco". Me sorprende y le pregunto dónde ha aprendido eso. Me dice, "En música" y me explica que la luz del sol brillaba sobre el cabello de Sasha en la clase de música y parecía blanco. Los demás niños asintieron, y quedó claro que todos se habían dado cuenta y habían pensado en ello. (Notas de campo, 25 enero).

Puesto que yo estaba totalmente involucrada en investigar cómo se mostraba la imaginación en la vida escolar, decidí observar a los niños durante el tiempo de recreo y de la comida. Al final se dieron cuenta de que también estaba interesada en sus juegos en el exterior, por lo que rápidamente me mostraron lo que estaban haciendo. Descubrí, como me ocurrió cuando observé la jornada escolar, que sus juegos solían consistir en dramatizaciones con fantasías muy elaboradas. Es más, muy pocos niños elegían jugar solos, por lo que las representaciones durante el recreo se convertían en construcciones en colaboración.

Por ejemplo, en marzo, durante el recreo Sofía empezó a hablarme y a mostrarme lo que ella y sus amigas estaban haciendo en los arbustos que bordean el rincón de juegos. El 15 de marzo me trajo lo que ella llamaba un "encuentra caminos", una ramita con un trozo de alambre amarillo enrollado en uno de sus extremos a modo de asa y un lazo anudado en el otro extremo. Le pregunté para qué servía y me contestó, "Bueno, es para encontrar el camino cuando estás perdido. No tienes más que agitarlo unas cuantas veces, entonces mirar a dónde apunta y seguir ese camino". Y entonces lo agitó unas cuantas veces y se marchó en esa dirección. Unos minutos después, Sasha, que había estado jugando con Sofía, vino corriendo hacia mí con una varita parcialmente rota en forma de H, me enseñó la varita y me dijo que era "una marioneta con dos personas", y se fue corriendo hacia los arbustos.

La escritura como representación

Al final las representaciones del recreo llegaron al aula. Al principio las coloqué en el contexto de "escritura" que tomó la forma de elaboración de mapas en colaboración. A

principios de octubre, tomé una grabación de tres niños que elaboraban mapas y discutían para qué servían. Los mapas mostraban un montón de líneas, X y flechas. Tommy, que parecía ser quién dirigía el proceso, me dijo que era un “*mapa de guerra*” y que la guerra era un secreto. El proceso era claramente una actividad de preescritura espontánea que había empezado durante el recreo. Los mapas se habían confeccionado como apoyo para la representación que hacían en el patio de recreo. Los componían en el aula durante la hora de escritura y los llevaban afuera durante el recreo de mediodía. Cuando volvían al aula por la tarde, los niños elaboraban más mapas. Durante el proceso, cada uno de los niños dibujó un mapa. La siguiente transcripción refleja la forma en que la planificación de la representación y la puesta en marcha del juego en la hora del recreo se convirtieron en una parte integral del proceso de composición:

BRIAN: Estos tres van a luchar.

TOMMY: Tenemos que lanzar bombas (*imitando el ruido de las bombas*)

CHINUA: Sí, como bellotas [*queriendo decir las bellotas de afuera*]

BRIAN: No tengo ninguna bomba.

TOMMY : Tengo globos de agua.

BRIAN: ¡Sí!

TODOS: ¡Globos de agua!

CHINUA: Este es mi mapa.

BRIAN: Este es mi mapa.

CHINUA: Mira mi mapa.

(*Miran uno el mapa del otro*)

BRIAN: ¡Este un mapa loco!

TOMMY: ¡Mira este mapa!

BRIAN: ¿Qué haces allí? (*señala una parte del mapa de Tommy*).

TOMMY: (*sigue la línea con los dedos*) Te vas por allí, bajas, giras.

CHINUA: (*Haciendo pitidos en el fondo, mientras dibuja una línea punteada*)

TOMMY: Tenemos que seguir este trayecto. (*Dibuja el camino con un rotulador*).

CHINUA: ¡Dios mío!

TOMMY: Tenemos que estar listos para enfrentarnos a Tony, Sam, Tony.

BRIAN: ¿Vamos a luchar contra ellos?

TODOS: ¡Sí!

BRIAN: ¡Sí!

TOMMY: Le he dado mis planes a mi amigo. Va a copiarlos...Matt.

BRIAN: ¿Matt?

TOMMY: El lo sabe todo sobre la guerra.

BRIAN: Yo tengo un primo que se llama Matt.

TOMMY: Me voy a traer cascos de mi casa

BRIAN: Yo también.

TOMMY: ¡No, para cuando os toque luchar! Os traeré algunos, mañana. Me traeré varias armas.

CHINUA: Vale.

“Escribe ese dibujo”

Al periodo de elaboración de mapas le siguieron más colaboraciones en las que dos niños o dos niñas dibujaban y escribían juntos. A principios de año, la escritura de historias tomó la forma de ilustraciones para lo que unos tenían que dictar un texto que los otros escribían.

Peter y Brian han estado elaborando historias gráficas en colaboración durante tres días. Han dibujado sin parar, intercambiándose rotuladores y usando el mismo trozo de papel. Las historias que cuentan, como los dibujos, son dinámicas, activas, con muchos detalles. Leo su dictado para tomar nota de sus historias. Conforme escribo, las historias se expanden en nuevas direcciones. Parece como si salieran propulsadas por la fluidez del bolígrafo haciendo trazos en el papel. Cuando escribo me miran fijamente y gesticulan en silencio conmigo. Su atención a las palabras es mucho mayor que si no estuvieran escribiendo (Notas de campo, 20 octubre).

A principios de año yo había decidido de forma deliberada que quería que la escritura de los niños surgiera de forma natural en el proceso imaginativo de elaboración de historias. Así pues, en vez de insistirles en que esa “*escritura*” tenía que incluir palabras, hablamos de las historias y de las diferentes formas que podían adoptar. Conforme pasaron las semanas, en ningún momento presioné a los niños para que escribieran las palabras que iban con las ilustraciones que estaban dibujando, aunque unos pocos que eran lectores habituales lo hicieron. Por el contrario, seguí escribiendo al dictado y poco a poco empecé a pensar en voz alta mientras escribía – repitiendo las palabras que ellos dictaban, haciendo notar *sotovoce* cuando era necesario un punto o cualquier otro signo de puntuación.

Peter y Brian siguen con sus historias gráficas en colaboración. En este momento ya dibujan cualquier cosa. En absoluto les empujo a que escriban. Solamente les pido alguna palabra durante la hora de escritura y les proporciono un modelo conforme dictan y yo escribo. (Notas de campo, 1 de noviembre)

Entonces llegó el día en que Peter comenzó a escribir sus propias historias. Yo estaba eufórica, no solamente porque él llegó, por sus propios medios, al proceso de escribir, sino porque la escritura y la elaboración de ilustraciones se habían unido física e imaginativamente.

Peter escribe su propio texto ilustrado. Es muy incoherente, pero espontáneamente comienza a escribir sin pedir ayuda. Yo me mantuve muy atenta a lo que ocurría. Estaba dibujando una ilustración con un rotulador rojo y cuando terminó de dibujar el suelo en la parte inferior de la ilustración, no había pausa alguna entre el final de ésta y el principio de las primeras palabras que escribió. El rotulador no hizo más que continuar con el trazo. (Notas de campo, 28 de noviembre)

Conforme fue pasando el año y las habilidades de los niños para la escritura fueron mejorando, se alternaron los trabajos de escritura y dibujo, como en la siguiente colaboración,

pero no separaron de forma natural los dos procesos en su mente. Es más, como muestra la siguiente transcripción, las historias estaban todavía ocurriendo. En otras palabras, los escritores estaban simultáneamente desempeñando el papel de los personajes de la historia, dibujando las escenas y escribiendo los textos.

PETER: (*a Brian*). Escribe ese dibujo.

BRIAN: Sí, lo estoy escribiendo.

PETER : Vale. Imaginemos que este es nuestro coche.

BRIAN : Vale. (*Dibuja un coche*). Imaginemos que este soy yo (Brian se dibuja a sí mismo).

(*Pasan a la siguiente hoja en blanco*).

PETER : (*Como si estuviera dictando el texto*) Michael y Joe caen en la fosa.

BRIAN : ¡Eh! ¿Y yo qué?

PETER : No lo puedes deletrear.

BRIAN : Sí que puedo (*Escribe "JASN"*). Jason. Ahora léelo.

PETER : Michael y Jason caen en la fosa.

[Aquí creo que Brian estaba desempeñando el papel de Jason en la historia y Peter era Michael].

BRIAN: (*Mira el texto*) ¡Eh! Ahí no dice "y Jason".

PETER: No cabe.

KAREN: Sí, cabrá, no tienes más que ponerlo con mi bolígrafo.

BRIAN: (*usa el bolígrafo para escribir*) Ahora léelo otra vez. (*Lo leen todos juntos*)

BRIAN: Eh, yo no salgo en el dibujo. Voy a escribirme.

(*Se dibuja a sí mismo en esa página*)

(*Más tarde, mientras están trabajando con la ilustración:*)

BRIAN: Eh, no tenemos ojos. No podré ver al fantasma si no tenemos ojos. Se los pondré.

Este intercambio ya lo había visto antes con estos jóvenes escritores; probablemente sea igual al que hayan observado otros profesores que enseñan a niños pequeños. *Escribir* y *dibujar* se usan alternativamente. Además, insertan la palabra *fingir* en su discurso conforme van dibujando la historia, literalmente dibujando la historia en la página, sacándola metafóricamente de su imaginación y co-construyendo un texto unificado. En la mayoría de los casos el proceso de escritura incluye los ruidos apropiados y, a veces, las acciones. Por tanto, vi claramente que para los pequeños escritores la representación y la escritura eran formas de expresión entrelazadas y surgían de sus interacciones sociales.

DE LA ESCRITURA A LA ACTUACIÓN JUGANDO Y A LA ESCRITURA JUGANDO

A menudo lo que formalmente decidimos llevar a cabo con los niños es algo que ellos intuitivamente saben cómo hacer y lo practicarán, si el medio se lo permite. Como era de

prever, puesto que yo había dirigido la atención de los niños y la mía a la importancia que tenía la representación, al volver a contar las historias, ellos respondieron implicándose activamente. Por las tardes, empecé a grabar con vídeo y a tomar notas de campo tanto de las sesiones teatrales "*libres*" de los niños (me refiero a aquellas que no había orquestado) y cuando yo había pedido que volvieran a contar historias que habíamos leído juntos con anterioridad. Sus primeros intentos tanto de dramatización "*libre*" como de recontar historias ya leídas estaban desorganizados e incompletos, y consistían más en la preparación y uso de accesorios y vestuario que yo les había proporcionado en el rincón de teatro que en la creación de textos, pero parecía que los niños no eran conscientes de la desorganización que yo observaba, o no les importaba. Cada día, un grupo salía y anunciaba que había hecho una obra. Era una señal para que toda la clase tomara una silla y la arrastrara hasta el rincón de teatro, donde se colocaban en filas y esperaban expectantes a que empezaran las representaciones.

Una representación típica a principios de octubre contó con cinco niños y uno de nuestros caballos mascotas como personajes del drama. La historia ocurría en la escuela; luego todo el mundo se convertía en hada por sugerencia de Ellie; a continuación todos eran hombres de hojalata, a sugerencia de Bárbara; entonces todos se "*transformaban*" en calabazas, y uno de ellos en granjero. "*Segunda parte: ahora cambiamos las partes*" anunciaron y empezaron a surgir nuevas partes de la nada. "*Ahora somos guerreros en un barco*". Más allá de este minimalista tipo de narración, la representación procedió sin palabra alguna que acompañara a las acciones de los actores.

El papel de la crítica

Eliminando gradualmente todo aquello que resultara superfluo, observamos que el teatro existe sin necesidad de maquillaje, sin vestuario ni escenografía, sin contar con un rincón de teatro específico... sin iluminación y sin efectos de sonido. Sin embargo, no puede existir sin la relación actor-espectador, relación perceptual, directa, "*comunidad viva*" (Grotowski, 1968, p. 19)

A lo largo del año, las representaciones de los niños se desarrollaron en respuesta a la constante interacción con el público como grupo y conmigo como consejera, así como con su cada vez mayor familiaridad para representar como un modo de procesar nuevos textos. Como señala Grotowski, la comprensión de lo que era importante para las representaciones que se desarrollaron se debió a "*la relación actor-espectador, relación perceptual, directa, «comunidad viva»*".

A principios de año insistí en que cada representación debía de estar seguida por un periodo de respuesta del público, y yo elaboré un modelo de cómo responder como espectador a una obra. Mi compromiso de tener un periodo de respuesta a continuación de la representación se basaba en el concepto de Elwyn Richardson, de "*valorar*" en qué sentido la crítica de una obra de arte, un fragmento literario o una representación teatral surge a partir de un conjunto establecido de valores de lo que es estéticamente agradable para el público. En *In the Early World*, Richardson (1964) describe su trabajo como profesor en un aula unitaria de una escuela rural. La evolución del concepto de valorar se desarrolló cuando él y sus alumnos

se implicaron en un currículo multiarte.

Todo el trabajo se presentaba de una forma u otra a toda la clase y se desarrollaba una base para la valoración, de modo que a través del proceso de discusión y evaluación se reconocía si un fragmento de prosa o poesía era valioso o no. (Richardson, 1964, p. 36)

En el proceso de valoración, los triunfos pequeños como los grandes son reconocidos de diferentes formas, y el proceso se realiza siempre en colaboración

¿Que es una representación?

Se ha investigado y escrito mucho sobre la respuesta a la escritura en clase, pero en este caso nuestro interés se centraba en desarrollar textos para su representación. Poco a poco empezamos a definir un pequeño conjunto de criterios sobre lo que hacía que una representación fuese más satisfactoria que otra, lo que Richardson (1964) llama "*reconocimiento de las pequeñas excelencias*" (p.112).

Cuando empezó el año, presté mucha atención a la forma en que los niños comprendían qué era una representación. Después de trabajar con Denzel (ver capítulo 1), por supuesto que yo estaba interesada en conseguir que ellos *establecieran una conexión entre sus ideas imaginativas tal como iban inmersas en sus representaciones y la creación de un texto oral o narrado que las acompañara*. Así pues, cuando comencé a interactuar con los niños mientras representaban sus obras, los valores que yo quería fomentar a través de la crítica se basaban en el deseo de esa conexión. Quería sus palabras.

¿Por qué palabras? El lector puede revisar el capítulo 1 para recordar mi lucha por implicar a Denzel con los libros de cuentos. Él no veía de forma natural las historias según ocurrían en las palabras y las ilustraciones de los libros de cuentos. Más bien, para Denzel las historias eran orales, contadas por una persona o un grupo de compañeros. En otras palabras, en el silencio que rodeaba a la lectura de una historia, cuando los demás niños estaban relacionando imagen y pensamientos a las palabras del texto, Denzel no lo hacía. Esa postura afectaba a su comprensión de los textos que leíamos como parte de nuestro trabajo, así como a la atención que le debería prestar, y no le permitía sacarles todo el partido posible en cuanto a fuentes para su propio aprendizaje.

Por lo tanto, aunque yo sabía que el silencio era una parte importante de toda actividad artística, había aprendido de Denzel que yo necesitaba las palabras de los niños por dos razones: en primer lugar, yo sabía por mi trabajo con *El habla en Ciencias* (Gallas, 1995) que emparejar ideas, imágenes y acciones con palabras mejoraba el desarrollo y la elaboración de los procesos de pensamiento e ideas de mis alumnos. En segundo lugar, aunque los trabajos artísticos se suelen concebir en silencio, en la mayoría de los casos son vistos por un público, y esa visión provoca una respuesta que toma la forma de lenguaje, hablado o escrito. Como señalan Grumet (1988), Grotowski (1968) y Richardson (1964), el trabajo artístico se presenta en diferentes etapas a un público para que lo critique, lo valore y lo comparta. Así pues, el

artista comienza una conversación a la que invita al público a unirse. Yo quería que todos mis alumnos se implicaran a fondo en esa conversación. Por lo tanto, yo quería sus palabras. (Ver capítulo 6 para más información sobre el papel del público en el desarrollo de comportamientos sobre lectura y escritura).

Aún así, para algunos de los niños de mi clase de 1º, el teatro significaba batallas con luchas fingidas, gruñidos y los sonidos de las armas, pero sin palabra alguna. Cuando observé esta tendencia, inmediatamente intervine, no para pedirles que cesaran las batallas –como habría hecho en el pasado– sino para que incluyeran palabras.

Sonny y Peter – tercer día de la secuencia del drama. Ocurre una gran batalla: muchos sonidos pero poco lenguaje. Muchas carreras, saltos y caídas pero ninguna ampliación del lenguaje. Parecen atrapados en los ejercicios físicos. Al final, después de 30 minutos, intervengo y establezco una nueva regla: *"No se puede luchar en ninguna obra si no se usan palabras"*

Sonny está furioso y da pisotones aquí y allá en el rincón de construcción, donde vuelven a empezar. Esta vez camino despacio junto a ellos y continúan en silencio la batalla. Me siento junto a ellos y Peter me dice, *"¿Podemos seguir luchando aquí, verdad?"*. "No" le contesto, *"Aquí todavía no"*. *"¿Dónde?"* dice Peter.

"En casa" le contesto.

Sonny pisotea con fuerza otra vez. Peter lo sigue. Camino a la par de él y me siento. Pronto Sonny vuelve, pero ya sin manifestar enfado. Peter sigue sus pasos y ve a Brian y a Nat que juegan al *Lego* y dice, *"¿Dónde está la profesora? Quiero preguntarle algo"*. Me encuentra y los señala mientras ellos mueven los *Lego* por los escalones. Me dice, *"Están luchando"*.

"¿Cómo puedes asegurarlo?" le pregunto.

"Los he escuchado".

"Escuchemos a ver" digo. Él está inmóvil. Oímos a los niños que fingen que habrá batallas y hablan como si estuvieran en una de ellas. Detrás de mí Peter comienza a emitir sonidos suaves, de disparos.

"¿Lo ves?" Dice, sonriendo abiertamente.

"Peter" digo *"Has sido tu"*.

"No" dice. *"¡Están luchando de verdad!"* (Notas de campo, 14 de septiembre).

De ese intercambio surgió una discusión sobre cuál era la diferencia que yo estaba buscando. Tuve que explicar a Peter y a Sonny la diferencia entre los juegos violentos, una batalla en silencio en el rincón de teatro y una batalla con los *Lego* que incluía palabras. Así comenzaron los primeros pasos para establecer los valores que serían el sostén de todas nuestras futuras críticas e intercambios sobre sus representaciones. Sin embargo, creo que es importante dejar claro que esos valores al final no quedaron totalmente definidos desde mi perspectiva. A principios de año creí saber lo que tenía que ocurrir: yo quería obras de teatro imaginativas que llevaran consigo historias habladas. Pero, después de ese primer intercambio con Peter y Sonny, tuve que considerar, una vez más, por qué mis ideas deberían de tener prioridad. El comentario de Peter, *"No, están luchando de verdad"* señaló que las distinciones entre una lucha fingida en silencio, una lucha real y una obra de teatro o una historia eran muy sutiles y él, por lo menos, no estaba dispuesto a aceptar mi opinión sin debatirla.

Crear guiones. A principios de año, el aprendizaje sobre cómo las palabras se adecuan al proceso de crear una representación teatral tuvo lugar con los grupos pequeños de actores y conmigo misma, mientras trabajaban en el rincón de teatro. A modo de ejemplo, las siguientes notas de campo muestran cómo incluso después de una breve interacción conmigo, el contenido de una obra se transforma inmediatamente, haciendo que el lenguaje y la acción sean más complejas.

Donaldo, Tommy, Sofía, Jamilla y Yasuka están jugando a médicos. Una trama muy sencilla. Me acerco al grupo, me siento con la Dra. Sofía doy unas pocas directrices, insistiéndoles en que me cuenten lo que están haciendo y haciéndoles unas preguntas sobre la obra. Me marcho. (Notas de campo, 13 de noviembre, 1:00)

Vuelvo a los médicos. Han dispuesto un escenario del "061". Tommy está inconsciente en una casa en llamas. Los niños son los médicos de urgencias y se habla mucho. Donaldo está usando términos expresivos como parte de la acción, como "¡Mirad! ¡Fuego!". Corren de un sitio para otro. La acción, los accesorios, el vestuario todo está extendido por el rincón de reuniones. La acción es trepidante. (Notas de campo, 13 noviembre, 1:30)

Conforme avanzaba el otoño, empezamos a mantener pequeñas discusiones al final de las obras sobre lo que el público pensaba—incluyéndome a mi y a mi colaboradora, Sarah—. En noviembre, además había introducido el proceso de volver a contar historias como un recurso para la elaboración de obras y algunos niños hicieron uso de esta estrategia como vehículo para sus trabajos. Esto, a cambio, incrementó su uso del lenguaje como un embellecimiento de la acción. Cuando el público veía estos tipos de obras, protestaban si una determinada parte no iba acompañada por el texto apropiado. Es más, algunas tardes había incluso tres grupos diferentes trabajando en una obra. Por ejemplo, el 8 de noviembre tuvieron lugar tres obras diferentes. En la primera, unos pocos niños volvieron a contar la obra *The Biggest Pumpkin Ever* (Kroll, 1984).

Ellie, la narradora está disfrazada con un traje de payaso y dirige la obra dando órdenes a los actores. Sasha se ha cubierto a sí misma con un plástico fluorescente Mylar® y representa a la calabaza. Sofía, que lleva una corona, representa una segunda calabaza.

La segunda obra se titulaba, "*A Rock and Roll Band*".

Nat, Brian, Boris, Tommy y Danny han construido instrumentos en el rincón de construcción. Han empezado a "tocar" una vieja canción sobre surf. "*Let's go surfing now*"... Paran. Entonces deciden tocar otra. Bárbara dice, "*Tommy, tienes que mirar al público*" [Este es un nuevo tipo de aprendizaje desde septiembre. Ocurrió después de que criticáramos una versión anterior de su acto. La clase entonces decidió que cuando tocaran, tenían que mirar al público].

La tercera obra era una segunda representación de *The Biggest Pumpkin Ever*:

Elie es muy fiel a la historia. Jamilla improvisa y es menos inteligible. Ellie señala el cambio del tiempo, "*el día siguiente*" [Esto es nuevo, el anuncio del cambio del tiempo, basado en nuestra crítica de la primera versión]. Todo sirve como accesorios (perchero, espejo). Los niños se disfrazan solamente por el gusto de llevar un disfraz, incluso si no tiene nada que ver con la trama de la obra. Al final, Sasha, la calabaza, dice, "*Bien, esto es todo*".

Para febrero nuestro trabajo de volver a contar historias había producido un gran efecto en el lenguaje usado para acompañar a la acción. Por ejemplo, pasamos parte de febrero leyendo diferentes versiones de un cuento popular "*The Magic Fish*" (El pez mágico). Una tarde pedí a los niños que formaran grupos de tres y representaran la historia. A continuación de cada representación, hablamos de su trabajo y en algunos casos el público les dijo que volvieran a revisar la obra. Mis notas de campo registraron dos momentos valiosos cuando los niños me sorprendieron, a mí o a los demás con su trabajo. En primer lugar, Emily, a quién conocimos en la Introducción y la volveremos a ver en el capítulo 4, se mostraba raramente dinámica. Siendo introvertida y de habla tranquila, habló con voz alta y clara cuando representó a la mujer del pescador, mirando de frente al público y recitando su parte del texto con gran presencia. Como el lector recordará, al entrar a primer curso Emily era una niña que no estaba en absoluto interesada en los textos de ficción porque no eran verdad, pero para marzo el cambio experimentado le permitió adoptar un papel importante en el relato de un texto y hacerlo de forma convincente.

Por el contrario, la interpretación de Sofía del personaje de la mujer del pescador fue el resultado de un trabajo continuo con la representación. En la representación de su grupo, Sofía paró la acción a mitad, se volvió hacia mí y dijo, "*¿Puedo cambiar la historia?*" Le indiqué que sí podía y procedió a cambiar el diálogo entre el pescador y su mujer que tanto habían repetido en las diferentes versiones escritas de la historia. Cuando el pescador le preguntó qué quería, en vez de decir que quería "*el sol, la luna y las estrellas*" como dicen los textos, ella dijo, "*Quiero una pizzería, un McDonalds y todo el dinero del mundo*", que provocó una reacción muy positiva en el público. Una vez más, como en tantas otras ocasiones de nuestra vida escolar, el trabajo activo y la imaginación de Sofía cambiaron el valor básico de las interpretaciones de la literatura que después fueron asumidas por otros niños de la clase - las historias pueden cambiarse por los actores para adecuarse a sus propósitos.

Colaboración

SOFÍA: Karen, Bárbara y yo tenemos una palabra favorita, pero ¿es una blasfemia?

KAREN: ¿Cuál es?

SOFÍA: Muerto

KAREN: (*riendo*) No, no es una blasfemia.

SOFÍA: Bien, porque de verdad que nos gusta decirla. (Notas de campo, 2 de mayo).

La situación más deseable... es la que el niño crea... Los niños tienen que empezar de algo genuino y personal y llegar a asumirlo con claridad y exactitud durante la expresión (Richardson, 1964, pp. 117-118).

La breve conversación de Sofía y Bárbara conmigo ilustra el tipo de clima que ha surgido en el aula. Vinieron a mí con lo que ellas creían que era una pregunta "*fuerte*" – algo que posiblemente no fuera apropiado presentar a la profesora. Sus representaciones en la clase dependían con frecuencia de un aura de riesgo y sorpresa que ellas creaban a través de su elección del tema y por la forma en que jugaban con los matices del lenguaje. Al presentarme la pregunta, conseguían dos cosas: en primer lugar, les quedaba claro que la expresión *muerto* estaba socialmente aceptada. En segundo lugar, estaban probando su material conmigo para ver qué efecto provocaba. Sus acciones son reflejo de la observación de Richardson de que los esfuerzos artísticos de los niños adquieren profundidad cuando se originan en el niño y se extienden a sus interacciones con los adultos y entre ellos mismos.

En la clase, observé que los niños que regularmente trabajaban con representaciones teatrales durante la semana pronto formaban grupos, y preferían desarrollar obras con un grupo consistente que compartiera sus intereses sobre temas concretos. Cada uno de los grupos le imprimía un carácter especial a su obra y las producciones eran cada vez más sofisticadas conforme los niños profundizaban más en sus temas preferidos y respondían al contacto con el público. Por ejemplo, Boris, Peter, Brian, Sonny y Tommy representaban con regularidad "*batallas*" u otras narraciones más físicas, mientras que Nat, Sasha, Sofía, Jamilla, Bárbara, Ellie y Julie preferían narraciones más literarias. A mitad de marzo registré la siguiente representación teatral de un pequeño grupo de actores en mis notas de campo:

NAT: (*anuncia la obra*) "Grammy y Darla".

JULIE: Grammy, ¿Por favor, podrías contarme una historia?

SASHA: Vale. Está dedicada a Samantha, mi antepasada, que vivió hace cien años.

[Este es el ensayo de una obra que está en proceso, muy conceptual. Aparece Nat, que está desempeñando el papel de locutora y una voz en *off* que se llama "el pasante del tiempo". Julie y Sasha son una nieta y una abuela y Sasha está contando la historia a Julie. Bárbara tiene dos muñecas que representan la historia como se ha dicho].

NAT: (*Como la voz en off*) Y el tiempo pasa.

SASHA: (*A Julie*) ¿Te acuerdas cuando eras un bebé y yo tenía 71 años? (*en un aparte al público*) ¡Soy muy vieja!

NAT: (*voz en off*) ¿Cuántos años tienes?

SASHA: tengo...

NAT: Tendrías que llegar a los 121.

SASHA: Vale, ahora tengo 100... recuerdo cuando te mecía con la mantita en la pequeña cubeta. ¿Te acuerdas cuando cabías en esa mantita? (*Hace una pausa, entonces comienza con un tono melancólico*). Una vez en las noches de luna, cuando te habías dormido y otra vez más, y otra, comiste espagueti y la cara se te llenó de salsa de tomate. Y me acuerdo de aquella vez en que la salsa de tomate te llegó hasta la nariz.

NAT: La cena está lista.

Este texto ofrece el sabor que ya había tomado el trabajo literario de los niños. Fueron poéticos y divertidos, cargados de improvisaciones según las respuestas que iban recibiendo de los propios actores y del público. Además crearon diferentes tipos de papeles de forma que pudieran participar todos los actores. En este caso, aunque había solamente dos personajes, Grammy y Darla, al convertir a Nat en narradora y añadir a las muñecas, que Bárbara usó como marionetas, todos los actores podían estar en la obra.

En la misma semana, observé a los niños que preferían obras de acción cómo representaban la siguiente pieza teatral. En este caso, podemos observar hasta qué punto el valor de embellecer acciones con palabras había calado en las narraciones. Tommy, Brian, Sonny y Peter habían descubierto una armadura que Sofía había traído de casa al rincón de teatro. Tommy y Brian tenían espadas y escudos y, cuando empezó la obra, estaban luchando. Sonny tenía un enorme reloj de juguete y actuaba como el cronometrador de la batalla. Me senté para verlos y pregunté, como suelo hacer, ¿Hay palabras? Peter me escuchó y dijo a los actores, "*Chicos, decid alguna palabra*". Lo miraron y empezaron a hablar mientras luchaban. Peter dijo, "*más palabras*". Entonces los actores intercambiaron los puestos y Tommy se convirtió en el cronometrador.

TOMMY: Son las 12:00 del mediodía. Van a luchar hasta la medianoche.

PETER: No me destruirás nunca jamás.

SONNY: Sí, sí lo haré.

PETER: ¡Y mi mamá vendrá a destruirte!

SONNY: ¡Nunca me destruirás!

(*Mientras luchan pronuncian muchos "bshtt" y "ooh"*)

TOMMY: ¡dejad de esquivar! ¡No podéis esquivar! ¡Listos! ¡La pelea ha empezado!

Los actores intercambiaron insultos sobre qué magia de ellos era la mejor. Nótese aquí cómo Tommy actuó de narrador y tanto él como Peter desempeñaron el papel de directores de la acción.

Hacia el final del curso, las actrices añadieron un nuevo elemento a algunas de sus representaciones: la ópera.

Sofía, Bárbara y Sasha están representando una obra sobre una abuela, una nieta y su gato. La abuela cuenta la historia de un gato que cae en una piscina mágica, y cuando sale es mágico. Están negociando la narración. Sofía quiere que la historia no sea solamente del gato mágico. Sasha quiere que haya un narrador que cuente la historia mientras ellas actúan. Finalmente están de acuerdo cuando Sofía dice, "Incluid mi parte con la vuestra pero no la cambiéis". Sofía lleva ojos de gato. Sasha lleva en la cabeza un trozo de tela harapienta a modo de bufanda. Hace de vieja pobre (como normalmente es en las obras). Me marcho para ver la construcción de otro niño y luego vuelvo. Sofía está vistiendo a Bárbara con un precioso vestido negro. Sasha está durmiendo plácidamente en dos sillas unidas. Está cubierta con un trozo de plástico Mylar © de color naranja.

Sofía viste a Bárbara y le canta amorosamente, "Ahora estás tan guapa. Ponte este precioso vestido. Quédate conmigo..."

[Ésta es la primera vez que he escuchado cantar en nuestra clase obras en

forma de ópera] (Notas de campo, 8 de abril)

LA IMAGINACIÓN COMO UN SUBTEXTO

PETER: Si estoy en el baño y pienso que las cosas horribles están en la oscuridad, tiro de la cadena y salgo corriendo.

JAMILLA: Yo igual. A veces en el baño de las chicas, me da mucho miedo y tiro de la cadena y salgo corriendo. Ni siquiera me lavo las manos.

PETER: Y una vez yo, Brian y Sonny estábamos en el rincón artístico, estábamos planeando algo y nos asustamos. Tuvimos que abandonar el lugar y venirnos aquí (Notas de campo, Matemáticas, 28 de marzo).

Anne Hass Dyson (1993) habla de mundos oficiales y no oficiales de la experiencia de los niños en la escuela, siendo los oficiales los ejercicios y las actividades que son sancionadas por el profesor y la escuela y los no oficiales aquellos que ocurren entre los niños y no proceden del profesor. En mi libro sobre el poder, la identidad y el género (Gallas, 1998), propuse que las agendas extraoficiales de los niños se deberían ver como una dinámica subtextual que penetra en la actividad del aula e influye en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, y es imprescindible que los profesores reconozcan esas agendas y las incorporen a los asuntos oficiales del aula.

Anteriormente en este libro describí cómo comencé con un estudio de mi vida imaginativa personal (ver capítulo 2) solamente para averiguar que no existía ninguna área en mi vida que no estuviera afectada por la imaginación. Después de revisar el trabajo de esta clase de alumnos de 1º y de trabajar con clases subsiguientes, me queda claro que la imaginación de mis estudiantes está operando constantemente (tanto individual como colectivamente) bajo la superficie de la vida diaria como un fenómeno subtextual; y conforme va trabajando, va influyendo poderosamente en las acciones de los estudiantes y de la comunidad escolar.

El fragmento anterior sobre el miedo tuvo lugar después de una clase de matemáticas cuando los niños trabajaban en parejas o en grupos de tres con juegos matemáticos. Me indica no que Peter y Jamilla no estuvieran pensando en las matemáticas, sino más bien que en el proceso de jugar, mover las piezas y contar los puntos en los dados, entablaron una importante conversación sobre tener miedo, una conversación que fue posible por la sociabilidad del formato del juego y, posiblemente, por el proceso de jugar. Algunos observadores podrían decir que esos niños no estaban inmersos en su tarea y por lo tanto no recibirían todo el beneficio de la actividad, pero lo que esta observación me demuestra es la forma en que nuestra imaginación está constantemente entrando y saliendo de nuestras actividades diarias. Incluso cuando los niños parecen estar tranquilos y centrados en lo que el profesor está haciendo, pueden además estar trabajando en otras cosas imaginativas, tal y como haríamos nosotros en las mismas circunstancias: recordando el pasado, especulando sobre el futuro, preguntándonos cómo pasa la luz a través del cabello, asustándonos si pensamos en que oímos pasos detrás nuestro en una escalera oscura o si pensamos en una araña que nos acecha en el lavabo del baño.

SOFÍA: Karen, voy a decirte un secreto.

KAREN: ¿Qué?

SOFÍA: (*susurra en mi oído*) Voy a bucear en el océano en busca de un tesoro.

KAREN: ¿Cuándo?

SOFÍA: Mañana. ¡Estoy tan emocionada!

PARTE II

Construir una identidad alfabetizada

“El lector se convirtió en el libro”

“La casa estaba en silencio y el mundo en calma”

La casa estaba en silencio y el mundo en calma
El lector se convirtió en el libro; y la noche estival

Era como el ser consciente del libro.

La casa estaba en silencio y el mundo en calma

Las palabras fueron dichas como si no hubiese libro,
excepto que el lector inclinado sobre la página

deseaba inclinarse, deseaba ser

el sabio para el cual su libro es real, para el cual

la noche estival es como una perfección del pensamiento.

La casa estaba en silencio porque debía estarlo.

La quietud era parte del significado, parte de la mente:
el acceso a la perfección de la página.

Y el mundo estaba en calma. La verdad en un mundo en calma,
donde no existe otro significado, él mismo

es calma, él mismo es verano y noche, él mismo

es el lector inclinándose hasta tarde y leyendo allí.

Cuando me encontré por primera vez con este poema, me vino a la mente la imagen de un individuo luchando por convertirse en un lector y en una persona alfabetizada. En primer lugar estaba el deseo del lector de caer dentro del libro y perderse en él, un deseo que, en parte, procedía de haber visto y admirado a otra persona culta que leía. A continuación, vi las condiciones bajo las cuales este tipo de profunda implicación ocurre: la quietud de las noches de verano como "*parte del significado, parte de la mente*" – un hito en el que la imaginación podía fijarse. El deseo de ser culto y la posibilidad de "*dar verdad*" que ese papel podía proporcionar se materializa cuando el deseo del lector –el entorno del verano y de la noche– y el texto se fusionan en el momento de la lectura. Pero, por supuesto, el poema en sí no analiza esos requisitos. Los enmascara en la metáfora y ese enmascaramiento, un ejercicio imaginativo en sí, me obligó a ver el "*todo*" de la alfabetización y la imaginación. La lectura transforma al lector, la noche, el verano y el significado del texto en sí. Así, mientras que yo puedo aislar el poema para ver qué significaba cada sección para mí como lectora, no puedo expresar la totalidad del poema mejor de lo que el poema lo expresa.

En los siguientes capítulos, aísló lo que he hallado sobre la imaginación y su relación con la alfabetización para hacerlo más visible. Pero, al igual que el poema anterior, la acción de la imaginación en ese proceso de convertirse en una persona instruida está, en realidad, "*enmascarada*" y oculta. Mi análisis del proceso es un dispositivo para llamar la atención hacia los diferentes aspectos de la imaginación en juego. Representa algunas de las piezas pero no el todo.

CAPÍTULO 4

Hablar con las hormigas: Imaginación e identidad

Emily está jugando con una mantis religiosa de juguete. A la pregunta de cómo sabe ella lo que es, contesta, *"Bueno, lo puedo adivinar simplemente mirándolas y sé cómo hablarles"*. Ella (la mantis religiosa) decía que había colocado su nido. Entonces Emily dice *"cómo cuando salgo al jardín con mi papá, pongo mis animalitos de juguete en fila y me alejo para que ellos tomen vida"*. Más tarde, durante la hora de los cuentos, echo una ojeada a Emily y se ha colocado la mantis religiosa de juguete encima de la cabeza mientras escucha. (Notas de campo, 19 de diciembre).

Puesto que nuestra clase de primer curso participaba con regularidad en un foro comunitario en el que los niños podían presentarse a sí mismos y contar lo que les interesaba ante sus amigos, fuimos aprendiendo cada vez más sobre la identificación tan llamativa de Emily con el mundo de los insectos. A la misma vez, conforme Emily se sentía más cómoda en aquel foro, se definía como una entomóloga en ciernes, y me permitió observar cómo aquel proceso dependía del trabajo activo de su imaginación. Posteriormente durante el curso, empezó a hacerse amiga de otros niños y cada vez con más frecuencia el contexto de sus juegos giraba alrededor de la fascinación de Emily por los insectos. Así, su devoción por el tema arrastró a otros niños y al final contaba con colaboradores en su búsqueda de insectos y en sus representaciones teatrales.

Esta mañana Emily y Sasha están sentadas, pintando en sus cuadernos de dibujo. Cuando me paro junto a ellas, pregunto a Emily qué está dibujando.

EMILY: Soy yo de bicho.

SASHA: Sí, ayer cuando jugamos éramos bichos mágicos. Fue muy divertido.

EMILY: Y podíamos cambiarnos cuando quisiéramos. Así, podíamos ser una cucaracha, después una hormiga y luego una abeja que picaba a cualquiera. (Notas de campo, 30 de enero).

CONECTAR LA OBSERVACIÓN CON LA TEORÍA

Como profesora-investigadora que trata de descubrir cómo hacer que la imaginación sea lógica o al menos tangible para mí y los demás, he llegado a posturas teóricas que aceptan la naturaleza orgánica e individual de identificarse con un tema y que además acentúan que esa identificación necesita de un contexto social para desarrollarse plenamente. Cuatro enfoques al aprendizaje de los conocimientos básicos me ayudaron a aclarar lo que estaba observando en mis datos.

Sylvia Ashton-Warner: la creatividad de los golpecitos

Ashton-Warner (1963), en su creativo trabajo sobre la enseñanza de la lectura, descubrió que para tener éxito con los niños maoríes, tenía que explotar lo que ella llamaba el "*conducto volcánico*" de los niños, una fuente interna de creatividad y violencia (p. 29). La convicción de Ashton-Warner dio origen a la definición de lo que llamó el método de lectura orgánico y al uso de un vocabulario esencial para la enseñanza de la lectura y de la escritura. Para Ashton-Warner, el aprendizaje de los conocimientos básicos se conseguía golpeando en el centro de la vida interior de sus alumnos y usando sus esperanzas, fantasías y conflictos para convertir las palabras y el acto de leer en algo *esencial*. Como ella dice:

Veo la mente de un niño de cinco años como un volcán con dos conductos: la destructividad y la creatividad... y me parece que puesto que estas palabras del vocabulario esencial no son más que los títulos de la vida dinámica, corren por nuestro canal creativo... En primer lugar las palabras deben significar algo para el niño. Deben ser parte de su ser... Las palabras agradables no lo harán. Las palabras respetables tampoco. Deben ser palabras unidas orgánicamente, nacidas orgánicamente de la vida dinámica. Deben ser palabras que son ya parte de su ser. (p. 30).

Por supuesto, al igual que hice yo en los años 60 cuando se publicó por primera vez *Teacher*, la teoría de Ashton-Warner sobre la lectura sobrevuela los programas de lectura funcional que están una vez siendo moneda corriente en las escuelas. A la misma vez, sufría viendo cómo sus creencias pedagógicas la convertían en una extraña en su campo:

Esta semana se celebraba la graduación. Todos los hombres tenían buenas notas... pero como es normal, yo las tenía muy bajas. No hay duda alguna sobre ello. Soy una profesora con pocas aptitudes... tal vez sea una distinción de algún tipo el no ser aceptada en la enseñanza de Nueva Zelanda (p. 117).

Aún así ella seguía convencida, por su investigación en el aula, de que el método orgánico ayudaba a sus alumnos maoríes a dominar la "*idea*" de lectura.

La identificación que hace Ashton-Warner de la "*vida dinámica*" del niño me ayuda más a definir el proceso que estoy tratando de comprender. Al considerar su postura, observo un compromiso con la imaginación como vehículo para construir una identidad alfabetizada.

Adviértase aquí que el proceso creativo produce palabras que son “*titulares de la vida dinámica*”, pero como profesora, es el centro del ser del niño lo que ella persigue. Para ilustrar la forma en que intenta llegar a ese centro, Ashton-Warner proporciona una descripción de los métodos de su práctica. Se ofrecen experiencias en todas las artes, tratando cada una de profundizar en lo que ella llama procesos alternativos de “*entrada*” y “*salida*” o “*aspiración*” “*espiración*” (p. 89). En otras palabras, en la primera parte de cada día introducía explícitamente el mundo del lenguaje y el aprendizaje de la escritura y la lectura a sus alumnos, mientras que en la siguiente parte les pedía que dieran significado a ese mundo a través de la expresión. Además, Ashton-Warner reconocía el papel esencial que los factores sociales y culturales desempeñaban en el aprendizaje de la escritura y la lectura, lamentándose en un momento dado,

Después de mucho observar y meditar (ambas cosas tan poco profesionales) he encontrado los peores enemigos de lo que llamamos enseñanza... El primero es el interés de los niños por los demás. Desempeña la parte diabólica. En defensa propia, tengo que usar esa maldita cosa (p. 103).

Así, la enseñanza de la lectura estaba ligada tanto al mundo interior del niño como al mundo exterior del aula donde las relaciones influían poderosamente en el aprendizaje.

James Gee: Dominar un discurso

Desde una tradición distinta, Gee (1996) ha descrito el aprendizaje de la escritura y la lectura como un proceso que requiere que el estudiante domine más de un uso del lenguaje. Él coloca el logro de la alfabetización en el dominio de un discurso. Para ello, el estudiante debe meterse en la piel de, por ejemplo, un matemático: debe andar, hablar, vivir, comer y respirar como un matemático. Por lo tanto, la verdadera alfabetización se adquiere cuando un individuo comienza a vivir en el cuerpo de un tema, identificándose con él de una forma visceral y orgánica y traduciendo esa identificación a la acción. Requiere tanto de dominio del tema como de una presentación pública de uno mismo como experto: uno debe creer y conocer, y además debe convencer a los demás.

Los discursos son formas de ser en el mundo, o formas de vida que integran palabras, actos, valores, creencias, actitudes e identidades sociales, así como gestos, miradas, posturas corporales y vestimentas. Un discurso es una especie de conjunto de identidad que viene completo con el vestuario y la instrucción necesarios sobre cómo actuar, hablar y a veces escribir, de forma que se adopta un rol social específico que los demás reconocerán. (Gee, 1996, p. 127)

Aquí, una vez más, podemos recordar la intensa implicación de Emily con su tema y los inicios de su presentación pública como experta en su clase. Este marco de alfabetización, como el de Ashton-Warner, anuncia los mundos interior y exterior del estudiante en lo que se podría llamar un proceso “*de dentro a afuera*”.

Madeline Grumet: Lectura corporal

Grumet (1988), al proponer una teoría de “*lectura corporal*”, une las posturas de Ashton-Warner como profesora –investigadora y Gee como socio lingüista. Grumet profundiza en el significado de la lectura como práctica cultural amplia incluida en las particularidades de la vida emocional, física y social de cada individuo– una práctica que ella cree que ha sido separada del proceso de enseñanza. Propone que aprender a leer en nuestras escuelas exige que los niños se trasladen de un mundo físico de cuerpo, movimiento y tacto a un mundo descontextualizado y separado de palabras donde La Mirada debe repudiar al tacto, y la imaginación se localiza en La Mirada (p. 107).

Es importante advertir aquí que cuando me encontré con Denzel, creía que lograr La Mirada era el objetivo apropiado de la hora de los cuentos. (Ver capítulo 1). Esto, creo, es lo que yo veía en mis otros alumnos y quise enseñárselo a Denzel. Aún así en su conceptualización de la desconexión entre el niño y la escuela, Grumet (1988) se esfuerza, como hacen Ashton-Warner y Gee, en recolocar el centro del aprendizaje orgánicamente en la idea de lectura corporal:

En la “*lectura corporal*” tomo prestado este tema del cuerpo para hacer varias tareas, para traer lo que conocemos a donde vivimos, para traer la lectura a casa otra vez. Traer lo que conocemos a donde vivimos no ha sido siempre el proyecto del currículo, ya que la enseñanza... ha funcionado para que repudiamos el cuerpo, el lugar donde vive y la gente que lo cuida (p. 129)

Aquí Grumet deja claro que la importancia de la identidad radica en el contexto del mundo del estudiante, centrando la atención en la interacción entre la vida interior dinámica del individuo y la vida del hogar y la escuela. Usa la imagen de la lectura que vive en el cuerpo para transmitir el sentido de que la lectura no es un proceso que tenga lugar por encima del cuello, sino más bien una actividad que implica mente y cuerpo.

Lave y Wenger: El aprendizaje implica a toda la persona

Finalmente, Lave y Wenger (1991), al definir lo que llaman “*participación periférica legítima*”, me hacen dirigir la atención a la comprensión de cómo yo, como profesora, estoy incluida en el proceso integración mente-cuerpo-mundo que Ashton-Warner, Gee y Grumet proponen.

Como un aspecto de la práctica social, el aprendizaje implica a toda la persona: supone no solamente una relación con actividades específicas, sino una relación con comunidades sociales; supone convertirse en un participante completo, un miembro, un tipo de persona. (Lave y Wenger, 1991, p.53)

Lave y Wenger exploran el proceso de aprendizaje como un modelo potencial para la instrucción de la lectura y la escritura, describiendo cómo los aprendices son gradualmente

introducidos en importantes prácticas cultas a través de un “*acceso legítimo*”, es decir, a través de la implicación real en esas prácticas en compañía de profesionales más experimentados, como son los profesores.

CONSTRUIR UNA TEORÍA DENTRO-FUERA DEL APRENDIZAJE DE LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS

A partir de estas cuatro posturas conceptuales, quiero proponer un marco que relacione mis preguntas sobre la imaginación con lo que yo estoy llamando una teoría dentro-fuera del aprendizaje de los conocimientos básicos. Al llevarlo a cabo, localizaré el desarrollo de las identidades de los niños como aprendices dentro de la interacción entre el ser y el mundo. Además describiré cómo es entrar en un discurso a través de la imaginación y cómo esa entrada se convierte en pública de forma que yo pueda participar en ella y favorecer la implicación de mis alumnos con las prácticas de aprendizaje de la lectura y la escritura. A mi entender, las posturas de Ashton-Warner, Gee, Grumet, y Lave y Wenger hablan todas de la importancia de la imaginación en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los datos que siguen a continuación nos permiten considerar el proceso como el que integra mente, cuerpo, cabeza, corazón y mundo. Además revelará mi descubrimiento –en ocasiones torpe– de las formas en que mis alumnos expresan de forma natural esa integración.

Andar el camino y hablar las palabras

En mi investigación sobre la imaginación, esperaba describir la formación de la identidad a través de la imaginación en el contexto social de mis clases. Quería comprender cómo las interacciones sociales de los niños y los contactos con los materiales, procesos y sistemas simbólicos de enseñanza en una asignatura evolucionaban o no en una identificación personal con esa asignatura – es decir, en una creencia de que era una asignatura que podían dominar o en la que ser competentes. Cobb (1993) propone que:

Conforme el niño desarrolla una capacidad cada vez más amplia para crear una complejidad gestáltica en el juego, el pensamiento y las palabras, la forma y el significado de este mundo perceptual emergen y la continua interacción de relaciones preceptuales con el medioambiente modelan los contornos de su propia imagen y profundizan en las reflexiones de los efectos de su propia identidad en otros (p. 95)

Las siguientes notas de campo registran una interacción que tuve con Sabrina (a la que volveremos a encontrar en los capítulos 5 y 6) sobre su creencia de que no era una artista competente. Este hecho tuvo lugar en uno de los cursos de educación infantil.

En la clase de dibujo de esta semana había que dibujar un insecto copiándolo de una ilustración del libro. Sabrina eligió una hormiga y la plasmó con mucha precisión, incluyendo los pelillos diminutos de las patas. Impresionaba bastante. Hoy, en la hora

de los diarios cuando empezó a trabajar, al realizar el mismo dibujo que ha venido haciendo desde septiembre de dos perros y dos personas –los perros negros y las personas como si fueran dibujos animados– le pedí que pensara en cambiar de dibujo. Me contestó con su característica voz simpática e interrogativa “¿Pero qué puedo dibujar?”. Discutimos varias posibilidades y nos decidimos por una flor, y dijo, con vivacidad y sin tensión alguna, “Pero yo no sé dibujar flores”.

Le dije, “¿Lo has intentado?” y respondió “No, no lo he hecho. ¿Me puedes ayudar?” le dije que sí y hablamos de los componentes de una flor y los colores que podría necesitar. Me marché pensando que necesitaría más ayuda, pero entonces, unos 10 minutos después, se acercó a mí sonriendo abiertamente y me enseñó el dibujo de dos flores en un jardín y una exuberante Sabrina en medio de ellas. (Notas de campo, 24 octubre).

En esta breve interacción conmigo, Sabrina había terminado con el dibujo estándar que había estado haciendo durante dos meses y había aparecido con otro extraordinario dibujo. Al observarla supe que ella era capaz de realizar este tipo de trabajo, pero no era consciente de ello. El momento de producir el dibujo de la flor representó el inicio de su toma de conciencia de que tenía la capacidad para dibujar ilustraciones complejas y ocurrió porque se animó a hacerlo después de la charla conmigo para, como dice Cobb, “*crear una cada vez mayor complejidad gestáltica en el juego, el pensamiento y la palabra*”. En este proceso de ser estimulada para que ampliara sus miras y rompiera con su repetitiva representación de su familia, Sabrina comenzó a redefinirse como una artista implicada pasionalmente con el dibujo, la pintura y la decoración.

De un modo similar, puesto que trabajo con niños pequeños, he registrado multitud de ocasiones en las que el mundo de las letras y los números se ha convertido por primera vez en parte de la psique de los niños. Por ejemplo, mis notas de campo de 1998 recogen datos de George (a quien volveremos a encontrar en el capítulo 6) cuando empezó a tener contacto con las matemáticas y la escritura. George era un niño al que normalmente se le consideraría “*con retrasos en su desarrollo*”. Era social y académicamente inmaduro y tenía algunos problemas de lenguaje y pronunciación. Ajustarse a la rutina y a la planificación del curso le resultaba bastante difícil, pero tenía mucho deseo por participar en nuestras actividades. Lo que sigue son mis observaciones de George en noviembre cuando empezó a participar en nuestras actividades de aprendizaje.

¡George! La agilidad de los pasitos es tal que no puedo seguirlos. Ejercicio de matemáticas: Digo a la clase, “*Estoy pensando en un número entre el 1 y el 9*”. (El número en el que estoy pensando es el 5). Escribo en la pizarra: 1 \longleftrightarrow 9 como una mnemotécnica con la que trabajaran ellos. Un niño dice, “*seis*”. Yo no respondo ni afirmativa ni negativamente; a cambio, escribo \longleftarrow 6 que ellos saben ahora que significa “*menor que seis*”. Otro niño dice, “*uno*”. Yo escribo 1 \longrightarrow “*mayor que uno*”. El siguiente número que dicen es “*dos*”. Yo escribo 2 \longrightarrow “*mayor que dos*”. George levanta la mano y dice “*cinco*”. Me quedo muy sorprendida. La clase está sorprendida. George está exultante. Dos de los niños que están junto a él lo agarran y le dan un fuerte abrazo. Toda la clase lo felicita y aplaude. George prácticamente flota.

De acuerdo, pienso, una casualidad. Dos días después, la misma cosa. Lo consigue otra vez. Los niños se alegran muchísimo. El tiene algo, esa comprensión de los números, las flechas y el uso de los símbolos.

Los gráficos: hace dos gráficos, mientras estábamos revisando el gráfico de *"nuestro helado favorito"*, George se aproximó al centro de la clase y dijo, *"Quiero contar"* (algo por lo que lloraba al principio de curso cuando se dio cuenta de que no sabía contar) y contó toda la fila. Cuando pedí un voluntario para que *"leyera"* el gráfico y resumiera lo que habíamos averiguado, George se ofreció como voluntario. Ahora lo hace con frecuencia, y cuenta hasta 12 en nuestro último gráfico sobre el *"color de pelo"*. No sabe reconocer el numeral 12 pero sí puede contar hasta ese número.

Escritura: el martes pasado George realizó un dibujo en su diario; escribió, muy centrado, todo tipo de garabatos, unas 28 líneas más o menos. Me dijo: *"¿Qué dice aquí?"*. Yo le dije, *"Bueno, ¿me lo puedes leer?"* lo hace, siguiendo las letras meticulosamente con el dedo, y llega al final de la línea pronunciando más palabras, y me dice: *"No, espera. Eso no es lo que pone aquí"*. Escribe ferozmente sobre lo ya escrito, añadiéndole más líneas y garabatos, a continuación vuelve a leer, siguiendo la misma trayectoria que la primera vez y subiendo a la línea superior para seguir la parte en la que había pensado después. Fue al sitio correcto donde estaban escritas las palabras que había olvidado. (Notas de campo, noviembre 1998).

Lo que esas notas sobre George nos presentan es una visión de cómo se ve una teoría dentro-fuera del aprendizaje de la escritura y la lectura en la vida de un niño. Aquí observamos una mezcla de la teoría de Ashton-Warner de que el aprendizaje de los conocimientos básicos empieza con los *"títulos de la vida dinámica del niño"* (1963, p.30) con la creencia de Grumet de que el aprendizaje comienza con una integración del cuerpo con la mente. La escritura, para George, sale a la superficie a través de la *"apertura de la creatividad"*, pero se hace real con el movimiento de la mano en el papel. Estos momentos representaban el inicio de la creencia del niño en que es matemático y escritor. Muestran los inicios de la construcción de un *"conjunto de identidad"* (Gee, 1996) como individuo que sabe leer y escribir. La percepción que George tiene de sí mismo está cambiando y ampliándose conforme entra en contacto con nuevas formas de pensamiento sobre el mundo y con nuevos sistemas de símbolos. El crecimiento de su identidad se alimenta cuando se da cuenta de que *"lo está consiguiendo"* –de que lo que en un tiempo era extraño ahora está comenzando a tener sentido– y por la celebración de sus logros junto con la clase y conmigo.

Esta observación además se enriquece con los diferentes elementos de los trabajos sobre la imaginación. La capacidad de ver una flecha como indicador de un valor relativo requiere de un salto imaginativo. La capacidad para *"leer"* las representaciones simbólicas sobre un gráfico requiere de la descontextualización del proceso de comer helado – otro salto imaginativo. El deseo de escribir líneas de garabatos y curvas y a continuación leerlas en voz alta con el conocimiento de que representan las palabras en las que se está pensando cuando se escribe es tanto un salto a la simbolización como el principio de la creencia de que se es un escritor con cosas importantes que decir.

Imaginación y lectura

Consideremos lo siguiente: solo en medio de los adultos, yo era un adulto en miniatura y leía libros escritos por adultos. Esto suena, de entrada, falso, porque –a la misma vez– yo seguía siendo un niño. Estoy diciendo que era culpable... el hecho es que mi caza y exploración eran parte de una representación teatral familiar, que los adultos estaban encantados con esto y que yo lo sabía... ¿Cómo podía yo determinar –especialmente después de tantos años– la imperceptible y movediza frontera que separa la posesión de la actuación histriónica? Me tumbaba boca abajo, mirando hacia la ventana con un libro abierto frente a mí, un vaso de agua coloreada como si fuera vino a mi derecha y una loncha de pan con jamón en un plato a mi izquierda. Incluso a solas estaba actuando. (Sartre, 1964, pp. 43-44)

En este fragmento de sus memorias, Sartre presenta un recuerdo de sí mismo como lector. Está leyendo, pero a la vez está actuando. Su público son los adultos de su familia y su objetivo es agradarles e impresionarlos. Su identidad como lector está incluida en su vida familiar; es una identidad completa y compleja, una que muchos de nosotros hemos experimentado y hemos observado en nuestros niños. Aún así, sé por mi trabajo con Denzel que para algunos niños el proceso de identificación con un tema es escaso y desapasionado. Denzel podía aprender a leer las palabras de la página de un libro, pero no sentía el empuje emocional e imaginativo de esas palabras. Las palabras de las páginas del libro eran sonidos que debían descodificarse. No le emocionaban. Para él las matemáticas eran una sucesión de números que se tenían que sumar y restar; no suponían una fuente de curiosidad o información sobre su vida. Como profesora de Denzel, no podía exigir el tipo de implicación que Sartre describe y que yo había observado en George, porque esa ruptura en su identificación con la lectura o las matemáticas ocurrió *incluso antes de que él entrara en contacto con los textos* que estábamos estudiando – en ocasiones incluso antes de que abriésemos el libro! (Ver capítulo 8 para conocer más sobre “*acercamiento*”).

Solamente resulta lógico pensar que el mundo perceptual de Denzel, su comprensión sobre lo que significaba ser un lector o un matemático estaba, como en el caso de cualquier otro niño, muy influenciada por un espacio cultural personal fuera del ámbito de mi clase. Como señalan Lave y Wenger (1991):

Las actividades, tareas, funciones y comprensiones no existen de forma aislada; son parte de sistemas sociales más amplios en los que tienen un significado... la persona se define de la misma forma que ella define estas relaciones. Por lo tanto, el aprendizaje implica convertirse en una persona distinta con respecto a las posibilidades permitidas por estos sistemas de relaciones. Ignorar este aspecto del aprendizaje significa pasar por alto el hecho de que el aprendizaje implica la construcción de identidades (p. 53).

Lave y Wenger acentúan aquí el papel activo del individuo al “*definir*” el significado de las actividades del aprendizaje. Esa definición ocurre tanto dentro como fuera de la escuela. Y a la par que ellos dan importancia a que el aprendizaje “*implica la construcción de*

identidades", ese proceso es un proceso individual e indeterminado.

Por lo tanto, como profesora, era crucial que comprendiera mejor la relación de la identidad con el proceso de "*convertirse*". Creo que cuando las preconcepciones de los estudiantes, los textos que se tienen que estudiar y los objetivos didácticos del profesor entran en contacto, se procesan a través de las lentes de este espacio personal y cultural. *Como profesora, debo examinar y describir ese espacio para acercar el aprendizaje a donde ese espacio está.* Como yo había estudiado la imaginación, comencé a plantearme esta cuestión: cuando la imaginación se usa al servicio del desarrollo de una identidad como científico, matemático, lector, escritor, ¿qué apariencia tiene? ¿Dónde comienza el contacto personal profundo con la asignatura?

La imaginación científica

Descubrí una parte de la respuesta de la siguiente manera. Durante una visita al *SciTechatorium*, el museo de ciencias situado en el campus de la escuela donde yo soy profesora de infantil, observé a dos de mis alumnos en una de nuestras visitas semanales. Durante tres semanas, pasaron el tiempo desarrollando una elaborada fantasía sobre un enorme telescopio en la exhibición de astronomía. La exhibición incluía maquetas del transbordador espacial, un cilindro de uno de los transbordadores, carteles de los planetas y de los diferentes transbordadores así como del sol, una descripción cronológica de la exploración espacial, etc. Uno de los días, los dos niños comenzaron a ampliar su fantasía a todas las partes del museo y se pusieron a correr como si estuvieran atrapando alienígenas. Me acerqué a ellos para reprender su comportamiento, actuando intuitivamente en defensa de que jugar a fingir es peligroso en un lugar repleto de obras de gran valor. A mitad de mi intervención, me paré al darme cuenta de lo absurdo de lo que estaba diciendo, dado mi compromiso con el lugar que ocupa la imaginación y la fantasía en el proceso científico. Me disculpé por haberlos interrumpido y les insistí en que continuaran con su juego pero que limitaran sus movimientos en el museo. Con alegría se mostraron de acuerdo y continuaron jugando mientras yo me apresuré a buscar papel y lápiz para tomar nota de esta charla. En ese momento miré alrededor y observé que todos los niños de mi clase estaban haciendo lo mismo por el museo. Algunos expresaban en voz alta sus fantasías, otros lo hacían en silencio, pero todos parecían construir mundos imaginarios usando las exposiciones del museo como catalizadores, y muchos estaban empezando a asumir el papel de científico en su exploración de esos mundos.

He aquí una transcripción del trabajo de cuatro niños en la muestra de fósiles. Estaban usando pequeños cepillos para ir descubriendo moldes de restos de fósiles que se encontraban allí, cubiertos con arena. Alrededor de ellos había libros de dinosaurios y de fósiles, carteles, y muchos tipos de fósiles.

CLARA: (*en plan autoritario, muestra una página de un libro a los demás*). Éstos son los animales que estamos buscando. Quiero que todos echéis un vistazo.

MAURA: (*habla con acento británico y señala el fósil que está destapando*). Mira, Clara, allí, está totalmente plano.

CLARA: No estoy segura de lo que es.

MAURA: Es demasiado especial como para que lo tenga cualquiera (*Toma un libro y señala una ilustración*).

CLARA: Ese no es igual que el de la ilustración.

MAURA: ¡Oh, dios mío! ¡Creo que es un *Tiranosaurus Rex*! ¡Vamos a ser famosas!

Este tipo de observaciones me ayudaron a definir con más claridad el tipo de trabajo que había visto hacer a Emily dos años antes en sus conversaciones con los insectos. Cuando registré las notas de campo que dan inicio a este libro y este capítulo, lo hice porque sabía que Emily estaba trabajando con su imaginación. En aquel momento yo no estaba pensando en la relación entre su trabajo imaginativo y el proceso científico. Sin embargo, Clara y Maura, al igual que la representación teatral de los demás alumnos, me ayudaron a dirigir la atención a la conexión entre la imaginación y el desarrollo de la persona como científico.

Aquí, por ejemplo, Clara y Maura estaban trabajando con la identidad en dos niveles. En primer lugar, estaban organizando una representación sobre el trabajo de los paleontólogos y tomando para sí lo que percibían y así usar el tono y postura adecuados para el trabajo. A continuación, como parte de ese proceso, se centraban en su material —es decir, en los accesorios del museo— de una forma científica. Nótese la afirmación de Clara cuando compara los huesos que están sacando con las ilustraciones de los dinosaurios: “*Ese*” (refiriéndose a lo que Maura estaba sacando) “*no es igual que el de la ilustración*”. Clara usó sus habilidades analíticas para proponer que los restos no podían ser en modo alguno los mismos que los del animal ilustrado en el libro. Como niñas de 5 años, éstas estaban empezando a representar un proceso que Medawar (1982) señala en su descripción de la acción de los científicos:

El razonamiento científico es a todos los niveles una interacción entre dos episodios del pensamiento — un diálogo entre dos voces, la imaginativa y la crítica; un diálogo... entre lo posible y lo real, entre la propuesta y la resolución, entre lo que podría ser verdad y lo que es en realidad (p. 46)

Ahora observo que al igual que Maura y Clara, Emily también se convirtió en científica en su juego con los insectos y estaba usando muchas de las herramientas que los científicos podrían emplear cuando trabajaba con ellos, conmigo y con sus compañeros. Observaba sus insectos meticulosamente, los dibujaba, registraba los detalles de su desarrollo (como ya hemos visto en este libro con anterioridad), construía ambientes muy elaborados para ellos, y hablaba de sus hábitos con autoridad. Y mientras que un observador podría haber confundido su comprensión del papel de la fantasía cuando ella hablaba con sus hormigas y podría inferir que ella estaba completamente inmersa en “*representar*” (como yo lo pensaba antes de este estudio), Emily tenía muy claro lo que estaba haciendo. Cuando se le preguntó si de verdad los insectos “*le hablaban*”, ella admitió que no le hablaban “*de la misma manera que lo hace la gente*”, pero que le estaban “*contando*” cosas. Nótese la siguiente conversación que mantuve con ella una mañana antes de empezar la clase:

La directora y yo estamos sentadas en una mesa hablando mientras los niños empiezan a llegar a la clase. Emily se acerca a nosotras y nos dice que su

preciosa mantis se ha muerto.

KAREN: ¿Construyó un nido antes de morir?

EMILY: No, pero le pregunté si había puesto huevos. Y me dijo que los había puesto antes de que yo la encontrara.

Después de observarla durante todo el curso, la conclusión a la que llegué fue que ese "contando" provenía de la continua y detallada observación de los insectos que Emily realizaba.

El trabajo de Emily era muy congruente con la descripción que ahora tenemos de los científicos sobre sus experiencias infantiles sobre el mundo. Quiénes están profundamente implicados en el estudio de la naturaleza, comienzan normalmente a edades muy tempranas estableciendo una relación estrecha y orgánica con las criaturas y los fenómenos del mundo natural (Cobb, 1993; Fox-Keller, 1983; Holton, 1973). Si además consideramos los informes que tenemos de sus trabajos ya como adultos (Fox-Keller, 1983; Holton, 1973, 1978; Ochs et al., 1996; Rothenberg, 1979; Salk, 1983; Wolpert y Richards, 1997), encontramos otras descripciones sobre la imaginación de una forma diferente, una de ellas creo que también se refleja en el trabajo imaginativo de los niños. En esos informes, el propio "yo" se describe como si se trasladara al cuerpo del fenómeno que se está estudiando. Por ejemplo, como afirma Sir James Black, premio Nóbel, en su trabajo sobre bloqueadores beta:

Intentas fingir que tú eres el receptor. Imaginas cómo sería que esas moléculas vinieran del espacio hacia ti. ¿Cómo te sentirías?, ¿qué harían? (citado en Wolpert y Richards, 1997, p.126)

Holton (1978) describe cómo Einstein conceptualizó que sus propios pensamientos sobre el razonamiento científico eran un proceso intuitivo/racional en el que las experiencias tenían que ver con afirmaciones y axiomas a través de un nexo que era muy intuitivo y en absoluto fácil de rastrear. Einstein propuso que ese nexo podría considerarse una forma inconsciente de "juego mental con materiales visuales" (p. 96). Un ejemplo de este tipo con frecuencia citado es el siguiente relato de Einstein sobre su trabajo sobre la teoría de la relatividad:

En ese punto me sobrevino el pensamiento más afortunado de mi vida, de la forma siguiente: al igual que en el caso en que un campo electrónico se produce por inducción electromagnética, el campo gravitacional tiene solamente una existencia relativa. Así, para un observador en caída libre desde el tejado no existe, durante la caída, campo gravitacional alguno – al menos no en su cercanía más inmediata. Si el observador suelta cualquier objeto, ese objeto permanecerá, en relación con él, en un estado de parada o en un estado de movimiento uniforme, independientemente de su naturaleza física y química (En esta consideración es obvio que tenemos que ignorar la resistencia del aire). Por lo tanto el observador se justifica al considerar su estado como de "parada"... La extraordinariamente curiosa y empírica ley de que todo cuerpo en un mismo campo gravitatorio cae con la misma aceleración adquirió, gracias a esta consideración, un profundo significado físico (citado en Rothenberg, 1979, p. 113; énfasis en la cita original de Einstein)

Después de observar cómo Emily hablaba con los insectos que capturaba, se acercaba a ellos en el suelo hasta pegarles la nariz, los seguía por el patio del recreo y les dejaba que subieran por su cuerpo, creo que ella estaba adoptando el papel de científica como observadora y estaba asumiendo la posición que Einstein y los demás mencionan, es decir, trabajar para adquirir el punto de vista del insecto o del objeto. Su trabajo era intuitivo y racional, físico e imaginativo. Así, la intersección entre imaginación e identidad presenta al menos dos dimensiones que son importantes para nuestra discusión: en primer lugar, el estudiante asume el papel de científico; en segundo lugar, el estudiante asume el punto de visto del objeto o texto que está estudiando.

Como he podido aprender de Denzel y, más tarde de otros niños, este proceso de identificarse con un sujeto, de apasionarse por él no ocurre de forma natural en todos los estudiantes. Estoy segura de que el lector puede nombrar una asignatura que en la escuela le resultaba difícil o imposible de llevar a cabo – una asignatura en la que el lenguaje, el contenido y las formas de expresión fueran casi unos extraterrestres. Tradicionalmente, como estudiantes, profesores y padres justificamos esos sentimientos hacia una asignatura y el consiguiente fracaso que ello conlleva como “*falta de capacidad*” y relacionamos esa observación con la inteligencia y la aptitud. “*Algunas personas*”, decimos, “*son científicas y ya está*”.

Sin embargo, después de estudiar la imaginación y observar a niños que no habiendo tenido exposición alguna con la asignatura se implicaban en ella gracias a su imaginación, ya no creo que mi propia incapacidad para comprender las matemáticas o cómo funciona el motor de mi coche tenga que ver con mi falta de “*aptitud*”. Creo que tiene que ver más con el hecho de que haya tenido, o pueda tener, contacto personal, imaginativo con el mundo de las matemáticas o con la dinámica de la combustión de un motor, con el hecho de que pueda desarrollar una conexión apasionada con esos “*textos*” y sistemas y pueda transportarlos desde el mundo exterior a mi *sistema interno, esquemático de creencias y prácticas*. ¿Qué nos costaría, me pregunto, a cada uno de nosotros implicarnos con una asignatura imposible – identificarnos con ella, apasionarnos con su propósito?

CAPÍTULO 5

“¡Soy el Rey Shabazz!: Apropiarse de un discurso a través de la acción imaginativa”

TOMMY: (*escucha atentamente la historia y mantiene contacto visual con el libro*)
¡Soy el Rey Shabazz! [El personaje principal del libro]...Ellos siempre dicen hombre.

PETER: (*A Tommy*) ¿tienes gafas como éstas? [Refiriéndose a las del Rey Shabazz].

TOMMY: (*Asiente con la cabeza pero no levanta la mirada del libro. La historia termina*). Me gusta esta historia.

SARAH: ¿Por qué?

TOMMY: Están todo el tiempo diciendo “Hombre”. Yo digo “hombre, eh, hombre”

PETER: A mí me gusta la historia porque me recuerda cuándo Tommy y yo jugamos a la guerra.

TOMMY: Porque ellos eran como nosotros, como Peter y yo.

Dos años después de haber sido profesora de Denzel, en el primer día de colegio cuando me senté con mis nuevos alumnos de primer curso de primaria, vi a Tommy. Al igual que Denzel, Tommy mentalmente trató de indagar en cuanto yo abrí el libro de cuentos. Las notas de campo de aquel inicio de curso describen cómo se comportaba durante la hora de los cuentos:

Esta claro por el comportamiento de Tommy durante la hora de los cuentos que no sabe cómo escuchar una historia. Mira alrededor, raramente atiende al texto, observa a sus amigos, juega con los cordones de los zapatos (Notas de campo, 8 de septiembre)

Pronto me di cuenta de que Tommy tenía muchas cosas en común con Denzel: también él provenía de una familia de clase trabajadora y no le habían leído nunca cuentos en casa. También él mostraba disposición, era un niño sano y respetuoso con los demás, pero tenía una enorme dificultad para entender cómo centrarse en el propósito o la intención de una clase de cualquier área. Por ejemplo, en matemáticas Tommy no dominaba con facilidad las nuevas estrategias para sumar, como contar o usar las regletas de Cuisinaire para representar simbólicamente un algoritmo. Le resultaba difícil usar los libros como materiales. Además al igual que Denzel, Tommy era un niño ágil, que sobresalía en gimnasia, pero le costaba trabajo

leer, pues no contaba con las habilidades más básicas propias de educación infantil, aunque había asistido a la escuela el curso anterior.

Al empezar este capítulo con el relato del trabajo de Tommy en primer curso, espero poder profundizar en la idea de la alfabetización y su relación con la lectura de textos de todo tipo. Quiero demostrar cómo se construye el proceso de apropiación de un discurso con una serie de bloques de construcción imaginativos, muchos de los cuales se colocan al inicio de la educación de un niño, tanto en casa como en la escuela. Comienzo con un análisis profundo de las actividades de lectura y las relacionadas con el lenguaje. En la última parte del capítulo, presento ejemplos que colocan mi argumentación en otras áreas de estudio.

EL TRABAJO DE TOMMY CON LOS TEXTOS

Todos los días, cuando llegaba la hora de los cuentos, Tommy inmediatamente dirigía su atención a cualquier otra cosa. Esta vez, sin embargo, a diferencia de mi temprana experiencia con Denzel, yo estaba preparada para ayudarlo. El lector podrá recordar —a partir del capítulo 3— cómo, en septiembre de aquel año escolar, yo había cambiado varios aspectos de mi diseño didáctico y de mi forma de enseñar para reflejar lo que había aprendido de Denzel. Por ejemplo, yo ofrecía muchas más oportunidades de volver a contar historias usando la dramatización, el arte o los guiones. Yo había asignado más tiempo para la expresión básica —como la construcción con bloques, la pintura, el trabajo con barro y especialmente la dramatización creativa— para ayudar a todos los niños a que ampliaran su potencial expresivo y para que desarrollaran sus propias historias sobre nuevos temas o sobre textos que ya estábamos estudiando.

Después de ver que Tommy no escuchaba las historias, le animé a que pasara gran parte del día participando en esas actividades, especialmente representando las historias que habíamos leído en la clase y volver a contarlas en el cartel de historias, en el rincón de construcción o a través de la pintura y el dibujo. Yo quería que él conectara su forma de ser en el mundo con el mundo de las historias, de forma que pudiera sentir las historias en su cuerpo y a continuación aprendiera a unirse a ellas con las palabras que se usaban en el libro o con las suyas propias.

Dibujo

A principios de año, me centré en el trabajo que Tommy hacía en su cuaderno de dibujo. Todas las mañanas, antes de que empezara oficialmente la jornada, los niños pintaban en sus cuadernos durante 15 o 20 minutos. Los dibujos de Tommy eran casi incoherentes en el sentido de que ni él ni Sarah ni yo misma podíamos descifrarlos. La figura 5.1 ofrece un ejemplo del trabajo artístico de Tommy.



Figura 5.1 Uno de los dibujos de Tommy

Puesto que los dibujos de Tommy me confundían y me preocupaban, todas las mañanas mientras él dibujaba yo hablaba con él. Me quedó claro que el dibujo era en principio un ejercicio de motricidad para Tommy. Normalmente no sabía decirme qué era el dibujo hasta que empezaba a hablar mientras dibujaba. Entonces el dibujo se convertía en una historia, pero siempre una historia con movimiento y con una imagen final casi indiscrífable. Aunque Sarah o yo nos sentásemos y hablásemos con Tommy antes, durante o después de que él dibujara, observamos poco cambio en sus dibujos durante todo el otoño. Por ejemplo, el 5 de diciembre, mientras yo observaba lo que él dibujaba (ver figura 5.2), yo escribí las notas siguientes:

Tommy ha empezado a dibujar. Ha puesto un rectángulo alrededor de todo el folio y está dibujando imágenes en forma de casa en diferentes partes del mismo. Le pregunto qué es. Él me dice: "son casas".

"¿Qué es el cuadrado?" le pregunto.

"Para que estén más seguras" me contesta.

"Como una valla", le digo.

"Sí".

Continúa dibujando. Cada vez que comienza una nueva sección, yo le pregunto qué es. Las XXXX dentro del círculo son "callejones sin salida"; lo azul son "tierra". Entonces empieza a garabatear aleatoriamente (de un lado a otro) y le digo, "¿Esto qué es?".

"No lo sé", me contesta.

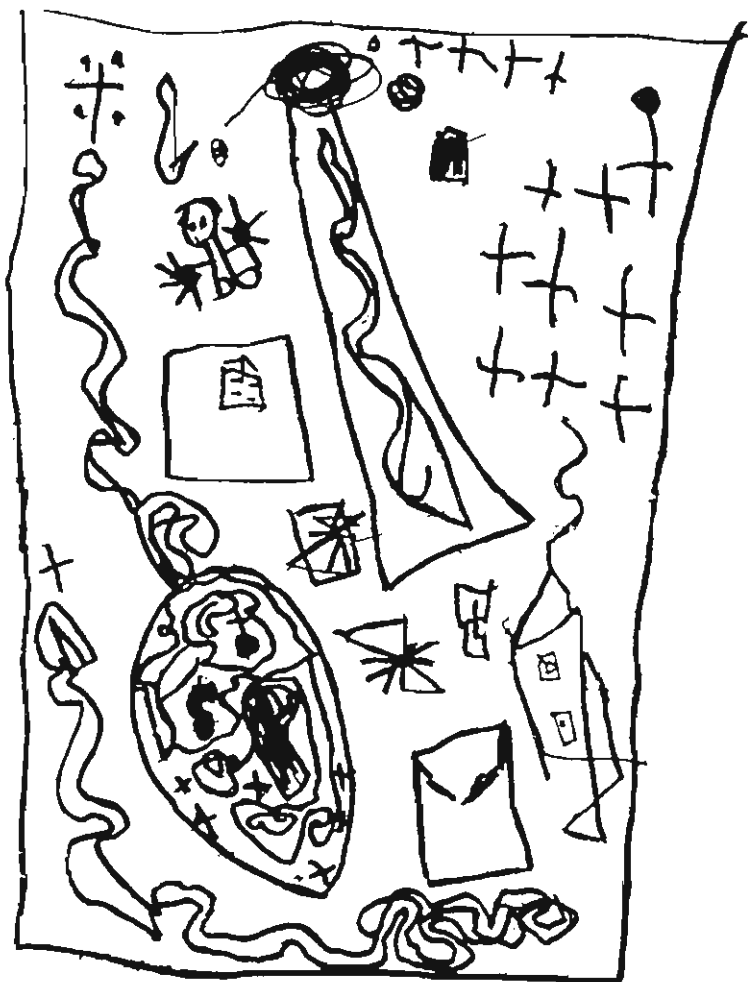


Figura 5.2 Dibujo de Tommy el día 5 de diciembre

Le pido que pare y piense, y le digo, "*Si no sabes lo que es, no dibujes nada*". Se detiene, mira detenidamente y dice "*Es una casa*", hace un garabato a modo de humo, entonces añade un tejado y ventanas. Continúa dibujando. A cada momento le pido que me explique lo que está haciendo. Cuando termina, añadimos notas al dibujo para mostrar lo que es cada parte.

A continuación, señalando el centro del dibujo, dice, "*Esos son los lazos con los que amarran el barco. He escrito en japonés*".

Cuando lo ha hecho le digo, "Esto es casi una historia. ¿Son tus otros dibujos también historias? Me contesta que "sí" y comienza a pasar páginas, explicando la historia de cada dibujo. Sin embargo, debo decir que las historias se han realizado y después se han cambiado conforme va trazando más líneas en la página con el dedo. A menudo cuando observa un dibujo antiguo, empieza a añadir líneas y garabatos para poder continuar con la historia que está creando. (Notas de campo, 5 de diciembre)

Mis notas de campo de aquel día muestran mi desconcierto con respecto a lo que Tommy estaba haciendo en la clase de plástica así como la sensación cada vez mayor de que la falta de organización en sus dibujos y su dificultad al hablar sobre ellos tenían algo que ver con el hecho de que no le habían leído cuentos en casa:

Creo que el problema es que él nunca ha contado sus historias. En otras palabras, las imágenes (su observación y su creación) no se han contado nunca. ¿Tiene esto el mismo origen que su carencia de historias leídas, de no haber dibujado en casa y no haber tenido a alguien que le preguntara?, "*¿Qué está pasando en ese dibujo?*" (Notas de campo, 5 de diciembre).

Empecé a observar un pequeño avance justo en el momento en el que pensé que estábamos abandonando el callejón sin salida. El 6 de diciembre, Sarah me contó que Tommy dibujaba un círculo en su folio, que había decidido que era la tierra, y terminó la tierra. Sarah lo dejó y cuando volvió, había coloreado todo alrededor de la tierra, rellenándolo como normalmente hacía. Sin embargo, cuando más tarde le pregunté por su dibujo, una vez más lo identificó como un dibujo de la tierra.

Poco a poco, Tommy empezó espontáneamente a contar historias sobre sus dibujos cuando Sarah y yo hablábamos con él. Los dibujos por sí mismos no son particularmente coherentes, pero al menos él los podía "*contar*" cuando los dibujaba. Mis notas dejan constancia de este proceso.

Hoy la escuela abrió tarde. Cuando entramos en la clase, él estaba dibujando lo que claramente parecía un genio. Mientras hablábamos, continuaba dibujando genios, completando una narración relacionada con el movimiento de su rotulador. Dibujó varios genios de diferente tamaño, entonces dijo, "*Éste es más joven*" "*éste es un bebé*", etc. En un determinado momento, mientras dibujaba dijo, "*éste es el malo*" y dibujó la cara de un malo. Finalmente empezó a dibujar una persona. "*Este es el niño que abrió las botellas*". Todo el dibujo era una historia. Yo participé en la ampliación de la historia preguntándoles si ellos

concedían deseos, qué desearían él y Brian (*que estaba a su lado dibujando*), y les dije lo que yo desearía. Nat añadió la conexión a Aladino, que a ellos les gustó (notas de campo, 14 diciembre).

La hora de los cuentos

¿Pero qué estaba ocurriendo en la hora de los cuentos? En diciembre mis notas dicen que Tommy todavía tenía dificultad para mantenerse atento durante la hora de los cuentos. Él quería contentarme y escuchar, pero tenía problemas para mantener la atención y en mirar las ilustraciones a menos que se lo indicara un profesor. Aún así había mejorado desde septiembre y octubre y lo estaba haciendo mejor que Denzel en su momento. Su atención a la historia iba y venía y respondía solamente a algunas de las ilustraciones. Pero parecía que el puente entre su mundo y el mundo de la escuela y de la alfabetización se estaba construyendo. Por tanto, algo estaba ocurriendo. Las ilustraciones y las palabras se estaban convirtiendo en historias. Tommy estaba planeando la historia en su cabeza antes de dibujarla y nosotras estábamos empezando a ser capaces de contar lo que él estaba dibujando antes de que él nos lo dijera. En enero me di cuenta de que cuando él compartía una ilustración de su cuaderno de dibujo con la clase, sus interacciones con los niños producían una historia coherente. En ese momento de compartir él era, como lo había sido Denzel, espontáneo, chistoso y seguro. El no “*leía*” sus ilustraciones como un todo completo. Más bien, su “*lectura*” provenía de la energía que se creaba entre él y el público. La ilustración se convirtió en una oportunidad para contar una historia a quienes le observaban. La siguiente transcripción muestra el desarrollo del uso que él da a sus ilustraciones:

TOMMY: Este es el dibujo de mi noche, y todas estas cosas son el resplandor oscuro y esto es la cabeza de un gato y esto es la cabeza de un pirata. Ese es el parche del ojo. Y esta es la tierra que tiene ojos. Os dejo que adivinéis si tiene tres ojos.

PREGUNTA: ¿Qué son esas cosas onduladas de alrededor?

TOMMY: Es un marco.

PREGUNTA: ¿Qué es eso (*señalando una figura*)?

TOMMY: Es un chico. Está tratando de electrocutarse a sí mismo. (Notas de campo, 5 de enero).

Continué observando a Tommy durante la hora de los cuentos. Poco a poco fue escuchando más las historias, aunque raramente permanecía atento durante toda la lectura. Continué dirigiéndolo hacia diferentes actividades de expresión para que pudiera procesar lo que había oído o visto de forma que construyera conexiones desde su vida a la nuestra en la escuela. Conforme sus dibujos e historias fueron tomando más forma narrativa, empezó a ser evidente que se identificaba más intensamente con los personajes de sus dibujos y con los de los libros. Por ejemplo, mis notas de campo hacen referencia a un dibujo de febrero (Figura 5.3):

Tommy ha estado dibujando durante un buen rato. Le pregunto qué está dibujando. Me dice, "una persona". Entonces le pregunto por qué algunas personas tienen aspecto de tristes. Me explica que es un dibujo de guerra y está cayendo una bomba. Señala la bomba. Le pregunto por el edificio: "Esa es la base", me dice. Señala el individuo en el que está trabajando. "Es el general y le han disparado y se han lanzado contra él y le estaban golpeando con las armas y está sangrando". Intenté averiguar dónde había visto u oído esto, pero no supo decírmelo. A continuación añade "en un tanque con los tipos buenos" que están disparando al aire (Notas de



Figura 5.3 "Dibujo de guerra"

campo, 26 de febrero).

Convertirse en lector

Llegados a junio, los dibujos y las historias estaban más organizados y él estaba empezando a leer y a realizar simples operaciones de suma y resta. Pero, ¿escuchaba los cuentos? Bueno, no siempre. Cuando lo observaba, me daba cuenta de que avanzaba dos pasos y retrocedía uno. Me sorprendía verlo escuchar y responder a una historia y a continuación, el día siguiente, observar que iba y venía mientras se estaba leyendo la historia. Pero no estoy describiendo mi investigación sobre la imaginación y las estrategias resultantes para mostrar lo buena profesora que soy. Más bien, mi objetivo es presentar mi cada vez mayor convicción de que escuchar historias, algo que parece ser un requisito tan simple para convertirse en lector, es en realidad el resultado de una compleja red de experiencias que presentan una comprensión de la historia: darse cuenta de que uno puede elaborar historias, de que toda una historia puede estar contenida en un único dibujo o poema.

La red de la alfabetización comienza con el simple acto de colocar a un niño en el regazo todos los días y leerle uno, dos o más libros; con preguntarle, “¿Qué has dibujado hoy? ¿Qué está ocurriendo en tu dibujo?”. Empieza con las conversaciones sobre los “textos” que ellos crean cuando juegan: sus construcciones, sus dramatizaciones, sus pasteles de barro. Por lo tanto, leer es algo más que enseñar a un niño las letras del alfabeto y los sonidos que tienen, al igual que las matemáticas es algo más que enseñar a los niños los nombres de los números y cómo contar. Cada una de las redes de la alfabetización y cada una de las asignaturas se construyen a través de una miríada de encuentros con el “cuerpo” de esa asignatura, y esos encuentros ocurren en un mundo imaginario que a su vez se alimenta y crece gracias a esos encuentros. Para ser lector hay que empezar, en primer lugar, convirtiéndose en parte de la historia y a continuación en un contador de historias que tiene público. Conseguir el dominio de la lectura, la escritura, las ciencias, la historia, las matemáticas, el arte, la música o de cualquier otra asignatura depende de un activo trabajo de la imaginación.

A diferencia de Denzel, Tommy al final empezó a interactuar de una forma imaginativa con muchos de los libros que leíamos. La transcripción que abre este capítulo muestra un ejemplo de cuándo Tommy se implicó intensamente con la historia de *The boy who didn't believe in spring* (*El chico que no creía en la primavera*) (Clifton, 1992). Esa observación tuvo lugar en marzo, después de 6 meses de trabajo en el aula en los que Tommy había tenido un extenso contacto con los libros, las representaciones, los cuentacuentos, la repetición de los cuentos y los dibujos de sus propias historias. Conforme escuchaba la historia, Tommy iba quedando cautivado por el hecho de que se imaginaba el protagonista de la misma. En ese mismo periodo de tiempo, Sarah y yo registramos muchas otras ocasiones en que Tommy se involucraba con otros libros y además observamos una progresión en su comprensión de cómo desarrollar sus propias historias.

Pero sería inexacto proclamar que para final de curso Tommy había conseguido una conexión con todas las historias que había escuchado o que su crecimiento en esta área fuese un proceso natural, perteneciente a su desarrollo que no requiriese constantes intervenciones por parte de sus profesores. En realidad, conforme revisaba mis datos de aquel año, observaba que tanto Sarah como yo estábamos constantemente controlando la implicación de Tommy en

la hora de los cuentos (al igual que la implicación de los demás niños) y estábamos llevando a cabo una gran cantidad de instrucción explícita sobre libros y sobre el proceso de implicarse como lector. Así pues, en la siguiente parte de este capítulo, voy más allá de la idea de que conseguir implicarse imaginativamente como lector empieza y termina con el proceso de identificarse con una historia o con los personajes de ella, aunque es una pieza importante del puzzle. Por definición, *"la apropiación del discurso"* no es una simple tentación, aunque así es, creo, cómo yo lo definí por primera vez cuando me encontré con Denzel. *Apropiarse del discurso requiere de la acción por parte del niño y del profesor: la acción como actores en una representación teatral cuyo objetivo es la alfabetización.*

¿QUÉ ES LA APROPIACIÓN DEL DISCURSO?

Tommy se acerca y me dice que va a *"escribir un poema"*. Toma lápiz y papel, se sienta en una mesa, escribe un poco, a continuación me pregunta cómo se deletrea *"el"*. Le digo que se ponga en pie, lo llevo hacia la lista de los *"Curries"* 1 que está en la pared y le muestro la palabra *"el"*. Tommy vuelve a su papel, escribe y a continuación se acerca a mí y me lo enseña. En el folio leo *"Mira el pagarro"* y lee *¡mira el pájaro!* pero me dice, *"no sé cómo escribir pájaro"*. Deletreo la palabra despacio y él se sienta a terminar de escribirla corrigiéndola. Dobla el folio y dice *"Voy a escribir más poemas"*. Se dirige a la biblioteca del aula, toma el libro titulado *Mamíferos* y copia esa palabra. Me la enseña. La leo. *"Esto es como animales"*, me dice. Hablamos de lo que es un mamífero. Entonces yo me alejo y él toma un libro de poesía que habíamos leído recientemente y copia el título. Un poco después me pide un sobre para meter el segundo folio y llevárselo a su madre. Se dirige a Sarah, le muestra su trabajo y le dice, *"Mira Sarah, éstas son las palabras"*. (Notas de campo, 4 de enero).

En las notas anteriores observamos a Tommy empezar a ser consciente de las palabras, los poemas y los libros. Aquí él todavía se encuentra en una etapa inicial de identificación de sí mismo como lector y escritor; está empezando a comprender la relación entre los libros que leemos cada día, las palabras que escribimos, las ilustraciones que dibujamos y el propósito de estudiarlas como una forma de comunicación con otras personas importantes como su madre, yo misma o Sarah.

Aunque ya introduje el logro de la identidad en el capítulo anterior, separándolo así como un tema independiente de la apropiación del discurso, está claro que en el proceso de educarse en una disciplina, la identidad y la apropiación del discurso van entrelazadas. Conforme el estudiante empieza a asumir el papel y el punto de vista del lector, del matemático, del artista, del escritor, del geógrafo, del músico, del científico, del poeta, entra en contacto además con *el lenguaje, las herramientas, los textos y las formas de estudio* específicas de esa disciplina, lo que se conoce como el *"kit de herramientas"* (Wertsch, 1991) de un discurso. *El contacto productivo* con el lenguaje, con el sistema de símbolos, con las herramientas y los textos alimenta una identificación más profunda con la disciplina, incrementando así el deseo de dominarlo, que a su vez alimenta el deseo de tener más contacto

con ello, etc.

Conforme Tommy empezó a prestar más atención a los libros que leíamos y a las palabras que usábamos por escrito, empezó a ver que podían tener un significado especial para él. Cuando me dijo que iba a "*escribir un poema*", estaba actuando en respuesta estética a un libro de poesía que habíamos leído; aspiraba a escribir sus propios poemas. El deseo le abrió una ventana a través de la que él empezó a "*ver*" las palabras que le rodeaban y a usarlas para sus propios propósitos.

En mi investigación sobre *Charlas sobre Ciencias (Science Talks)* (Gallas, 1995), aprendí que mis alumnos empezaron a identificarse a sí mismos como científicos asumiendo la voz y la autoridad de éstos. En aquel momento definí el proceso de apropiación como un proceso de adquisición de lenguaje, usando la metáfora de Bakhtin (1981) del hablante "*que puebla [la palabra] con su propia intención, su propio acento...adaptándola a su propia intención semántica y expresiva*" (Págs. 293-94). En otras palabras, el proceso de sentirse científico, de identificarse como un "*científico*" se fundamentaba en una capacidad para hablar de ello con los demás e implicarse intensamente en el trabajo de construir teorías y aplicar datos a esas teorías. Mis alumnos se implicaron en ese proceso a través de discusiones en colaboración con sus compañeros – discusiones enérgicas, en todos los órdenes que empleaban regularmente elementos imaginativos como la metáfora y la analogía para construir teorías científicas. Además diseñaron, con mi ayuda, cuestiones y experimentos a partir de aquellas discusiones que les permitían probar sus teorías y, si era necesario, revisarlas.

Sin embargo, conforme amplí mis observaciones del trabajo imaginativo de los niños en respuesta a Denzel y las relacioné con mi comprensión de cómo los niños usaban las diferentes formas de expresión para profundizar en su aprendizaje, (Gallas, 1994), observé que el proceso de apropiarse del lenguaje de un discurso implica las experiencias de la vida real al usar los procesos lingüísticos de la disciplina y la acción expresiva. En este proceso los niños toman el control de su mundo de experiencia, metafóricamente "*comiéndoselo*", como propone Nemerov (1978), de forma que los acontecimientos, los textos y las herramientas con que los niños cuentan en la escuela se convierten en parte de su conciencia y se vuelven a expresar a través de la fuerza de sus acciones:

La visión del ojo descansa en el objeto. La visión de la mente nunca queda satisfecha con eso, sino que desea atravesar el objeto, asociándolo, transformándolo, e incluso comiéndoselo hasta convertirlo en parte de la mente (p. 90).

Las herramientas y los textos como objetos imaginativos

En las escuelas, cuando se enseñan las diferentes asignaturas, existen herramientas y textos que son específicos a cada asignatura. Al hablar de "*herramientas*" me refiero a objetos físicos que nos permiten realizar el trabajo del aprendizaje. Los textos son vehículos simbólicos (semióticos) a través de los que los estudiantes adquieren información e ideas. Lemke (1990) define semiótica como "*sistemas de significados [construidos] usando el lenguaje, las matemáticas, los diagramas y las técnicas*" (p. 185). En una clase de carpintería, por ejemplo, los alumnos usan herramientas como martillos, clavos, destornilladores, sierras,

etc. Los textos (semiótica) que ellos leen incluyen los planos a partir de los que construir un mueble. En ciencias, los estudiantes aprenden a usar lentes de aumento, microscopios, herramientas para diseccionar, vasos calibrados y cilindros, escalas y pesas, fulcros y poleas. Observan y dibujan organismos vivos, preparan portaobjetos, realizan experimentos y leen y escriben informes científicos. En sociales, los estudiantes usan mapas, cartas y descripciones cronológicas. Leen textos, documentos y escritos de una época determinada; miran fotografías, pinturas y películas; y escuchan música. Todo esto son ejemplos de algunas de las herramientas y textos de ciencias, carpintería e historia. El acceso a todo ello fomenta el aprendizaje y alimenta la identificación imaginativa con una asignatura.

Aún así, las herramientas y los textos no son simplemente objetos inanimados. Al principio del libro conocimos a Emily, quien mantenía una relación especial con las hormigas y otros insectos. Si se les da la oportunidad, todos los niños –al igual que Emily– se implican intensa e imaginativamente con los objetos que están usando; *les dan vida, como si la tuvieran, entremezclando sus mundos imaginarios con el objeto en sí*. Tomo esta idea del trabajo que Bakhtin (1981) realizó sobre el lenguaje, en el que caracteriza la vitalidad de las expresiones como algo que ocurre en su punto de contacto con el otro: *“El discurso vive... Más allá de sí mismo, en un impulso vivo hacia el objeto”* (p. 292). En otras palabras, las herramientas y los textos de una asignatura obtienen su vitalidad cuando se les pone en contacto *productivo* con la experiencia del estudiante.

Resalto la palabra productivo aquí, como hice anteriormente en el capítulo al referirme a la respuesta de Tommy a la poesía, para señalar la necesidad de los estudiantes de tener experiencias reales con una asignatura: los libros de texto, los cuadernos de ejercicios, las fichas cuando se usan como simples herramientas y textos para la enseñanza no proporcionan, en mi opinión, contacto productivo alguno con una asignatura. Como diría Bakhtin, están *“muertos”*. No transmiten la vitalidad de la lectura, la escritura, las ciencias, la historia, las matemáticas o la geografía.

Cuando los estudiantes tienen un contacto productivo con las herramientas y los textos, el uso que hacen de esos objetos cambia con el tiempo para reflejar lo que esperaríamos de las personas cultas. Por ejemplo, aunque Emily tenía una relación imaginaria en la que mantenía conversaciones con los insectos, poseía además una perspectiva más clínica de sus asignaturas. En las notas de campo que vienen a continuación, se puede observar esa perspectiva:

La cuestión es *“¿Cómo cambian las mariposas dentro de la crisálida?”*. Después de una charla todos escriben y dibujan sus ideas al respecto, a continuación discutimos cómo podemos averiguar la respuesta a nuestra pregunta. Emily dice, *“Se puede coger una crisálida, abrirla por la mitad y ver qué está ocurriendo adentro”*.

Yo digo, *“Pero eso la mataría, ¿no?”*

Emily dice, *“Sí, pero hay tantas en el mundo que no pasaría nada”*. Continúa contándome el caso de un gusano que ella tenía cuya cabeza se partió. Era una descripción casi clínica (Notas de campo, 5 de junio).

Emily comprendía que todos los insectos eran textos que ella podía *“leer”* de dos

formas. Su juego imaginario con ellos le permitía comprender su comportamiento y sus hábitos; su actitud clínica hacia ellos los convertía en útiles a la hora de contestar preguntas importantes.

El capítulo 4 ha descrito ya que la práctica científica da vida a los fenómenos que los alumnos están estudiando y en ese proceso de profunda identificación ellos realizan descubrimientos teóricos. En mi opinión, el proceso para los niños no es diferente. Ellos acercan las herramientas o los textos a la vida a la misma vez que los usan para "*practicar*" y dominar una asignatura. Y del mismo modo que cada asignatura posee diferentes herramientas/textos que se deben dominar, el proceso de dominio –al igual que el proceso de usar las palabras para formar oraciones y oraciones para formar historias– comienza con el juego y la exploración –con la apropiación por parte del estudiante de las herramientas para sus propios propósitos– y se dirige, conforme la interacción del estudiante con la asignatura se intensifica, a un uso más clínico de las herramientas. En otro ejemplo, mis notas de campo muestran a Sasha que maneja un libro como una experta, de la misma forma que Emily manejaba sus insectos:

A la hora de terminar la clase, estamos leyendo un fragmento de *A light in the Attic* (Silverstein, 1981). Sasha se acerca a mí con una página abierta por un poema en concreto que ella ha escuchado en casa y me pide que lo lea. Se aleja un poco y vuelve inmediatamente con el libro abierto por otro poema. Dice, "*Además me gusta éste y preferiría que lo leyera antes que el otro*". Le pregunté cómo había encontrado el poema tan rápidamente en un libro tan grueso. Me contestó que no lo sabía, que simplemente lo encontró. Nótese la facilidad con la que maneja los libros. Es como si fuera un territorio muy conocido por ella, lo que podría conocerse como una geografía local de los libros. Le son familiares. Está más todavía porque ella lo había visto ya con anterioridad en su casa y adora los poemas que contiene. (Notas de campo, 29 de febrero).

Cuando los estudiantes trabajan con herramientas reales y con textos y cuando esas oportunidades incluyen juegos exploratorios y trabajo independiente, las herramientas pasan de ser objetos inanimados a fuentes para el desarrollo de la imaginación, la identidad y la competencia. Los ejemplos más claros que podría citar provienen de lectores y escritores recientes. La mayoría de nosotros hemos observado a los niños pequeños que con espontaneidad usan garabatos para representar palabras y oraciones antes de saber de verdad usar letras. En este caso, la idea de la palabra como una herramienta y como un texto se usa para que adopte imaginativamente la identidad y el "*trabajo*" del escritor, que es redactar líneas de palabras en una página. De forma similar, los niños que han estado expuestos a los libros desde temprana edad tomarán un libro y "*leerán*" la historia, incluso si no les es conocida, como hace Bárbara en la observación que sigue:

Bárbara está leyendo un libro sobre conejitos – muy concentrada. Cuando le pregunto qué está leyendo, me dice: "*Bueno, no se leer, pero miro las ilustraciones durante mucho rato y así se forman las palabras*" (Notas de campo, 3 de octubre).

En otro ejemplo, Donald, un alumno de 1º de primaria cuya lengua materna es el

español, tomó un libro de no ficción sobre pájaros –libro desconocido para él– para “leer” durante la mañana. En realidad, cuando él leyó ese texto, lo que estaba haciendo era cantar mientras pasaba las páginas, cantando según los dibujos del texto:

Pajarillos del campo
Pájaros rojos
Pájaros naranja
Pájaros blancos
Están todo el día comiendo.
La corteza [rama] es tan larga
Como un palo
Y hay un ratón [ardilla]
A veces algunos comen madera.
El pájaro está pensando
Pero mi mamá trajo pájaros a casa.
Salían y entraban.
¡Los pájaros vuelan!

Así pues, para los estudiantes que después serán lectores, el libro es al principio un objeto imaginativo a través del cual ellos asumen el papel de lectores. Es un objeto, pero con vida. Sin embargo, como hemos aprendido de Denzel, los libros no están vivos para todos los niños y cuando eso ocurre, determinadas propiedades esenciales del proceso de la lectura fracasan y se pierden de vista.

Acción y apropiación del discurso

Emily vuelve de un descanso y trae su último proyecto. “Acabo de finalizarlo” dice con su voz de profesora. “Tengo que enseñárselo a Nat”. “¿Qué es?”, le pregunto.

“Una casa para gusanos”, me dice. El artefacto es un tubo rectangular alargado con un extremo abierto. Se lo enseña a Nat y se marchan (Notas de campo, 10 de octubre).

Si se les da la oportunidad de colocar el mundo de la escuela en un contexto activo e imaginativo, los niños comienzan a apropiarse del lenguaje, de los símbolos, de los procesos y de las herramientas de las diferentes asignaturas para sus propios propósitos. Sin embargo, el proceso de apropiación depende de la capacidad del profesor para proporcionarles una amplia variedad de apoyos y para exponer a los alumnos a una serie de “herramientas culturales” (Smagorinsky y Coppock, 1994) que fomenten la investigación de los alumnos. Smagorinsky y Coppock incluyen en la etiqueta “herramientas culturales” la escritura, el dibujo, la pintura, la construcción, la dramatización, el movimiento, contar historias y las canciones. Considero que estos procesos de elaboración de significado son críticos a la hora de ayudar a los alumnos a construir el puente entre sus experiencias del “ahora” de los textos con los que entran en contacto a través del proceso de instrucción y el “futuro” de los nuevos textos que ellos mismos crearán. La construcción que Emily realiza de una casa para los gusanos

ofrece un ejemplo de cómo usó imaginativamente los recursos del aula para fomentar su propio trabajo científico.

A la vez que los estudiantes usan esos procesos, profundizan en el uso del lenguaje y los sistemas de símbolos de las asignaturas que están estudiando. Un buen ejemplo que sirve de ilustración es el de los juegos de los niños. Cuando yo era pequeña, deseaba aprender a cocinar. Unas navidades, los reyes me trajeron un juego de cocina, que nos encantó a mí y a mis hermanos. Nos dispusimos a cocinar. Por aquel tiempo ya sabíamos que para cocinar nos hacía falta una receta, que nosotros elaboramos observando en casa el proceso real de la cocina. Sabíamos que para ello hacían falta determinadas herramientas de medición, ingredientes, tiempo y una fuente de calor. Teníamos acceso primero a las mezclas emvasadas que venían en mi juego de cocina y (cuando se nos acabaron) a la harina, sal, azúcar y agua. Aunque de ninguna manera conseguimos cocinar nada comestible una vez que se nos habían terminado las mezclas emvasadas, el proceso en el que nos implicamos era un proceso básico de aprendizaje y nuestro objetivo era convertirnos en buenos cocineros.

En este tipo de juego se encuentran las raíces del aprendizaje de la lectura y la escritura: experiencia previa al observar a otros que dominan una disciplina, mientras trabajan en ella; acceso a las herramientas, sistemas lingüísticos y apoyo de la disciplina; oportunidades y tiempo para explorar sus usos en un contexto imaginativo.

Observar cómo aprenden los demás

Hora de los cuentos: Tommy está escuchando, mirando y haciendo preguntas para aclararse. Aparenta verificar periódicamente, como si se hubiera perdido, pero me doy cuenta de que tanto él como Peter responden a las claves que doy cuando voy leyendo la historia. Si yo respondo al texto y a las ilustraciones de forma exagerada con un "oh" y con "ah", mira como si se hubiera despertado de un ensueño y vuelve a estar en contacto con el texto (Notas de campo. 14 de mayo).

Ni Denzel ni Tommy vinieron a la escuela habiendo tenido experiencias previas con la lectura en casa. No habían observado a adultos mientras leían; ningún adulto les había leído nada en su vida. Sin embargo, es importante señalar que a pesar de que la falta de relación con los libros y con otros lectores puede tener fatales consecuencias en las asignaturas, muchos niños que acceden a la escuela tampoco han tenido relación con adultos que hacían matemáticas o ciencias, con adultos que escribían historias y artículos, con adultos que ejecutaban música o eran artistas, etc. Así pues, el papel del profesor como un modelo explícito para el aprendizaje de los demás es crítico. En este sentido, si tenemos en cuenta las formas en que hemos definido el discurso —andar, hablar, pensar, actuar, estudiar—, dominar una práctica implica apropiarse de un amplio rango de comportamientos y acciones dentro de un contexto social. Los profesores, como expertos en la enseñanza de los demás, deben actuar como científicos, matemáticos, artistas y escritores para que sus alumnos tengan la oportunidad de colocarse como "aprendices" en esas disciplinas bajo la supervisión de un profesional cualificado dentro de una comunidad que les apoya. Es decir, los profesores deben esforzarse

por entender y estar instruidos en las diferentes asignaturas que enseñan para poder así saber implicar a los alumnos en el aprendizaje de esas asignaturas. Como señalan Lave y Wenger (1991):

Los aprendices poco a poco adquieren una idea general de lo que constituye la práctica de la comunidad... quién está implicado; lo que hacen; cómo es la vida diaria; cómo dominan el habla, el andar, el trabajar y cómo desarrollan su vida en general; cómo las personas que no forman parte de su comunidad interactúan con ellos; lo que otros aprendices están haciendo; y lo que los aprendices deben aprender para convertirse en auténticos profesionales (p. 95).

El profesor como co-actor

Empecé a implicarme en este tipo de acción durante el curso que dediqué a observar la imaginación en primero de primaria (Ver capítulo 3). Parte de nuestra clase de matemáticas semanal la dedicábamos a trabajar con la valoración y la resolución de problemas. Lo primero que advertí fue que resolver adecuadamente los problemas de matemáticas exigía que los niños inventaran estrategias para solucionarlos. Por ejemplo, a principios del curso empecé a usar el almuerzo de media mañana como material para esas actividades. Un día de octubre, tenía 32 galletas para distribuir entre 14 niños. La pregunta que planteé fue: “¿Cuántas galletas puede tener cada niño y cuántas sobrarán?”. Decidimos usar eslabones de plástico para representar las galletas. Cuando mostraba a los niños cómo cada eslabón representaba una galleta colocándolo junto a ella, me di cuenta de que algunos niños se quedaban en blanco. Rápidamente advertí que había olvidado un elemento clave al usar los manipulados. (Recordar la reacción de Denzel ante las regletas de Cuisinaire y otros manipulados en el capítulo 1). No existía conexión alguna en la mente de los niños entre los eslabones como sustitutos de las galletas.

De la misma forma, empecé a ver cómo el uso de los símbolos escritos en matemáticas requiere también de un salto imaginativo: el niño tiene que reconocer y creer que un símbolo o una marca, o incluso un numeral, pueden sustituir algo concreto. Por ejemplo, en noviembre durante una actividad de resolución de problemas en la que se le pedía a los niños que calcularan cuántos fantasmas había en la historia que habíamos leído, Emily estaba usando marcas par para representar cada fantasma. Estaba sentada junto a Nat, que estaba usando líneas para representar cada fantasma. Sasha iba repasando la página enumerando los fantasmas, sumando la cifra a la siguiente y tachando la cifra anterior y escribiendo la nueva cifra total. Por ejemplo, escribía 10, sumaba 9, tachaba el 10 y escribía 19, lo sumaba a la cifra siguiente –que era 7–, escribía 26 y tachaba 19, y así sucesivamente. Cada uno de estos ejemplos requería la comprensión por parte del niño de que el número en la historia podía representarse simbólicamente de otra manera. Esa comprensión dependía de que la imaginación generara una nueva estrategia para la resolución del problema, esencialmente –como señala Warnock– permitiéndonos “tratar los objetos de percepción como que simbolizan o sugieren otras cosas aparte de a sí mismos” (p. 10).

Sin embargo, el proceso de representar historias sobre las matemáticas resultó ser más difícil que el proceso de representar historias literarias, incluso cuando las historias sobre matemáticas surgían a partir de los hechos diarios del aula. Las dificultades de los niños para asumir papeles en los problemas persistían tanto si el problema lo sacábamos del libro de texto como si lo planteábamos a partir de un acontecimiento del aula. Un día de marzo, después de haber tenido poco éxito con la representación de unos problemas, me di cuenta de que tenía que intervenir asumiendo uno de los papeles en la representación matemática:

El problema dice así: *"Cuatro peces se ponen en fila para usar el trampolín. El pez rojo está el primero de la fila. El pez azul está detrás del pez amarillo. El pez verde está detrás del pez azul. ¿De qué color es el pez que está último en la fila?"*. Peter está leyendo el problema. Pensé que sería un problema fácil de representar. Los niños (Chinua, Brian y Tommy) permanecen sentados en el suelo y no reaccionan ante la lectura. Peter lee el problema otra vez. Nadie se mueve ni habla. Les digo que quiero que lo representen para poder resolverlo. Tratan de hacerlo sin decir palabra alguna. Por ello intervengo directamente y asumo el papel de uno de los peces de colores, diciendo mi papel. Esto de verdad funciona; ellos asumen el papel de los otros peces y enseguida solucionan el problema. Me doy cuenta de que actuar yo asumiendo un personaje les ayudaba a dar vida al problema (Notas de campo, 12 de marzo).

Ese cambio por mi parte de orientadora a actriz causó un impacto inmediato en todas sus representaciones en matemáticas. Ellos —al vernos a mí y a Sarah que participábamos como colaboradoras— fueron más capaces de desarrollar historias coherentes y adoptar un papel activo en las historias. En este punto empecé a comprender la necesidad que yo tenía de asumir algo más que el papel de instructora o espectadora para convertirme en actriz. Para ello, tuve que comprender la acción de la imaginación en el proceso de resolución de problemas y tuve que modelar el papel de persona alfabetizada que trabaja en ese proceso.

OBSERVAR EL PROCESO DE APROPIACIÓN DEL DISCURSO

A finales de septiembre de 1998 observé el inicio de un interesante fenómeno que ocurrió en mi clase de educación infantil. Una mañana, un grupo de niñas se dio cuenta de la existencia de una enorme caja de mapas que había estado a la vista en una estantería desde principios de septiembre y decidieron *"ir de viaje"*. Colocaron una fila de sillas que asemejaban los asientos de un avión, desdoblaron los mapas y dedicaron al menos 30 minutos en *"ir a California"*. Dos semanas después los mapas volvieron a aparecer, pero en esta ocasión se unieron 14 niños y niñas a la aventura imaginaria de viajar, separados éstos en grupos según género. Como en la primera ocasión, las niñas alinearon las sillas y dedicaron una gran cantidad de tiempo a analizar los mapas, mientras que los niños se sentaron en las mesas e hicieron lo mismo. Sin embargo, esta vez también comenzaron a elaborar sus propios mapas, dibujando en su regazo mientras *"viajaban"* como si fueran tomando nota del itinerario. Mis notas de campo registran lo que estaban haciendo:

Las niñas advirtieron de que se dirigían a un determinado "lugar" del mapa. Era un mapa del Amazonas. Abrí el mapa y se lo mostré al completo. Me dijeron que iban ya en el avión y que estaban dibujando dónde irían. Pregunté a Clara qué eran las marcas que había puesto en su papel y me dijo que mostraban donde se pararían. Señalé en el mapa del Amazonas cómo se señalaban los pueblos.

Los niños dijeron que viajarían alrededor del mundo y los mapas que estaban usando mostraban los lugares donde se detendrían (Notas de campo, 19 de octubre).

Hablé con ellos extensamente sobre lo que estaban haciendo y ellos me describieron en qué parte del viaje se encontraban y en qué situación se encontraban los viajes de los demás grupos.

Esta segunda vuelta de trabajo con los mapas duró unos 5 días. Los niños produjeron montones de mapas por sí mismos, que compartían con los demás a final de la mañana. Conforme yo hablaba con ellos sobre su trabajo, veía la intensa interacción existente entre su trabajo con los mapas y su imaginación. Se estaban convirtiendo en viajeros que usaban mapas para realizar hipotéticos viajes.

Sabrina me está mostrando un mapa de su vuelo a África. Dice que va en el avión y que de pronto está aterrizando y "*¡plash, estoy en el agua, nadando!*". Clara, Leila y Maura están todavía en el "avión", discutiendo cuáles son sus nombres y los detalles de su viaje.

MAURA: (a Leila) Tu eres Rosie, ¿vale?

LEILA: Allí habrá 19 animales.

CLARA: Y la marca negra [del mapa] muestra que hay animales

SABRINA: (apunta a su mapa) Este es el castillo y yo estoy nadando en el agua.

El castillo no está muy lejos. Llegué con el avión, conduje hasta allí (señala las líneas en el mapa que ha dibujado) y entonces me fui al castillo. No estaba muy lejos.

(Las otras niñas continuaban hablando de su itinerario).

MAURA: Cuando lleguemos, nos iremos de compras; almorzaremos y nos divertiremos mucho.

LEILA: ¿Qué tiempo hay en África?

CLARA: Hace calor...mucho mucho calor.

MAURA: Al día siguiente de nuestra llegada estará nevando. (Charles se une al trabajo con los mapas porque yo dije que hoy no se podía ir a la zona de construcción. Se acerca a nosotras después de haber elaborado un mapa y nos dice que él también va a África).

KAREN: ¿Qué harás allí?

CHARLES: Voy a sobrevolar la zona con un jet y a cazar rinocerontes salvajes (Notas de campo, 21 de octubre)

Los mapas y la apropiación del discurso

Al pensar en este episodio de trabajo con mapas y su relación con la idea de la apropiación del discurso, podemos ver la presencia de los factores que he discutido al inicio del capítulo: el contacto con el lenguaje, las herramientas, los textos y las formas de estudio de

una disciplina; las oportunidades para la acción expresiva usando lo anterior; y el acceso a otras personas ya alfabetizadas. En este proceso, mis movimientos como profesora contaron con dos aspectos. El primero era que yo usaba con regularidad mapas y globos terráqueos con los niños tanto en grupos pequeños como con toda la clase cuando leíamos literatura sobre diferentes partes del país y del mundo, cuando alguien había ido de viaje o cuando hablábamos por ejemplo de dónde se decía que vivía el monstruo del Lago Ness. En este proceso, yo actuaba como persona culta que enseñaba a los niños cómo se usaban los mapas y los globos terráqueos y que los invitaba a unirse a mí en el discurso y la investigación que esas herramientas provocaban.

Mi segundo movimiento era la forma en que yo surtía al aula con diferentes tipos de mapas y globos para que los niños los manipularan y, cuando ellos empezaban a elaborar sus propios mapas, yo (metafóricamente) señalaba sus cada vez mayores identidades como geógrafos hablando con ellos sobre sus motivos e intenciones mientras trabajaban y les animaba a compartir sus mapas al final de la jornada. Sin embargo, en ningún momento pedí a los niños que rellenaran un ejercicio sobre los mapas ni les puse tareas relacionadas con los criterios que yo pensaba que deberían de dominar. Por el contrario, conforme ellos trabajaban con sus escenarios imaginarios usando los mapas, observé que desarrollaban una familiaridad con ellos como textos y como herramientas, una facilidad para su manejo y para la elaboración de los suyos propios y una capacidad para observar mapas y globos reales y discutir los rasgos geográficos que ellos representaban.

Reimaginar el mapa como texto y como herramienta

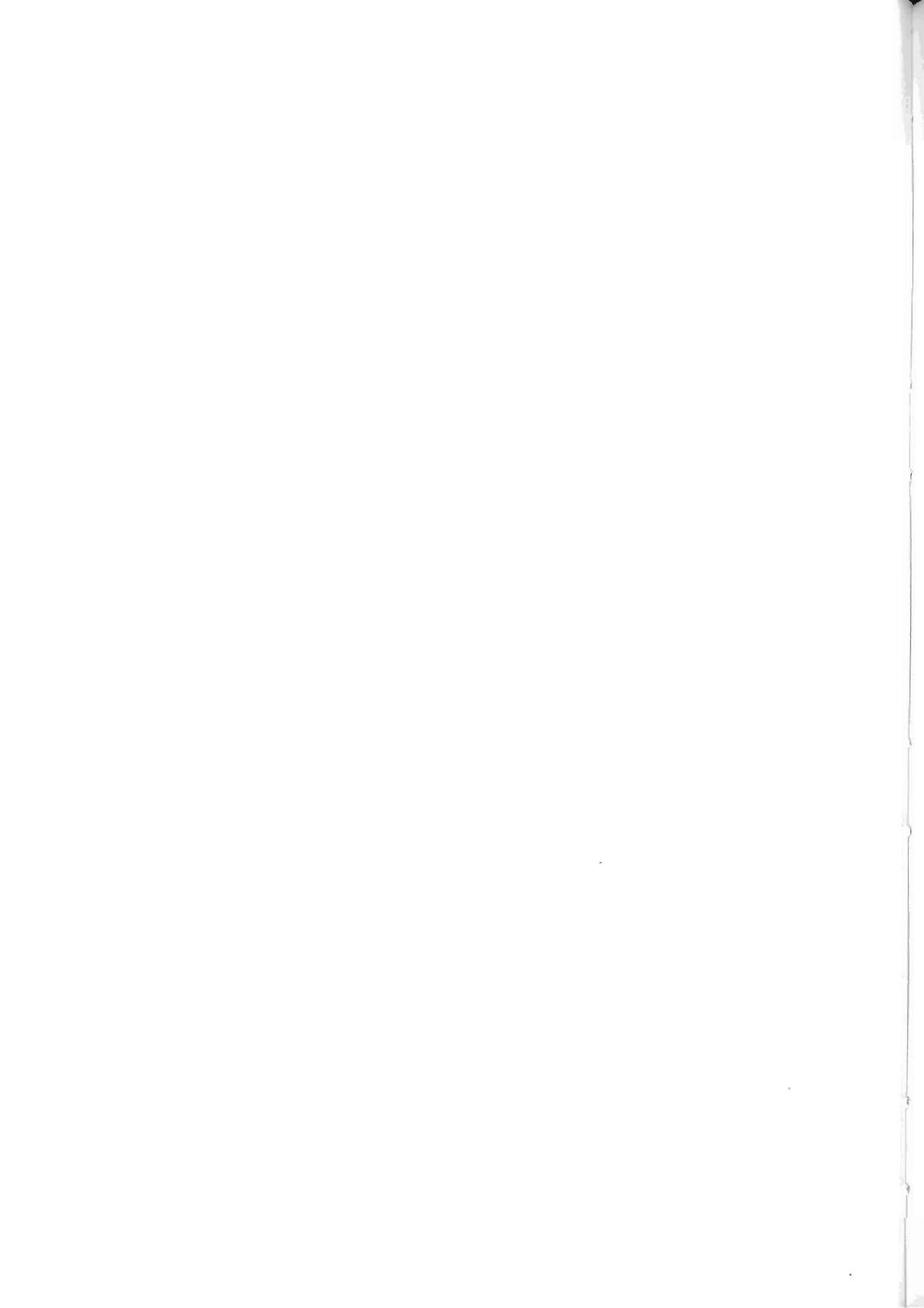
A lo largo del año los niños volvieron a los mapas de forma intermitente, usándolos siempre con los tres componentes: viajes imaginarios, el manejo y la *"lectura"* de los mapas reales y la invención de nuevos mapas. En marzo, durante la última ronda de trabajo con mapas, dos niñas inventaron un nuevo tipo de mapa tridimensional, del que hicieron copias para mí cuando vieron mi evidente interés por comprender lo que estaban haciendo. He aquí cómo describí sus mapas y sus intenciones al diseñarlos:

Primero encontramos los mapas y luego quisimos elaborar los nuestros. Por eso calcamos los mapas. A continuación empezamos nuestro viaje y entonces ¡colocamos calculadoras en nuestros mapas! Las calculadoras nos recordaban el teléfono y entonces colocamos una televisión. Si no tuviéramos teléfono, no podríamos llamar y teníamos que contar cosas en la calculadora. Si decimos algo en ella [sobre el teclado] como, *"¿Es el cumpleaños de alguien ahí?"*... Ella contestará *"sí"* o *"no"* y dónde es [la fiesta]. Además hemos realizado una llave para que todo el mundo abra donde quiera que vaya y para cerrar cada vez que se marche (Notas de campo, 18 de marzo).

Las niñas además añadieron un bloc para escribir. Cada uno de los componentes, incluyendo el teclado, la calculadora, el teléfono y la pantalla de televisión se había dibujado

o construido sobre el mapa.

La ampliación que las niñas hicieron del mapa supuso una mezcla de los mundos escolar y el extraescolar, el primero rico en soportes, textos y oportunidades para la creación artística, el segundo rico en tecnología, viajes, muñecos que hablan y fiestas de cumpleaños. Al observar con detenimiento cómo se desarrollaron sus mapas, pude comprobar que estos niños de 5 años estaban empezando a controlar los mapas tanto como un texto imaginativo y como una herramienta, reconfigurando el diseño y el futuro de los mapas en sus vidas. Por muy primitivos que fueran los prototipos que estaban creando, ellos visualizaban los mapas como herramientas interactivas y tridimensionales que existían en el ciberespacio con funciones físicas, personales y sociales. Este trabajo era sobre la imaginación pero también sobre el poder, el control y la *"construcción del mundo"* (Cobb, 1993), todos elementos básicos en el proceso de la alfabetización.



CAPÍTULO 6

Autoría

La construcción del mundo es un aprendizaje en el más amplio sentido, pero también es una adaptación al medio, una búsqueda de niveles más altos de síntesis de uno mismo con el mundo, extraído todo ello del reconocimiento de que los mundos interiores y exteriores son –más que estados independientes– aspectos interdependientes de la realidad. (Cobb, 1993, p. 66).

KAREN: Sofía, ¿Qué piensas de todas estas historias?

SOFÍA: Ah, yo las hago en todo momento.

KAREN: ¿Pero cómo aprendes a hacerlo?

SOFÍA: Bueno, me voy a la cama por la noche y entonces las construyo y entonces me echo a dormir y se convierten en un sueño.

Tal y como proponen los dos últimos capítulos, creo que el proceso de adquisición de discurso, de identificarse y asumir el “conjunto de herramientas” de una asignatura (Gee, 1996) es en muchos niveles simultáneamente un proceso privado y público. En la conversación anterior entre Sofía y yo, estaba claro que esta niña de 6 años preparaba y ensayaba sus historias cuando estaba en casa, pero –como ilustrará este capítulo– las historias de Sofía, cuando se contaban a la clase, adquirían el sabor de una representación que se relacionaba directamente con el conocimiento que ella tenía de su público.

Cuando las interacciones de los estudiantes con los textos, los accesorios teatrales y las herramientas culturales se usan con la conciencia de que tendrán un público, sus acciones se trasladan al terreno de lo que yo estoy llamando “*autoría*”. El trabajo con los mapas que yo he descrito en el último capítulo no habría continuado durante un periodo de 6 meses sin las ricas interacciones sociales que lo rodeaban y que lo impulsaban hacia delante. Los niños compartían su trabajo al final de cada día. A cambio, eso alimentaba nuevos y diferentes tipos de trabajo tanto con mapas como en otros rincones del aula. La representación e interacción en público de los trabajos cambió el foco de la evaluación, o “*valoración*” (Richardson, 1964), de mí como profesora a todos nosotros como miembros de la comunidad del aula.

Compartir el trabajo realizado en el entorno del aula no es nuevo, como ya he señalado cuando discutí el trabajo de Richardson (1964) en el capítulo 3. En el campo del lenguaje, autores como Paley (1990) y Dyson (1993, 1999) han descrito en profundidad el tipo de textos que surgen de la interacción de los jóvenes escritores con el público. Los talleres de escritura en donde los estudiantes comparten sus textos con los compañeros son esenciales en el desarrollo de los jóvenes escritores. Sin embargo, aquí intento ampliar la definición de *autor* en este proceso para ilustrar el punto en el que el aprendiz, independientemente de la asignatura, entra en contacto con un público y, a cambio, ese público le ayuda a avanzar en la comprensión de esa disciplina. Esas interacciones se perfeccionan gracias a las redes sociales del aula y a los mundos imaginarios de los estudiantes cuando entran en contacto unos con otros en relación con los textos.

AUTOR VERSUS AUTORÍA

En relación con el aprendizaje, creo que *el acto de ser "un autor" se debe distinguir del proceso de autoría*. Bakhtin presenta la idea de autor como *"alguien que crea, que no es creado; que representa, pero no es representado... que existe en principio en el ámbito del "yo-para-mi-mismo", lo que significa que no es parte del mundo"* (Morson y Emerson, 1990, p. 430). En este sentido, ser un autor no incluye necesariamente contacto directo y personal con el público. Aún así Bakhtin además identifica una tensión en su definición del autor, porque aunque el trabajo del autor se crea aparte del mundo, también se crea con la conciencia de la existencia de un público futuro y al final ese entra en contacto con el oyente o el lector: *"El autor se siente no como una persona que ejecuta un plan preformado sino como una persona que está trabajando en una tarea incompleta en un mundo abierto"* (Morson y Emerson, p. 430).

Sin embargo, en el trabajo que mis alumnos de infantil estaban haciendo, esa dicotomía no estaba presente. Los textos se creaban en constante contacto y colaboración con un público y esa interacción era esencial para el desarrollo de la identidad y del acercamiento hacia la apropiación del discurso o el dominio de la asignatura. Así, presento aquí el término *autoría* para significar la naturaleza progresiva y pública de esa actividad. Estoy definiendo autoría como el proceso de *escribir "metafóricamente" el mundo de una forma que dé a la interpretación del mundo peso, voz y agencia – la capacidad de influir en el pensamiento, sentimientos y acciones de los demás*.

La autoría representa una encarnación física de la imaginación conforme entra en contacto con el mundo. Se distingue de procesos más imaginativos e internos (Ej. Ensueño, fantasía) porque es un evento público en el que un individuo presenta un texto original ante un público: el texto puede ser oral o escrito, un dibujo, un baile o una canción; puede ser la explicación de la solución de una ecuación o de la presentación de una teoría en una discusión sobre el mundo físico. El autor presenta el texto a un público de una forma pública, esencialmente en busca de cualquier tipo de validación.

Bruner (1986), al discutir el proceso de introducción a la cultura a través de la educación, dice que *"la educación, si es para preparar a los jóvenes para la vida, debería*

además de compartir el espíritu del foro, de la negociación, de la recreación del significado” (p. 123). Así pues, el camino a la alfabetización no es un camino privado e introvertido. Requiere de la interacción con la comunidad y de su validación. Por lo tanto, para mí, la autoría representa un salto imaginativo hacia el núcleo de la adquisición del discurso: uno debe creer y conocer y uno debe convencer a los demás. En otras palabras, la alfabetización es un proceso de fusión con quien creemos que estamos de lo que demostramos que podemos hacer.

COMPARTIR TIEMPO Y AUTORÍA

Ellie está compartiendo una ilustración de su bloc de dibujo.

SOFÍA: ¿Qué se supone que son?

ELLIE: Solamente dibujos.

SOFÍA: Parecen cerezas.

ELLIE: Son dibujos.

SOFÍA: ¿Podrían ser flores?

NAT: Parecen telarañas.

SOFÍA: Como en la telaraña de Charlotte. Me gustaría ser una araña.

JAMILLA: Yo seré Charlotte.

Como el lector podrá recordar del capítulo 3, cuando empecé a investigar la imaginación en mi clase, tuve la suerte de contar con un grupo de alumnos muy creativos. Con mucha frecuencia en los intercambios que hacían durante la hora en común —como ya he citado anteriormente— casi siempre aquello se convertía en una oportunidad para la tormenta de ideas, la asociación libre y la composición. En esa clase, Sofía se convirtió en un foco de interés para mí cuando trataba de documentar cómo los niños usaban el proceso imaginativo en las diferentes áreas del currículo. Sofía era una niña extraordinaria que integraba de forma natural su vida imaginativa con la realidad que le rodeaba. Su trabajo en cualquier ámbito expresivo era tremendamente llamativo; poseía una gran capacidad para crear historias complejas mientras mantenía la atención del público con el relato de esas historias. En ellas, Sofía usaba muchas estrategias: la sorpresa, el cambio de tono, el discurso, el riesgo, el peligro, la alegoría y los gestos faciales. Usaba el tono de una forma especial, potente y con dominio.

La clase quedaba atrapada con sus historias y, a través de su trabajo, Sofía colocó el relato de historias en un nivel muy alto. Sus compañeros de clase tenían una inclinación natural para usar objetos que se compartían con los demás como hacen muchos niños —pero Sofía seguía adelante con historias extravagantes en las que un objeto —si es que lo usaba— era el trampolín del que partía la historia. En ese sentido sus compañeros, que veían lo extraordinarias que eran sus relatos, se veían empujados a continuar trabajando en sus propias historias inventadas. Además, durante el turno de “preguntas o comentarios” que seguía a sus historias, Sofía permanecía completamente implicada con su público. Miraba fijamente a los ojos de los que le preguntaban, con una media sonrisa dibujada en su rostro, con el cuerpo levemente inclinado sobre quien le preguntaba o inclinado hacia un lado si el compañero

estaba junto a ella. Así, Sofía presentaba tanto historias ingeniosas como un modelo de cómo usar "el ejemplo de autoría" implicándose activamente con la interpretación del texto que su público hacía, mostrando su interés por ello y siendo responsable de lo que presentaba.

Sofía como una contadora de historias

Lo que sigue a continuación es una muestra del trabajo de Sofía. Esta historia ofrece un ejemplo de cómo usaba una historia improvisada como vehículo para la representación y el control social.

(Sofía está revisando su bloc de dibujo en busca de una determinada ilustración).

SOFÍA: Bueno, la verdadera historia es que...yo y Bárbara y mi hermana y mi papá y mi mamá nos fuimos de picnic a Walden Pond. Y yo y Bárbara nos metimos en el agua. Y yo me sumergí, "1, 2, 3", pero no abrí la boca porque tiene mal sabor. Traeré un poco de arena de aquel sitio el próximo día. Fin.

Ahora os contaré mi historia ficticia. *(Abre la página y enseña la ilustración)*. Bien, ¿estáis listos? Éstas somos Bárbara y yo. Esa soy yo. Esa es Violeta [el conejito mascota de la clase] y ésta es Bárbara. Érase una vez dos niñas pequeñas... *(Se oyen cuchicheos y exclamaciones entre los niños. Sofía hace una pausa de manera dramática, mira fijamente a los chicos)*.

Silencio. Mi historia.

(Hace una pausa y dedica una mirada desafiante al grupo)

Dos niñas pequeñas... que fueron al bosque y encontraron a una niña pobre llamada Julie y le ofrecieron sus bonitas ropas. Y tenían un cocinero llamado Dum-Dum y le hicieron un gracioso gorro. Y tenían otro amigo que llevaba sombrero. Y un día vino un apuesto y joven príncipe llamado Tommy. Él iba a elegir a la chica más bonita *(canta)* y se convertiría en su prometida *(cruza las manos sobre el corazón, suspira como si le hubiera provocado un flechazo y mira a lo lejos)*. Así pues, eligió a la que llevaba los tacones más altos y un vestido con violetas y zanahorias *(señala la ilustración de sí misma que tiene en el bloc)*. Entonces vino otro rey, que se llamaba Allen, y se casó con la otra chica.

Un día Bárbara y Sofía querían visitarse. Pero los dos reyes no querían. Así que lucharon. Pero la reina Sofía tomó a su rey y lo arrastró hasta su castillo. Y lo lanzó a unas cataratas donde se encontró con el rey Tommy y unos tigres y huyó.

(Hace una pausa, mira a su público). La verdad es que no...no. Volvió a su jaula y dijo, "¿Preguntas o comentarios?".

[Más tarde, en respuesta a varias preguntas sobre qué iba a ocurrir a continuación, Sofía dijo:]. Entonces yo me marché y fui a buscar un pájaro dodo ¡para sacarle las tripas!

PETER: ¡Aggh! ¡Cómo eres!

Al igual que todas sus historias, ésta era socialmente inclusiva, pues usaba a todos los niños de la clase como personajes, aunque Sofía dominaba claramente la historia y su representación. Nótese por ejemplo, cómo se metió en dos historias, una verdadera y otra

"ficticia", ofreciendo un avance de lo que haría durante la hora en común la semana siguiente y aún así contando otra historia. Advértase además su respuesta al cuchicheo de los niños al inicio del texto y su giro al tema del matrimonio, donde la reina tiene poder sobre el rey. Aquí, Sofía tomó una ilustración de su bloc de dibujo y construyó una historia de amor que empezaba con un modelo predecible pero que a mitad se rompía para agrandar a las niñas y provocar a los niños. La historia además incluía violencia, algo en lo que Sofía –una niña diminuta y femenina– estaba especializada, hecho que constantemente divertía a la par que horrorizaba a los niños de la clase.

En el tiempo en que comencé a observar a Sofía, yo estaba completando un estudio sobre el poder y el género en el aula y había estado trabajando con la noción de representación y persona como forma de comprender la vida social dinámica de los niños en el aula (Gallas, 1998). Había observado con detenimiento a Sofía y a otras dos niñas muy imaginativas, Bárbara y Jamilla, que también usaban el relato de historias improvisado para ganarse la influencia de la clase. Estas niñas corroboraron mi creencia de que la representación era una parte integral de las interacciones sociales de los niños, pero también me hicieron pensar con más profundidad sobre el concepto de público. Había aprendido que la mayor parte de los niños en mis clases de primer y segundo curso eran muy conscientes de las reacciones del público ante sus maniobras sociales. Algunos incluso sabían –a los 6 y 7 años de edad– cómo controlar y manipular a su público. Aún así, Sofía y sus dos compañeras de clase tenían una comprensión mucho más clara de lo que significaba el público. Intimidaban, engatusaban, agradaban y repudiaban a su público dependiendo de sus propósitos estéticos y sociales. Me llamó la atención cómo comprendían las relaciones entre público y actor, pero en ese momento yo no supe establecer la conexión entre esa comprensión y mis investigaciones sobre el proceso imaginativo.

El papel del oyente

La representación implica que el actor asume la responsabilidad que tiene ante su público... desde el punto de vista del público, el acto de expresión por parte del actor está por tanto sujeto a evaluación por la forma en que ha actuado, por la habilidad y efectividad de su representación (Bauman, 1977, p. 11).

Cada pintura, escultura, representación teatral, poema, historia, teoría que se presenta ante un público comienza con una respuesta imaginativa al mundo, pero el deseo de comunicar esa respuesta además implica la propia creencia de que uno puede entrar en contacto con el público. En esencia, un estudiante, incluso aquel que se sienta en una silla para compartir una historia o un objeto con la clase, lo hace corriendo un determinado riesgo personal. Aún así la posibilidad de riesgo queda un poco escondida por el deseo de ser visto y escuchado, de ser a la vez provocador y desafiante. Como cualquier actor, orador, investigador o profesor sabe, ese tipo de riesgo exige una visión, o una proyección imaginativa, del papel que se debe representar y una enorme fe en los méritos de la representación y las intenciones del público. Además ese riesgo viene precedido por un ensayo privado y una visualización de la

representación antes de que tenga lugar. Los públicos no siempre son amables y los públicos infantiles pueden ser especialmente brutales hacia sus compañeros.

A lo largo de los años, viendo a las sucesivas clases cuando creaban historias para la hora en común, he observado que el niño que cuenta historias lleva a cabo un determinado trabajo de imaginación y síntesis que exige aptitudes y pensamiento. Sin embargo, los niños oyentes llevan a cabo otro tipo de trabajo imaginativo, sintetizador para poder formar parte de la historia. Ese trabajo es personal, social e intelectual. En algunos casos, su anhelo por formar parte de la historia es palpable. Por tanto, en mi mente crear, escribir o contar una historia es, en ciertos aspectos, una labor más fácil que observarla desde fuera. Crear significa controlar el cuerpo y el flujo del texto. Está en nuestros ojos mentales y estamos creando unas acciones y una historia de una forma omnisciente: las emociones, el transcurso de la vida, las verdades y las distorsiones entran directamente en la historia. En realidad, la historia se desarrolla en contacto con un público, pero el autor la controla y la manipula para reflejar sus necesidades y objetivos.

Por lo tanto, el público, al intentar entender un texto, debe intentar asumir como propia la realidad del otro. Debe implicarse en la historia y darle sentido a los motivos, sentimientos, perspectivas y comprensión que el autor-actor tiene del mundo. El público intenta controlar de alguna manera la historia incorporando su propia experiencia de vida y comprensión de la realidad; buscan una percha donde colgar su sombrero. Sin embargo, por desgracia, como hemos visto en el caso de Denzel y Tommy, especialmente cuando se enfrentaron a historias donde el narrador estaba ausente, a veces no hay percha y la historia jamás cobrará vida.

UN NUEVO ENTORNO

En 1998, me trasladé a California y trabajé de profesora de educación infantil en una pequeña escuela rural de la costa central. Mi interés por explorar las manifestaciones de la imaginación continuó en este nuevo entorno y pude ampliar mi conjunto de datos al incluir a los niños de 5 años. Los 20 niños de mi clase eran mayoritariamente americanos de origen europeo, contando solamente con un niño afroamericano y un niño con mezcla inuit y europea. Socioeconómicamente, los niños pertenecían a hogares de clase media y media-alta, con un alto porcentaje de madres que no trabajaban fuera de casa y con solamente tres familias de padres divorciados. De mis 20 alumnos, todos menos 4 habían asistido a la escuela infantil durante al menos 2 años. Los 4 niños que no habían cursado la educación infantil –Sabrina, George, Joe y Margie– pertenecían a familias con ingresos limitados. Identifico a estos niños porque, como el lector observará, su trabajo en educación infantil –especialmente cuando se considera en el contexto de este capítulo y de mis cuestiones sobre imaginación y alfabetización– suponía un enorme contraste con respecto al de sus compañeros.

En septiembre de 1998 empecé a registrar la hora en común, como he hecho siempre desde 1989. Me sentaba y esperaba a que surgieran las historias de los niños y les ofrecía diferentes tipos de oportunidades para que contaran historias y realizaran representaciones teatrales. No ocurría nada. Mis alumnos estaban muy activos en el rincón de las construcciones y en el de teatro –estaban elaborando historias en los contextos de su juego en

esas áreas— pero cuando se tenían que enfrentar a un público compuesto por compañeros, no eran capaces de contar de forma natural ninguna historia sobre nada. En realidad, apenas tenían nada que decir. Sin embargo, unas pocas excepciones muy notables: Sabrina, Margie, George y Joe.

En la segunda semana de escuela, Sabrina, Margie y George comenzaron a usar la última parte de la mañana —la parte que yo llamaba “*historias y canciones*”— para sus representaciones. Éstas empezaron un día en respuesta a mi pregunta de si alguno tenía alguna canción que cantar ante la clase. Yo había dicho que podía ser una canción que ya se supieran o una que acabaran de componer. En respuesta a ello, Sabrina inmediatamente se puso de pie y preguntó si podía cantar “*una canción sobre el amor*”. Empezó a cantar y me ordenó que tocara la guitarra mientras ella cantaba. Conforme yo cambiaba los coros, ella cambiaba de forma natural la canción para ir acompañándome, improvisando letra y música. Los otros niños estaban bastante sorprendidos y aplaudían cuando ella terminó. Entonces pregunté si había otra canción y Margie se levantó y cantó una canción sobre el cielo y las nubes. Cuando terminó, los niños aplaudieron y pregunté a Margie si ella había compuesto la canción o la había aprendido y me contestó que la había compuesto ella. En ese momento, George, que había avisado de que no le gustaban las canciones y se había subido al desván mientras que las niñas estaban cantando, bajó y dijo que también él tenía una canción. Se acercó a mí y me indicó que tocara y cuando yo empecé a tocar, él inició una bella danza de artes marciales. Los niños quedaron totalmente sorprendidos, pensaron que aquello era divertido y empezaron a reír. George se paró y se puso a llorar. Cuando yo expliqué a George que los niños simplemente estaban sorprendidos por su danza, se secó las lágrimas y dijo que lo iba a intentar otra vez. Él no había entendido la distinción entre las palabras canción y danza y había asumido las canciones de las niñas y su deseo de moverse al son de los acordes de mi guitarra como algo congruente. A continuación realizó otra danza, que los demás niños fueron capaces de observar y apreciar.

Este acontecimiento comenzó a repetirse con los tres mismos niños y, en algunas ocasiones, Dan, como intérpretes regulares. El resto de la clase continuó observando, pero eran incapaces de crear este tipo de texto espontáneo. A mitad de noviembre registré lo siguiente:

Sabrina canta, “*Cinco ratones construyeron una casita para su madre en la nieve*”. Melódica y suave con letra clara. George canta una canción sobre tres lobos y cómo construyeron una casa en el bosque usando diferentes cosas. Aparecen también cerditos, como ocurre en el cuento “*Los tres cerditos*”. Dan además canta una canción hoy que es en realidad un resumen del libro que acabamos de leer, Frederick, de Leo Lionni. Su canción es en realidad sobre Frederick y los ratones de campo que viven en la nieve. Todavía, estos tres junto con Margie son los únicos que componen canciones.

A la luz de mi experiencia con niños como Soffa y otros niños pequeños de Brookline que se movían con facilidad en el terreno de las historias y las representaciones, el silencio y la pasividad de esta clase me sorprendía y me confundía. Sin embargo, había unas cuantas diferencias entre esta clase de educación infantil y los niños a los que había enseñado en

Brookline que podrían marcar esta diferencia. Estos niños eran un año más jóvenes y la mayoría había asistido a escuelas de educación infantil más tradicionales que ofrecían un currículo centrado en las habilidades básicas de lectura y matemáticas. En contraste, los niños que yo había enseñado en Brookline habían asistido a una escuela de educación infantil progresiva que se centraba en el desarrollo del lenguaje, la socialización y el juego.

Iniciar el ciclo de la autoría

Los esfuerzos de Sabrina, Margie y George ahora representan un primer movimiento en el ciclo de la autoría, algo que probablemente yo era más capaz de ver debido al silencio de sus compañeros. Sin embargo, el trabajo de la clase en la hora en común no cambió a pesar de mi deseo por modelar tanto el papel del "actor" como el de "público": ninguno de los niños era capaz de crear textos orales de ningún tipo. Por el contrario, adoptaban un papel pasivo, presentando un objeto ante la clase con apenas unas frases muy cortas –por ejemplo, "*Esta es mi roca; la encontré en la playa*"– y esperando una respuesta del público. Los niños eran muy activos en la representación teatral, la construcción, la pintura y en el teatro desestructurado, pero todo su trabajo en estas áreas era un trabajo privado. Cada vez que yo intentaba llevar esas representaciones privadas a la esfera pública ofreciéndoles oportunidades para que representaran obras espontáneas o para que compartieran sus representaciones, no eran capaces de realizar esa transición.

A finales de octubre ocurrieron algunos cambios, iniciados una vez más por Sabrina y Margie, con la incorporación de Joe. Estos tres niños comenzaron a construir textos compartidos usando el juguete o dibujo que se compartía como vehículo para ello. Sabrina, Margie y Joe creaban de forma espontánea historias como parte de su respuesta al texto del que lo había presentado. He aquí tres textos que ilustran cómo se desarrolló este tipo de respuesta durante el periodo de tres semanas:

TROY: (*Comparte un dibujo de una nave espacial que tiene en su bloc. Pide preguntas o comentarios*).

SABRINA: (*Se pone de pie y gira la cabeza hacia el público*). El y su padre viajaron al espacio y vino otra nave para buscarlos.

JOE: Unos extraterrestres vinieron en mi nave y no podíamos echarlos. Lanzamos cuchillos a las ventanas. Uno cayó por la ventana y seguimos lanzándole cuchillos (hora en común, 30 de octubre)

Este breve intercambio supuso la primera vez que un niño intentaba formar una historia en el espacio público de la hora en común. En este caso, Sabrina y Joe usaron el dibujo del niño que lo compartía como trampolín para otras historias. El acto físico de Sabrina de levantarse como si fuera a dirigirse al público aumentó la sensación de que esto era una representación teatral en la que ella estaba solicitando formalmente un papel. En este caso ella copó literalmente el escenario colocándose junto a Troy mientras ella hablaba.

MARGIE: (*comparte un dibujo de su bloc*). Ésta es mi mamá y éste es mi papá.

Yo estoy en el campo con mi vestido y mi mamá. Preguntas y comentarios.

LEILA: Karen, ¿Podrías leer lo que has escrito [en el dibujo]?

KAREN: (*lee el texto escrito debajo del dibujo*). Voy a ponerme mi traje de baño.

ROBERT: ¿Fuiste a hacer "boggie boarding"?

MARGIE: Sí y me golpearon la tabla y vino una ola tan grande como esta escuela y me golpeó. Pero pude mantenerme encima de mi tabla. Y yo hice una cosa que tú no puedes hacer.

NIÑOS: ¿Qué?

MARGIE: Puedo dar una voltereta para atrás encima de la tabla.

NIÑO: Mi hermano sí puede hacerlo.

JOE: Una vez en mi tabla, vi que venía esa enorme ola así que me dejé llevar por la marea y me balanceé hasta que me coloqué encima de la ola. Y la ola era más grande que este edificio. Y la ola fue todo el tiempo hasta [¿??]. Yo me deslicé y era tan grande como esta clase puesta encima de otra clase igual y yo estaba encima. (Tiempo en común, 4 de noviembre).

En este caso, Margie presentó una explicación inicial a su texto y entonces, al responder a la lectura de su texto, desarrolló un argumento más amplio basado en su intención original de hacer un dibujo. En respuesta a su comentario, Joe improvisó una historia que era paralela a la de Margie. Era a la vez fiel a la intención de su texto y más rica en el uso de hipérboles.

Y finalmente, el siguiente texto marcó el inicio de un estilo de relato activo de historias que empezó a ocurrir de diferentes formas gracias a la intervención de estos cuatro niños con la unión de Dan.

GEORGE: (*comparte un murciélago de juguete*). Este es mi murciélago y esta es su cola. Lo conseguí en el *Burger King*. Preguntas y comentarios.

DAN: ¿En qué *Burger King*? ¿El que tiene muchísimas hamburguesas?

GEORGE: El que tiene pollo.

SABRINA: ¿De qué película es [el murciélago]?

GEORGE: Anastasia

DAN: Una vez hubo un murciélago y vivía en el bosque.

MARGIE: Y vino un dinosaurio y casi se lo come y voló tan rápido que no se lo pudo comer.

SABRINA: En la película salía Anastasia y el tipo tenía un sombrero como ese.

JOE: Había unos enormes dientes que sobresalían por los árboles y era un Tiranosaurio Rex.

[George había estado intentando hablar pero los demás hablaban tan rápido que no le daba tiempo a intervenir]

KAREN: ¿George, te gustaría probar una vez?

GEORGE: Sí. Había un perro llamado Ruby (*el nombre de mi perro*) y un perro llamado Ruby encontró un murciélago. Este murciélago. Éste que tengo en mis manos (*George sonríe abiertamente y los niños ríen fuertemente*). (Tiempo en común, 11 de noviembre)

Desarrollar la conciencia del público

Durante ese mismo periodo, Joe, que es un artista muy talentoso, comenzó a usar una silla como vehículo para exponer su arte y contar largas historias que mantenían en vilo a los niños. A continuación aparece un ejemplo del tipo de texto que él creaba:

JOE: (*comparte un libro que ha ilustrado en casa, bastante largo, con al menos 20 páginas de dibujos*). Este es un libro del Huta raptor. Del estilo al del Parque Jurásico. Este raptor no es real. Es un robot.

(*Los niños empiezan a comentar y a hablar del primer dibujo*)

MARK: ¿Podéis parar de hablar?

JOE: (*señala la Pág. 1*) ¿Parece contento? Se comió un dinosaurio.

(*Pág. 2*) Se está metiendo al agua, así nadie lo podrá ver. Cuando se acerque alguien, salta.

(*Pág. 3*) ¿cuánto crees que es de grande un T-rex con respecto a una persona?
[Ver Fig. 6.1].

(*Pág. 4*) ¡Mira lo que coloqué ahí! ¡Mira lo que el hombre lanzó ahí! Lanzó una bomba. ¿Creéis que destruirá al robot?

(*Pág. 5*) ¡Mirad! El robot de juguete. Eso es lo que hace su robot de juguete. ¡Mirad lo que se acerca! ¡La sombra de un raptor!

(*Los comentarios de la clase empiezan a ser muy escandalosos, con ruidos y mucha charla*).

JOE: No voy a seguir hasta que no se calle todo el mundo.

(*El grupo inmediatamente se calla*).

JOE: (*Pág. 6*) ¿Creéis que esa cosa matará...?

(*De pronto mira al público, con los ojos muy abiertos, poniendo una cara graciosa*)

¡Vaya! ¡Olvidé dibujarle la cabeza! (Hora en común, 19 noviembre)

Las actuaciones de Joe empezaban a parecerse al trabajo que realizaron Sofía y sus

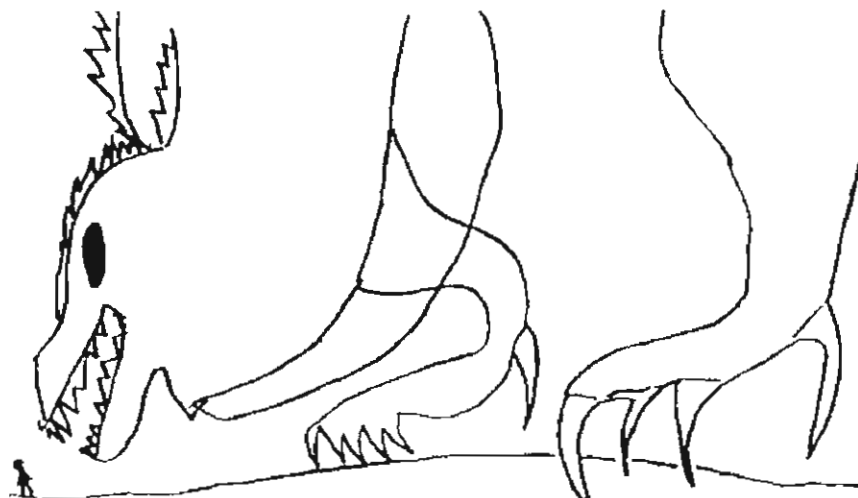


Figura 6.1 "¿Cómo creéis que es de grande un T-Rex con respecto a una persona?"

amigos dos años antes en mi clase de 1º en Brookline. Aunque Joe carecía de la fluidez y aptitud de Sofia como contadora de historias, sus intenciones en influir y controlar el público a través de su arte estaban muy definidas. En este caso, usaba el paso de las páginas para controlar el ritmo de su narración y la cantidad de tiempo con la que contaba, al igual que Sofia solía usar los accesorios para crear un tempo en sus representaciones. Más tarde, detuvo el *momentum* que había creado para restablecer el orden de forma que el público pudiera una vez más fijarse en los dibujos: “*No voy a seguir hasta que no se calle todo el mundo*”. Como artista, había aprendido de otras experiencias anteriores que las ilustraciones atraían la atención del público y le otorgaban un estatus en la clase.

Hacerse público

A pesar de los relatos de estos pocos niños, el resto de la clase no inició esa creación de historias públicas. Sin embargo, ocurrieron unos pocos cambios durante la primera semana de diciembre. Tres niñas –Clara, Bobbie y Leila– encontraron una caja de folios en blanco, sobres, etiquetas y sellos en el rincón de escritura y empezaron a usarlas, escribiendo cartas unas a otras y a sus madres, metiendo las etiquetas (que ellas llamaban “*cheques*”) en los sobres y cerrándolos. Ese mismo día, Leila y Bobbie estaban con Sabrina, recostadas en el suelo y vestidas con faldas abullonadas, sombreros y tacones altos mirándose en el espejo. Las escuché hablar sobre su hotel y su restaurante y distraídamente me acerqué a ellas para preguntarles si necesitaban un director comercial que las ayudara. Después de preguntarme qué era un director comercial, se mostraron unánimemente a favor, así que me senté con ellas y elaboré –según su dictado– un menú con los precios. Entonces tomaron mi pedido y me sirvieron te con pastas.

Al día siguiente en nuestra reunión de lectura mostré el menú y pedí a las niñas que describieran su restaurante. Además pedí que las que habían escrito las cartas describieran su actividad. En la hora libre de ese día, hubo más cambios. Robert y Troy, que nunca antes habían mostrado interés alguno por el rincón de teatro, se dirigieron a él, pusieron la mesa del restaurante, me pidieron que les pusiera un delantal de carpintero atado a la cintura, se dirigieron al rincón de escritura y tomaron algunos “*cheques*”, escribieron sus nombres en ellos y se los pegaron en la camiseta. Algunos niños se dirigieron al rincón de escritura y empezaron a componer “*cartas*”, la mayoría dibujos para sus madres, usando muchísimos sobres y adhesivos a modo de sellos.

Una vez más visité el restaurante y pedí una mesa. Los niños estaban algo sorprendidos y me preguntaron por qué estaba allí. Dije que estaba allí para comer y estaba esperando a una amiga que comería conmigo. Robert me acompañó a la mesa, me dio el menú y esperó a que pidiera. Le advertí que no tenía libreta para anotar mi pedido, así que se marchó y tomó una pequeña pero gruesa libreta. Conforme yo pedía el menú, él iba anotando las palabras y los precios; entonces arrancó la página del bloc y se la dio a Troy, que preparaba la comida. Antes de comer, pedí un teléfono, diciendo que tenía que hacer una llamada. Una vez más, se sorprendieron, pero me trajeron el teléfono. He aquí el texto:

Hola. Sí, soy Karen. ¿Cómo estás? Llevo esperando mucho rato y tengo hambre.

No me importa si estás en un atasco; teníamos una cita y estás retrasándote. Vale, yo voy pidiendo. Adiós.

Los niños habían estado escuchando toda la conversación, como lo había hecho Sabrina, que se había unido a mí en la mesa –vestida con sombrero, bolso, zapatos dorados y una capa color púrpura– y estaba esperando a que le sirvieran. Dan me sirvió los “*camarones*” y a continuación se fue hacia el teléfono, lo descolgó, marcó un número y mantuvo la conversación siguiente:

DAN: ¿Vas a traer lo que hemos pedido? ¿Cuándo lo tendremos aquí? Vale. Dime cuándo llegarás y saldré para ayudarte a descargar el camión.

Un poco rato después, Sabrina pidió el teléfono, marcó y comenzó a hablar mientras le servían su plato.

En ese momento yo era solamente un poco consciente de la relación entre mi decisión de unirme a la representación teatral con los niños y mi deseo de que ellos llevaran sus representaciones privadas a la esfera pública. Más tarde, al observar el resultado de esa serie de acontecimientos y al definir lo que la autoría significaba para mí, me di cuenta de que el profesor y el profesor investigador estaban actuando como “*personas alfabetizadas*” (ver capítulo 5). Yo me había convertido en actriz para hacer que sus representaciones se mostraran al mundo público u oficial del aula. Mis representaciones permitieron que varios niños ampliaran las suyas y, además, mi petición de que los productos o los textos fruto de su trabajo se compartieran tuvo un efecto de bola de nieve. En esencia, estos niños de 5 años comenzaron a ampliar su visión del mundo y de lo que estaba ocurriendo a su alrededor; empezaron a ver lo que Joe, Margie, George y Sabrina ya sabían – que existían beneficios públicos y personales en el trabajo con un público. (O tal vez yo debería de proponer que los demás niños empezaran a recordar lo que una vez aprendieron pero han olvidado, o desaprendido, en la educación infantil).

Construir entre todos las representaciones

La semana siguiente, la hora en común empezó a cambiar. Sin embargo, lo que cambió no fue que los niños comenzaran a contar historias, como yo había imaginado, sino que las representaciones se construyeran entre el niño y su público, usando el objeto o el dibujo que el niño estaba presentando. En la mayoría de los casos, lo que se desarrollaba era una serie de intercambios cómicos en los que el niño hacía el payaso mientras explicaba el dibujo que estaba compartiendo o añadía detalles a la descripción de un objeto. Los intercambios empezaban a asemejarse a la forma en que Sofia había usado los dibujos, los accesorios y la dinámica social de su público para orquestar una representación. Sin embargo, en esta ocasión todos los miembros del público participaban respondiendo al texto y retocando la representación del niño. El siguiente ejemplo fue orquestado por Margie con la ayuda de su público.

MARGIE: (*comparte su bloc de dibujo*). Ésta soy yo. Este es mi perro con un árbol.

Éstas son las flores y éstos los pajaritos. Preguntas y comentarios.

SABRINA: ¿Dónde está el sol?

GEORGE: Yo tenía un perro, pero es viejo.

THOMAS: ¿Por qué tienes la cabeza tan larga?

(*Margie gira el bloc hacia sí, mira fijamente el dibujo, levanta la mirada y se pone a reír mientras se encoge de hombros*)

LEILA: Vaya, vaya. ¿Dónde está el cuerpo? Solamente veo el pelo pero... (*Margie señala el cuerpo, que es amarillo y difícil de ver por el público*)

JUSTIN: ¡Parece como si te hubieras ido, porque el sol brilla tanto!

JOE: Estás desapareciendo

MARGIE: (*gira el bloc, lo mira fijamente durante unos segundos, levanta la mirada como si estuviera sorprendida*) ¡Ah!

(*La clase se ríe en voz alta*)

SABRINA: ¡Parece como si todos fueseis amarillos!

MARGIE: (*Gira el bloc, mira fijamente, y levanta la mirada con el mismo aspecto de sorpresa*) ¡Ah!

(*Una vez más la clase ríe, esta vez más alto*)

BRIAN: No se te ven los ojos ni la boca.

MARGIE: Porque son demasiado delicados.

SABRINA: ¿Estás lanzándole una pelota a tu perro?

MARGIE: Sí.

SABRINA: ¡No se ve la pelota!

MARGIE: (*mira brevemente el bloc, a continuación levanta la mirada y la dirige a su público*). Ah! (*La multitud ríe otra vez*).

JOE: ¿Dónde está la nariz?

MARGIE: (*la misma rutina*) Ah!

DAN: Ese es un buen árbol. ¿Pero por qué no has dibujado las ramas?

MARGIE: (*gira el bloc, lo mira fijamente, levanta la mirada, con los ojos muy abiertos*) ¡Ah! (*La clase rompe a reír. Los niños se tiran unos encima de los otros. Las niñas se abrazan divertidas*) (Hora en común, 10 de diciembre).

En los días siguientes, la rutina de Margie al decir “¡Ah!” fue adaptada por otros niños para su uso. Los niños introdujeron un juego de palabras y un torneo verbal alrededor de las definiciones de los objetos que presentaban. El siguiente texto muestra cómo esos cambios bordeaban el teatro del absurdo.

SABRINA: (*muestra un juguete*). Este es mi perro. Lo tengo desde hace mucho tiempo y dormía con él en mi cama y mi papá me lo regaló. Preguntas o comentarios.

DAN: (*muy serio*). No es una mascota. Quiero decir, no es un perro. Es un gato.

SABRINA: (*mira fijamente al juguete y sacude la cabeza*). No, es un perro. Tiene rabo. ¡Mirad! (*señala el rabo*)

DAN: (*sonríe y sacude la cabeza*). No. Es un gato. De verdad que es un gato.

SABRINA: (*mira fijamente a Dan y sacude la cabeza negando*). Es un perro.

DAN: (*mira al público que está empezando a reír a causa de la conversación*). Vaya. (*Dirige la mirada a Sabrina y pestañea*). No es un perro. Es un gato...

- (*Hace una pausa efectista*). Y me gusta.
- CLARA: Es un perro, Dan.
- BOBBIE: Sí, Dan, de verdad que es un perro. Aunque tú pienses que es un gato.
- THOMAS: Me gusta mucho. ¿Cuánto tiempo lo tienes?, porque parece que está un poco viejo.
- SABRINA: Gracias. Bueno, mi papá me lo compró en unos grandes almacenes.
- CLIFF: Sabrina, él te ha preguntado cuánto tiempo lo tienes.
- SABRINA: Bueno, no tiene ningún diente.
- JUSTIN: ¿Dónde están los dientes? ¿Tiene la boca cerrada?
- CLIFF: ¿Tiene control remoto?
- SABRINA: No. No tiene control remoto. ¡No es un robot! ¡Tonto!
- LEILA: ¿Cuánto tiempo tienes esta mascota de juguete?
- SABRINA: Hace mucho, mucho, mucho tiempo.
- GEORGE: (*con las manos colocadas sobre el pecho*). Sé que es un perro.
- SABRINA: Gracias.
- DAN: (*sonríe astutamente*). Los perros y los gatos tienen ambos rabo y todos los gatos a veces son negros. Y tienen, son como éste (*señala el juguete*). Ese es el aspecto de los gatos. Bueno, es un gato.
- SABRINA: (*con bastante calma*) No, es un perro. (Hora en común, 17 diciembre).

“CARNAVAL” AL ESTILO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Las sesiones de este tipo continuaron y pronto se ampliaron para incluir a todos los niños de la clase como iniciadores y como miembros interactivos del público. Hacia el mes de mayo, muchos niños que se habían mantenido en silencio y controlados durante otras representaciones espontáneas estaban improvisando canciones y orquestando bailes y eventos musicales. Eso me demostró que los niños habían avanzado hacia la comprensión de sus papeles como actores y se estaban dando cuenta de los beneficios sociales del proceso de autoría y, es más, se sentían a gusto asumiendo los riesgos que ese tipo de representaciones requerían. Tanto los miembros del público como los niños que actuaban creaban tests conforme avanzaban, siendo mutuamente conscientes tanto del ritmo de los intercambios como de los usos de las hipérboles, ironía, humor y respuesta del público.

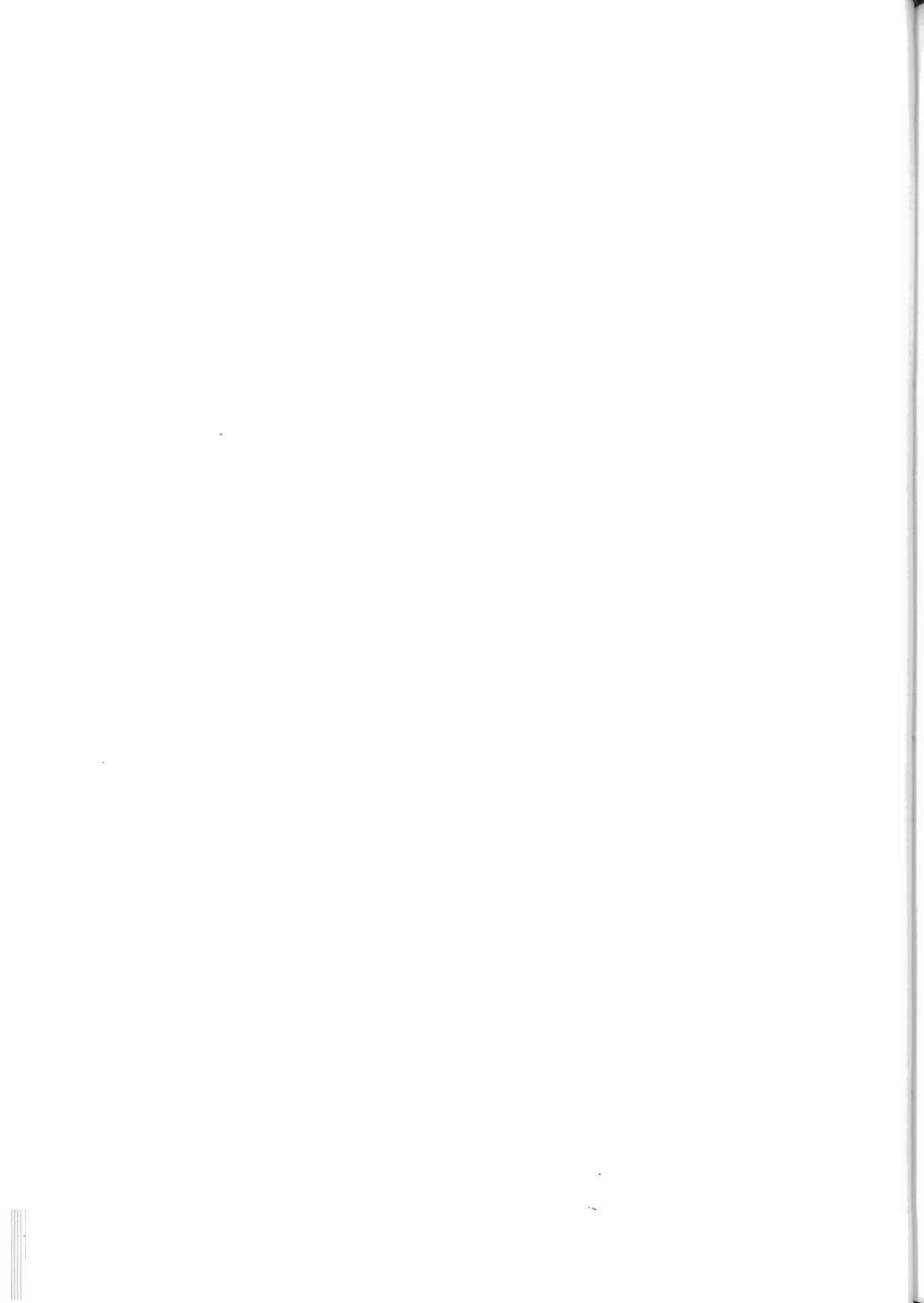
A menudo estas sesiones terminaban con una ruptura del orden y una hilaridad general que yo no podía controlar. Mi respuesta a esa pérdida de control no era típica de una profesora en el sentido de que yo no intentaba arrebatarla. Puesto que yo quería que estos niños fueran más activos en el desarrollo del discurso público del aula, sabía que si usaba mi autoridad para controlar el resultado social del proceso de autoría descarrilaría sus esfuerzos. Y para ser honesta, a una parte de mí le gustaba ese descontrol; era divertido y espontáneo y el resultado final era un tipo de alegría que fortalecía los lazos en nuestra comunidad y ampliaba el repertorio expresivo de los niños.

Los lectores de Bakhtin (1984) reconocerán los elementos del carnaval en esta descripción. Aunque mis alumnos estaban creando una atmósfera de carnaval al estilo de educación infantil, los aspectos que rodean al carnaval como un acto público estaban

obviamente presentes en su trabajo. Muchos de sus intercambios usaban la parodia para empujarlos a la risa y el desorden. Al crear espacios para la autoría, yo estaba sancionando lo que algunos investigadores habían caracterizado como un espacio textual potencialmente peligroso donde los significados e intenciones de los niños como autores pueden ser peligrosos (Lensmire, 1994, 1997; Swaim, 1998, 2002). Puesto que el control del discurso público cambiaba de un niño a otro en el proceso de autoría, la autoridad establecida en el aula —en este caso la del profesor— queda menoscabada a propósito, haciendo que la dinámica sea algo excitante y arriesgado.

Lo que aprendí de esas ocasiones, y lo que he observado en esta investigación, es que las comunidades dinámicas, dialógicas no pueden crearse a menos que yo, como profesora, asuma el proceso de autoría y todos sus riesgos. El proceso de creación de textos en colaboración e improvisados sirvió como entrada al desarrollo de las identidades públicas de mis alumnos como individuos que influían en los mundos del pensamiento, de los sentimientos y de la imaginación de sus compañeros. En esencia, estamos creando una “*comunidad de pensamiento*” (Fleck, 1979; John-Steiner, 2000; John-Steiner y Mechan, 1999). Puesto que el control del discurso público se trasladó desde niño-a-niño a niño-a-profesor, todos los miembros de la comunidad participaron en la construcción, crítica y reflexión de los textos que se habían creado.

En el capítulo 4, pregunté qué supondría para cualquiera de nosotros dominar temas que eran imposibles. Ahora contestaría que hace falta un entorno de aprendizaje donde haya oportunidades de implicarse en la autoría y las representaciones necesarias para crear identidades alfabetizadas donde los estudiantes y el profesor actúen como autores implicados e imaginativos.



PARTE III

La imaginación en el mundo real

“Avería en la estación de Marty’s Quik”

Martes por la mañana, asfixiando el “*recién comprado*” coche de segunda mano en Danville, Dermont, mi marido Dave reposta el Peugeot y remarca como nadie mejor que él sabe hacer que el vendedor le dijo que no es necesario que use gasolina súper sin plomo. Asiento, contenta de tener un coche que funciona y al que no le suenan los engranajes, un coche cuyo silenciador no hace ruido, cuya carrocería no está salpicada de óxido. Dave se coloca en el asiento del conductor, acciona el motor de arranque y todas las luces e indicadores se iluminan, pero el coche no arranca. Lo vuelve a intentar, e incluso una tercera vez. Cinco minutos después seguimos sentados con abatimiento en el mismo lugar preguntándonos en que punto de este lugar perdido de la mano de Dios vamos a encontrar un concesionario de Peugeot cuyo ordenador pueda diagnosticar el problema.

Dave se dirige a la estación de Marty Quik en busca de una cabina de teléfonos y vuelve acompañado del propietario de la tienda, quien abre el capó y mira en el interior. Lleva un delantal de carnicero, y me pregunto si también será mecánico. El y Dave observan atentamente el motor, tocando aquí y allá como suelen hacer los hombres (oh, aquí me he pillado a mí misma, algunas mujeres también lo hacen, aunque no es mi caso; este es un enorme lapsus de mi educación), pero ambos se incorporan ante el capó silencioso.

En ese momento, un Vega desmoronado se aproxima con tres pasajeros: dos hombres y un niño que va en el asiento trasero. El conductor salta para rellenar el depósito. Intercambia saludos con el carnicero y, al ver el capó abierto, se pone en acción. Tendrá unos treinta y tantos, musculoso, pelirrojo y con indicios de calvicie. Lleva unas gafas metálicas que hacen poco juego con el abollado Vega, los vaqueros y la descolorida camiseta con las mangas remangadas que muestran unos prometedores bíceps. Cuando Dave le describe nuestro problema se lanza

literalmente a la cavidad del motor, posándose en el borde del capó abierto, se quita las gafas –“para ver mejor”– acerca el oído al motor, da golpecitos y empujones con el dedo. El carnicero se echa hacia atrás, sintiendo que aparentemente ha sido relevado.

Otro de los hombres ha movido el Vega hacia nuestro lado y cuando salta del coche y se acerca a nosotros me doy cuenta de que es un adolescente, delgaducho y desgarrado, con el cabello sin peinar. Permanece junto al coche observando con atención mientras su compañero sigue dando golpecitos en el motor a la vez que le explica a Dave esto y lo otro, y que aquí está la caja negra como la que él le puso a su Bimmer –“350 papeles, ¿puedes creer que valga eso un chip de ordenador?”–. Me siento algo más tranquila. Mantiene a Dave entretenido tratando de arrancar el motor. El adolescente le está dando unos destornilladores. Está usando dos de ellos para revisar el motor de arranque. Tengo la sospecha de estar viendo que sucede algo inusual frente a mí, algo que puedo reconocer aunque no pondría la mano en ello. Entorno los ojos y miro el motor con aspecto de total ignorante. Todo me parece que está en su sitio. Nada fuera de lugar. Simplemente quiero mi coche para irme de allí. El pelirrojo continúa dando golpecitos –coloca la oreja en diferentes partes del coche. Se arrastra por debajo del coche y casi lo atropella cuando de pronto se mueve, pero es rápido, da un brinco y medita en voz alta sobre la caja de fusibles externa. El niño, también pelirrojo, juega en silencio en el asiento de atrás del Vega.

Dave mira desconcertado y desanimado, pero este solitario soldado del ejército de los mecánicos entra de un salto en el asiento del conductor con uno de sus destornilladores, extrae la caja de fusibles y exclama “¡Dios todopoderoso, mira qué tecnología!” Y hace ademán de tocar el violín con el interruptor del circuito. Vuelve al motor y continúa explicando a Dave las partes del Peugeot –mientras conversa sobre los F-16, que aparentemente suele reparar. Esto se está poniendo más interesante. Los cuatro miramos detenidamente el motor mientras él trabaja en el coche, eliminando cualquier problema posible. Le pide a Dave que intente arrancar una vez más. No me fio mucho. Dave gira la llave...y maldición, ¡funciona!

El solitario soldado se pone de pie y sonríe. El niño y yo nos miramos con incredulidad, sacudiendo la cabeza. Dave suspira profundamente. Echo un vistazo al motor otra vez y me maravillo en voz alta del espectáculo que acabo de presenciar. “Chico, esto ha sido increíble”, le digo al chaval.

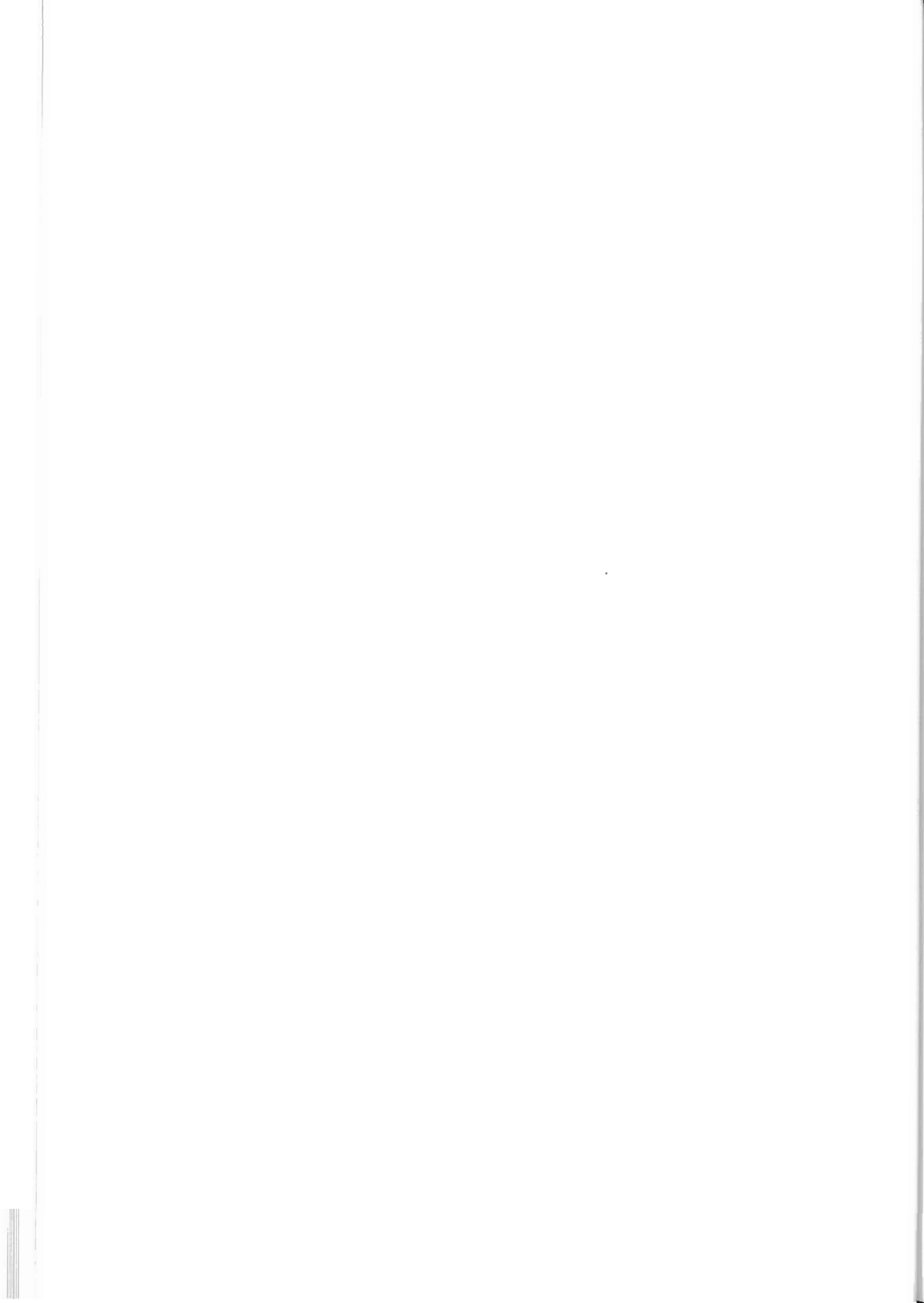
“Lo sé” contesta con cierto temor en la voz. “Es un profesional”. Asiento y ambos nos postramos ante el ejercicio de inteligencia mecánica del que hemos sido testigos.

“Estoy todavía aprendiendo”, dice el chico con voz suave.

Esta entrada en el diario nos hace prestar atención a un buen ejemplo de conocimientos *del mundo*. Hemos visto al jefe, al aprendiz y a los no iniciados observadores participando en la solución de un problema de la vida real. Lo que más me llamó la atención fue la combinación de curiosidad y profundos conocimientos que el mecánico aportó al problema. Su solución me pareció mágica a mí como observador externo, pero su aprendiz adolescente parecía entender que aunque lo que habíamos observado era verdaderamente llamativo, ese nivel de profesionalismo era totalmente posible para él.

Cuando se escribió esto, todavía no había avanzado mucho en mi estudio sobre la imaginación. No había empezado a generalizar sobre cómo se relacionaba lo que yo estaba

observando como profesora con el mundo exterior y con los logros fuera del mundo escolar. Sin embargo, esta observación señala el papel que desempeña la imaginación a la hora de conseguir un alto grado de profesionalidad en el mundo laboral. Según pude constatar, existían muchos aspectos de la imaginación que operaban simultáneamente: el asombro, la curiosidad, la creatividad, la experimentación, la resolución de problemas, la intuición – capacidades todas unidas a un profundo conocimiento de un terreno para así producir un alto grado de conocimientos (y, como imagino, de logros). El registro de este incidente me ofrece un marco a través del que considerar cómo la imaginación puede cambiar la forma de la comprensión que tenemos de los propósitos y resultados de la educación. ¿Qué tipo de visión del mundo estamos formando en el aula? ¿Estamos preparando a nuestros alumnos para enfrentarse a la vida presente y futura con asombro, curiosidad, creatividad, experimentación y coraje ante lo desconocido? ¿Qué cambios deberían de ocurrir en el aula, en el mundo, si se colocara a la imaginación en el centro de la enseñanza y del aprendizaje?



CAPÍTULO 7

Imaginar un mundo diferente: alfabetismo sociocultural

Considero la naturaleza humana, y el valor de la naturaleza humana, como el punto de partida de la educación y de la sociedad... presento la naturaleza humana como una habilidad ampliamente distribuida, como una construcción activa, como un valor, un recurso, una escala, un proceso y una responsabilidad (Carini, 2001, p. 1).

En el capítulo anterior, vimos cómo el proceso de autoría reestructura los modelos de interacción en el aula. Los papeles cambian: los estudiantes y el profesor asumen riesgos al abrir el espacio imaginativo. En este capítulo discutiremos algunas de las implicaciones de construir comunidades de aula ricas que resultan cuando los espacios imaginativos “*abiertos*” son parte de un diseño pedagógico del aula. Propongo que este espacio abierto fomente un tipo diferente de comportamiento culto que es tan importante como los que buscamos en las asignaturas académicas – uno que llamaré alfabetismo sociocultural.

LAS AULAS COMO LUGARES DE CONTACTO CULTURAL

En su introducción a la segunda edición de *Classroom Discourse*, (El Discurso en el Aula) Courtney Cazden (2001) escribe sobre las “*nuevas habilidades básicas*” que los estudiantes que se gradúan en el siglo XXI necesitarán. Entre las habilidades, ella menciona “*la habilidad para trabajar en grupo con personas de distintos medios*” (pag. 59) y señala:

Aprender distintos modelos de uso del lenguaje... implica cambiar algo más que unas palabras. Implica asumir nuevos papeles y las nuevas identidades que esos expresan – tanto en el caso de los alumnos como de los profesores (p. 6).

Como profesora de educación infantil, he experimentado con frecuencia ese tipo de cambio, pero es difícil nombrar explícitamente lo que supone el cambio en mi aula. Otros movimientos recientes en educación han intentado describir y/o conceptualizar esta clase de

trabajo. *Alfabetismo emancipador* (Friere, 1972; Friere y Macedo, 1987), *alfabetismo crítico*, *el currículo solidario* (Noddings, 1992), *No puedes decir que no puedes jugar* (Paley, 1993) y *educación multicultural* son algunos de los términos que inmediatamente me vienen a la cabeza. Aún así, existe un tipo de experiencia que quiero nombrar aquí. Una experiencia que rodea todos los objetivos de tales proyectos pero que está arraigada en la estructura profunda de la vida en el aula.

Enseñar a niños pequeños me obliga a pensar de forma diferente sobre el proyecto de construir una comprensión social y cultural con mis alumnos y entre ellos. Para mí, el activismo surge del contexto de nuestra vida diaria en el aula; va unido a los esfuerzos de mis alumnos por alfabetizarse a través del proyecto del humanismo. Soportamos la injusticia y somos tolerantes, respetuosos y caritativos porque, como propone Carini (2001), celebramos nuestra "*humanidad*" en toda su variedad y profundidad. Centrarse en la humanidad, lo que Paul Nash (1966) y otros en los años 60 y 70 llamaron "*educación humanística*", debería de ser lo esencial de nuestra enseñanza y aprendizaje. Y así, eso exige que seamos conscientes de la forma en que nosotros, como "*seres culturales... criticamos, retamos, resistimos, creamos y recreamos nuestros mundos sociales*" (Schwartz, 1995, p. 638).

Las aulas de hoy día son lugares potencialmente ricos de contacto cultural; son "*La frontera, la zona fronteriza*" (Anzaldúa, 1987) y ofrecen muchas oportunidades para que los estudiantes comprendan la pluralidad (Friere y Macedo, 1987). Gloria Anzaldúa (1987) define las fronteras como un lugar donde:

Dos o más culturas se acercan, donde la gente de diferentes razas ocupa el mismo territorio, donde las clases bajas, medias y altas se locan, donde el espacio entre dos individuos se reduce con intimidad (p. i).

Señala que la exploración y el desarrollo de uno mismo en el contexto del encuentro con los que son diferentes es parte del crecimiento y del cambio:

Vivir en la frontera y en el límite, manteniendo intacta nuestra identidad e integridad cambiante y múltiple, es como intentar nadar en un nuevo elemento, en un elemento extraño. Resulta un regocijo ser partícipe de la evolución de la humanidad, "*trabajar*" mucho... Determinadas "*facultades*"... residentes en todos los bordes...y áreas durmientes de la consciencia se activan, se despiertan (p. i).

La referencia de Anzaldúa al "*regocijo*" que uno siente cuando participa en el desarrollo de la comprensión humana capta muy bien por qué pienso que el proceso diario de construir una comunidad en el aula resulta tan provocativo. Me siento emocionada, por mí y por mis alumnos, con el proceso. Conozco las formas en las que he crecido y en las que "*he trabajado*" en ello, y gracias a mi investigación, he sido capaz de documentar cómo le ocurre eso a mis alumnos.

ALFABETIZACIÓN SOCIOCULTURAL EN UNA CLASE CON DIVERSIDAD DE ALUMNOS

El discurso de la alfabetización sociocultural, como el de todas las demás alfabetizaciones, exige que los estudiantes y los profesores construyan nuevas identidades:

Identidades que no son vehículos vacíos para la producción de igualdad, para la reproducción de autenticidad y pureza, sino que son identidades que nos permiten cruzar fronteras y experimentar diferentes lugares culturales (Estrada y McClaren, 1993, p. 29).

En este caso, lo que está en construcción es el entendimiento humano. En mi opinión, esto no es una agenda pedagógica independiente que pueda escribirse en fascículos. Más bien, es progresiva y cala en toda la vida del aula. Tal y como he señalado en capítulos anteriores, el proceso de alfabetización es tanto personal como social. Por lo tanto, el desarrollo de una alfabetización sociocultural no puede ir separado del trabajo de encontrar nuevos textos, ideas, ideologías, lenguajes y formas de expresión. Se actualiza en los foros públicos del aula y la escuela. Exige del profesor que adopte un tono pedagógico diferente dentro de una comunidad de práctica. Requiere que se realice el trabajo de la imaginación.

Este capítulo vuelve al trabajo de los niños de primer curso ya descrito en el capítulo 3 para ilustrar los cambios que he observado cuando la celebración de la humanidad y la construcción de una comprensión sociocultural son los cimientos sobre los que se construye una comunidad de pensamiento. He elegido esta clase porque era un grupo de estudiantes dinámico y diverso, pero no era de naturaleza respetuosa o armónica. La clase incluía una representación de la comunidad urbana en la que vivían: cinco grupos raciales (asiático, americano de origen europeo, afro-americano, hispano, americano nativo), diferentes lenguas maternas (inglés, español, ruso, checo, chino, japonés e italiano); distintos niveles socioeconómicos (familias en casas de recogida, familias de obreros, universitarios, artistas, de profesiones liberales, profesores de universidad); diferentes estructuras familiares (padres solteros mantenidos por la asistencia social, padres solteros trabajadores, uno de los padres en casa y el otro trabajando, los dos padres trabajando, los dos padres trabajando pero con servicio doméstico); diferente estatus político (ciudadanos de los EEUU, inmigrantes, nacionalizados en otros países); y diferentes religiones (protestantes, católicos, judíos, budistas). Las descripciones que vienen a continuación documentan el desarrollo de las relaciones de los niños como una clase a lo largo del tiempo. Dentro de esa descripción, centraré mi atención en un niño, Donaldo, para ilustrar cómo estos niños desarrollaron una mayor comprensión de la "humanidad" a través de la construcción de una comunidad.

Construir una comunidad desde la diversidad

SOFÍA: (*que muestra un nido que encontró en Italia*). Oh, si era un pájaro italiano, habrá puesto huevos italianos, y si he traído los huevos a este país, y no

se incuban bien porque están en el lugar equivocado...quizás solamente hablen italiano (hora en común, 21 de septiembre).

Aquí, aproximadamente 2 semanas después de que empezara el curso según mi diario, Sofía, hizo ese comentario, con la cara totalmente inmutable y, cuando terminó, examinó cuidadosamente a su público para ver si alguno había entendido el chiste. Nadie –excepto Nat, Sarah y yo– lo habían hecho.

Como el lector recordará, esta clase era extraordinariamente creativa e imaginativa. Sin embargo, no estaban operando al mismo nivel de sofisticación en su expresión oral. Algunos, como Sofía y Nat, poseían un sofisticado sentido de la ironía y el humor. Otros todavía se emocionaban con los chistes corrientes. Además existía la diversidad en cuanto a aprendizaje. Betty y Sasha estaban empezando a leer y escribir; Nat tenía un nivel de lectura equivalente a cuarto curso, sabía multiplicar y dividir; algunos niños estaban empezando a aprender el alfabeto y a contar. Unos pocos, como Juyuka, no sabían hablar nuestra lengua pero sí sabían leer y escribir en su lengua materna. A algunos la escuela les daba miedo. Sonny, por ejemplo, se mostraba siempre desanimado y pesimista incluso antes de empezar una tarea y pillaba rabieta cuando se sentía atemorizado por una nueva actividad.

La mayoría de los niños eran muy sociables, se sentían bien hablando y realizando representaciones con sus compañeros, pero solamente unos pocos eran conscientes de los efectos de su comportamiento. Existían distintos niveles de insensibilidad hacia los sentimientos de los demás, algunos, producto de la ignorancia, otros del orgullo y otros del prejuicio. Aquí, por ejemplo, aparece un fragmento de las notas de campo registradas durante una tranquila sesión de lectura.

Sonny, sentado con Nat, está trabajando en un libro que ya hemos leído varias veces. Dice, bastante orgulloso, a Nat, “¡Eh, Nat, ya voy por la página 5!”.

Nat contesta, con aire satisfecho, “Bueno, yo ya he terminado ese libro y ahora estoy leyendo otro”. No hace falta decir que Sonny se sintió un poco contrariado al oír la contestación (Notas de campo tomadas por Sarah, 24 de octubre).

Había unos cuantos niños, como Emily, que eran bastante introvertidos y preferían no relacionarse con los demás. Jamilla, que sufría de sobrepeso y tenía que soportar las bromas de los niños y de algunas de las niñas de la clase, pasaba la mayor parte del tiempo sola para evitar sentirse herida pero no dudaba en atacar a los demás cuando alguno mostraba determinada debilidad. Existían luchas por el poder. A principios de septiembre, Brian y Peter se pusieron a discutir sobre quién era más listo. Algunos discutían mi autoridad. Sasha era incapaz de aceptar mis decisiones, unirse a cualquier actividad que yo iniciara con la pregunta “¿Por qué?” y ponía muchas objeciones a mis planes. Aún así, a pesar de sus diferencias, esta clase comenzó a trabajar con entusiasmo en dos momentos distintos de la jornada: en la hora en común y en el horario de tarde cuando elegían diferentes actividades de expresión. Diría que lo que ellos consiguieron como comunidad era el resultado, en parte, de los espacios imaginativos que abrí para ver cómo trabajaban con la imaginación.

Donaldo

Descanso

No tiene dientes frontales
Pero no porque haya venido el ratoncito Perez.
Cómo los ha perdido es un secreto que su madre no nos dirá.
Aún así, su risa es enorme
Más grande de lo que mi corazón puede asir
Y la ofrece gratis.
Mi amor de seis años, no es fiel –
Podría cautivar a los pájaros en los árboles –
Pero le faltan algunas cosas además de esos dientes
Como unos zapatos que le vengan bien, un abrigo en invierno,
Los números, los colores, las formas.
Y la ausencia de una gramática bien asumida.
Vive entre el español y el inglés.
¡Cuánto lo confundimos!
Una legión de profesores remando cada cual a su orilla
Mientras que la corriente de la vida lo empuja.
Y un buen día, él se fue
Otro Desaparecido Americano.
El cielo del invierno es triste y gris
Y los pájaros ya no cantan.

Escribí este poema sobre Donaldo como un primer intento por reconciliar las contradicciones de la vida de Donaldo en la escuela y mi pena por su pérdida. En marzo Donaldo desapareció. Un día Donaldo era una presencia viva, vibrante; al día siguiente parecía haberse desvanecido. Volviendo la vista atrás ahora, me doy cuenta de que me perdí algo. Era cierto que los profesores que trabajaron con él dedicaron una cantidad tremenda de energía intentando apoyarlo para que pudiera ponerse al mismo nivel académico de sus compañeros. Es cierto que el grado de atracción y apertura que mostraba al mundo casi te partía el corazón, con la alegría que transmitía a todos los que con él se relacionaban cada día. Pero el poema omite un tipo importante de apoyo que Donaldo recibía, y ofrecía, cada día. Era el trabajo que él y los demás niños de la clase llevaban a cabo para fraguar nuevos tipos de relaciones y comprensiones sociales.

Donaldo inició el 1º curso de primaria con pocas habilidades académicas y poco conocimiento de inglés pero con un gran entusiasmo. A principios de septiembre no sabía reconocer las letras, los colores, los números, las formas; no podía relatar el alfabeto, contar hasta 5 o copiar modelos simples con cuentecillas. Sin embargo, estas carencias no le impidieron participar creativamente en nuestras actividades diarias. Por ejemplo, un día cuando estábamos contando los niños de la clase, Donaldo contó los días en el calendario como una forma de calcular el número de niños. Aún así, para la tercera semana de septiembre, había aprendido a contar hasta 10 y, puesto que le gustaba mucho cantar e inventar nuevas canciones

(como hemos visto en el capítulo 6), se pasaba el día cantando la canción del alfabeto. Pero por encima de todo, lo que más le gustaba era interactuar con sus compañeros, y su visión alegre de la vida, unida a su afabilidad natural, hizo que los demás se encariñaran con él. Desde el principio, los niños lo invitaban rápidamente a trabajar y a jugar con ellos, animándole a que se uniera a los juegos de construcción y a las representaciones teatrales aunque al principio no podía tomar parte en sus conversaciones.

Hora en común

Donaldo no participó hasta principios de noviembre. Hasta ese momento, había observado y escuchado con atención mientras sus compañeros exponían, pero las limitaciones del idioma no le permitían participar durante las preguntas y comentarios (el intercambio que seguía a la exposición de los niños). Sin embargo, el 13 de noviembre él se colocó en la silla de exponer con una caja de zapatos en la mano, la abrió mientras mostraba una enorme sonrisa y empezó a sacar cupones que había recortado del periódico y algunos dibujos suyos realizados en trocitos de papel de rayitas. Entre los dibujos había un árbol de navidad, una guirnalda, un marco y otros dibujos de lazos, adornos, etc.

Al principio, puesto que él miraba mientras enseñaba los dibujos sin acompañarlos de explicación alguna, algunos niños se mostraron sorprendidos y lo dijeron. Sin embargo, cuando eso ocurrió, Betty rápidamente dijo, en su brusca forma autoritaria, "*Es la exposición de Donaldo. Callaos*", y la clase se quedó en silencio. A partir de ese momento, cada vez que él mostraba un nuevo dibujo, los niños le aplaudían. Cuando terminó, pidió "*comentarios y preguntas*". Las preguntas fueron muy concretas: "*¿Dónde conseguiste los dibujos? ¿Hiciste dibujos de Acción de gracias? ¿Cómo hiciste los dibujos?*". Sus contestaciones eran muy breves, pero intentó explicar cómo había usado el lápiz y las pinturas para hacerlos.

Lo que inmediatamente me sorprendió mientras observaba fue lo que siguió a la intervención de Betty. La clase estaba trabajando firmemente para andamiar a Donaldo en la hora en común, sin importarles que lo que él estaba mostrando eran simples cupones y trocitos de papel. La intervención de Betty dejó claro que era papel del público prestar atención y entender lo que Donaldo estaba haciendo. Me di cuenta a partir de aquel intercambio que había niños que entendían la difícil situación en la que Donaldo se encontraba y procuraban ser respetuosos con él. Pero lo más sorprendente fue la forma en la que todos los niños se sintieron solidarios y premiaron de forma espontánea su esfuerzo.

Una semana después, Donaldo expuso otra vez. En esta ocasión trajo un sobre llenos de folios. En cada uno de ellos había escrito distintas letras del alfabeto. No podía explicar gran cosa de lo que había hecho, pero pidió comentarios y preguntas. Al menos 10 manos se alzaron. Una vez más, las preguntas eran muy concretas y requerían contestación de una sola palabra. Una de las preguntas era que cómo había hecho las letras.

DONALDO: Pensé y luego escribí (*las recita despacio y con precaución*) A, B, C, D, E, F, G...

Se detuvo, incapaz de recordar el resto de letras, pero inmediatamente la clase se unió a él en la recitación y Jamilla comenzó a cantar la canción del alfabeto que a él tanto le gustaba. Donald se unió a la canción, pero volvió a vacilar en la "L, M, N, O, P". En ese punto, Sonny se apoyó junto a él y le ayudó en voz baja: "M, N, O, P". Donald repitió lo que Sonny había dicho y terminó la canción con el resto de la clase.

Pequeños pasos

Karen pregunta a Sasha si necesita "que la introduzcan" durante la clase de ciencias (*queriendo decir que si la unen a la conversación*). Donald, que está sentado junto a Sasha, se mueve en la alfombra para dejarle sitio de forma que Sasha se pueda colocar físicamente más cerca del grupo. Sasha lo mira como si estuviera loco, entonces dice "ah" en cuanto comprende por qué él se había movido. Entonces ella le susurra "No, Karen quiere decir que si yo quiero hablar". Donald me mira, sonríe y encoje los hombros (Notas de campo, clase de ciencias, 29 de noviembre, tomadas por Sarah).

Donald plantea una pregunta correcta a Sarah mientras un niño expone, "¿Qué tiene en la mano?" (Hora en común, 1 de diciembre).

DONALDO: (*que muestra un dibujo que él ha hecho*). Esto es una casa. Éstas son las ventanas. Y éste es el garaje.

[Este texto es bastante coherente y fácil de entender].

PREGUNTA: ¿Por qué no hay una puerta?

DONALDO: Porque no tenía espacio (Hora en común, 4 diciembre).

Conforme Sarah y yo seguíamos el trabajo de Donald en clase, empezamos a observar pequeños cambios en su comprensión y uso del inglés y en sus habilidades académicas. Durante la semana del 12 de diciembre, Donald había estado ausente el primer día de la semana y volvió diciendo "Estaba malo del estómago". Por la mañana, mientras los niños dibujaban en sus cuadernos de dibujo, él estaba cantando su propia versión de "Navidad, Navidad" con mucha alegría junto con Peter y Brian mientras dibujaban:

DONALDO: ¡Pregunta! ¿A quién le gusta cenar?

Esta frase seguía a una serie de preguntas que Brian había hecho que empezaban con "¿A quién le gusta...?". Sin embargo, Donald añadía cada vez la exclamación "¡Pregunta!".

Un poco después en la reunión de la mañana, leyó sin dudar los nombres de los niños que habían faltado y contó cuántos niños comprarían desayuno y cuántos lo traían de casa. Yo me sorprendía al observar la situación después de saber cómo había llegado a la escuela en septiembre. Dos días después, le tocó a Donald leer el horario del día:

Día que Donald lee el horario. Lo está consiguiendo a fuerza de inteligencia, usando su memoria repetitiva. Los niños que están a su alrededor le están dando pequeñas pistas usando los primeros sonidos de las palabras y él adivina el resto

de la palabra, correctamente, usando sus conocimiento de qué actividad podría empezar con ese sonido. Llega a la palabra *gimnasia* y yo había dejado el hueco de la letra G que es la que se supone que él tiene que colocar. Él dice "g" pero no sabe escribirla. Se vuelve hacia la clase en busca de ayuda. Todos los niños de la clase comienzan a mostrarle cómo hacer la G dibujándola en el aire. Tres niños le están diciendo en voz alta "Yo te lo digo", mientras hacen la G en el aire. Donaldo los mira tratando de entender esos signos. Entonces exclama "¡Esperad un momento, esperad un momento! ¡Ya lo sé! ¿Es ésta?" y hace una "G" correctamente en el aire, y todos los niños contestan "Sí".

"¡Lo sabía!" Dice y levanta los brazos en demostración de triunfo como los atletas cuando se han calificado. Entonces muestra su absolutamente encantadora sonrisa sin dientes, bate las pestañas, toma el rotulador con gesto dramático y se dirige a la pizarra donde escribe la G. Todos estamos muy contentos (Notas de campo, 12 de diciembre).

Incidentes como éste me demostraron cuán importante fueron las interacciones de la clase con Donaldo en su desarrollo como aprendiz y para fomentar el sentido de solidaridad de los niños para con él. La realidad de la situación era que algunos de los niños que le estaban ayudando no estaban muy por delante de él académicamente. Cuando a alguno de ellos le tocaba el turno de leer el horario, solía darse una situación similar. Sin embargo, el caso de Donaldo demuestra la habilidad con que ellos trabajaron con la lengua y las diferencias culturales de él y su habilidad para responderles inteligentemente y con gracia.

Desarrollar el lenguaje de la hora en común

A finales de enero pedí a los niños que dejaran de enseñar objetos al exponer en la hora en común para que contaran algo sin tener un objeto como punto de apoyo. Esto suponía un gran reto para ellos, especialmente para quienes tenían una lengua materna diferente como el caso de Donaldo, pero él se mostró entusiasmado:

DONALDO: Vi una calle extraña. Todos los camiones de bomberos a un lado de la calle. Mi hermana, mi mamá y el bebé lo vieron. Y los policías corrían y había fuego y la gente huía. Y no tiene ninguna comida. Y van al hospital (*Continúa con lo que creo que es una descripción de cómo trabaja un camión de bomberos*). Ponen el agua en el fuego para que se apague. Tienen que ir a casa porque no tienen casa. Por eso la policía les da una casa.

PREGUNTA: ¿Dónde ocurrió?

DONALDO: Es una buena pregunta. Ocurrió en Brookline (Hora en común, 29 de enero).

Construir mundos imaginarios a través de historias

Al igual que con otras clases a las que había enseñado durante años, esta clase rápidamente pasó de contar historias verdaderas a construir historias "falsas" que acentuaban la amistad pero que además expresaban en su argumento las tensiones sociales naturales presentes en cualquier comunidad (Gallas, 1994, 1998). (Nótese que fueron mis alumnos, y no yo, quienes introdujeron el término "falso" para describir sus historias). Los contadores de historias como Sofía, Jamilla, Nat y Bárbara regalaron a la clase historias bizarras y creativas, usando a veces el factor sorpresa para llamar la atención de su público. Todos los niños desarrollaban historias imaginarias que colocaban unos a otros en situaciones a veces agradables y a veces desagradables. Los intercambios durante las preguntas y los comentarios eran enérgicos y a veces contenciosos, cuando algunos niños se mostraban reacios ante sus caracterizaciones por parte de los contadores de las historias o se quejaban de que había demasiada violencia – o alusiones románticas por parte de las niñas. La clase en conjunto desarrolló un honesto y directo modo de responder. Fue durante la hora en común cuando estos estudiantes desarrollaron su habilidad para trabajar en común y negociar razonablemente sus diferencias a través de la narración de sus imaginaciones.

DESARROLLO DE TEXTOS EN COLABORACIÓN: HISTORIAS FALSAS

Las historias de los niños a menudo estaban co-construidas; es decir, el contador de historias pedía ideas o ayuda a los miembros del público. Un ejemplo de ese tipo de historias, contado por Sasha en su primer intento de hacer una historia falsa, proporciona el sabor de los que son este tipo de historias resultado de la participación del público.

SASHA: Nunca en mi vida he hecho una historia falsa.

SOFÍA: Inténtalo.

SASHA: No sé cómo empezar.

SOFÍA: Di "Érase una vez".

SASHA: Vale. Érase una vez.

[Empieza. Se para y vuelve a empezar. La historia que desarrolla es un viaje de la clase a Dulcilandia. A los niños les encanta la idea].

SASHA: Por supuesto, ocurre en Dulcilandia.

[A continuación acontece una discusión sobre los contenidos de la escuela. Alguien pregunta "¿Eran los bolígrafos de regaliz? ¿Era regaliz negro?"]

SHASHA: No me habléis del regaliz negro. Lo odio. Pero mi madre se vuelve loca por el regaliz negro y por el rojo. ¡Y los columpios eran de chocolate!

Este intercambio es digno de mención porque muestra a Sasha implicada en lo que, para ella, era una tarea importante: intentar algo que le resultaba arriesgado y difícil. Aún así aquí se siente lo suficientemente cómoda como para ponerse en pie frente a la clase y admitir que se sentía insegura. Pide ayuda al principio y la recibe inmediatamente de Sofía, que es una experta contadora de historias. En realidad, al observar a los niños exponer cada día, me di

cuenta de que muchos de ellos pedían y aceptaban ayuda cuando la necesitaban. Este era un protocolo que claramente los niños entendieron y usaron para su propio beneficio, y Donaldo no era una excepción.

Donaldo se sentía fascinado por estas historias y a menudo pedía formar parte de ellas. Su primera historia, contada en febrero, la modeló observando los elementos clave de muchas de las historias que había escuchado, con una mala interpretación de un elemento usado en esas historias. En muchas de las historias, el que la relataba creaba desventuras para los personajes, que normalmente eran sus mejores amigos, pero también se incluía a él mismo —o ella misma— como víctima de las desventuras. Eso hacía que en general la mala situación que los otros niños, como protagonistas, vivían fuese aceptable, ya que el relator de la historia también se encontraba en la desgracia. Sin embargo, en la historia que sigue, Donaldo usó la fórmula de incluir amigos y peleas de comida (populares entre los niños, Camila, Sofía y Bárbara) pero no usó bien la desventura. Eso creó un problema entre el público, que claramente se lo hizo saber tanto con sus comentarios como con su respuesta física (Nótese en el texto cómo di pistas para que rectificara la situación, que él intentó seguir pero que no fue del todo capaz).

DONALDO: Érase una vez cinco niños pequeños. Brian era un trozo de tarta. Brian corre y corre y se quita el pelo. A continuación está Nat, Natilla y estaba corriendo con su bici. Y Chinua, que se pone un trozo de pizza en la cara. Será como un cerdito gordo.

PETER: Yo no le veo la gracia.

KAREN: Donaldo, creo que deberías de incluirte tu también.

DONALDO: Brian, Peter, Chinua, Nat y yo, todos somos cerditos. Todos queremos pasar por la puerta pero no cabemos. No cabemos por la puerta. Brian se ha quedado atascado. (*Brian está a punto de llorar*).

En esta hora en común, Donaldo no había entendido en absoluto las reglas para contar historias que incluyen amigos. Aunque hizo un intento de corregir su error, la referencia final a Brian quedándose atascado fue hiriente. Brian, a quién Donaldo quería y admiraba, estaba un poco grueso y era muy sensible con respecto a eso. Donaldo obviamente se había dado cuenta de ese rasgo físico y pensó, erróneamente, que podía referirse a ello en la historia.

Sin embargo, de las historias que siguen se deduce que ha captado el mensaje. En marzo, la clase cada vez más contaba historias que incluían a todos, aunque no usaban el nombre de cada uno, simplemente queriendo decir que la historia era de toda la clase y para ello usaban las palabras *ellos*, *nosotros* o *la clase*. Por ejemplo, Brian al empezar una "historia falsa sobre el país de los cumpleaños" lanzó una invitación a su público, "*Todos los que hayan tenido un cumpleaños pueden venir*". Antes de esa época, muchos de los que contaban historias habían incluido solamente a unos pocos amigos como protagonistas. Lo que observé en esos casos es que el público dejaba de atender cuando en la acción no estaban incluidos. Aparentemente los que contaban las historias también se dieron cuenta de ese detalle porque la incidencia de historias con pocos personajes disminuyó con el tiempo.

En la historia de Donaldo en marzo, que todavía estaba un poco limitada debido a su carencia en el desarrollo del vocabulario y la sintaxis, intentó incluir a todos los niños para atraer la atención de toda la clase. El siguiente fragmento muestra lo que él había entendido:

DONALDO: Ésta es una historia falsa y es de seis (cuenta los niños de la clase), no, de siete niños. Érase una vez, esto, mm, bueno, su nombre es Tommy. Y Tommy se come todos los helados. A nadie le dejaba ninguno. Tommy se fue corriendo. Bueno, Sonny se convirtió (¿???) en Tommy.

DONALDO: Preguntas y comentarios.

SOFÍA: ¿Vino Sofía persiguiendo a Tommy por todo el barrio?

DONALDO: No.

SOFÍA: ¿Lo seguí yo?

DONALDO: Sí.

Aquí Donaldo intentó incluir a todos los niños, aunque nombró solamente a Tommy y a Sonny. Cuando Sofía expresó su deseo de ser incluida en la historia, se mostró de acuerdo aunque la puso como parte secundaria en la acción pues sabía, como el resto de los niños, que el propósito romántico de Sofía hacia Tommy en sus historias avergonzaba un poco a Tommy. Por lo tanto, Donaldo, aunque tenía problemas con el lenguaje y con el contar historias, no tenía problemas con las implicaciones sociales de sus palabras. En este momento él tenía una clara comprensión de la dinámica social del aula.

Conforme el tiempo pasó, los niños del público empezaron a darse cuenta de que si querían que se les incluyera en una historia, y no lo estaban, tenían que solicitarlo. Donaldo también adoptó esta estrategia. Por ejemplo, Sonny contó una historia a principios de marzo que empezaba con él solo como personaje:

SONNY: (*que cavila al tiempo que se dirige al público*) Hmm. ¿Verdadero o falso? ¿Qué es esto? Tuve un sueño, sobre dinosaurios que me perseguían.

[Mientras él está contando el sueño, Chinua interrumpe].

CHINUA: ¿Cuántos niños salen en la historia?

SONNY: Hmm. [Nombró a todos los niños de la clase y continúa con la historia, pero Chinua pide ser incluido en más partes y Sonny lo incluye].

DONALDO: ¿Y qué pasa conmigo?

SONNY: Donaldo, él casi se cae. (Tommy se está señalando a sí mismo). Y veamos qué hizo Tommy.

ESTABLECER EL TRABAJO PRELIMINAR PARA EL ALFABETISMO SOCIOCULTURAL

Lo que observé, cuando analicé los datos dentro del marco del alfabetismo sociocultural, era que el esfuerzo por crear una comunidad de aprendizaje cohesiva y respetuosa no es un proceso casual, pero tampoco es algo que el profesor pueda programar. En

el pasado, cuando veía que un niño no se adecuaba al ritmo normal del aula, entendía que era mi responsabilidad ofrecerle las oportunidades necesarias que lo introdujeran en la red social de la clase. Estoy segura de que todos hemos tenido alumnos cuyas diferencias hicieron que quedara excluido del grupo o incluso que fuera objeto de crueldades por parte de algunos niños. En esos casos, es natural que nosotros actuemos de casamenteros de la amistad o de defensores de los niños excluidos. Nuestros motivos en estos casos son claramente benevolentes, pero, conforme he ido aprendiendo sobre imaginación y alfabetización, ha cambiado mi perspectiva sobre cómo se desarrolla la conciencia sociocultural y cómo ayuda al desarrollo de una comunidad sana.

Observar el aula desde una posición más abierta y atenta me ha ayudado a darme cuenta de que no es solamente responsabilidad mía empujar a un estudiante como Donaldo para que entre en el ritmo de la vida en el aula y, así, se adecue al ya existente tipo de realidad social que yo he establecido. Más bien, es nuestra responsabilidad como miembros de una comunidad crear el ritmo sociocultural del aula sobre el terreno y cada año. Este tipo de trabajo obliga a todo el mundo a empezar a modificar su comportamiento y su modo de pensar para relacionarse unos con otros como personas interesadas en saber más y mejor, personas diferentes pero a la vez curiosas, personas en las que encontrar diversión, risas y penas, más que personas que no pueden hablar bien el idioma o que hablan demasiado rápido o que son pobres o ricos o cuya piel es de diferente color o cuyo comportamiento es extraño.

Nuestro trabajo en la clase consistía en crear una comunidad en la que todos pudieran participar sintiéndose seguros y, aunque yo asumí conscientemente un papel en la creación de esa seguridad, algunos de mis estudiantes aportaron esa misma ética cuando llegaron. Seguridad y respeto por los demás fueron valores que desarrollamos juntos mientras trabajamos en los espacios imaginativos de la hora en común y de los periodos de trabajo vespertinos. Fue un trabajo constante desde septiembre hasta marzo, cuando Donaldo nos abandonó. E incluso después de haberse ido, las lecciones que de él y con él aprendimos sobre lenguaje, cultura, similitudes y diferencias permanecieron entre nosotros. La hora en común continuó sin Donaldo – pero no sin dejar de referirse a él. Continuamos debatiendo, creando, participando, actuando, pero nuestra capacidad para hacerlo con respeto era mucho mayor porque habíamos conocido a Donaldo, habíamos trabajado y jugado con él, lo habíamos querido de una forma honesta y genuina. Este tipo de trabajo sociocultural cambió la forma en que estos niños se relacionaban unos con otros así como las clases de mundos en los que ellos se imaginaban. También es importante mencionar aquí que este tipo de trabajo me cambió a mí y a los posibles mundos que yo imagino para mí y para los niños a los que enseño. Aunque la mayoría de las transcripciones que aparecen en este capítulo – y en realidad en todo el libro – resaltan solamente las voces de mis alumnos, yo fui – en verdad actriz en todos los intercambios. En las sesiones de la hora en común yo me sentaba como una más del público y a veces actuaba. Reaccioné con consternación o con alegría cuando algo me alarmó o me divertió. En todos los casos, intentaba estar junto con mis alumnos totalmente presente en cuerpo, alma y espíritu en esta experiencia de “*aprendizaje*”.

Nuestro trabajo en común me lleva a preguntarme que ocurriría si todos los niños en todas las partes del mundo tuvieran la oportunidad de explorar, diariamente, lo que significa el ser humano en medio de la diversidad. ¿Cómo de diferente sería el mundo si se permitiera a

los niños a través de la escolaridad tener tiempo diariamente para crear textos sobre sí mismos en relación con los demás, a debatir y a rebatir con esos textos cómo se les percibía y dónde se les colocaba, a entender cómo es el proceso de construcción de un orden social inclusivo y respetuoso?



CAPÍTULO 8

Reclamar, renombrar, reimaginar el aula

Sofía entra en el aula, se dirige hacia mí que estoy junto a mi mesa hablando con un padre y dice, con bastante seriedad y sin ni siquiera saludar, “Karen, esto es lo que quiero saber. ¿Dónde iré cuando me muera? Porque no quiero ir a cualquier lugar, ya sabes. No quiero terminar en un montón de basura en el vertedero. Preferiría ser un caramelo masticable en lo alto de una montaña de caramelos masticables. Y necesito saberlo. Por eso me lo tienes que decir ahora mismo. ¿A dónde iré?” Se para, mira fijamente y no encuentro por ninguna parte trazo alguno de la habitual sonrisa y brillo en los ojos de Sofía. En fin, me quedo sin habla. (Notas de campo, 2 de octubre)

Cada día en todas las aulas del país se suceden situaciones como ésta con Sofía. Normalmente se evaporan y son ocasiones perdidas para que los profesores puedan dar sentido a sus vidas profesionales. Yo quiero ser testigo de esos momentos, que me llenen de forma que yo pueda vivir en ellos. En las interacciones con mis alumnos, trato de crear un clima donde ese tipo de pensamientos se hagan públicos, porque creo que tienen importantes implicaciones, no solamente para el desarrollo de nuestra comunidad, sino también para mi capacidad para comprender a mis alumnos y, por lo tanto, para enseñarles mejor.

Yo sabía aquella mañana que las palabras de Sofía tenían un profundo significado para ella como alumna de mi clase y para mí como su profesora. Pero en el momento del hecho, el trasiego del aula nos envolvió. Llegaban otros niños con sus padres, todos solicitando mi atención. Sofía continuó su diatriba mientras se acercaba al área común para saludar a nuestro conejo mascota. Uno de los padres que había oído la conversación se preguntó en voz alta qué le contestaría yo. Yo me preguntaba cómo podría evitar contestar a Sofía. Los pájaros graznaban en busca de su regalo matinal, la visión de la separación de la iglesia y el estado me estallaba en la cabeza y yo me reconcomía, inquieta por su pregunta tanto a nivel personal, inquisitivo y etnográfico: ¿En realidad, a dónde vamos cuando morimos? En verdad, yo no quería ir a ningún sitio.

LA ENSEÑANZA COMO ETNOGRAFÍA

Cada una de las aulas de este país y del mundo es, como la mía, una comunidad viva única. Los estudiantes y los profesores llegan cada uno con un conjunto de creencias y prácticas culturales sobre la escuela y sobre las asignaturas que se estudiarán. Con el tiempo, la clase y el profesor trabajan juntos y sus prácticas y creencias tienden a amalgamarse y modificarse. Como he señalado en el capítulo 7, en un aula donde se crean espacios abiertos para el discurso y la imaginación activos, no existe “corriente” de pensamiento y acción preestablecida o predecible a la que los alumnos tengan que adecuarse. La corriente que se crea proviene del proceso de construcción de una comunidad de pensamiento que refleja y da cuenta de los textos creados por los alumnos y los profesores. Como tal, siempre existe la posibilidad de que aparezcan ideas y preocupaciones como las expresadas por Sofía aquel día de octubre.

Como profesora en una comunidad de este tipo, sé que cada uno de los hechos influye y cambia el aula, creando un sistema cultural constantemente envolvente y nuevamente imaginado. En este capítulo, en primer lugar exploro cómo la etnografía permite a los profesores y alumnos investigar en la cultura y la práctica del aula. Continúo con una descripción de cómo ese proceso de investigación puede llevar a un profundo cambio en la forma en que profesores y alumnos abordan la enseñanza, el aprendizaje y el currículo —*una revisión imaginativa del aula a través de la cual reclamamos, renombramos y reimaginamos la enseñanza y el aprendizaje*—. Empezaré volviendo a Sofía, y a la muerte.

Violeta la coneja

Violeta murió el jueves por la mañana después de una corta enfermedad —tenía 8 años. Se comió su último plátano el martes. Llegué y la encontré muerta a eso de las 7:45 de la mañana y me consternó. La noticia corrió como la pólvora por toda la escuela [ver figura 8.1] (Notas de campo, 12 de enero).

En el momento en que Sofía hizo su comentario, Violeta, la coneja mascota de nuestra clase estaba viva. Unos meses más tarde, Violeta murió. Tenía 8 años. Una coneja vieja, según los estándares. Había trabajado con muchas clases de niños. Por eso su muerte fue traumática y causó interrupciones en toda la escuela. La mañana de su muerte, yo estuve haciendo un control de daños: intentando averiguar qué hacer con el cadáver de un conejo en una clase llena de niños que pedían verla (la tenía en una bolsa de papel en el cajón de mi escritorio); consolando a padres, profesores y otros niños que habían visitado a Violeta diariamente durante años; haciendo el recuento de la asistencia y del almuerzo; etc.

Conforme estos hechos fueron resolviéndose y el día se tranquilizó, me preparé para la discusión sobre la muerte que siempre había organizado cuando se había muerto una mascota. Es algo para lo que los profesores de primaria están bien preparados y lo consideran importante en la experiencia del aprendizaje infantil. Pero, cuando presté atención a mis alumnos, ¿qué es

I LOVE VIOLET
 VIOLET DIED ON
 JANUARY 11 1966
 SHE WAS BORN IN
 OGI 1968



Figura 8.1 "Violeta ha muerto"

lo que me encontré? Todos estaban ocupados en el proyecto funerario de convertir la jaula de Violeta en un santuario. Estaban recortando trocitos de papel; escribiendo en ellos poemas y notas de buenos deseos; dibujando retratos de Violeta y dibujos del recuerdo que de ella tenían; los ataban con un lazo; con un hilo e incluso le ponían flores y plantas que habían recogido en el patio del colegio; y los pegaban en los alambres que rodeaban su jaula. El letrero que decía "Casa de Violeta" había sido cubierto con un trozo de tela. Los niños habían tomado los conejos de peluche que tenían en el rincón de teatro y los habían situado en lo alto de la jaula;

habían tejido con lazo, hilo y flores los huecos que quedaban libres en la red de la jaula, entre nota y nota. Algunos niños habían colocado su almuerzo, especialmente aquello que tanto le gustaba a Violeta (zanahorias, uvas, manzana y plátano), en la jaula junto a su recipiente de comida. Más tarde, las notas pegadas en palos de polo empezaron a aparecer por los alrededores del patio del colegio. Nunca, por lo que yo sé, un conejo había sido despedido de este mundo con tanto cariño y desvelo. En las semanas y meses posteriores a su muerte, la jaula de Violeta permaneció intocable como una última reliquia, y Violeta comenzó a formar parte de nuestro folklore. Esta secuencia de acontecimientos que siguieron a la muerte de Violeta es un ejemplo de la forma en que un grupo de niños, con o sin el profesor, construyen una cultura única con sus propios rituales, folklore, historia y convenciones sociales, convirtiéndolo en algo digno de un estudio etnográfico.

¿Por qué la etnografía?

Mi interés por la etnografía proviene de mi trabajo con el *Brookline Teacher Research Seminar* (Grupo de Investigación Brookline), un grupo de profesores e investigadores que empezaron a reunirse en 1989 con el propósito de explorar aspectos del lenguaje y de la alfabetización. Al principio, pretendíamos centrarnos exclusivamente en el lenguaje de los niños. Poco a poco, sin embargo, la investigación derivó hacia la etnografía, en primer lugar porque nos familiarizamos con determinados aspectos de ésta que inmediatamente enriquecieron nuestro modo de enseñar e incluso porque nos ayudaron a contestar algunas de las preguntas de la investigación. El registro de las notas de campo, la grabación de las actividades del aula en audio y video, la recolecta de artefactos propios de la vida en el aula, las entrevistas a los estudiantes para comprender mejor las formas en que ellos estaban percibiendo los acontecimientos del aula – todo ello formaba parte natural de nuestra práctica didáctica.

Muy pronto nos dimos cuenta de que la mayor parte de nuestra investigación se originaba no a partir de cuestiones claras, sino a partir de lo que ahora llamamos el “*hecho confuso*” (Ballenger, 1999; *Brookline Teacher Research Seminar*, 2003; Gallas, 1994, 1998). El hecho se presentaba siempre en el grupo en forma de anécdota que normalmente se contaba al inicio de nuestra reunión semanal, cuando estábamos desayunando. Alguien decía “*oíd, algo extraño me ha ocurrido hoy y no tengo idea de qué significa o qué debería hacer con respecto a ello*”. De ahí surgía la petición de algún miembro del grupo para que contara toda la historia y así es probable que empezara un estudio, aunque la cuestión subyacente no estaba clara hasta bien entrada la investigación. Nuestras anécdotas solían caracterizarse por la confusión e incapacidad de conseguir que los estudiantes o su comportamiento se adecuara a las categorías de significado que con anterioridad habían funcionado. Conté al grupo mi conversación matinal con Sofia aquella misma tarde. Estaba claro que era necesario dar un poco de sentido a sus palabras, pero no sabía por qué. Así pues, desde el principio, el centro de nuestra investigación estuvo motivada por la sorpresa, el asombro y la curiosidad – todos aspectos del pensamiento imaginativo que nos ayudaron a investigar con más profundidad en el significado y las implicaciones del hecho en cuestión.

Ahora estoy bastante segura de que la mayoría de los lectores que son, o han sido, profesores están bien familiarizados con este tipo de situación. Son diarias las anécdotas de la clase que los profesores cuentan a sus colegas, aunque a veces con una orientación diferente. Este tipo de relato puede ser un relato divertido sobre algo que los niños han hecho o una queja sobre la dificultad de enseñar. Con frecuencia ante una dificultad se sugieren diferentes estrategias didácticas. Sin embargo, lo que de verdad resultó interesante sobre el desarrollo del hecho confuso en el Grupo de Investigación Brookline fueron las reacciones de los miembros del grupo a los relatos de los hechos confusos. En ningún momento intentamos arreglar los problemas del profesor. Por el contrario, desde el inicio del seminario, se nos animó a enfrentarnos al problema como una pregunta abierta – a observar a nuestros alumnos para encontrarles sentido. Por lo tanto, nuestro trabajo como profesores- investigadores consistía en averiguar cuál era ese sentido. Como resultado de ello, animábamos a nuestros colegas a explorar qué abarcaba el hecho confuso, a investigar el origen del hecho e incluso a investigar nuestra propia incapacidad para comprenderlo.

Ahora me queda claro que estos hechos confusos tienen paralelismo en la etnografía. Son similares a lo que los etnógrafos llaman *momentos disonantes o esquemas de conflicto* (Mehan, 1979) – puntos en los que el etnógrafo se encuentra con un hecho que no tiene sentido según su marco cultural. En mi opinión, si los profesores estudiamos estos momentos disonantes como etnógrafos del aula, podemos ver de una forma diferente esos puntos de ruptura y falta de comunicación. La práctica de la etnografía nos permite inspeccionarlos con un punto de vista abierto e imaginativo.

Narrativas sobre la alfabetización

Propondría que los estudiantes de cualquier edad que acceden al aula con el propósito de dominar una nueva asignatura aporten "*narrativas sobre la alfabetización*" (Gallas y Smagorinsky, 2001) – historias únicas, normalmente sin articular ni examinar que representen perspectivas culturales sobre el aprendizaje, extraídas de la vida doméstica, del mundo público y de las antiguas experiencias en el aula. Algunas veces estas narrativas encajaban con los modos de pensamiento basados en la escuela; otras veces no. Todas estas narrativas incluían un conjunto de comprensiones y prácticas culturales cuyo efecto se convierte a su vez en otra poderosa dinámica subtextual en el aula. Como señala Halliday (1975), "*la realidad que el niño construye es la de su cultura y su subcultura, y las formas en que aprende a entender también pertenecen a su cultura y su subcultura*" (1975, p. 143). Lo mismo se puede decir del profesor: la realidad que construimos a través de nuestra enseñanza viene con frecuencia determinada por nuestra cultura y nuestra subcultura.

Así, por ejemplo, Denzel llegó con una narrativa sobre el uso de los libros: los libros servían para aprender a leer; eran herramientas para aprender a decodificar sonidos en palabras y para leer las palabras. En primer curso, Denzel había aprendido que los libros se usaban para practicar la decodificación de las palabras. Él aceptó la idea porque era congruente con su narrativa sobre los usos de los libros. Ahora, aunque estoy segura de que Denzel no escuchó historias en primer curso, su profesora de primero no insistió en que participara de

ese modo – por lo tanto su narrativa sobre la alfabetización en cuanto al uso de los libros y el propósito de la lectura se quedó sin articular y sin cuestionar. Pero en mi clase yo quería que él estuviera totalmente implicado en la experiencia de leer en voz alta y así cuestioné sus suposiciones. Aunque, como Denzel, yo consideraba los libros como herramientas para practicar la lectura, en mi narrativa sobre la alfabetización, los libros constituían además una fuente de información sobre el mundo; proporcionaban oportunidades para introducirse en nuevos mundos de imaginación y percepción. Así, no es difícil entender por qué nos encontramos con este espacio en blanco: Denzel no podía ver la relación entre la hora de las historias y la lectura. Ni tampoco era capaz de considerar los textos de no ficción como fuentes de información. Existía un enorme abismo entre su comprensión cultural de los libros y la mía.

O podríamos decir que su narrativa sobre los libros, desde la perspectiva de la codificación y decodificación, estaba en conflicto con la narrativa de mi clase.

Narrativa de Denzel sobre la alfabetización

Un libro sirve para practicar la lectura

Narrativa de Karen sobre la alfabetización

Un libro presenta historias

Un libro es una fuente de información

Un libro contiene verdades universales

Un libro sirve para practicar la lectura

Espacios en blanco

Ahora creo que las narrativas competitivas sobre alfabetización están detrás de muchos de los acontecimientos narrativos y puntos de ruptura con los que me he encontrado en mi trabajo. Cuando las narrativas sobre alfabetización de un estudiante y las de un profesor entran en conflicto se crea un *espacio en blanco* cognitivo, conductual y expresivo. Uso ese término para describir las ocasiones en que los estudiantes literalmente se quedan en blanco y/o dan respuestas no satisfactorias a mis repetidos intentos por solucionar una ruptura en la comunicación. Para ilustrar lo que yo quiero decir con el espacio en blanco que debería de investigarse, tenemos una vez más que volver la vista a la ruptura en la enseñanza que ocurrió cuando Denzel no quería escuchar historias. Ese espacio en blanco, que ambos experimentamos, constituyó un hecho confuso masivo que frustró tanto a Denzel como a mí durante todo el curso.

Por lo tanto hay dos espacios en blanco que deben de considerarse: el primero es el del profesor, que en la mayoría de esos momentos confusos se ha quedado sin respuestas ni ideas para futuras intervenciones con los estudiantes. El segundo es el del alumno. Para el profesor, el acto de la enseñanza no provoca una respuesta con sentido y anticipada; para el alumno, la presentación del profesor de una actividad no se adecua a la creencia que él o ella tienen de lo

que constituye el aprendizaje. En otras palabras, el estudiante no le encuentra sentido a la enseñanza del profesor y el profesor no entiende el sentido de la respuesta del alumno, en el caso de que la dé. En la investigación de estos puntos de ruptura, de estos espacios en blanco, de estos momentos disonantes, de estos hechos confusos es donde la enseñanza como etnografía empieza, precisamente porque la investigación nos permite mirar los hechos con frescura e imaginación.

Acercarse a un texto

La experiencia con Denzel me ha enseñado que algunas rupturas y espacios en blanco en el proceso de aprendizaje ocurren incluso antes de que algunos estudiantes trabajen con un texto en particular, ya sea un libro, un problema de matemáticas o la disección de una rana. En otras palabras, incluso antes de que empiece la "lectura" de un texto, la cultura presente de un estudiante tiene su importancia en lo que podríamos llamar *el acercamiento a un texto* (Gallas y Smagorinsky, 2001). La relación que se establezca entre un estudiante y el texto proporcionará una lectura incondicional – una lectura en la que el alumno se rendirá ante las posibilidades que el texto le ofrece. Recordemos del capítulo 1 mi referencia a la "*deseosa suspensión de la incredulidad*" (Coleridge, 1907, p. 6), la idea de que cada uno de nosotros tiene que abandonar la perspectiva escéptica y parcial de la importancia de una actividad antes de participar activamente en ella. La mayor parte de mi trabajo sobre la imaginación, mi insistencia en intentar comprenderla, se ha centrado en cómo traspasar el muro de indiferencia que vi en Denzel y que he visto en otros alumnos.

Déjenme reformular mi teoría para que quede más clara: creo que existen tres etapas en el proceso de enfrentarse a cualquier tipo de texto. La etapa 1, que es la etapa que más me preocupa, es el "*acercamiento*"; es decir, ¿elegirá el potencial lector ir más allá de la visión utilitaria "*trabajémoslo para conseguir pasar el curso*" del texto? Por ejemplo, cuando era estudiante de biología en la universidad preparaba los portaobjetos con cuidado y seguía las notas del laboratorio con exactitud, pero cuando tuve que usar los portaobjetos para comprender el significado de lo que estaba viendo y cómo se relacionaba con el propósito del laboratorio, no lo conseguí. Para empezar, muchas veces simplemente no podía ver lo que se suponía que debería de ver. Entonces, debido a ese problema perceptual, abandonaba esa tarea que formaba parte de mi comprensión de la biología. Puesto que no podía empezar a trabajar con un portaobjetos, no podía en realidad "*leerlo*". Por lo tanto, no tenía capacidad ninguna para responder a lo que se me estaba mostrando o para sintetizarlo. Dibujaría lo que estaba viendo y después lo olvidaría. En el mundo real de la interacción entre el estudiante y el profesor, la verdad es que nosotros podemos obligar a leer pero no podemos obligar a que haya una implicación en la lectura.

Asumiendo que el lector ha decidido implicarse con un texto, la etapa 2 incluye la lectura real del texto, la etapa 3 aborda la respuesta del lector ante lo leído. Sin embargo, en este esquema, estoy atascada en la etapa 1, el acercamiento, porque parece ser mi particular Waterloo. Puedo orquestar las otras dos etapas si el estudiante ha realizado un verdadero acercamiento, es decir, si cree que el texto puede contribuir en algo a su aprendizaje. Pero al

final, si el estudiante no aborda el texto, la “lectura” no tendrá efecto alguno. Ese es el caso de Denzel. De ahí mi fijación en la imaginación. Porque del origen de toda esta historia parte el hecho de que si uno no se imagina a sí mismo *dentro* del texto, si no imagina su relevancia en la propia vida y se deja arrastrar a donde el texto le lleve, la lectura será una farsa, hecha para contentar al profesor pero sin efecto alguno. A menudo, los perdemos incluso antes de empezar.

Crear espacios pedagógicos abiertos

Por tanto, propongo que el reto que se nos presente a nosotros como profesores sea usar las herramientas de la etnografía para investigar las narrativas sobre la alfabetización, los hechos confusos y los espacios en blanco; para responder con actitud investigadora a la disonancia y la confusión que ellos producen; para mantener un espacio pedagógico abierto de forma que podamos examinar la comprensión de nuestros alumnos y la nuestra. Al establecer este espacio pedagógico abierto, permitimos que la imaginación entre en nuestro trabajo como profesores y como investigadores; dejamos sitio en el aula para la duda, la intuición, la curiosidad, la toma de riesgos y la experimentación; nos retamos a nosotros mismos y a nuestros alumnos a cambiar nuestras perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ese cambio estará inevitablemente en conflicto con las opiniones que prevalecen sobre los papeles “*apropiados*” que deben desempeñar profesores y alumnos en las aulas y escuelas convencionales, porque la forma en que nosotros consideramos el currículo, los estándares y las evaluaciones cambiarán. Para ilustrar lo que ocurre cuando la imaginación comienza a reconfigurar cómo definimos la enseñanza y cómo modelamos el currículo, presentaré el trabajo de un grupo de niños a los que enseñé en el curso siguiente a mi trabajo con los alumnos de primer curso que ya he descrito en el capítulo 3.

REIMAGINAR EL CURRÍCULO Y EL AULA

Cuando se me ha preguntado a qué grupo prefiero enseñar, siempre he declarado que en realidad me gusta enseñar a varios grupos: educación infantil, primero, segundo y cuarto de primaria. Cuando estuve de profesora de un grupo de cuarto de primaria en un programa de niños sobredotados, me parecieron todavía igual de inocentes y entusiastas por la escuela, con gran creatividad y opiniones, pero en general con la ventaja de estar dedicados a conseguir la fluidez en la escritura y la lectura. Los alumnos de 4º a los que enseñé les gustaba arriesgarse y explorar, muy conscientes socialmente y siempre deseosos de comprender y solucionar los problemas del mundo. Así pues, cuando se me pidió que enseñara a 4º curso por primera vez en una clase normal, yo estuve encantada, aunque sabía que la diferencia con respecto a los anteriores en el nivel de capacidades constituiría un enorme reto.

En verdad, los niños de 4º con los que ese año estuve confirmaron mi amor por ese curso. Eran brillantes, deseosos de experimentar e incansables en sus ganas de aprender, y proporcionaron el mismo tipo de sorpresas que yo había ya experimentado con los alumnos

más pequeños. Seis años más tarde mientras trabajaba en este libro, volví a sacar todos los datos recogidos con ese curso.

Puesto que yo estaba enseñando a un curso nuevo, todavía no me había preparado para ampliar mi exploración sobre la imaginación, aunque sí había recopilado muchos datos. Sin embargo, cuando repasé los datos de ese año, empecé a considerar cómo mi investigación sobre la imaginación había influido en el desarrollo y proceso de nuestros estudios en cuarto curso y si mi trabajo había cambiado como resultado de mi investigación sobre la imaginación. Los datos que vienen a continuación describen el tipo de decisiones que tomé mientras trabajaba en colaboración con mis alumnos y cómo esas decisiones representaron cambios en mi acercamiento a la enseñanza y en el desarrollo del currículo.

Crear espacios para la imaginación

Aquel agosto, cuando entré en un aula llena de pupitres y poco más, empecé a pensar cómo crear un espacio de aprendizaje que mostrara mi interés en el desarrollo de la vida creativa e imaginativa de mis alumnos. En los primeros cursos, se supone que los espacios del aula para los niños pequeños son ricos en materiales y diseño – espacios que fomentan el lenguaje, la creatividad y la interacción social. Yo quería por encima de cualquier otra cosa crear un espacio físico interesante que fomentara en mis alumnos de 4º curso los mismos tipos de aprendizaje que mis alumnos de 1º habían experimentado, un espacio que además satisficiera mis propias necesidades de un entorno de aula estimulante y flexible.

Aún así, cuando mis 22 alumnos llegaron, se sorprendieron. ¿Dónde están –preguntaban– los pupitres en fila? ¿Dónde guardarían sus cosas? Les expliqué mi filosofía sobre los espacios en el aula y les mostré los lugares para guardar sus cosas, el lugar donde se colocarían las carpetas y los libros. Les acompañé en un recorrido por el aula y les expliqué por qué había creado áreas de matemáticas, de ciencias, de dibujo, de escritura y de construcción. Les expliqué que en cuanto conocieran los nuevos materiales, podrían usarlos durante el trabajo de la mañana, en su trabajo con las diferentes asignaturas y en su tiempo libre. Se mostraron escépticos. La opinión de Kristie era representativa de la opinión del resto de la clase sobre mi espacio: “*Esta clase –dijo Kristie sin rodeos– no me parece una clase*”.

Sin embargo, ser de 4º significaba que eran atrevidos, con coraje y todavía lo suficientemente benevolentes como para querer hacer bromas con su nueva profesora. Se mostraron de acuerdo en intentarlo y almacenaron obedientemente sus mochilas fuera del aula y sus libretas, lápices y material escolar en los compartimentos de una estantería. Establecimos un horario diario que permitía que se dedicaran a dibujar a primera hora de la mañana; un tiempo de trabajo por la mañana que integraba el estudio de ciencias sociales o naturales con la lectura, escritura, dibujo y teatro; una reunión a última hora de la mañana en la que compartíamos historias, bromas y discutíamos cómo gobernar la clase; un tiempo de lectura en voz alta con toda la clase después del almuerzo, seguido de un tiempo de trabajo centrado en las matemáticas; y un tiempo libre al final del día, donde los estudiantes continuaban con sus deberes o trabajaban con otro tipo de materiales del aula. Al final del día nos reuníamos para revisar lo que habíamos hecho y compartíamos nuestro trabajo. Después de dos semanas,

cuando les pregunté, admitieron que se habían adecuado bien a aquel extraño entorno y que incluso estaban orgullosos de él. Empezaron a traer amigos de otras clases, hermanos y padres a visitar la clase después del horario escolar, y les acompañaban en recorridos explicativos; les presentaban a nuestro loro mascota que se sentaba en sus hombros mientras trabajaban; les daban explicaciones sobre las plantas que crecían en el laboratorio – invernadero, y les mostraban los materiales que se usaban para los proyectos.

La vida era agradable. Pero debo admitir que seguía intentando averiguar cómo equilibrar mi deseo por conseguir un aula de desarrollo creativo con el creciente énfasis que 4º de primaria pone en el contenido, los resultados y las habilidades organizativas. Mis estudiantes se adaptaron de forma natural a mi forma de enseñar y a mis metas. Seguían siendo niños y se interesaban por el juego y la expresión personal, pero también vi que un alumno de 4º desorganizado y sin decisión (había varios alumnos así, sobre todo varones) era muy diferente de uno desorganizado y sin decisión de 1º. Yo tenía la responsabilidad de ayudar a esos estudiantes a comenzar a comprender cómo trabajar sistemáticamente en el contenido, los resultados y la organización, incluso yo que estaba comprometida con el desarrollo de un entorno de aprendizaje rico y un currículo expresivo e imaginativo.

Lo que averigüé a lo largo del curso fue que las dos áreas no estaban en oposición una a la otra. Por el contrario, todo el trabajo creativo que hicimos como parte de nuestros estudios en el área de contenidos motivaba a mis alumnos y les exigía ser más organizados, orientarse más a los objetivos e implicarse con el contenido. A menudo ellos, no yo, exigían más responsabilidad para desarrollar los resultados de nuestro trabajo y ellos, no yo, ponían énfasis en nuestras reuniones en que si los alumnos no tenían su trabajo correcto o no se estaban responsabilizando de asumir su parte en las tareas en grupo, no conseguirían realizar un buen trabajo. Sin embargo, su deseo de convertirse en una comunidad y ejercitar la autodeterminación no estaba exento de dificultades. Se litigaba en muchas de las reuniones de la clase cuando se trataba de establecer las directrices de los trabajos en grupo y los procedimientos del aula, pero nunca se perdió un ápice de entusiasmo en esta aventura.

Formular el currículo de estudios sociales: un enfoque en la supervivencia

Después de pasar el verano poniéndome al corriente del currículo de cada una de las asignaturas de 4º curso en aquel distrito, empecé el curso con la idea de usar el currículo de estudios sociales como punto central de nuestro trabajo a lo largo del año. El currículo consistía en un estudio de la historia de América desde su colonización hasta el inicio de la expansión hacia el oeste. Aunque ese periodo incluía una impresionante cantidad de historia política y social, pensé que ofrecía muchas oportunidades de implicación con la literatura, el teatro, la escritura, las humanidades, las matemáticas e incluso las ciencias. Sin embargo, yo quería evitar la dificultad que tiene la cronología en la historia. En otras palabras, quería que la historia fuera algo más que una progresión de hechos en el tiempo: que fuera sobre la vida diaria, sobre el impacto de los hechos históricos en las vidas de las personas que las vivían y sobre la relevancia de esos hechos en nuestras vidas en el presente.

Mientras revisaba los libros de texto y los materiales para el currículo de estudios sociales, pensé en cuál sería el concepto de este periodo de descubrimientos, asentamientos y desarrollo que mejor captaría la atención de mis alumnos. Personalmente, me sorprendí al observar que una y otra vez la lucha por la supervivencia se mostraba como un tema de trascendencia. Llegué a la conclusión de que quería formular nuestros estudios desde la perspectiva de la supervivencia, un concepto que la mayoría de mis alumnos no habían experimentado en toda su vida, pero que había capturado mi imaginación y estaba segura de que capturaría la de ellos.

Durante el transcurso del año estudiamos la llegada a América de los aborígenes, las culturas de los Americanos nativos y la naturaleza de sus relaciones con los europeos, las incursiones de los exploradores europeos, el establecimiento de las colonias, los hechos que culminaron con la Guerra de la Independencia y el inicio de la marcha al lejano oeste. Desde el principio, cuando presenté la idea de la supervivencia como idea principal, los niños la acogieron con mucha ilusión. Poseían una definición muy simple de supervivencia (mantenerse vivo), pero sus ejemplos procedían sobre todo de las películas y la ficción. Aún así, se mostraban emocionados ante la posibilidad de imaginarse a sí mismos como supervivientes en primer lugar gracias a la literatura que leíamos y posteriormente gracias a las ilustraciones que pintaron, dibujaron, a las poesías que escribieron y a las representaciones teatrales que desempeñaron sobre los hechos históricos, pero *no como observadores, sino como participantes*. Por ejemplo, los datos que siguen a continuación ilustran el tipo de implicación que se inició a principios de año, tanto dentro como fuera del aula.

Hemos estado leyendo durante dos semanas *Maroo of the Winter Caves* (Nicol, 1990) como parte de nuestra lectura en voz alta con el fin de introducirnos en un lugar imaginario mientras pensamos en cómo llegaron las personas por primera vez a este continente y las dificultades que se encontraban a diario. Están fascinados con el libro. Vamos apuntando vocabulario conforme avanzamos: *grieta, despellejar, amuleto, sangre, carroña, tendón, despiadado, domesticar*. Hemos hecho una tormenta de ideas para averiguar qué necesitaban saber los prehistóricos de la Edad de Hielo para sobrevivir. Hemos confeccionado amuletos como los que llevaban Maroo y su familia y nos los hemos colocado.

En un receso he observado que Sati y Bobbi han estado escarbando en la basura durante dos días [Es algo que se suponía que los de 4º tenían que hacer]. Han formado un montón de basura y lo han rodeado de palos y lo han cubierto con hierba. *"Estamos haciendo una tarta. Los palos son el fuego. Estamos practicando la supervivencia"*. Esta tarde, los niños han representado uno de los hechos del libro, en parejas o individualmente. Están muy tranquilos. Varios niños están canturreando. (Notas de campo, 18 de octubre).

Tengo que admitir que me estaba gustando este trabajo, no solamente porque los niños estaban tan implicados, sino también debido a la riqueza de los contenidos y a la nostalgia que a todos nos evocaba. Imaginar nieve y el hielo sin fin, la práctica de seguir a un gamo, matarlo y despedazar su cuerpo, conservar su carne, confeccionar herramientas, buscar cobijo y

combatir el frío y la enfermedad – todos esos elementos provocaron intensas discusiones y material gráfico.

Conforme iban pasando los meses fuimos estudiando la exploración y el descubrimiento, la llegada de los Puritanos y su asentamiento en la costa Este, la vida de la América antes de la Independencia y el inicio de los asentamientos en el oeste, en las tierras Indias. Cada fase del estudio se centraba en una ficción histórica, parte de la cual la leímos toda la clase y parte como respuesta al trabajo de los grupos. En alguna ocasión, en las tareas para casa, pedí a los niños que pensarán en un aspecto de la supervivencia. Por ejemplo, en diciembre, después de haber leído todos juntos *Hatchet* (Paulsen, 2000), un libro que describe el naufragio de un niño en un lugar perdido, pedí a la clase que escribiera un pequeño artículo en respuesta a las siguientes preguntas: “¿Qué significa la supervivencia en nuestros días? ¿Eran los habitantes de la Edad de Hielo mejores que nosotros?”

Conforme alternábamos la no ficción y la ficción histórica, los niños realizaban representaciones teatrales, escribían y elaboraban murales y carteles sobre personajes y hechos históricos. Durante la lectura de *Johnny Tremain* (Forbes, 1943), se sintieron indignados por las condiciones de vida que sufría como sirviente (“¡En Boston, entre tantos lugares!”, exclamó un estudiante) y dedicaron un buen rato a discutir que habrían hecho ellos para escapar de la situación tan difícil en la que él se encontraba. Se entristecieron con la narración de su captura, su asesinato y el rapto de las familias por parte tanto de los colonos como de los indígenas y discutieron enérgicamente si habrían vuelto con sus familias si los indígenas los hubieran raptado.

El proyecto final: una simulación

El proyecto final sobre la supervivencia comenzó en abril como un ejercicio más completo sobre la exploración, las colonias y el significado de la colonización. Yo había traído *The Green Book* (Paton, 1982) a clase porque quería que sintetizaran los conocimientos que habían reunido durante el curso. Además respondía al enorme interés demostrado por ellos sobre la ciencia ficción y la exploración del espacio. En *The Green Book*, el autor traslada la noción de la colonización a un entorno futurista que llamó muchísimo la atención de mis alumnos. El libro comienza cuando los habitantes de la tierra han gastado todos sus recursos y el planeta ya no puede albergar vida humana. Un pequeño grupo de habitantes de Inglaterra tiene la oportunidad de marcharse en busca de un planeta habitable. La historia cuenta, al principio, las decisiones que tienen que tomar sobre qué llevar y que dejarse y, posteriormente, los esfuerzos que harán por conocer el nuevo entorno en el que se han establecido y cómo establecer una colonia viable. El libro captó la atención de la clase no solamente porque reflejaba claramente los problemas que habíamos discutido durante todo el curso en el contexto de la supervivencia, sino también porque la clase había estado muy implicada durante todo el año en discusiones sobre el futuro de la tierra y de las gentes que la habitaban. Por ejemplo, a principios de octubre plantearon las siguientes preguntas en su charla sobre ciencias (Gallas, 1995):

¿Cómo cree la gente que terminará la tierra?

¿Por qué no choca la tierra contra las estrellas?

¿Está el mundo vivo?

¿Cómo aprendieron las personas a sobrevivir?

¿Cuánto tiempo podríamos sobrevivir sin el sol?

Leímos el libro y los niños solicitaron otro – “una secuela o incluso una tercera versión”. A falta de ambas, nos planteamos la posibilidad de hacer nuestra propia secuela creando una simulación alrededor de la premisa del libro: Nos convertiríamos en exploradores, abandonaríamos nuestro planeta para viajar y nos estableceríamos en un mundo desconocido que nosotros creásemos.

COLONIZAR UN NUEVO PLANETA

El trabajo que surgió a partir de este proyecto era tan sustancial como imaginativo. Era sustancial porque, como el lector comprobará, muchos de los temas y conceptos que habíamos estudiado a lo largo del curso se reformularon y ampliaron en el proceso de la representación de la simulación. Era imaginativo en cuanto que no teníamos directrices algunas cuando empezamos la simulación excepto aquellas que eran parte de la estructura del libro de Paton: estábamos viajando con una posesión valiosa; estábamos buscando un planeta habitable; solamente podíamos llevar con nosotros las cosas absolutamente imprescindibles para nuestra supervivencia; cuando llegamos, nuestra misión era explorar y colonizar el nuevo planeta. No se había determinado nada más. El contenido de la simulación y nuestras acciones en ella provenían de nuestra imaginación colectiva.

Definir los personajes

Cada uno de los miembros de la clase podía elegir quién quería ser y cuál sería su papel, y todos trabajamos en los personajes 2 tardes a la semana durante 2 meses. Durante los periodos de trabajo, se elaboraron mapas del planeta y de los satélites; se identificó, dibujó y etiquetó la flora y la fauna; se diseñaron los refugios y las herramientas; se compuso la música; se recogieron y probaron plantas y animales como fuentes de alimento; se identificaron, diagnosticaron y trataron las enfermedades; se inventaron las estructuras gubernamentales; se enviaron expediciones para explorar las diferentes regiones del planeta; y se redactó una narración sobre las actividades del grupo. Después de cada sesión de trabajo, exponíamos lo que llamamos “Informe Externo”, en el que los miembros de la comunidad actualizaban la información al resto del grupo sobre lo que habían estado haciendo.

El grupo decidió que yo tenía que ser “La guía”. Yo había pedido poder elegir otro papel, pero ellos insistieron en que necesitaban una guía, como Paton tenía en su libro y dijeron que era yo “la persona lógica puesto que, en verdad, tú eres nuestra guía porque eres nuestra profesora”.

He aquí los papeles que eligieron:

Astrofísico: Lucas, quien dice que ya ha comenzado una exploración del planeta

- desde el espacio y ha descubierto que nuestro planeta es un tetraedro. Él explica los detalles de nuestro sol, las constelaciones, nuestra órbita, etc.
- Médicos: Sati, Louis y Bobbi. Sati dice que ella es una patóloga. Bobbi es un pediatra. Sati y Bobbi están tomando notas en sus viajes. Louis, que es cirujana, está guardando sus notas en un *Alpha Smart Pro* (un ordenador portátil). Cada uno de ellos describe ante sus compañeros sus descubrimientos sobre los organismos patológicos del planeta.
- Organizadores del alojamiento: Alex, Brad, Batthew.
- Diseñadores: Mona, Boris, Michaela, que están diseñando los muebles, las herramientas, los coches que usaremos, además de recibir sugerencias sobre los objetos que podemos necesitar.
- Abogados: Sasha, Krisitie, Joshua, que están trabajando en el borrador de las leyes y las estructuras de gobierno, incluyendo la Declaración de los Derechos Humanos.
- Expertos en alimentación: Lizzie y Ana, que están probando plantas y animales para ver si son comestibles y elaborando nuevas recetas con los ingredientes disponibles.
- Historiadores: Loti y Jane, que elaboran ambos un diario.
- Compositor: Brenden, que está trabajando en nuestra primera pieza musical. [Ver figura 8.2]. Dedicó mucho rato a decidir en qué clave componerla. Durante el tiempo de trabajo en nuestro nuevo planeta, le he observado que se sienta y canta para sí mismo, transcribiendo la melodía, absolutamente metido en su papel.
- Exploradores: Jin y Kei, que están preparando una expedición hacia la zona más lejana del planeta, durante la que trazarán el mapa del terreno y recopilarán muestras de flora y fauna [Ver fig. 8.3].

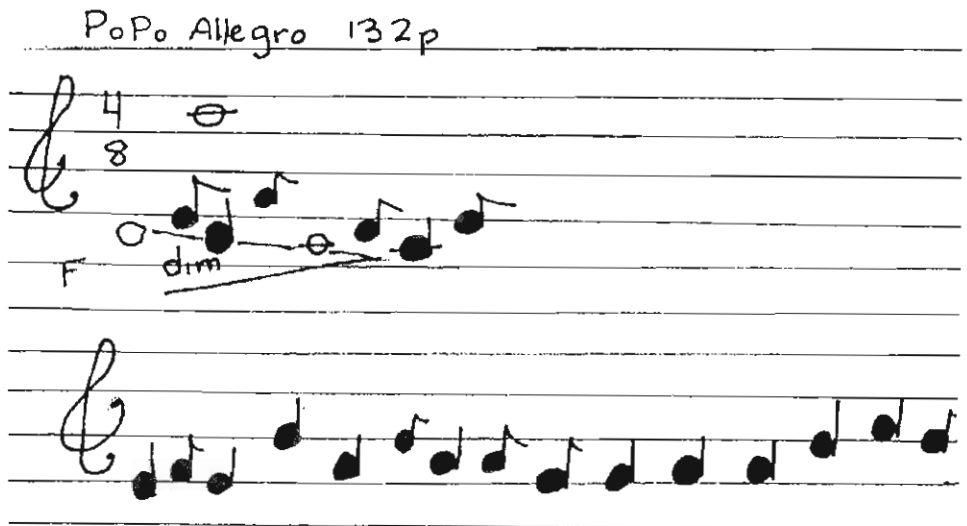
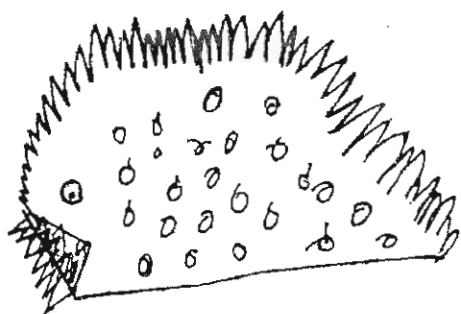


Figura 8.2 Composición de Brenden



Name - eye berrie

About the plant - this plant has a eye and a mouth but we don't really know if its living (living like animal) because it doesn't move or eat. This plant has a spine to defend its self and the spines have a poison but its a weak poison. This plant has 2 kinds of berries but we really don't know if you could eat the berries. Its commonly seen in the Wierd forest. It shoots spines out of its mouth. Its color is brown and the berries with a long branch is red and the berries without branches is blue and its height is about 3-5 feets high. (Its pretty big.)

Figura 8.3 "Eyeberries"

"Localizador": Thomas. Veamos qué significa. Creo que tiene que ser algo así como un científico natural. Él dice que ayudará a Jin y a Kei con su trabajo (Informe Externo, 28 de abril).

Mientras trabajaban con los personajes, los alumnos empezaron a producir una cantidad de relatos, mapas y material gráfico sin precedentes. Cada uno de los personajes produjo documentos apropiados a su papel. Por ejemplo, las figuras 8.2 y 8.3 se presentaron y explicaron como parte del Informe Externo del 28 de abril. La figura 8.2, realizada por su compositor, muestra un fragmento de la libreta de música en la que estaba trabajando. La figura 8.3 era una de las muchas ilustraciones científicas realizadas sobre la vida vegetal encontrada en nuestro planeta. A continuación aparece un ejemplo de las notas del médico escritas por la "*Doctora Bobbi*" en el diario que estaba elaborando.

Peggy Seward, edad 17: se rompió la pierna mientras caminaba. He traído escayola (un molde) y haré unas muletas con palos de madera así como una almohadilla con plumas para apoyar el brazo y los dedos; rellenaré un trozo de tela con plumas y puede servir.

Karen Judge, edad 15: Dos niños la tiraron al suelo y se ha torcido el tobillo. Haré lo mismo que hecho con Seward.

Nancy Simon, edad 11: comió de la Flor de los Pétalos Amarillos sin haberla triturado y sus intestinos están de color azul claro. Tendré que hablar con la doctora Louis, la cirujana, para ver si Nancy necesita una exploración intestinal. (Notas del diario de Bobbi).

Nótese cómo Bobbi incorporó su creciente conocimiento y vocabulario anatómico, producto de su interés real en ser médico y la información de la investigación de sus colegas científicos del planeta. Como profesora suya, he observado el tono diferente en este fragmento de narración: en sus notas como médico, la "*Dra Bobbi*" se mostraba segura y bien documentada, en contraste con Bobbi, la estudiante, que se mostraba avergonzada, insegura y no asumía riesgos.

El gobierno del nuevo mundo

La clase se comprometió muchísimo con los aspectos que tenían que ver con el gobierno de su nueva colonia. Este trabajo era una ampliación de lo que anteriormente habíamos estudiado sobre la estructura de las instituciones democráticas – una parte obligatoria del currículo de estudios sociales de 4º curso. Sus discusiones además se enriquecían con su activa implicación con las elecciones presidenciales del pasado otoño. El equipo de abogados estableció una distinción entre la Declaración de los Derechos Humanos y las leyes que ordenarían la vida en un lugar hostil. Hicieron un bosquejo más completo de las leyes en los Informes Externos y solicitaron la aprobación del grupo. Las leyes incluían lo siguiente:

Cuando haya que tomar una decisión importante, será la decisión de la mayoría.

Prohibido guardar provisiones.

Nadie está por encima de la ley. (*Que básicamente significa que nadie puede dejar de cumplir las leyes, pues son demasiado importantes*).

Prohibido dañar física o mentalmente a cualquier ser vivo, a menos que sea necesario para comer o para cualquier otra cosa.

Nadie puede hacer nada que no esté planificado sin permiso de la Guía.

No se debe arriesgar innecesariamente.

Prohibido cazar, a menos que sea la temporada de caza.

Es obligatorio pagar los impuestos.

Impuestos. El tema de los impuestos, más que cualquier otro tema, provocó – como ocurre entre los adultos – una encendida discusión sobre cuál debería ser su propósito en una comunidad recién creada y relativamente pobre. Me pareció – al oírlos – que el equipo de abogados de Sasha, Joshua y Kristie habían pensado concienzudamente en el tema de los impuestos y estaban listos para escuchar las quejas. Es más, al ver las preguntas y el tipo de respuestas que se sucedieron, resultaba interesante observar que sus papeles como actores en la simulación pesaban mucho a la hora de presentar sus argumentos. En la discusión siguiente, el lector verá el discurso enérgico y a veces contencioso que se desarrolló con el tema del gobierno.

GUÍA: ¿Podéis escuchar por favor?, porque esto se está convirtiendo en una discusión anárquica. ¿Recordáis todos lo que significa esa palabra? Si tenéis algo que decir... Pero en primer lugar, me gustaría que este grupo explicara para qué sirven los impuestos y lo que ellos hacen.

SASHA: Sirven para ayudar a las personas a construir su casa.

KRISTIE: Perfecto.

[Conversación simultánea]

JOSUÉ: Así el gobierno puede hacer cosas por la gente. Es como... la razón de que se paguen impuestos aquí es que se puede ayudar a la gente del país.

[Conversación simultánea]

BRAD: ¿Pero a qué viene ahora pagar impuestos? Quiero decir, estamos trabajando en grupo para conseguir sobrevivir, ¿para qué tenemos que pagar ahora impuestos? Quiero decir, puede que en el futuro necesitémos impuestos, pero no ahora.

MATTHEW: Ni siquiera hemos comenzado a construir nuestras casas, ¿por qué tendríamos que necesitar impuestos?

[Conversación simultánea]

KRISTIE: No estábamos pensando en el dinero, pensábamos en el trueque.

SASHA: En el comercio.

JOSHUA: Una ristra de maíz o una mazorca o algo así, eso es trueque, comercio y eso. Así podemos hacer que el país sea mejor.

LUCAS: ¿Pero qué sentido tiene? Quiero decir, no tenemos que pagar la casa, puesto que somos un grupo; según sabemos, somos los únicos en el planeta o, digamos, la única vida inteligente.

JIN: Menos Bob el patinador [ver Figura 8.4.] (Informe Externo, 3 de mayo).

Sistema electoral. Kristie, Joshua y Sasha estaban en alza en su papel de asesores legales, al insistir en que la clase tuviera en cuenta cada uno de los aspectos del gobierno y llegaron a un

consenso sobre las estructuras que estaban construyendo. En esta fase final de su trabajo, presentaron lo que llamaron "las leyes presidenciales", y la clase decidió cómo elegir a sus representantes y qué hacer si no estaban de acuerdo con sus oficiales electos.

KRISTIE: El presidente debe hacer que las leyes se cumplan. Si el presidente y el Congreso no están de acuerdo, la gente decidirá.

JOSHUA: La gente no puede, digamos, actuar por su cuenta.

GUIDE: No, pero podrán decidir.

The Roller bob



Height: 2' Width: 10"

Inedible!

Color: Purple with a green jumper.

Habitat: Everywhere

Can sleep wherever!

Common!!

Extremely smart, extremely
Cute, Can glide for
short periods.

Arch Enemy is the devil bird.

Extremely Friendly.

Speaks 10 million languages.

We talked to one and He
said "We want to help you
adapt to our planet. But you
will help us fight the Devil
Birds."

Eats the Fun-gus and the
Bob-leaf

Figura 8.4 "Bod el patinador"

KRISTIE: Todo el mundo debe votar y nominar a dos personas. Hay que hacer dos nominaciones, un chico y una chica. Si alguien verdaderamente está en desacuerdo con las decisiones y las acciones del presidente, puede vetarlo o vetarla.

ALEX: Como Richard Nixon. Como [¿?]

KRISTIE: Vamos a elegir un presidente cada 3 semanas.

LUCAS: ¿Cada 3 semanas?

KRISTIE: No nos sobra mucho tiempo en la escuela.

GUIDE: Quería decir cada 3 años.

SASHA: Eso. Cada 3 años.

El proceso de simulación

Con el paso de las semanas, la simulación diaria se empezó a convertir en una rutina. Todos se dirigían inmediatamente a su trabajo cuando llegaba el momento de la simulación, reanudando la tarea que habían dejado días anteriores como si el tiempo no hubiese transcurrido entre ambas sesiones. Conforme trabajaban, empezaron a tener lugar pequeños dramas. Los dramas se solían presentar ante el grupo en los Informes Externos y evolucionaban conforme el grupo los discutía. Las siguientes notas de un Informe Externo son el reflejo del trabajo diario y ofrecen un vislumbre de los impagables momentos que resultaron de las deliberaciones del grupo.

Votamos el nombre del planeta. Gana *El Planeta Vengar*. Lotti y Jane dicen que escribirán un himno.

Thomas cuenta que el terreno es duro y las piedras pueden ser muy ligeras.

Pueden ser útiles para herramientas de escritura. El agua sabe a zumo de uva y los árboles del Dr. Seuss tienen savia.

Jin y Kei comparten su mapa del planeta y nos muestran la ruta que siguieron en su exploración.

Sasha y Kristie están elaborando una urna para las elecciones presidenciales.

Los doctores informan al grupo que se han quedado conmocionados al descubrir que Susan ha traído sus gatos a la nave espacial, infringiendo deliberadamente la ley consensuada por el grupo de que no se podían llevar mascotas al nuevo planeta. Brad dice, "*tendremos que matar a los gatos*". ¡Susan se pone a llorar! (Increíble. ¡No está bromeando! ¡Llora de verdad! No finge). Se levanta para sonarse la nariz y mientras lo está haciendo, Lucas admite que el también ha traído gusanos. Les digo que los legisladores tendrán que decidir qué hacer. Susan se calma un poco.

Sati describe tres nuevas enfermedades y los remedios que los doctores han descubierto. Louis describe un virus con el que una persona se ha contagiado de un anfibio que están tratando de identificar.

Los encargados del alojamiento cuentan que han terminado una oficina y que están construyendo una cárcel. Brad dice, mirando a Susan, "*en caso de que la necesitemos*". (Informe externo, 5 mayo).

El incidente con Susan por los gatos me ha dejado estupefacta. Claramente había subestimado la seriedad con la que algunos estudiantes estaban desempeñando su papel.

Además empezaban a observarse signos de que la simulación estaba teniendo un efecto liberador en otros estudiantes. Me he referido ya a la "Dra. Bobbi", cuyo trabajo en la simulación era cualitativamente más ambicioso e influyente que su trabajo antes de la simulación. Lucas era otro de los estudiantes que se transformó bastante cuando trabajó en su personaje. Incómodo y poco acostumbrado a tratar socialmente con sus compañeros, Lucas empezó cuarto curso con el nivel muy bajo, pues le resultaba muy difícil concentrarse en su trabajo y participar en los intercambios y los juegos con sus compañeros. A lo largo del curso, se fue sintiendo más cómodo socialmente, pero la simulación tuvo un efecto enorme en sus hábitos de trabajo y en la presentación de sí mismo. Siempre que tenía tiempo libre durante el día, Lucas trabajaba en los dibujos de las exploraciones que estaba haciendo para la simulación. Prestaba muchísima atención a cada detalle de los Informes Externos: escuchaba atentamente a quien hablaba, contribuía en las discusiones, nunca se distraía. (En realidad, todos estaban muy atentos. En ningún momento tuve que vigilar el comportamiento de los niños). Además Lucas interactuaba con los demás estudiantes de la clase como parte de su papel: encargar a los diseñadores trabajos y a los constructores que construyesen una estación espacial, ofrecer ayuda a los médicos porque "tenía conocimientos de biología y de astrofísica" (que era verdad).

Conforme los normalmente reticentes Susan, Bobbi y Lucas se implicaron más en sus papeles, empezaron a influir en la dirección que tomó la simulación. Las siguientes notas fueron tomadas por Loti, la historiadora del planeta:

Susan no llevó sus gatos al laboratorio. Los dos gatos están enfermos.

Castigo: Llevar los dos gatos al Este (Susan puede ir). Si los Pájaros Demonio se ponen enfermos, quiere decir que sus dos gatos tienen que ponerse a hibernar. Estamos preocupados por ello. Cualquier cosa podría pasar. ¿Podrían morir sus gatos? No sabemos nada de la muerte en este planeta.

El pájaro Demonio puede que tenga un uso. Necesitamos un investigador de espías como Jane Goodall. Puede ser Susan, como castigo.

Los gusanos de Lucas se están portando bien. Reblandecen la tierra (Notas del diario de Loti).

Durante un Informe Externo, la saga de las mascotas ilegales continuó.

Alex admite ante el grupo que tiene un perro – "un corgi galés", dice sonriendo. El grupo se enfada, pero Alex está tranquilo. Susan le dedica una sonrisa.

Los legisladores (Kristie, Sasha, Joshua) piden candidatos para presidente. El grupo nombra a Brad, Mona, Louis y Jane. Jane gana las elecciones. A continuación los legisladores centran su atención en el problema del gato y piden a Jane una decisión. Se reúnen y anuncian que han decidido que los gatos se queden al cuidado de los médicos. Susan podrá visitarlos pero no podrá llevárselos. Además deberá de alimentarlos con sus propias provisiones. Jane dice, "si el gato enferma de gravedad y nos pone en peligro, lo mataremos". Susan llora otra vez, sobre todo cuando Jane le dice que a su gato se le matará si pone en peligro el planeta. Susan pide permiso para hablar con Jane personalmente. Le dice, mientras las lágrimas corren por sus mejillas, "Jane, te agradecería que en vez de decir "matar", dijeras "hibernar". Jane

amablemente contesta, "Eso estaría bien". (Informe Externo. 7 mayo).

Adaptación y enfermedades

Finalmente, a últimos de mayo, la simulación dio otro giro. Los doctores, dirigidos por la Dra. Bobbi, asumieron el liderazgo y empezaron a identificar organismos útiles así como diferentes tipos de enfermedades y amenazas biológicas. El siguiente resumen, tal y como lo presentó Loti en su artículo semanal del "Noticiero del Planeta Vengar", muestra la dirección cambiante del trabajo del grupo:

La doctora Sati ha encontrado un nuevo tipo de bacteria. El doctor dice que los árboles pueden servir como camas, son comestibles y son útiles para construir casas. Lucas dice que el planeta es triangular. Hemos conseguido muchas cosas nuevas como una televisión que funciona con energía solar, un horno para el cocinero, un nuevo armario y un recolector de bayas.

Tenemos problemas con la falta de cuartos de baño.

Atención con el Juguipeca, con el Verdato y con el Okleoupious. El Okleoupious es un resfriado. El Juguipeca es una enfermedad mental. El Verdato es una enfermedad con la que te sale un cuadrado verde en la espalda y se te pone la cara negra y te causa muchísimo dolor. Así pues, consultad con vuestro médico si vosotros o vuestros amigos pudieran tener esa enfermedad.

El día 29 de mayo, la Doctora Bobbi vino a conversar conmigo en privado. Me contó que estaba tratando a Mona y a Bonnie de una misteriosa enfermedad. Me dijo, "Da la impresión de que han hecho un viaje al pasado. Están actuando como niñas". Eu realidad, cuando eché un vistazo por el aula, vi a Bonnie sentada en una silla, balanceándola y diciendo "pato mareado, pato mareado" una y otra vez. Mona estaba debajo de la silla diciendo, "pez frito, pez frito". En el Informe Externo que seguía Bobbi informó de Bonnie y Mona. Su voz era alta y clara y había redactado un informe y recopilado fotografías de otros miembros del grupo que mostraban los mismos síntomas. Louis, que además era médico, informó de que Matthew estaba mostrando síntomas similares. Al escuchar el informe, muchos niños de la clase empezaron a tener convulsiones y mostrar síntomas extraños. Posteriormente, durante la tarde, los doctores estuvieron trabajando en una esquina del aula con los estudiantes "enfermos". Estaban totalmente metidos en su papel. En verdad, toda el aula era un personaje. No es de sorprender que la "enfermedad" continuara extendiéndose durante cada una de las sesiones de la simulación.

En esta sesión los doctores han confirmado que algo está afectando a los miembros de la comunidad. Alrededor de la mitad de los niños comienzan la sesión balbuceando como idiotas. (Supongo que la gracia de actuar como un bebé ha salido a la superficie en este imaginativo ejercicio porque tiene un atractivo real para los alumnos de 4º que se sienten presionados constantemente para actuar como mayores). Como Guía, soy consciente del daño para nuestro planeta (y para nuestra simulación). He comenzado a intervenir, dirigiéndome a cada médico en privado y contándoles lo preocupada que estoy sobre la enfermedad – está mermando nuestra

mano de obra y poniendo en peligro nuestra supervivencia. Entonces me piden que de permiso para sedar a los pacientes de forma que los médicos puedan trabajar en la curación. Los médicos de mala gana dominan a sus pacientes quienes (de mala gana) se echan a dormir. Al cabo de 30 segundos, el primer grupo tiene una curación milagrosa y corren a trabajar con sus compañeros sanos. El segundo grupo, con Bobbi, que fue el grupo que originalmente cayó enfermo en la última sesión durante su viaje al satélite, se muestran más difíciles de curar. Siguen delirando y balbuceando. Bobbi corre entre ellos, tratando de reconfortarlos y darles medicinas. La aparto a un lado y le doy a ella la misma charla sobre la sedación. Ella de mala gana los seda y caen en un sueño sin fin. (Notas de campo, 9 de junio).

Después de sedar a los pacientes, nos reunimos los médicos y yo. Bobbi de forma autoritaria revisó el comienzo de los síntomas que había anotado en su diario y la progresión de la enfermedad y nos mostró sus notas y dibujos. Louis respondió que su información era muy similar. En ese punto, las dejé para que comprobaran su información con los demás grupos del aula. Entonces Kristie, Sasha y Thomas enfermaron. Inmediatamente me di cuenta de que estábamos a punto de sufrir una crisis (¡de orden!), puesto que la mitad de la clase deliraba por culpa de la fiebre. Convoqué una reunión y dejé claros mis temores a aquellos miembros que todavía no habían enfermado. El resto de los enfermos estaban durmiendo irregularmente, aunque no sé cómo se las arreglaron pero se unieron al círculo con nosotros que estábamos discutiendo el problema. Hubo una discusión muy seria sobre las alternativas que teníamos para enfrentarnos a la nueva crisis:

1. Construir vallas protectoras para mantenernos a salvo de los animales que nos están infectando.
2. Marcharse al satélite. "Pero", dice un estudiante, "¡ahí es donde primero se enfermaron!".
3. Colocar sensores remotos para buscar zonas habitables, para observar la actividad animal en el planeta o en el satélite y para ver a los pacientes y así los doctores puedan descansar un poco.
4. Volver a la tierra o a otro lugar.

De pronto, Loti dijo que se sentía mejor. Sugirió que seguramente se había curado por el efecto de la almohada en la que estaba recostada. Le pasó la almohada a Sasha, quien pronto se sintió bien. Rápidamente, todo el mundo se curó y los doctores decidieron estudiar la almohada.

Al día siguiente, cuando volvimos del almuerzo, Joshua dijo que había pensado que quizás deberíamos preparar a varios médicos para el nuevo planeta. Le pregunté por qué.

JOSHUA: Bueno, quizás parte de la enfermedad no esté realmente en los cuerpos.

KAREN: ¿Quieres decir que está en sus cabezas?

JOSHUA: Sí.

KAREN: ¿Entonces es algo psicossomático?

JOSHUA: (con mirada confusa).

KAREN: Ah, quiero decir que está en su cabeza, pero sienten la enfermedad en

su cuerpo, por eso creen que están verdaderamente enfermos.
JOSHUA: Sí.

Esta conversación era una de las muchas que estaban teniendo lugar fuera del tiempo de la simulación y que tenía que ver con hechos de la propia simulación. Raras veces estas conversaciones ocurrían en tiempo lectivo – los niños tenían mucho cuidado de no llevar la simulación a otras horas del día (una regla que habíamos establecido al principio), sin embargo señalaron que los problemas que aparecían en la simulación estaban siendo tratados fuera del horario propuesto.

Para la segunda semana de junio, nuestra situación no había mejorado. Mis notas de campo registran los hechos que conduxeron a la resolución final del problema.

Estamos decidiendo qué hacer. Todavía hay muchos enfermos o a punto de caer. Después de la reunión, nos dirigimos a la sesión de trabajo y muchos caen enfermos. Los pongo en cuarentena y Bobbi les dispensa antidotos (caramelos de goma que ha traído de casa) a los trabajadores enfermos. Aún así, la enfermedad no desaparece. Finalmente, cuando examino concienzudamente la situación, tomo una decisión unilateral. Entro en la "sala de enfermos" e informo a los pacientes de que si no se mejoran, no me quedará más remedio que matarlos.

"¿Por qué?" preguntan sorprendidos.

Yo respondo "*Porque estáis malgastando nuestros valiosos recursos: alimentos, agua, medicinas; y no estáis mejorando. Nos estáis poniendo en peligro a todos nosotros*".

"Oh" contesta todo el grupo.

Un minuto después todos se han curado (Notas de campo, 9 de junio).

RECLAMAR, RENOMBRAR, REIMAGINAR EL AULA

Cuando revisé estas notas de campo más de dos años después, me sorprendí de la forma en que se resolvió el problema. Jamás habría soñado en los 30 años que llevo enseñando que habría entrado en una clase llena de niños trabajando y les habría dicho que les iba a matar. Por supuesto, ahora me doy cuenta de que nunca en mis años de profesora había estado tan intensamente implicada en una actividad de la clase, tanto como profesora como de actriz. Cuando he vuelto a leer este fragmento me he reído a carcajadas pensando en la dureza de mis argumentos y en las caras de sorpresa de mis alumnos y la mía propia cuando esas palabras salieron de mi boca. Se quedaron sin habla, pero yo, como Guía, tenía que ser implacable. Nuestra vida en Vengar estaba en peligro por sus acciones. Sin embargo, yo no tenía idea de cómo reaccionarían. Después de todo, todos éramos jugadores en una simulación que nunca se había llevado a cabo con anterioridad. A un nivel modesto, estábamos llevando a cabo un juego de supervivencia sin conocer el resultado, al igual que los exploradores a lo largo de la historia han perseguido sus objetivos sin conocer el resultado final.

Valorar la imaginación, la colaboración y la improvisación

¿Qué valor considero que tiene este ejercicio en el desarrollo del currículo con la imaginación como figura central? ¿Qué potencial tiene semejante enfoque para remodelar nuestro papel como profesores? La simulación, en cuanto a ejercicio imaginativo en colaboración, ofreció muchas oportunidades para un profundo aprendizaje, una síntesis del conocimiento y un crecimiento social. Si hablo de lo que estuvimos aprendiendo en relación con los objetivos del currículo de estudios sociales, reconozco que fue mucho: comprensión del concepto de supervivencia como algo más que proporcionar las necesidades básicas de comida y techo, diseñar un sistema de gobierno, elaborar mapas de las regiones del planeta e identificar los aspectos interpersonales de la supervivencia como una comunidad colonizadora. Aún así, la simulación además atrajo la atención y la energía de determinados niños de una forma jamás conseguida en todo el año. Por ejemplo, Lucas, Susan y Bobbi, que nunca se habían mostrado confiados en clase, se habían implicado completamente. Todos ellos comenzaron a interesarse en los Informes Externos, expresándose alto y claro mientras desempeñaban su papel, interactuando con otros niños cuando antes se mostraban aislados, influyendo claramente en el desarrollo de la simulación misma. La simulación usó las aptitudes imaginativas de los niños para hacer real una idea (la colonización, la supervivencia), y además cambió nuestras relaciones sociales.

En este proceso, no debemos subestimar la importancia de lo que anteriormente habíamos leído: *Sylvester and the Magic Pebble* (Steig, 1987); *Brave Irene* (Steig, 1986b), *Abel's Island* (Steig, 1986a), *Maroo of the Winter Caves* (Nicol, 1990); *Wind in the willows* (Graham, 1980), *Hatchet* (Paulsen, 2000), *Johnny Tremain* (Forbes, 1943), *Indian Captive: The Story of Mary Jemison* (Lenski, 1995), *Sign of the Beaver* (Speare, 1988); *Freedom Train* (Sterling, 1954), *The Courage of Sarah Noble* (Dalglish, 1991) *Sing Down the Moon* (O'Dell, 1970), *Grasshopper Summer* (Turner, 1989), *Wagon Wheels* (Brenner y Bolognese, 1993) y *Save Queen of Sheba* (Moeri, 1981). Estas excelentes obras literarias nos permitieron implicarnos con los dramas de la historia a través de la imaginación. Durante la simulación, observé que los personajes que los niños representaron eran reflejo de los personajes supervivientes que habíamos encontrado en esos libros. Y finalmente, después de volver a leer las transcripciones de los Informes Externos, sobre todo los de las discusiones sobre la estructura gubernamental, quedó claro que los niños, cuando se implicaron como protagonistas dentro del contexto de la creación de una sociedad imaginaria, trabajaron las ideas de ley, economía y democracia a partir de las discusiones y las lecturas que habíamos realizado durante el estudio de los orígenes de América.

Colaborar como personas que imaginan

Mi objetivo original en la simulación había sido llevar la historia más allá de su cronología hasta el territorio de la imaginación y la identificación. Parece ser que eso se ha logrado. Pero al considerarlo, creo que ese objetivo se ha conseguido como resultado de nuestra *colaboración como personas que imaginan*. Habiendo tenido yo una postura más

tradicional y habiéndome mantenido al margen observando y dirigiendo, creo que el resultado habría sido muy distinto. En el proyecto yo asumí el papel que los alumnos decidieron que tuviera. Yo era la Guía que les ayudaba a tomar decisiones en determinados momentos de crisis; trabajé activamente con cada grupo y con los niños por separado para averiguar en qué estaban trabajando; y les animé a encontrar su propia dirección en los papeles que habían elegido. Todos esos aspectos de mi papel podrían haber parecido al principio nada más que yo misma actuando como yo misma, la profesora. Pero la distinción entre yo misma como Guía en el Planeta Vengar y yo misma como profesora de la clase de 4º curso se puede encontrar en el hecho de que durante la simulación, yo –al igual que mis alumnos– actuamos solamente en el contexto imaginario del Planeta Vengar y nuestra conquista como colonizadores. No dirigí la acción para determinar lo que se hacía y cómo se hacía. No dirigí a los estudiantes para que trabajaran en el gobierno, las enfermedades, la historia, la geografía, las ciencias, el arte, los inventos, la literatura o la música. Esos propósitos, y otros, surgieron de forma natural gracias a nuestra activa implicación con la imaginación y el conocimiento que fuimos obteniendo a lo largo del curso.

Aún así mi capacidad para asumir ese rol de actriz emanaba también de mi propio deseo por dirigir una etnografía de la imaginación. Desde mi primer encuentro con Denzel, había tratado de entender cómo trabajaba la imaginación, documentando mis observaciones e interacciones con los niños y explorando mi propio proceso de imaginación y lo que otros habían escrito sobre ello. Era inevitable que mi implicación en la etnografía cambiase gradualmente la forma en que yo desarrollaba mi papel como profesora: remodelando mis interacciones con los alumnos y mi enfoque del currículo, borrando los límites que me separaban, como profesora y como adulta, de mis alumnos, niños y aprendices, y permitiendo así que mis alumnos y yo reclamemos, renombramos y reimaginemos nuestra aula. Pienso que al final creer en la importancia de la imaginación y vivir activamente con ella día a día no puede tener otro resultado.



CAPÍTULO 9

Entrar en la madriguera del conejo

La ciencia ha tenido un éxito inconmensurable, pero toda acumulación de conocimiento, al igual que el banco de tierra donde me siento, está llena de madrigueras de conejos. Entremos en una madriguera —en la física cuántica, digamos, o en la relatividad y que El País de las Maravillas tiene sus propias madrigueras por las que acceder a otros lugares aún más exóticos. No es necesario ser un Lord Kelvin o un Planck o un Einstein para encontrar una madriguera donde entrar. Una piedra puede servir— si yo decido entrar. Un brote de hierba nos proporcionará la entrada al infinito. (Raymo, 1987, p.174).

En *Honey from Stone* (1987), Raymo describe, desde su privilegiado punto de vista como naturalista, cómo —cuando la imaginación está fuertemente unida a la observación, la deducción, la lógica e incluso a los cálculos derallados de los fenómenos del mundo natural— ésta plantea de forma natural cuestiones y conclusiones que ondean ante lo que se cree que es la verdad. Él cita el trabajo de Aristarco, quien propuso alrededor del 200 a.C. que el diámetro del sol era siete veces el de la tierra. Desde esta incorrecta pero audaz y herética teoría, Aristarco concluyó correctamente que la tierra giraba alrededor del sol y posteriormente, al observar las estrellas sugirió que estaban fijas en el espacio y por tanto el tamaño del universo tiene que ser infinito. Raymo (1987) dice:

La herejía de Aristarco era la herejía de la escala, al igual que la herejía de Job y la de Galileo. Aristarco se atrevió a sugerir que la creación no se medía según la escala humana. Y aún así, su trabajo sobre la imaginación humana se estira hasta alcanzar una creación infinita. Los audaces teoremas de Aristarco son oraciones que tratan de la infinidad del mundo; sus proposiciones matemáticas son el lenguaje de la oración. (P. 40)

A través de Aristarco, Raymo sugiere que el propósito activo del pensamiento imaginativo debe de estar lógicamente seguido por la reconstrucción y la reorganización del

conocimiento y que cada logro o dominio de una idea lo único que hace es abrir más "madrigueras" a las que entrar y más misterios que percibir. Como dice Raymo, "*La descripción es revelación. Ver es orar*" (p. 185). Para mí, esto plantea la idea de que la educación debe crear un nuevo paradigma sobre el ciclo del aprendizaje y cuál debe ser su objetivo. Como he dicho en el capítulo 8, los educadores deben reclamar, renombrar y reimaginar la enseñanza y el aprendizaje. Raymo propone que el objetivo debe ser el de "rezar" por la complejidad del mundo y la sinceridad de las cuestiones que no han sido contestadas y parecen imposibles de contestar. ¿Qué tipo de resultado educativo es este? ¿Lo llamamos simplemente "*la emoción sobre el aprendizaje*" o es algo más: el cultivo de la imaginación a través de la observación, el cuestionamiento, la sinceridad ante lo no conocido, el valor de lo imposible de contestar?

UN NUEVO PARADIGMA

Estamos celebrando los distintos "*talentos*" de la clase con un recital. Lo hemos hecho en respuesta a una petición de Nat de tocar una selección de fragmentos de su recital de piano. Esto es lo que cada cual hizo.

1. Nat toca "*Deck the Halls*".
2. Ellie hace un truco de magia con un sombrero de vaquero. Se pone el sombrero. Le cubre los ojos. Se gira y saca un pequeño conejo de su interior.
3. Betty hace trucos con gomas mientras cuenta chistes.
4. Katie toca "*Feliz Navidad*" con coros en un piano de juguete.
5. Tommy toca las maracas. Tenemos que adivinar qué pieza es. "*¡El mono loco!*".
6. Brian hace un truco de magia.
7. Jamilla amaestra un leopardo.
8. Sofía tiene dos huevos que son cubiletes. Pide ayudantes. Elige a Bárbara. Lanzan los huevos de una a la otra.
9. Jamilla dice que sabe hacer otra cosa. Elige a Ellie como ayudante. Sacar varios rotuladores, le da unos cuantos a Ellie, ella toma los restantes y lanza uno a Ellie. Ellie hace lo mismo. Continúan lanzándose rotuladores a la misma vez. (A estas alturas Sarah y yo estamos riendo histéricamente. Cercanas al delirio).
10. Sasha canta o comienza a cantar "*Somewhere over the Rainbow*". Se pone triste, dice que ha estado practicando y que se sabe la letra. Por tanto la recita. Entonces Jamilla se pone de pie y se dirige a ella, diciendo que ella la cantará. Y lo hace, con una bonita voz. Miro a mi alrededor y veo a varios niños que cantan la canción en voz baja. Emily se balancea, como si estuviera en trance. Katie tiene la mirada perdida en la lejanía, mientras canta en voz baja. (Notas de campo, 21 de diciembre).

He aquí una descripción de unos niños y unas profesoras implicados en un hecho comunitario. Estábamos, como lo describe Lessing (1994) en un "*'punto del tiempo' wordsworthiano abiertos a la experiencia y además conscientes de la enorme sinceridad, conscientes de que es un momento privilegiado*" (p.54). Lo que nosotros estábamos experimentando era teatro, arte e imaginación. ¿Pero a dónde nos llevaba? ¿A la alegría, como

propone C. S. Lewis (1956)? ¿A la transformación artística? ¿O, y esto lo diré con cierto temor, al lanzamiento de la imaginación hacia lo divino?

¿ALEGRÍA?

¿Me atrevería a decir, como profesora en un sistema secular, que un objetivo de la educación debería de ser la realización de la alegría, de lo divino o de lo misterioso? ¿Qué deberíamos de cultivar, en la enseñanza, encuentros con lo sublime? La idea huele a herejía de la escuela pública y a fervor religioso, pero es una idea a la que mi investigación para este proyecto ha vuelto una y otra vez. Nabokov (1967), por ejemplo, al describir su trabajo como estudioso de los lepidópteros, señala cómo el amor, el éxtasis y la conciencia metafísica eran parte de su trabajo como científico:

El mayor disfrute de la ausencia del tiempo es cuando me quedo quieto entre las mariposas raras y las plantas de las que se alimentan. Ese es el éxtasis y detrás del éxtasis hay algo más, que es difícil de explicar. Es como una vacuna momentánea en la que entra todo lo que amo. Un sentimiento de unidad con el sol y las piedras. Un estremecimiento de gratitud a quien concierna. (p. 139)

Describe un momento similar cuando escribió su primer poema en los momentos posteriores a una tormenta:

Un momento después comenzó mi primer poema. ¿Qué lo desencadenó? Creo que lo sé. Sin brisa que soplara, el peso transparente de una gota de lluvia, brillando en un lujo parasitario en una hoja en forma de corazón, causó su goteo y lo que parecía un glóbulo de plata efectuó un repentino deslizarse por la vena central y entonces, habiendo vertido su brillante carga, la descansada hoja se desdobló. Goteo, hoja, descanso – el instante en que todo ello ocurrió me pareció no tanto una fracción de tiempo como una fisura en él, un latido perdido, que volvió en el momento como un repiqueteo de ritmos... la estrofa que yo estaba murmurando se parecía al golpe de imaginación que yo había experimentado cuando por un momento el corazón y la hoja habían sido uno solo (p. 217).

En relatos autobiográficos de científicos, artistas, filósofos y teólogos, cuando ocurren momentos de profunda visión y aprendizaje, esos momentos se describen casi exclusivamente como que ocurren fuera de la escuela, cuando un niño o un adulto están en un estado de apertura inconsciente al mundo. La mente está abierta. La imaginación se mueve hacia el momento y lo transforma en un tipo de aprendizaje que es profundo, personal, intangible. ¿Por qué la mayoría de esos momentos tienen que ocurrir fuera de la escuela?

IMAGINACIÓN Y EDUCACIÓN

La imaginación es un arte escondido en las profundidades del alma cuyos elementos verdaderos la naturaleza apenas nos dejará divina y extensa expuesta ante nuestros ojos (Kant, 1786/1969, p.181).

Pero ahora he vuelto a mi propia madriguera. Como dije al inicio de este libro, la asignatura de la imaginación ha sido mucho más de lo que yo podía manejar. Me consuela saber que la mayoría de la gente que escribe sobre la imaginación reconoce que es mucho más que ellos. Y así, después de afirmar que la imaginación y el aprendizaje, cuando van unidos, pueden conducirnos a la alegría, el éxtasis y los encuentros con lo sublime, y que eso es lo que la educación debería de tratar, me encuentro atascada. Estoy pisando un terreno prohibido. Todos mis años en la educación pública me han dejado casi incapaz de avanzar – incapaz de imaginar cómo serían las escuelas si la imaginación fuese reconocida como el centro necesario del aprendizaje y del crecimiento. Esto es algo que no puedo hacer yo sola, como me han enseñado mis alumnos. Imaginar nuevos mundos educativos es un proyecto que requeriría que no-sotros dejáramos a un lado muchos de los supuestos sobre el mundo y sobre los propósitos de la educación. Por ello, es necesaria la colaboración de otras personas capaces de imaginar, que se comprometan con la emoción, la transformación y el desarrollo de una comprensión más amplia de lo que constituye el aprendizaje.

Probablemente es por eso por lo que la imaginación es el poder mudo de la mente al que las escuelas no prestan atención, excepto cuando permitimos en ocasiones que salga a la superficie en asignaturas más marginales como el arte y la música. Porque cuando se permite que la imaginación salga a la luz y haga el trabajo de la transformación, el trabajo y la transformación que ocurren en estudiantes y profesores no puede cuantificarse según las formas “*aceptables*”. Es decir, los resultados de dicho aprendizaje no se adecuarán al marco de “*resultados mesurables*”, pruebas estandarizadas, títulos, aprendizaje programado. El proceso de ese aprendizaje no se adecuará a espacios de tiempo estipulados o a textos programados para la enseñanza de una asignatura. Las alteraciones sociales de dicho aprendizaje trasladan el poder y la autoría que ostenta el profesor a los alumnos en conjunción con el profesor y así, entre otras cosas, se provocará el rechazo de los que más temen al desorden, que creen que el desorden (hablar, moverse, reír, divertirse) no debe estar presente en un ambiente de aprendizaje serio, de aquellos que creen que el desorden significa pérdida de control y esa pérdida de control supone siempre un peligro.

RECLAMAR LA IMAGINACIÓN

Para reimaginar la imaginación y superar el miedo de lo que no podemos controlar, tenemos que prestar atención a los niños y recordarnos a nosotros mismos que, salvo que lo contrario fuera evidente, se supone que nuestro sistema educativo sirve a los intereses y al bienestar de los niños más que el de los adultos. Y yo incluso considero al niño que todavía no ha nacido. Como el lector recordará, una parte de mi trabajo sobre la imaginación lo llevé a

cabo con la ayuda de mi entonces colaboradora, Sarah. Sarah contribuyó a aquel trabajo con sus notas de campo y su disponibilidad para con los niños y conmigo: todo lo que hacíamos le sorprendía y le divertía. He pasado los últimos 6 meses revisando nuestro diario común, escaneando sus notas manuscritas, leyendo y releendo sus preguntas.

Ayer Sarah me envió un correo electrónico informándome de que estaba embarazada. Sarah, al dar a luz a su hijo, no puede saber en qué se convertirá su bebé, pero ella y su marido imaginarán una vida para su niño y a partir de esa vida imaginada modelarán y remodelarán las suyas propias. Gran parte de lo que ellos tengan en cuenta será la educación de su hijo: a qué tipo de escuela asistirá, si los profesores serán amables y respetuosos, si la personalidad de su hijo será valorada y tenida en cuenta, hasta qué punto su niño será aceptado y querido por sus compañeros y, finalmente, si las aptitudes innatas y los dones del niño, que se harán especialmente evidentes en los años anteriores a su escolaridad, podrán ser una realidad en la escuela. Y ese, por supuesto, es el quid de la cuestión.

Nuestros niños comienzan su escolaridad llenos de imaginación. Como dice George Dennison (1969), *"los niños se sienten tan poderosamente atraídos por este mundo que el simple movimiento de su curiosidad nos llega en forma de amor"* (p.9). Están abiertos a la alegría, a la curiosidad, a la emoción, a la intuición, a la experimentación y a la exploración, y yo creo que nosotros queremos que sigan por ese camino. Pero de un modo u otro, para la mayoría de nosotros y para nuestros niños, esas cosas se atenúan en el camino conforme los años pasan. La escuela y la vida se convierten en algo difícil, repleto de trabajos penosos, repetición y "deberes". La alegría, la curiosidad, la emoción, la intuición, la experimentación y la exploración se quedan a un lado cuando el proceso educativo va hacia delante. Se nos dice que así es como el proceso funciona: nuestros niños deben dejar a un lado las cosas infantiles como jugar, hacer representaciones, inventar y fantasear y deben redirigir su atención hacia la organización y la conformidad a conceptos arcaicos de trabajo y lugar de trabajo. Este es un pronunciamiento que viene impreso en nuestro pasado cultural, de un momento distante históricamente en el que no se apreciaba el ilimitado potencial que nuestros niños representan y no comprendían que las escuelas existen no para perpetuar el orden social, sino para cuestionarlo y mejorarlo.

Al escribir sobre el niño de Sarah, quiero cuestionar esas creencias. Quiero volver a los niños de este libro y a sus palabras, dibujos y acciones. Sofía, Donald, Tommy, Sabrina, Lucas, George, Susan, Bobbi y el resto de mis alumnos que me proporcionaron abundante evidencia de la riqueza de la imaginación como fuente del aprendizaje. También quiero mirarme a mí misma como su profesora: han pasado 10 años desde que Denzel llegó hasta mí con el interrogante de la imaginación y me embarcó en este viaje. Tanto mi implicación con la imaginación, como la de mis alumnos, han cambiado la forma en la que observo mi futuro y mi mundo. Veo que yo —al igual que mis alumnos— estoy repleta de imaginación. La imaginación es una habilidad mental que todos podemos reclamar; nunca desaparece por completo de nosotros. Necesitamos un nuevo paradigma para la educación que la coloque en el centro del proceso y que ese paradigma sea limitado solamente por la imaginación de quienes cuidan a nuestros niños y por ellos mismos.

Para los profesores, vivir y trabajar con la imaginación alterará la forma en que enseñamos pero no tendrá como resultado una práctica didáctica idéntica. Para nuestros

estudiantes y niños, el clima creado en las escuelas donde la imaginación es esencial afirmará quiénes son como individuos, a la vez que les permitirá reconocer, identificar y formar alianzas con los que son diferentes. Pero sobre todo, reclamar la imaginación producirá aulas llenas de alegría y oportunidad: aulas multivocales, multimodales donde el aprendizaje de los conocimientos básicos comienza en el cuerpo, con la aspiración y el deseo de saber porque el discurso que buscamos se ha convertido en una necesidad y la comunidad de la que formamos parte está creando una nueva y mejor visión del mundo.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: la frontera*. San Francisco: Spinsters/ Aunt Lute Book Co.
- Ashton-Warner, S. (1963). *Teacher*. New York: Simon and Schuster.
- Babbitt, N. (1969). *The search for delicious*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Bachelard, G. (1971). *On poetic imagination and reverie*. New York: Bobbs-Merrill.
- Bakhtin, M. (1981). *Discourse in the novel*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (C. Emerson, Ed and Trans.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press.
- Ballenger, C. (2003, April 26). "I would sing everyday": *Imagination and skepticism*. Keynote address, International Conference on Teacher Research, Lincolnshire, IL.
- Ballenger, C (1999). *Teaching other people's children*. New York: Teachers College Press.
- Bauman, R. (1977). *Verbal art as performance*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Brann, E.T.H. (1991). *The world of the imagination: sum and substance*. Savage, MD: Rowman and Littlefield.
- Brenner, B., and Bolognese, D. (1993). *Wagon wheels*. New York: HarperCollins.
- Brookline Teacher Research Seminar. (2003). *Regarding children's talk: Teacher research on language and literacy*. New York: Teachers College Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home.: an innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Carini, P. (2001). *Starting strong: A different look at children, schools, and standards*. New York: Teachers College Press.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Clifton, L. (1992). *The boy who didn't believe in spring*. New York: Dutton.
- Cobb, E. (1993). *The ecology of imagination in childhood*. Austin, TX: Spring.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- Coleridge, S. T. (1907). *Biographia literaria*. London: Oxford University Press.
- Corbin, H. (1969). *Creative imagination in the Sufism of Ibn Arabi*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Dalghiesh, a. (1991). *The Courage of Sarah Noble*. New York: Simon and Schuster.
- DeBono, E. (1969). *The mechanism of mind*. New York: Simon and Schuster.
- DeBono, E. (1970). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. London: Ward Lock Educational.
- De Chardin, T. (1960). *The divine milieu*. New York: Harper and Brothers.
- Dennison, G. (1969). *The lives of children: The Story of the First Street School*. New York: Random House.
- Donaldson, M. (1963). *A study of children's thinking*. New York: Norton.
- Dyson, A. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A. (1999). *Coach Bombay's kids learn to write: Children's appropriation of media material for school literacy*. *Research in the Teaching of English*, 33, 376-402.
- Edwards, C., Gandini, L., and Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- Edwards, D., and Mercer, N. (1987). *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Eisner, e. (1976). *The arts, human development and education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Emerson, R. W. (1983) *Nature; addresses and lectures*. Reprinted in J. Porte (ed.), *Emerson: Essays and lectures*. New York: The Library of America. (Original work published 1849).
- Estrada, K., and McClaren, P. (1993). *A dialogue on multiculturalism and democratic culture*. *Educational Researcher*, 22(3), 27-33.
- Fleck, L. (1979). *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago Press.
- Forbes, E. (1943) *Johnny Tremain*. New York: Houghton-Mifflin.
- Fox-Keller, E. (1983). *A feeling for the organism: The life and work of Barbara McClintock*. New York: Freeman.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P., and Macedo, d. (1987). *Literacy: reading the word and the world*. New York: Bergin and Garvey.
- Frye, N. (1964). *The educated imagination*. Bloomington: University of Indiana Press.
- Gallas, K. (1994). *The languages of learning: How children talk, write, dance, draw and sing their understanding of the world*. New York: Teachers College Press.
- Gallas, K. (1995). *Talking their way into science: Hearing children's questions and theories, responding with curricula*. New York: Teachers College press.
- Gallas, K. (1998). "Sometimes I can be anything": *Power, gender and identity in a*

- primary classroom*. New York: Teachers College Press.
- Gallas, K., and Smagorinsky, P. (2001). *Approaching texts in school*. The reading Teacher, 56 (1), 54-67.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles*. New York: Basic books.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.
- Goelman, H., Oberg, A., and Smith, F. (Eds). (1984). *Awakening to literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- Graham, K. (1980). *Wind in the willows*. New York: Holt.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. New York: Jossey-Bass.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a poor theater*. New York: Simon and Schuster.
- Grumet, M. (1988). *Bitter milk*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Hallyday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the development of language*. New York: Elsevier North-Holland.
- Heath, S. B. (1982). *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. Language in Society, 11, 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1986). Separating "things of the imagination" from life: Learning to read and write. In W.H. Teale and E. Sulzby (Eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 156-172). Norwood, NJ: Ablex.
- Heath, S. B. (1984). The achievement of preschool literacy for mother and child. In H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith (Eds). *Awakening to literacy* (pp. 51-72). Exeter, NH: Heinemann.
- Holton, G. (1973). *Thematic origins of scientific thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holton, G. (1978). *The scientific imagination: Case studies*. New York: Cambridge University Press.
- Hull, G., and Schultz, k. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational research* 71(4), 575-611.
- John- Steiner, V. (1985). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. New York: Harper and Row.
- John- Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.
- John- Steiner, V., and Meechan, T. (1999). Creativity and collaboration in knowledge construction. In C. D. Lee and P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1969). *Critique of pure reason*. New York: Dutton. (Original publicado en 1786).
- Kearney, R. (1998). *The wake of imagination: Towards a postmodern culture*. London:

- Routledge.
- Kellogg, R. (1967). *The psychology of children's art*. New York: Random House.
- Kroll, S. (1984). *The biggest pumpkin ever*. New York: Holiday House.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lembke, J. (1990). *Talking Science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lenski, L. (1995). *Indian captive: The story of Mary Jemison*. New York: Harper-Trophy.
- Lensmire, T. J. (1994). *Writing workshops as carnival: Reflections on an alternative learning environment*. Harvard Educational Review, 64, 371-391.
- Lensmire, T. J. (1997). *The teacher as Dostoevskian novelist*. *Research in the Teaching of English*, 31, 367-392.
- Lessing, D. (1994). *Under my skin: volume one of my autobiography, to 1949*. New York: HarperCollins.
- Lewis, C.S. (1956). *Surprised by joy: the shaping of my early life*. New York: Harcourt Brace.
- Medawar, P. (1982). *Pluto's republic*. Oxford: oxford University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moeri, L. (1981). *Save Queen of Sheba*. New York: Dutton.
- Moll, L. (1992). Bilingual classroom studies and community readings: some recent trends. *Educational Researcher*, 21(3), 20-24.
- Morson, G. S. and Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Nabokov, V. (1967). *Speak memory*. New York: Vintage.
- Nash, P. (1966). *Authority and freedom in education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Wiley.
- Nemerov, H. (1978). *Figures of thought*. Boston: Godine.
- New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1), 60-92.
- Nicol, A. (1990). *Maroo of the Winter Caves*. New York: Clarion.
- Ninio, A., and Bruner J. S. (1976). *The achievement and antecedents of labeling*. *Journal of child language*, 5, 1-15.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Ochs, E., Jacoby, S., and Gonzales, P. (1996). "When I come down I am in the domain state": Grammar and graphic representation in the interpretive activity of physicists. In E. Ochs, E. S. Schegloff, and S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar* (pp.328-369). New York: Cambridge University Press.
- O' Dell, S. (1970). *Sing down the moon*. Boston: Houghton Mifflin.
- Paley, V.G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1993). *You can't say you can't play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Paton, J. W. (1982). *The green book*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Paulsen, G. (2000). *Hatchet*. New York: Simon and Schuster.
- Paz, O. (1990). *The other voice: Essays on modern poetry*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Raymo, C. (1987). *Honey from stone: A naturalist's search for God*. St. Paul: Hungry Mind Press.
- Richardson, E. (1964). *In the early world*. New York: Pantheon.
- Root-Bernstein, R. S. (1989). *Discovering: inventing and solving problems at the frontier of scientific knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, and the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rothenberg, A. (1979). *The emerging goddess: The creative process in art, science, and other fields*. Chicago: university of Chicago Press.
- Salk, J. (1983). *The anatomy of reality*. New York: Columbia University Press.
- Sartre, J. P. (1961). *The psychology of imagination*. New York: Citadel.
- Sartre, J. P. (1964). *The words*. Greenwich, CT: Fawcett.
- Schwartz, E.G. (1995). *Crossing borders/shifting paradigms: Multiculturalism and children's literature*. *Harvard Educational Review*, 65(4), 634-650.
- Scollon, R., and Scollon, B. K. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Silverstein, S. (1981). *A light in the attic*. New York: Harper and row.
- Slattery, d. P. (2002, December). *Underworld knowing is mythic knowing*. Public lecture. Pacifica Graduate Institute, Carpenteria, CA.
- Smagorinsky, P. (2001). If reading is constructed, what's it made from? *Toward a cultural theory of reading*. *Review of Educational Research*, 71, 133-169.
- Smagorinsky, P. and Coppock, J. (1994). Cultural tools and the classroom context. *Written Communication*, 11, 283-310.
- Speare, E. G. (1983). *Signs of the beaver*. Boston: Houghton Mifflin.
- Steig, W. (1986a) *Abel's Island*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Steig, W. (1986b) *Brave Irene*. New York: Farrar, Straus and Giroux
- Steig, W. (1987) *Sylvester and the magic pebble*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Sterling, O. (1954). *Freedom train*. New York: Scholastic.
- Stevens, W. (1960). *The necessary angel: Essays on reality and the imagination*. London: Faber and Faber.
- Street, B. V. (1993). The new literacy studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Swaim, J. (1998). *In search of an honest response*. *Language Arts*, 75, 118-125.
- Swaim, J. (2002). *Laughing together in carnival: A tale of two writers*. *Language Arts*, 79, 337-346.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173-204). Norwood, NJ: Ablex.
- Turner, A. (1989). *Grasshopper summer*. New York: Simon and Schuster.
- Warnock, M. (1976). *Imagination*. Berkeley: University of California Press.
- Warren, B., Ballenger, C., Ogonowski, M., Rosebery, A. and Hudicourt-Barnes, J. (2000). *Re-thinking diversity in learning science: The logic of everyday languages*. Cambridge, MA: TERC, Cheche Konnen Center.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolf, s. A., and Heath, S. B. (1992). *The braid of literature: Children's worlds of reading*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Worlpert, L., and Richards, A. (1997). *Passionate minds: the inner world of scientists*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, A., and Wood, D. (1987). *Heckedy Peg*. New York: Harcourt Brace.

SOBRE EL AUTOR

Karen Gallas, profesora de educación infantil y primaria con más de 30 años de experiencia en escuelas urbanas y rurales. Se doctoró en educación en la Universidad de Boston en 1981. Su trabajo como profesora-investigadora se inició en el Brookline Teacher Research Seminar (Grupo de Investigación Brookline). Se ha centrado en el papel de las humanidades en la enseñanza y el aprendizaje, en el lenguaje de los niños en el aula y en el proceso de investigación del profesor. Ha publicado tres libros, *The Languages of Learning: How Children Talk, Write, Dance, Draw and Sing Their Understanding of The World (1994)*; *Talking Their Way into Science; Hearing Children's Questions and Theories, Responding with Curriculum (1995)*; y *"Sometimes I Can Be Anything": Power, Gender and Identity in a Primary Classroom (1998)*.

La imaginación desempeña un importante papel en nuestras vidas al afectar tanto a nuestro aprendizaje vital como a nuestro desarrollo, sin olvidar la enorme incidencia que tiene sobre el aprendizaje y el desarrollo de nuestro alumnado y de nuestros hijos e hijas, así como en el descubrimiento de nuestras propias historias personales.

¿Qué es la imaginación?, ¿Qué tiene que ver con la educación?, ¿Qué tiene que ver con los resultados futuros de nuestros alumnos y alumnas en las instituciones educativas y en el mundo? En este libro, la profesora e investigadora Karen Gallas trata de ofrecer respuesta a las cuestiones anteriores desmenuzando minuciosamente el papel de la imaginación en los procesos de alfabetización infantil. A partir de ricos ejemplos extraídos de su experiencia docente en el primer ciclo de Educación Primaria, resalta el relevante papel de la imaginación en los procesos de construcción del conocimiento en las diferentes áreas curriculares que se abordan en las instituciones educativas. Conseguir el dominio de la lectura, la escritura, las ciencias, la historia, las matemáticas, el arte, la música, o cualquier otra asignatura depende de un activo trabajo de la imaginación.

La autora destaca el papel de la imaginación, a la que define como la *“habilidad mental que todos podemos reclamar”*, en la recreación de *aulas llenas de alegría y del deseo de saber* como condiciones necesarias para promover la construcción de una nueva y mejor visión del mundo. Además profundiza en otros aspectos como:

- Los cambios que ocurren en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando permitimos a la imaginación desempeñar un papel nuclear.
- Como el alumnado usa de manera natural y espontánea la imaginación para facilitar sus aprendizajes y sus conquistas en la interacción con el mundo que le rodea.
- El importante papel que juega en tres áreas claves de los procesos de alfabetización como la *identidad*, la *adquisición del discurso* y la *autoría*.
- En la redefinición del papel docente en los procesos de alfabetización.
- Una nueva propuesta teórico-práctica para abordar los procesos de alfabetización en las instituciones educativas en las que el diálogo y la interacción entre el alumnado y entre éste y el docente son fundamentales para promover la escritura de diferentes textos, para implicar al alumnado en diferentes proyectos y para favorecer una rica percepción de diferentes obras de arte.

La lectura de este libro es una continua invitación a la reflexión e investigación sobre el relevante papel desempeñado por la imaginación en los procesos de aprendizaje porque *cada una de las asignaturas se construyen a través de una miríada de encuentros con el cuerpo de esa asignatura, y esos encuentros ocurren en un mundo imaginario que a su vez se alimenta y crece gracias a esos encuentros.*