

# Abrir la puerta

LA ESCRITURA A TRAVÉS DE UNLENTE  
DIFERENTE

## *María del Rocío Costa*

Departamento de Pedagogía, Catedrática  
Universidad de Puerto Rico – Bayamón  
costa.mariadelrocio@gmail.com

## *Carmen L. Medina*

Departamento de Lenguaje y Cultura, Catedrática Auxiliar  
Universidad de Indiana, Bloomington

## *Nayda Soto*

Departamento de Educación  
Escuela María Bas de Vázquez, Bayamón  
Maestra de tercer grado

## RESUMEN

En este artículo, las autoras presentan los resultados de una investigación enfocada en la literacidad desde una perspectiva sociocultural y crítica en un salón del nivel elemental de una escuela pública de Puerto Rico. Se investigó cómo trabajar la escritura a través de la inclusión de la cultura popular y las literacidades cotidianas de los alumnos. Como modelo para el desarrollo de la escritura, se utilizaron invitaciones curriculares dentro de un taller de escritura. El artículo discute cómo la incorporación de la cultura popular y las literacidades cotidianas de los alumnos contribuyó con la inclusión de todas las voces de los estudiantes y con su participación en el proceso de escritura. Las invitaciones curriculares como estrategia de escritura fueron especialmente importantes para incluir a los estudiantes que se resistían a la escritura y que estos se conceptualizaran como escritores.

**Palabras clave:** cultura popular, escritura, invitaciones curriculares, literacidad crítica, literacidad cotidiana, nivel elemental, perspectiva sociocultural, taller de escritura

## ABSTRACT

This article present research findings focusing on the teaching of literacy from a socio-cultural and critical perspectives in an elementary level

classroom of a public school in Puerto Rico. The project delved into how to teach writing through the inclusion of popular culture and students' everyday literacies. As a model for the development of writing, curricular invitations were integrated to the process after the writing workshop had begun. The article discusses how integrating popular culture and students' everyday literacies contributed to the inclusion of all the students' voices and their active participation in the writing process. Curricular invitations as a writing strategy were especially important to include students who resisted writing and helped them perceive themselves as writers.

**Keywords:** critical literacy, curricular invitations, elementary level, everyday literacies, popular culture, socio-cultural perspective, writing, writing workshop

¿Cómo trabajar la escritura en el salón de clases partiendo desde una perspectiva sociocultural y crítica? ¿De qué manera profesores universitarios y maestros del nivel elemental pueden colaborar unos con otros en el desarrollo de la literacidad de los niños? Estas fueron algunas de las preguntas que iniciaron nuestro caminar por rumbos inciertos. Desde hace varios años, investigamos colaborativamente un pequeño grupo de docentes —unas del nivel elemental y otras del nivel universitario— en torno a temas relacionados a la literacidad, planteándonos la misma desde una perspectiva sociocultural. Este escrito recoge algunos de los asuntos que surgieron como parte del Taller de Pequeños Escritores que tenía una de las miembros del grupo con su clase de tercer grado.

## ■ Contexto

El Taller de Pequeños Escritores fue una iniciativa de Nayda Soto, maestra de una escuela pública urbana del nivel elemental, ubicada en la región de Bayamón. El taller tuvo lugar durante el año académico 2009-2010. El grupo de Nayda era heterogéneo, con capacidades diversas. Algunos alumnos podían trabajar con un mínimo de supervisión, mientras otros requerían de una atención más directa. El año anterior a esta investigación, cuando cursaban el segundo grado, el grupo había estado expuesto con dos de las investigadoras a experiencias relacionadas con la redacción y creación de tirillas cómicas.

En ese proceso de trabajar e investigar con los niños por dos años, pudimos documentar y aprender en la marcha sobre las posibilidades y retos de utilizar un enfoque diferente en la escritura partiendo de nuevas tendencias, tales como la literacidad como práctica social y crítica (Street, 1984; Barton, 2007; Janks, 2009; Luke & Freebody, 1999). Merino Obregón y Quichiz Campos (2010), fundamentándose en el trabajo de Gee (1989), Street (1984), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), entre otros, definen la literacidad como práctica social: “como un evento que se da de diversas y complejas maneras, en donde las diferentes culturas o sociedades conforman distintos modos de comprender y practicar la lectura y la escritura” (p. 2). Desde esta perspectiva, en el salón de clases se manejan y son válidos todos los discursos y prácticas letradas que los estudiantes navegan y utilizan en su día a día. El enfoque de la enseñanza de las artes del lenguaje, como se conoce tradicionalmente, es solo una dentro de un repertorio de prácticas más amplio. Esto incluye una perspectiva crítica a través de la que, como sugieren Luke y Freebody (1999), se atienden aquellas relacionadas con el código, los recursos del significado, los recursos pragmáticos y los críticos. Para dichos autores, estas son cuatro familias de prácticas ligadas a la literacidad que funcionan de manera ecológica (Barton, 2007). A diferencia del acercamiento lingüístico hacia la literacidad (Cassany, 2006), entre las cuatro familias de prácticas no existe una más importante que la otra, ni se suceden de manera cronológica. Es decir, la familia de prácticas del código no precede a las del significado o a las críticas. Por otro lado, esta visión es consistente con la noción de las multiliteracidades, en cuanto a que las familias, o los recursos, no refieren únicamente a la modalidad impresa (lectura y escritura), sino que se contemplan las otras modalidades, a través de las cuales significamos y comprendemos el mundo.

Uno de nuestros retos en el Taller de Pequeños Escritores, creado por Nayda, era incorporar las diversas multimodalidades sin privilegiar la modalidad impresa. Había que ampliar la noción del taller tradicional de escritura para incluir otros sistemas de signos con los cuales los estudiantes se sintieran cómodos. Del mismo modo, había que abrirle la puerta a la cultura popular de los niños para que entrara al salón de clases. Integrar e investigar

estos aspectos fue un proceso de negociación entre diferentes y nuevas visiones sobre la enseñanza de la escritura y las expectativas del Departamento de Educación, además de los intereses y habilidades de los estudiantes hacia esta destreza. A continuación describimos el trabajo que llevamos a cabo.

### ■ Taller de Pequeños Escritores

El “Taller de los pequeños escritores” se inició a partir del interés que los estudiantes habían demostrado hacia la creación de tirillas cuando estaban en segundo grado. Siguiendo lo indicado en el documento *Estándares de contenido y expectativas de grado del Programa de Español* (2007), en este se presentarían diversos géneros literarios, que los niños explorarían mediante la escritura y la lectura.

De agosto a diciembre, Nayda trabajó con diferentes géneros: cuento, poesía y fábula. Una vez se discutían las características del género literario, los estudiantes participaban en diversas actividades y finalizaban con la redacción de un texto que respondía al género estudiado. Por ejemplo, cuando se estudió el cuento, los alumnos trabajaron en grupos pequeños, cada uno de los cuales recibía un esquema que le servía de guía para seleccionar el tema, los personajes, el problema y su solución. La poesía y las fábulas fueron presentadas después y trabajadas tanto en grupos pequeños, como de manera individual.

En el segundo semestre, se continuó el Taller, pero en esta ocasión cada estudiante debía redactar un cuento individual. Nayda repasó los géneros cursados e invitó a todos los estudiantes a escribir un cuento realista. Aunque les había pedido que trabajaran un género específico, les brindaba flexibilidad para desarrollar las ideas y la redacción. Por ejemplo, algunos trabajaron sus cuentos mediante la técnica de “image making”, mientras que otros comenzaban con la redacción de un borrador de sus cuentos para luego ilustrarlos. Todos comenzaron a escribir, y en su mayoría se mostraban muy motivados. Podían permanecer dos horas trabajando y se mantenían enfocados en el proceso de redacción. Sin embargo, había varios estudiantes que no mostraban igual interés hacia el taller. Al solicitarles su participación decían que no tenían

ideas para escribir, o simplemente se sentaban y escribían algo para cumplir con la tarea.

En esta etapa, se incorporaron al Taller María del Rocío Costa, profesora de la Universidad de Puerto Rico, en Bayamón, y Carmen L. Medina, profesora de la Universidad de Indiana, en Bloomington. De las observaciones y conversaciones entre las tres investigadoras, el taller se fue modificando. Algunos de los cambios estaban relacionados con el procedimiento de cómo se llevaba a cabo. En este renglón se necesitaba crear y mantener un documento que recogiese el desarrollo de la redacción de cada estudiante del salón, así como mantener algún tipo de comunicación con los niños sobre sus escritos. A estos efectos, Nayda creó una tabla que documentaba la escritura de cada alumno. Para la comunicación, implementó la estrategia de dejarles notas pegadizas en sus cartapacios. Los estudiantes, a la vez que le contestaban, también iniciaban conversaciones con ella mediante éstas.

Entre las conversaciones que sostuvieron las co-investigadoras durante el Proyecto, se discutió la situación de los alumnos que parecían no disfrutar, ni aprovechar, el taller. Este era un grupo de varones que parecía divagar y no persistía en ningún escrito; aprovechaban el tiempo de redacción visitando a sus compañeros escritores, observaban a otros escribir o, luego de dar muchas vueltas por el salón, dibujaban. Estos dedicaban mucho tiempo a la etapa de la preescritura y sólo creaban primeros borradores de sus documentos. Nuestro dilema era cómo hacer que la escritura fuera una tarea posible y alentadora para ellos: ¿cómo podíamos involucrarlos en la escritura?

Tomando del trabajo sobre *invitaciones curriculares* (Van Sluys, 2005; Harste, Short & Burke, 1995; ver Medina & Costa, 2010 para ejemplos en el contexto de Puerto Rico), decidimos crear invitaciones de escritura para todos los niños, considerando especialmente los intereses del grupo de varones que nos motivaron a repensar el taller de escritura. En ellas, al igual que en una invitación a un evento social, los estudiantes seleccionaban qué actividad, o *invitación*, trabajarían.

Por lo regular, las invitaciones conectan el uso de la literacidad como práctica social fuera del salón de clases, con experiencias de aprendizaje en el aula. Estas se producen luego de conocer y

observar los intereses de los estudiantes fuera del salón; precisamente, son estos intereses los que generan los temas. En nuestro proyecto, las invitaciones serían espacios en los que elementos de la cultura popular de los alumnos entrarían al currículo oficial. Un elemento fundamental en la estructura de las invitaciones es que los estudiantes compongan su trabajo de forma abierta y creativa. La invitación funciona como un detonador para producir ideas, y pensamos que podría ayudarnos a repensar el taller de escritura desde una perspectiva más pertinente para los varones que resistían el proceso. En el salón de tercer grado, aquellos estudiantes que así lo desearan, podrían continuar con sus escritos, aunque también tenían la opción de involucrarse en alguna de las invitaciones de escritura.

Con esta adición al taller, todos tenían un tema para escribir. Sin embargo, con las invitaciones no solo se les ofrecían nuevas ideas a los niños, sino que también podían auscultar, de manera escrita, géneros más cercanos a su cotidianidad. A través de las invitaciones los niños exploraron desde películas y juegos de vídeo, hasta juegos de tradición popular.

Como resultado de este proceso, la producción de textos escritos en el salón de tercer grado fue diversa. Todos pasaron por el proceso de revisión y publicación. Incluso, se incorporó la tecnología y el uso de la computadora para aquellos con dificultad en el área motora.

## ■ Metodología

Esta investigación formó parte de un proyecto mayor diseñado como un estudio cualitativo interpretativo (Erickson, 1986). Desde un posicionamiento de indagación (Cochran-Smith & Lythle, 2009), el trabajo colaborativo inició con un grupo de estudio con maestros del nivel elemental sobre las prácticas de literacidad que estos ejercían en sus ambientes educativos. De este grupo, con el cual se trabajó por tres años, se pasó a colaborar con dos de las maestras de manera más directa en sus salas de clases.

El proyecto de investigación inició en el año académico 2008-2009, cuando se trabajó con niños de segundo y tercer grados, mediante el vínculo de productos de la cultura popular a la enseñanza de la literacidad. El segundo grado se atendió con dibujos

animados (“los muñequitos”); con el tercer grado, las telenovelas. Al concluir el año académico, el grupo de segundo grado pasó de manera íntegra a la maestra de tercer grado, co-investigadora del proyecto.

Los resultados que se reportan en este artículo fueron recogidos en el segundo año del proyecto de investigación, que transcurrió durante el año académico 2009-2010. Para documentar el proceso se hicieron grabaciones de audio, fotografías y vídeos. También se hicieron copias de los materiales producidos durante la investigación: trabajos de escritura de los niños y los correos electrónicos entre las investigadoras.

El primer nivel de análisis consistió en la codificación abierta de temas, según Strauss y Corbin (1990). Esto se hizo con el fin de examinar las producciones de los niños y las dinámicas entre los textos, los lectoescritores y la interpretación. Al examinar los datos, se identificó una serie de temas. Se usaron métodos de codificación axial para hacer conexiones y revisar la integridad de los temas emergentes a través de los datos. Esta forma de clasificación sirvió para desarrollar validez interna y para confirmar las conexiones y las salidas entre los temas más relevantes.

## ■ Escritura, cultura popular y literacidad crítica

*[...] también hay un aspecto que debería tocarse en un salón que opera desde una perspectiva crítica. Me pregunto cómo uno puede hacer que esos temas de cultura popular para integrarlos, pero verlos también desde lo crítico. No quiero decir que no entren al salón. Todo lo contrario, creo que deben entrar. No quiero decir que trabajar desde una perspectiva crítica es que sólo entren para ser criticados. Quiero decir, ¿qué podemos hacer para que entren, los niños los disfruten y al mismo tiempo sean críticos, dentro del taller que tú estás llevando a cabo? (Costa, mensaje de correo electrónico, 4 de marzo de 2010).*

Trabajar desde una perspectiva crítica era un asunto importante para las co-investigadoras. Pero, ¿desde cuál ángulo podíamos situarnos dentro de la estructura de un taller de escritura? Nuestra experiencia previa no contemplaba la posibilidad de añadir o fundamentarse en lo que se conoce como la literacidad crítica puesto que entendíamos que el objetivo del taller era la producción

escrita por parte de sus integrantes, la exploración de la redacción y la creación. Como solución, pensamos en abrir las puertas del salón a la cultura popular que consumían los alumnos, que generalmente ignoran los docentes a pesar de su fuerte presencia en los artículos escolares (libretas, lápices, cartucheras, loncheras y bultos), la vestimenta de los niños y niñas (camisas, gorros, carteras), sus conversaciones y en los juguetes que traen a la escuela.

La cultura popular es problemática puesto que, en muchas ocasiones, nos obliga a asumir posiciones difíciles. De acuerdo con Xu, Perkins y Zunich (2005), los maestros asumimos uno de cuatro acercamientos respecto a esta: excluirla totalmente del salón de clases, celebrarla de manera acrítica, utilizarla para criticarla, o promover su disfrute a la vez que fomentamos una actitud crítica hacia esta. Nuestra meta era lograr una apertura para que la cultura popular estuviera presente, a la vez que podía ser examinada de manera crítica. Tal como refleja la nota de Rocío sobre el rol de la cultura popular en el salón, el balance entre asentir y criticar es muy complejo. En los hallazgos que discutimos más adelante se refleja cómo se da o no este proceso en nuestro trabajo.

### ■ Sobre la enseñanza de la escritura

*[...] mediante las conferencias que tuve, tengo nenes que “nada de nada”: son 5 o 6. [...] pero ellos no se sienten exitosos y creo que tratan de hacer algo por complacerme. No es como Nadja o David, que escriben y escriben sin parar. Necesito poder hacer algo con estos chicos que se me quedan en el vacío, que lo que hagan sea importante para ellos... (Soto, mensaje de correo electrónico, marzo 2010).*

*En cuanto a los estudiantes que tienen más dificultad con la escritura, se me ocurre que se puede examinar qué otras formas de comunicación les interesa o se sienten cómodos trabajando. Uno de los retos del taller de escritura es que asume que el solo implementar el ciclo de escritura va a ser suficiente para crear grandes escritores, o que si tú sigues los pasos adecuados todos los niños van a producir. Yo creo en la multimodalidad y que hay diferentes formas de expresarse además de la escritura (que es la que se promueve y glorifica como éxito en las escuelas). (Medina, email, 7 de marzo 2010).*

¿Qué es lo que ocurre con la enseñanza de la escritura en nuestras escuelas? Un examen de los documentos del Departamento de Educación del área de español pone en evidencia que la mayor parte de las expectativas en el nivel elemental están dedicadas al dominio de la codificación, la gramática, la ortografía y la caligrafía (Departamento de Educación, 2007). Al utilizar el modelo de los cuatro recursos creado por Luke y Freebody (1999) para analizar el documento *Estándares de contenido y expectativas de grado del Programa de Español* (2007) encontramos que la mayoría de las expectativas se relacionan al área de los recursos del código. Consistente con una visión lingüística de la literacidad (Cassany, 2006), según aumenta el nivel académico, las expectativas van atendiendo la redacción de lo que se interpreta como estructuras más complejas del lenguaje. En los primeros grados del nivel elemental, la meta es la escritura de letras, palabras y textos cortos. Progresivamente, se pasa de las oraciones y párrafos, a las cartas, diálogos, cuentos, ensayos y noticias. Estas expectativas están vinculadas, además de una visión lingüística y perceptual de la literacidad, a la enseñanza de los géneros. Una noción del aprendizaje y enseñanza de la escritura como un proceso multimodal de construcción de significados está casi ausente del documento en cuestión y, por lo tanto, de la mira del currículo del Departamento de Educación.

¿Cómo, entonces, deberíamos acercarnos a la escritura en el nivel elemental? El taller de escritura (Graves, 1983; Atwell, 1998) podría ser uno de los caminos para trabajar con la redacción en los salones de clases. Este asemeja el atelier de un artista, en donde encontramos el andamiaje que provee el experto a sus discípulos, los cuales se encuentran en diferentes etapas del proceso de creación. Sin embargo, el taller también puede convertirse en una camisa de fuerza, cuando no se está dispuesto a ofrecer la libertad que requiere. En una entrevista que Routman (1995) hace a Donald Graves, uno de los propulsores iniciales del taller en la década de 1980, este último expone que: “la escritura puede muy fácilmente ser convertida en un proceso mecánico: preescritura el lunes, primer borrador el martes, y así” (p. 523, traducción no oficial).<sup>1</sup>

Comprender que el taller de escritura es una de las formas, pero no *la forma*, de trabajar la escritura en el salón de clases es

importante, como también lo es lo que se hace una vez los estudiantes producen sus textos y son publicados. Además de celebrar las producciones de los niños, hay otros puntos a considerar: fomentar la multimodalidad (Departamento de Educación, 2007), dado que la mayoría de los textos a los cuales nos enfrentamos a diario no son exclusivos de la modalidad impresa, y partir de una perspectiva crítica desde la cual los temas que surjan del taller sean problematizados, constituyendo, de esta manera, puntos de partida para la indagación en el aula.

### ■ Hallazgos

Una vez identificamos que queríamos expandir la noción del taller de escritura tradicional, Nayda invitó a los niños a traer juguetes de sus hogares. Los niños estaban intrigados ante tal pedido. Usualmente, los juguetes solo entran a “lo escolar” durante el período del almuerzo, previo al inicio formal de clases o luego que estas han concluido oficialmente. Nuestro acercamiento coincide con el de Pahl y Rowsell (2010) de las literacidades en los objetos (“artifactual literacies”). Partiendo de los juguetes, queríamos que los niños exploraran diversos géneros cotidianos. Regularmente, en el taller de escritura se explora la narrativa personal, el cuento y la poesía. Nosotras queríamos utilizar la estructura organizativa del taller para que géneros cotidianos, como los manuales de juegos y las historias que surgiesen del juego con las figuras de acción, fueran explorados a través de la escritura por los alumnos. Al partir de objetos de “todos los días”, se establecía una ligadura con la creación de textos. Según expresan Pahl y Rowsell (2010): “Los artefactos abren mundos a los creadores de significado, mundos que frecuentemente, si no siempre, están silenciados en ambientes institucionales formales como la escuela” (p.3).<sup>2</sup> Mediante las invitaciones, abríamos un espacio para que la cultura material cotidiana, la cual es multimodal y está vinculada a las identidades, a historias y a la comunidad, entrase al dominio escolar.

Al inicio, presentamos a los niños varias invitaciones: historias que utilizan muñecos o figuras de acción, manual sobre juegos de Pokemon, manual sobre juegos de vídeo y escribir un rap o canción de reggaetón (o reguetón). Así tenían la oportunidad de trabajar con una de ellas o continuar con lo que se estaba haciendo. Según

transcurrió la investigación, encontramos que las invitaciones se transformaron a través del taller. Es decir, de las invitaciones iniciales, surgieron otras no contempladas originalmente.

Al final del semestre, estas fueron las invitaciones auscultadas por los alumnos:

- Historias con muñecos o figuras de acción
- Manual de juegos
- Manual de juegos de vídeo
- Mapa de juego de vídeo (“Tetris”)
- Historia basada en una canción sobre cantantes de reggaetón
- Versiones de películas

Respecto al trabajo con la escritura que realizaron los niños, encontramos que estos podían categorizarse en tres grupos: los niños que se sentían cómodos con las expectativas del taller de escritura, los que decidieron disfrutar del espacio alterno de producción que se ofreció a través de las invitaciones y los que rediseñaron las invitaciones de escritura.

Escritores cómodos con las expectativas del taller de escritura

Al examinar las producciones escritas de los alumnos, resulta que tenemos escritores prolíficos, como Nadja y Nydia. Estas dos niñas navegaban el taller comandando su barco. En sus escritos, exploraron temas relacionados a los animales (*El problema de los animales, La carrera #2*), la migración a la República Dominicana (*El ferry*) y la violencia en las relaciones interpersonales (*Kovu, el león*, ver Figura 1), entre otros. Nadja se afirmaba como escritora dentro y fuera del ambiente educativo, y sus compañeros la reconocían como escritora e ilustradora. En muchas ocasiones, la buscaban para que los ayudara, ofreciéndoles ideas para iniciar un escrito o una ilustración.

Por su parte, Nydia creó historias usando anécdotas que sus compañeros compartían. Ejemplo de esto es su cuento *Jenli, la odiosa del mar*. El mismo surgió de una anécdota personal que comentó un compañero del curso sobre una niña que iba a su escuela bíblica. En este grupo también clasificamos a Sonia, que cuando estuvo en segundo grado no había producido mucho de manera escrita. Sin embargo, en el tercer grado, sus producciones, que partían de las ilustraciones con diversos materiales, incluyendo

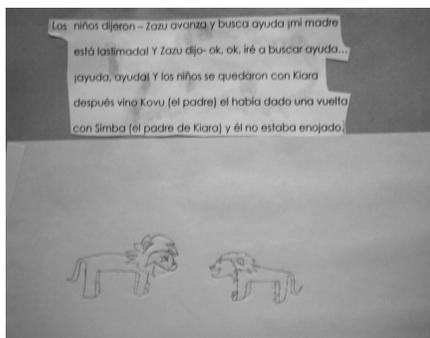


Figura 1. Kovu, el león

imágenes tomadas de revistas, aumentaron considerablemente. En sus creaciones surgieron temas como el consumo y las relaciones materno-filiales. Su escrito *El niño tiene hambre* (ver Figura 2) es un ejemplo de lo anterior. En este, un niño que es alimentado por su mamá desea una comida diferente. Al ir con ella al supermercado para adquirirla, se percatan de que sus deseos alimentarios están por encima del presupuesto de la madre. Por esto, el niño decide trabajar limpiando automóviles para recaudar el dinero necesario para adquirir el alimento, lográndolo al final del cuento.

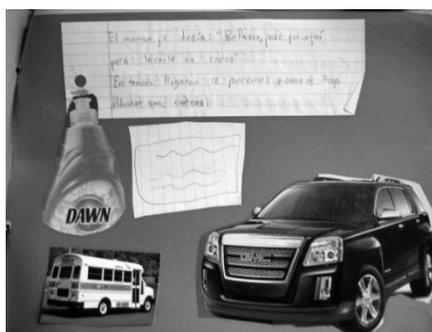


Figura 2. El niño tiene hambre

Cambiando carriles: disfrutar los espacios alternos

Este grupo de niños se caracterizó por aquellos escritores capaces de sentirse cómodos con las expectativas del taller, pero que al existir la posibilidad de explorar los géneros cotidianos, cambiaron de parecer y disfrutaron de este espacio alternativo que se les ofrecía. Uno de los miembros de este grupo, Andrés, fue un caso particularmente interesante, pues, a pesar de haber explorado la creación

de una historia con las figuras de acción y de haber trabajado con el mapa de un juego de vídeo, eligió como publicación final del taller un cuento escrito en inglés: *Just a banana*. Para este, que llegó el primer semestre del año académico con muy poco dominio escrito del español, las invitaciones le proveyeron un espacio para continuar el desarrollo de su literacidad en ambos idiomas.

Otro de los miembros de este grupo fue David, escritor que, aun cuando pudo haber pertenecido al anterior, pues se sentía cómodo con las expectativas del taller, decidió explorar un género cotidiano —el manual— con dos temas diferentes. Así, creó los siguientes: *Manual de patinetas* y *Manual de Gogos Crazy Bones*.

Abelardo se distingue en este grupo por la cantidad de textos que produjo: *La familia cristiana*, *Los amigos espaciales*, *Los cantantes y bailarines*, *El mejor terreno del sembrador* y “*Smackdown vs. Raw*”. Es interesante la variedad de temas que explora: desde temas relacionados a la religión, hasta aquellos conectados a programas de televisión, vinculados, a su vez, con juegos de vídeo.

Por último, en este grupo catalogamos el trabajo de una pareja de niñas que decidieron hacer un manual de juegos de manos. Estas niñas aprovecharon la oportunidad de explorar géneros cotidianos y la utilización de la cámara fotográfica para hacer las ilustraciones. Su *Manual de juegos* (ver Figura 3) recoge un juego popular entre los estudiantes de la escuela.



Figura 3. *Manual de juegos*

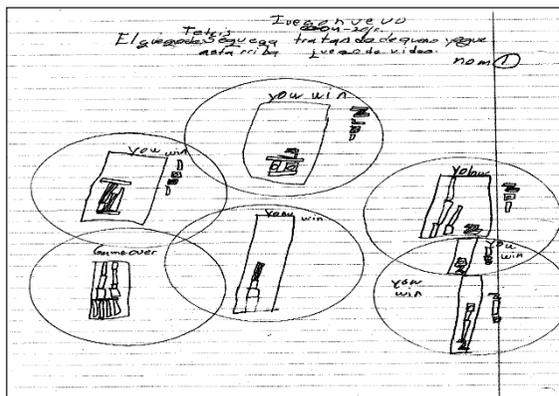


Figura 4. Juego Tretis

### Rediseñadores de las invitaciones

Este último grupo lo clasificamos como rediseñadores de las invitaciones, puesto que, al ofrecerles la opción de trabajar con figuras de acción, los alumnos optaron por redefinir la invitación para incluir otros aspectos relacionados a la cultura popular. Tal como explica Bakhtin (1993), tanto en la palabra oral, como la escrita, y desde una perspectiva multimodal, los objetos traen al momento presente sedimentos de otros significados e historias que influyen y definen cómo se interpretan y utilizan para crear nuevos significados. Es decir, los estudiantes comenzaron a traer figuras de acción al taller, pero estos artefactos, a su vez, estaban conectados y relacionados a otros artefactos, historias y significados. Por ejemplo, un juguete de soldado de guerra provoca una conexión intertextual con la guerra de la película “Avatar”, con un juego de vídeo (“Call of Duty”) o con la guerra de Iraq. No es que el juguete de soldado necesariamente fuese el detonador, pero llevar un artefacto de la cultura popular produce y genera conexiones a otros textos populares.

Por otra parte, uno de los retos que confrontaron los rediseñadores de las invitaciones fue tratar de acomodar un texto tridimensional a uno bidimensional. Ejemplo de esto es el trabajo de Gadiel con el juego “Call of Duty”. Este estudiante quería explicar las diferentes misiones de las cuales se compone este juego de vídeo, pero la estructura bidimensional de la modalidad impresa se interponía entre él, como escritor, y nosotras, como lectoras

de su texto. En un principio Gadiel trataba de escribir e ilustrar las diferentes misiones en un mismo papel, tal y como si fuera la pantalla de su televisor. Dado que sus lectores no entendíamos lo que estaba haciendo, tuvo que modificar su trabajo, rediseñarlo. Para esto, solucionó el problema usando páginas diferentes para cada misión. Por su parte, Abimael confrontó la misma situación con uno de sus escritos: *Juego Tetris* (ver Figura 4). Para resolverlo, optó por crear círculos en los cuales se vieran los diversos momentos del juego.

Los dilemas a los que se enfrentaron Gadiel y Abimael demuestran los retos de equiparar la estructura no lineal del juego de vídeo a la escritura.

En otro de sus escritos, *El salón loco*, Abimael escribe una versión nueva de una canción popular de reggaetón. En su interpretación, cambia el ambiente de la canción y pone a los cantantes como visitantes del salón de maestra Nayda. Abimael crea un texto que demuestra la hibridez de su realidad. Tal y como la cultura popular entraba al mundo escolar, los cantantes de reggaetón entraban también a la escuela. *El salón loco* demuestra la hibridez de los mundos culturales de Abimael y los demás miembros del salón de clases. Interesante, asimismo, es el título que este niño elige para su texto. ¿Por qué este salón es loco? ¿Porque recibe la cultura popular representada por los cantantes de reggaetón, a diferencia de los salones que se ciñen al currículo prescrito?

Por último, otro de los alumnos pertenecientes a los rediseñadores de las invitaciones fue Kenneth. Este trabajó con una versión de la película "Avatar". Esta invitación no estaba entre las ofrecidas, pero tanto él, como Nadja, del primer grupo, añadieron dicha posibilidad para explorar la creación. La experiencia con Kenneth demostró cómo, a través del uso de las herramientas digitales, los niños adquieren un interés mayor por adentrarse en el proceso de redacción. Al inicio de las sesiones de trabajo, Kenneth era uno de los que preocupaba más a las co-investigadoras. Solía divagar durante el tiempo dedicado al Taller: visitaba a sus compañeros escritores y no persistía en ningún escrito, creando constantes primeros borradores. Sin embargo, al ofrecerle la computadora como herramienta para la redacción, su interés y persistencia dio un giro insospechado.

## AVATAR

Todo comenzó cuando los avatar no conocían a los soldados. Los avatar hicieron unas flechas y un soldado trato de entrar al albor. El muchacho llamado avatar mato al guerrero y los otros guerreros se enfogonaron. Formaron una guerra por la noche y se mataron unos a otros y los avatar ganaron la guerra. Algunos avatar murieron y se le salieron espíritus y empezaron a regarse por el bosque y a ayudar a los avatar y cuando se regaron los avatar aprendieron de ellos y los espíritus se murieron y los guerreros hicieron una guerra con los avatar y destruyeron el árbol y los avatar se enfurecieron. Fin

A Kenneth le resultaba difícil elaborar una idea de manera coherente y su temor a la escritura (particularmente, la caligrafía) no lo hacía sentir como un escritor con el potencial de redactar un texto. El uso de la computadora, además de hacerle sentir que trabajaba con una herramienta innovadora, hizo que se olvidara de la caligrafía. Así, pudo escribir y redactar sin tener que pensar “es que yo escribo muy feo,” frase que utilizó en varias ocasiones. Su texto pasó por varios borradores, tras los cuales fue capaz de recontar su versión de la película, logrando mayor coherencia. A diferencia del taller de escritura tradicional, en el que la computadora se utiliza para elaborar el borrador final, en este fue una herramienta que facilitó la redacción y la disposición de Kenneth hacia la escritura.

### ■ Discusión

En esta experiencia, encontramos una forma para incluir las literacidades cotidianas relacionadas a objetos y a la cultura popular en el taller de escritura. La apertura en el taller permitió que todos los alumnos incorporasen elementos de estos en sus escritos. Los estudiantes que se sentían cómodos con las expectativas del taller utilizaron elementos de la cultura popular y los juegos para explorar temas y géneros cotidianos. Por su parte, aquellos que divagaban por el taller, encontraron una vía para la expresión escrita que los hacía sentir orgullosos de ser parte del “club de la literacidad”. Este resultado es consistente con lo encontrado por Arthur (2010)

con niños preescolares. Al introducir la cultura popular en el salón de clases, se establece un vínculo con las literacidades cotidianas de los niños, produciendo el que los lectores y escritores reacios se involucrasen activamente en las tareas de literacidad.

Arthur (2010), así como Xu, Perkins y Zunich (2005), plantean que, en ocasiones, los docentes demuestran resistencia hacia la incorporación de la cultura popular en la tarea educativa porque presenta retos difíciles de manejar, como el juego violento y las visiones que perpetúan los roles de género. Con la incorporación de las invitaciones al Taller, una de nuestras inquietudes se relacionaba con la admisión de las figuras de acción al ámbito educativo. Por una parte, nos preocupaba el tema del juego vinculado a la violencia y la reafirmación de los estereotipos de género en las producciones de los niños (Costa, Notas de campo, 7 de mayo de 2010); tampoco sabíamos si los alumnos entenderían que nuestra meta era la escritura impulsada por el juego y no el juego en sí mismo. Como facilitadoras, nuestra tarea era determinar cuánto tiempo de juego con las figuras se les permitiría a los niños y si esto era productivo para la redacción. Para estimular la creatividad en los estudiantes, los temas de escritura que surgieran del juego no podían ser nuestra preocupación primordial. Nuestra finalidad era encontrar una manera para que todos participaran en el Taller.

En retrospectiva, cuando analizamos los escritos de los estudiantes, notamos que la apertura a temas de lo cotidiano y lo popular sirvió para traer el conocimiento de los alumnos sobre distintas realidades sociales, como la inmigración, la guerra y la economía. De haber contado con más tiempo, hubiéramos problematizado los temas de las piezas. No obstante, hay que aclarar que, en algunas ocasiones, durante nuestras intervenciones, tratamos de cuestionar el tratamiento de los temas por parte de los niños. Por ejemplo, en una conversación con Andrés sobre una de sus piezas, *One war*, preocupadas por la idealización de la guerra que podía estar implícita en el escrito, se le cuestionó sobre los efectos de la misma. “Con una sonrisa en sus labios Andrés me miró y me dijo: *It´s just a game, Rocío*” (Costa, Notas de campo, 5 de mayo de 2010). Con esto, Andrés reclamaba el espacio lúdico al cual el juego pertenece y cuestionaba solapadamente nuestro interés de adjudicarle al juego un vínculo con el mundo de la realidad.

Por otra parte, su contestación denota que sabe que la guerra y el juego de guerra son distintos: la guerra puede ser cuestionada, pero el juego no. En ese sentido, el espacio de la imaginación fue defendido por este niño de nueve años.

Por último, una de las motivaciones para iniciar con las invitaciones en el Taller era la resistencia de un grupo de estudiantes, específicamente varones, a involucrarse en la redacción. Al momento, teníamos en consideración el trabajo de Newkirk (2002, 2009) y sus planteamientos sobre cómo, en muchas ocasiones, el currículo escolar no responde a los intereses y las necesidades de los estudiantes varones. Cada invitación se hizo pensando en lo que habíamos observado que era de interés para los varones resistentes. Sin embargo, las invitaciones fueron disfrutadas no solamente por ellos, sino también por otros niños, así como también por las niñas del salón.

Al abrirle la puerta a la cultura popular, todos ganaron. La escritura disfrutó de una transformación para todos los alumnos del salón de Nayda.

## REFERENCIAS

- Arthur, L. (2005). Popular culture. Views of parents and educators. En J. Marsh & J. Marsh (Eds.), *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (pp. 165-182). Londres: Routledge.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading and learning* (2da ed.). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Bakhtin, M.M. (1993). *Speech Genres, and other Late Essays* (C. Emerson & M. Holquist, eds.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Massachusetts: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cochran-Smith, M., & Lythe, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

- Departamento de Educación. (2007). *Estándares de contenido y expectativas de grado, Programa de español*. San Juan, PR: Departamento de Educación.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. Wittrock, *The Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Gee, J. (1989). Literacy, discourse and linguistic: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5-17.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Harste, J., Short, K. & Burke, C. (1995). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Janks, H. (2009). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). *Further notes on the four resource model*. Recuperado de *Reading on line*, <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Medina, C. & Costa, M del R. (2010). Collaborative voices exploring culturally and socially responsive pedagogy in teacher preparation. *Language Arts*, 87(4), 263-276.
- Merino Obregón, R. & Quichiz Campos, G. (2010, 20 de julio). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Recuperado de *Blog PUCP*, <http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100720-Literacidad%20como%20practica%20social.pdf>
- Newkirk, T. (2009). *Holding on to good ideas in a time of bad ones. Six literacy principles worth fighting for*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Newkirk, T. (2002). *Misreading masculinity: Boys, literacy and popular culture*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Pahl, K. & Rosswell, J. (2010). *Artifactual Literacies: Every object tells a story*. New York: Teachers College Press.
- Routman, R. (1995). Donald Graves: Outstanding educator in the language arts. *Language Arts*, 72(7), 518-525.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Londres: Sage.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Van Sluys, K. (2005). *What if and why?: Literacy invitations for a multicultural classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Xu, S. H., Perkins, R. & Zunich, L. (2005). *Trading cards to comic strips. Popular culture texts and literacy learning in grades K-8*. Newark, Del.: International Reading Association.

## NOTAS

- 1 "...writing can too easily be turned into a mechanical process: prewrite on Monday, first draft on Tuesday, and so on" (Routman, 1995, p. 523).
- 2 "Artifacts open up worlds for meaning makers, worlds that are frequently, if not always, silent in formal, institutional settings like schooling".