

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

**RENACER DE UNA VOZ SILENCIADA A LA LUZ DE LOS
PROYECTOS EN PREESCOLAR**

TESIS:

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

PRESENTA:

LIC. MARIBEL MARTÍNEZ MORENO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ANGÉLICA JIMÉNEZ ROBLES





EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Dirección
Unidad 095 Azcapotzalco
Comisión de titulación

Ciudad de México, a 13 de marzo de 2024

DICTAMEN APROBATORIO

Lic. Roberto Carlos Martínez Medina
Encargado de Servicios Escolares de la
Universidad Pedagógica Nacional
Presente:

En relación con la tesis de Maestría en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua: **Renacer de una voz silenciada a la luz de los proyectos en preescolar**, que presenta Maribel Martínez Moreno, a propuesta de la Dra. Angélica Jiménez Robles, los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dra. Linda Vanessa Correa Nava

Secretaria: Dra. Lucía Santiago González

Vocal: Dra. Angélica Jiménez Robles

Por lo anterior, se dictamina favorablemente y se le autoriza a presentar su examen de grado.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
DIRECCIÓN DE UNIDAD UPN 095

S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

MBGH/CEC/pzc

Agradezco:

A la majestuosidad del Universo, que conspira para mi evolución, pues designa tiempos y experiencias para ello.

A la vida por darme la belleza de pincelar una nueva historia, con todo y su ramillete de regalos: risas, alegrías, llanto, tristezas, incertidumbre, temores, despedidas, bienvenidas; en fin, vivencias que matizaron los colores de mi corazón; me llevo miles de imágenes tatuadas en el alma y en la piel.

A la dicha de contar en el camino con mi padre y madre, que con sus historias me alientan para tener la mirada al frente; con sus manos me ayudan a levantarme cuando tropiezo; con su amor incondicional me recuerdan a cada instante su presencia amorosa.

A mis hijas por ser las protagonistas de la historia como madre y pintarla con nuevos colores; por sus tizas de amor que salpicaron mi ser para crear el collage de la mujer en la que me he convertido: libre, empoderada, fuerte, valiente, independiente, perseverante, soñadora, creativa, positiva, emotiva, emprendedora, empática. Jade gracias por ser compañía en mis noches de desvelo, en mis días nublados y soleados; por escuchar mis historias y compartir la lluvia de mis ojos. Por los alimentos proporcionados durante el sosiego de la escritura.

A la MEB y a la ASCL, por llevarme hacia un nuevo rumbo, por escalar una montaña de numerosos aprendizajes a lado de mentoras inigualables, que con sus relatos abonaron a esta tierra fértil para enriquecerla.

A los niños y niñas del grupo de tercero y segundo, por la calidez de su presencia, sus enseñanzas, sus risas; por reflejar los alcances de la ASCL.

El regalo de la amistad del grupo de mujeres tenaces, empoderadas, libres, empáticas; cuyas historias se entrelazaron a la mía. Con su cúmulo de tejidos de humanidad que forjaron un ambiente de calidez, confianza, escucha, desahogo, comprensión; redes de apoyo, salvavidas que sostuvieron a quien se caía en los mares del desaliento; destellos de experiencias, aprendizajes y lealtades que me regaló la vida.

Y por supuesto, agradezco a mi persona favorita, por atravesar estas aventuras con sus diferentes climas, por luchar como guerrera, por perseguir sus sueños y metas hasta el final, pues la vida es solo un instante. Gracias miss Maribel.

ÍNDICE

AL REENCUENTRO DE LA VOZ	1
Capítulo 1. HUELLAS DE VIDA	7
1.1 Cicatrices de una voz: un clamor de auxilio	7
1.2 Una voz desfallecida	13
1.3 Lecto escritura: cicatrices de formación	22
1.4 La LIJ: acompañante de nacimiento.....	28
1.5 Hacia el sendero docente.....	42
Capítulo 2. VICISITUDES DOCENTES Y NUEVOS ALIADOS	48
2.1 Sensaciones y reformas educativas.....	48
2.2 Indicios de una pandemia	56
2.3 Enfoque biográfico narrativo: aliado de vida	62
2.4 ASCL: poder de voces conjuntas	69
2.5 Vestigios de la MEB: mudanzas de piel	72
2.6 La MEB y el proceso alfabetizador: un nuevo comienzo.....	76
2.7 Hacia la mudanza de esquemas	79
CAPÍTULO 3. SECUELAS EMOCIONALES Y PERIPECIAS INFANTILES	82
3.1 Retrato de una escuela	82
3.2 Experiencias que empoderan la voz	89
3.3 Entre emociones docentes y palabras infantiles	96
3.4 El recuento de voces infantiles.....	116
BONDADES DE LIBERAR LAS PALABRAS	123
REFERENCIAS	129
ANEXOS	134

AL REENCUENTRO DE LA VOZ

“La escritura es una larga introspección, es un viaje hacia las cavernas más oscuras de la conciencia, una lenta meditación”
Isabel Allende

La tonalidad de la realidad en las escuelas ha sido estudiada por diferentes teóricos, mismos que han aportado elementos que dieron luz para explicar el acontecer en las aulas; con los cuales ha sido posible conocer y reflexionar sobre el ambiente escolar y la gama de caminos que alumbran de distintos colores, la esperanza de nuevas prácticas. De todos ellos, pocos suelen ser docentes en servicio; quienes forman parte y son protagonistas de esa realidad social, pues sus voces permanecen alejadas, en silencio o dormidas, por la diversidad de semblanzas. Ahí es donde radica la relevancia de los profesores, como indagadores de sus propias historias, que se entrelazan en las diferentes tonalidades que lo conforman: personal, profesional, social; puesto que, corazón y piel llevan tatuado las inclemencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la senda profesional, fui en busca de cursos, talleres y diplomados que abonarán nuevos aprendizajes para fortalecer las raíces profesionales. Pues en el ámbito educativo, es necesaria la capacitación constante para responder a los cambios de la sociedad. Pero en el andar encontré distintas alternativas, sin embargo, muchos no se enfocaron a la educación preescolar, pues fueron creados y pensados para los niveles de primaria o secundaria, por lo que se requirió de los hilos de creatividad de las docentes para la adaptación de estos, a sus necesidades.

Fue entonces que, en la búsqueda de veredas lúcidas de capacitación, encontré a la Maestría en Educación Básica (MEB) en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), en los adentros de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), acompañada con su aliado fiel: el Enfoque Biográfico-Narrativo (EBN). Este, me llevó por una travesía inigualable, a través de la escritura de relatos de experiencias pedagógicas, para realizar investigación educativa, textos que, al darle vida con las palabras, regalaron el poder de reflexionarlos, realizar cambios pertinentes y modificar la práctica docente, además de nutrirlos con un abanico diverso de teorías, que alimentaron para explicar y significar las vivencias.

Con el entusiasmo de surcar nuevos conocimientos dentro de la MEB, descubrí un colaborador que se impregnó a mi vida, capaz de provocar una explosión de cambios en mi quehacer educativo. El EBN, ha sido un parteaguas y un punto de vista distinto para mirar mis experiencias profesionales, analizarlas, reorganizarlas. Este nuevo camarada, me reencontró con mi voz; posibilitó detener mis pasos para voltear a mirarla y escucharla, de nuevo, a través del poder de las palabras. Fue con las pinceladas de la escritura autobiográfica de relatos añejos que, se cayó la venda que cegaba mis ojos; lo que ayudó a identificar algunas acciones que condenaron mi profesión a repetir patrones de mis años escolares y me mostró un sendero para identificar costumbres educativas arraigadas que no fortalecían la participación oral de los estudiantes y hacer cambios que ayudaron a la mejora de la formación docente.

Este proceso me llevó como profesora, hacia el camino de la autoformación y, por supuesto a la tan soñada capacitación que buscaba. Fue necesaria una cultura de formación constante y permanente; retomé la investigación biográfica-narrativa como vía requerida para esta aventura. ¡Qué mejor idea que, a partir de cada uno de los profesores en servicio, se forjen investigaciones, desde el centro mismo de la realidad educativa! con la finalidad de participar en la generación de ambientes cálidos, seguros para compartir y crear aprendizajes de forma colaborativa con otros colegas y, por supuesto, con los alumnos, con el fin de rescatar sus voces por medio de las palabras y apartar el silencio de voces infantiles a tan temprana edad.

Por lo anterior, es que el presente texto está escrito bajo el EBN, metodología de investigación que retoma la autobiografía como herramienta para acceder al mundo personal, al interior de las historias, para considerar los sucesos que pincelaron mi docencia, en el camino a la reflexión con posibilidades de cambio. Para Bolívar et al., (2001), el este enfoque “es una particular reconstrucción de la experiencia [...] por la que —mediante un proceso reflexivo— se da significado a lo sucedido o vivido” (p. 20).

En esta recuperación de momentos, gracias al amparo de la escritura, de la relectura, entre compañeras y de académicos, logré identificar algunas situaciones que menciono en el texto; las cuales llevaron a callar mi voz y dejar de expresar mi pensamiento; vivencias que aluden a acontecimientos de vida que, permearon la

intervención que desarrollé en el aula. La narrativa a lo largo del texto tiene que ver con experiencias de violencia que se dieron en diferentes momentos de mi vida y las burlas de personas importantes, al expresar, sobre todo, desacuerdos. Ellas apagaron lentamente los deseos de hablar, hasta silenciar mi voz, por lo que me volví temerosa e insegura para no vivirlas de nuevo, me mantuve en un letargo de silencio para ya no provocar riñas y violencia en mí persona. Sin embargo, en la cotidianidad profesional hubo destellos de estrategias que, de forma inconsciente, evitaron algunas veces, que fuera participe de mutilar más voces infantiles. Gracias a este viaje introspectivo, fue que identifiqué la necesidad imperiosa de contrarrestarlo bajo la vigilancia de la consciencia.

Por eso, mediante la reflexión quise evitar las prácticas que silencien a los niños, enfocar la intervención docente a enaltecer su voz y proporcionar el poder que engendran las palabras; reflexionar sobre la reproducción de prácticas violentas que me acompañaron en la formación escolar, como el uso de las palabras *siéntate y cállate* de algunos profesores en la infancia. Para ello, fue menester abrir el camino a cambios; primero en mí, enaltecer mi voz, acostumbrarme a su sonido, aceptarla como es, sin esconderla o apenarme por su sonido; permitirme sentir las sensaciones que produce al escucharla, dejarla fluir, cuan torrente de agua.

Esa voz que me caracteriza como única y especial; fue imprescindible habituarla para que resurgiera sin temor alguno; se le dio vida, perpetuidad a través de la escritura. Se mudaron pieles tan adheridas por los años, experiencias que dejaron huellas y cicatrices; que permitir el espacio de nuevas, más holgadas. La vía para seguir se tornó como un camino doloroso, tempestuoso, pero también sanador; ofreció calma, paz, que reivindicó mi voz; este proceder liberó las ataduras del pasado y brindó la oportunidad de nuevas experiencias para mejorar mi formación como profesora.

Por lo anterior, es que nombro esta obra: *Renacer de una voz silenciada a la luz de los proyectos en preescolar*, pues fue en la MEB que, me encontré de nuevo con ella, a través de la escritura de las palabras; la saqué de entre los escombros de aquellas situaciones que la arrinconaron, que no le permitieron liberar el alma a través de los sonidos; reconocí situaciones que provocaron la timidez oral, la tomé en mis brazos y

caminé con ella, sin soltarla, mi mayor anhelo fue que, a partir de la experiencia en la maestría, nuestros pasos permanecieran cercanos.

Esto implicó un arduo trabajo, a lado de la escritura y la lectura, para que la voz sacudiera sus alas e iniciara su vuelo; no ha terminado con la conclusión de este texto, al contrario, se requirió de mucho valor para continuar, porque aún falta camino por recorrer aquí no termina, al contrario, es el inicio de una escritora que se ha descubierto y abrió sus alas. Lo importante fue que ya se involucraron estos dos procesos, se entrelazaron en mi vida para ser escuchada. Además, tuve la posibilidad de tener un encuentro más, conocí la Pedagogía por proyectos (PpP) que alumbró el camino de mi práctica docente, enalteció las voces de los niños preescolares, brindó la oportunidad de tomar su palabra y volar con ella.

Del presente texto se desprenden tres capítulos: el primero *Huellas de vida* aborda una breve explicación acerca del *hilo conductor* que da forma al escrito y aparece como una constante. Además, el maravilloso viaje que la MEB me regaló, hacia el interior del mundo de mi trayecto formativo, mediante relatos y reflexiones acerca de vivencias, acaecidas con las prácticas sociales del lenguaje. Este paseo por las distintas etapas de vida, las narré desde el nacimiento hasta el florecimiento de la profesión docente. Lo que permitió identificar las huellas que dejaron la presencia de personas del entorno cercano: familiares, amigos, profesores y el encuentro del aprendizaje de la oralidad, escritura, lectura, así como el descubrimiento de la literatura, como acompañante desde el nacimiento y la alegría que abonó a mi vida.

También, los conduzco por las experiencias con los textos dentro del espacio educativo, como profesionista de la educación preescolar, los andares de la coincidencia con la literatura y su acercamiento con los niños. Para finalizar el apartado, realizó un recorrido por las vivencias que marcaron mi vida para la decisión hacia la vereda de la docencia; una vez más explicada desde la infancia hasta la actualidad.

En el segundo capítulo, *Vicisitudes docentes y nuevos aliados*, doy cuenta de las sensaciones certeras y vacilantes que afloraron en mí durante el recorrido por las diferentes reformas educativas que presencié. La manera en particular de sus secuelas en la vida de una profesora, el torbellino de emociones que provocó su presencia. La

incertidumbre y resignación de una de éstas por la posibilidad de perder el trabajo y por hacerte dudar de las capacidades profesionales.

Enseguida, se retoman las experiencias surgidas a raíz de un hecho insólito: el confinamiento por la Pandemia de COVID 19 y el cambio educativo de clases presenciales a clases virtuales. El regreso temeroso de la comunidad escolar, los hábitos nuevos para el cuidado de la salud y para el acercamiento social. De manera particular, los actos vandálicos dentro de las escuelas, como secuelas sociales que trajo consigo el resguardo masivo.

Más adelante, se explican las construcciones sobre el EBN que logré desarrollar y los alcances de mi práctica en la educación, como uno de los aliados que me acompaña en esta travesía. Los cambios trascendentales que tuve desde que me cobijó. Las reflexiones a las que me orilló para comprender, darme cuenta de la reproducción de prácticas poco agradables de algunos profesores y poder transformarlas.

A continuación, menciono la ASCL como metodología que abonó un sendero de participación, colaboración y poder por medio de las prácticas sociales del lenguaje y su implicación con la comunidad. El poder que brindó para realizar cambios estructurales desde y para la sociedad, a partir de la organización de sus miembros que se empoderan y se hacen escuchar. Los beneficios que tuve al abrirle las puertas escolares por medio de distintas formas de trabajo (técnicas Freinet, literatura, proyectos de lengua, PpP, teatro entre otros). Al final del capítulo, escribo mis reflexiones en torno a los vestigios que me ha dejado el transitar por la MEB, en todos los espacios de mi vida, la forma como los viví y padecí.

En el tercer apartado *Secuelas emocionales y peripecias infantiles*, realizo un esbozo del entorno escolar, las situaciones que permearon mis estados de ánimo y el enfrentamiento de éstos con la práctica educativa, para recordar que la realidad educativa no siempre es de tonos claros, en ocasiones se obscurece debido al contexto imperante. Enseguida, narro el proceso por el que pasé durante el desempeño de las propuestas de mediación planificadas en los diferentes seminarios de la maestría, como partes que se complementaron rumbo a la implementación de la última intervención educativa: un

proyecto comunitario, así como las dificultades que lo rodearon, desde un inicio del proyecto.

Más adelante, narro las experiencias ocurridas durante la implementación de un proyecto comunitario que brotó de las voces de un grupo de niños de segundo grado de preescolar; sus pormenores a raíz del contexto escolar, tensiones con padres de familia, temas de salud de la docente y los alcances que tuvo al traspasar las paredes del aula; además de las experiencias de los participantes y las reflexiones que posibilitó su puesta en marcha. Para finalizar, hago el recuento de las bondades que trajo consigo el reencuentro y liberación de las voces por medio de las palabras.

CAPÍTULO 1. HUELLAS DE VIDA

*“Escribir es la manera más profunda de leer la vida”
Francisco Umbral*

En las siguientes páginas, cuento las trayectorias que forjaron y pincelaron el entorno rígido, lleno de violencia que acompañaron el desarrollo de la oralidad, en distintas etapas de mi vida. Circunstancias que modelaron una oralidad insegura que, con el tiempo desfalleció poco a poco. La voz se debilitó, se llenó de miedo y temores para relegarla, porque hablar se convirtió en sinónimo de maltratos por la gente cercana, sin saber a ciencia cierta las razones que los provocaban. Además, se mencionan los sucesos prósperos que alimentaron de felicidad parte de mi vida.

1.1 Cicatrices de una voz: un clamor de auxilio

Desde que se nació, incluso antes de hacerlo, formé parte activa como miembro de una comunidad, pues desde el vientre ya escuchaba la voz de aquellas personas que están en torno a mamá. El contexto que me abrigó, mediante sus experiencias comunicativas, en las que figuraron las prácticas del lenguaje: oralidad, escucha, escritura, lectura a lo largo de todo el trayecto de formación, sin embargo, no pasó desapercibido, al contrario, dejó huellas que enaltecieron o dificultaron dichas prácticas y modelaron mi personalidad.

Una de las maravillas que tenemos los seres humanos al nacer, es la posibilidad de desarrollar el lenguaje, herramienta compleja y poderosa para revelar fotografías del mundo interior. Cuando nací me vi rodeada por un contexto que todo el tiempo se comunicó, donde habitaron personas, cobijaron mi ser con su existencia: padres, hermanos, abuelos, tíos, primos; revolotearon cerca. Esas presencias entretejieron un ambiente cultural que tuvo relevancia en la constitución de la persona que soy, ellas fueron las que alimentaron y permitieron identificarme como un ente individual (Bolívar et al., 2001). Historias de diversas personas se conjuntaron e impregnaron el maravilloso regalo que me proporcionaron los antepasados, desde hace miles de años: el habla.

La oralidad es la herramienta natural, relevante que se construye y se reconstruye durante toda la vida. De acuerdo con Meek (2004) es “el principal modo de contacto humano” (p. 28), es la que nos acompaña durante las interacciones con otras personas; es la puerta que me adentró al interior de los dominios de la mente mía. El andamiaje cotidiano de la oralidad que se da en el entorno cercano me hizo reconocer como un ser distinto, ante todos los seres de alrededor. Por eso “cuando hablamos, sentimos que existimos en medio de otros como nosotros” (Meek, 2004, p. 25) y emerge la individualidad.

Desde que aprendí a expresarme de manera verbal, quise participar en las charlas de personas cercanas. En la oralidad intervinieron el habla y la escucha, procesos que se entrelazaron para entender y conocer el mundo. Al comunicarme, usé el lenguaje para comprender, socializar, participar dentro del contexto en el que estuve envuelta. Todos los seres humanos “perciben y reconocen cada nuevo matiz en la voz de quienes los rodean y suelen repetir las frases que escuchan, imitando a quien las dijo en un proceso natural de adquisición de vocabulario” (Cirianni y Peregrina, 2018, p. 18), de esta manera fue como acumulé las palabras en el saco de la memoria.

Esa memoria que llevó a revivir las aventuras que existieron, desvanecidas en el tiempo, pero que se hicieron presentes, se manifestaron en la remembranza con sus aromas, imágenes y sobre todo con las emociones experimentadas. La memoria dotó del privilegio de las palabras a los recuerdos por medio de la narrativa, por lo que se le considera a ésta como “un relato, pues contiene una versión y una interpretación de lo que le ha sucedido a alguien [...] biblioteca que guarda las obras literarias que nacieron para ser contadas o cantadas de boca a oído” (Cerrillo, 2016, p. 155), recuerdos que se demostraron en los cantos, arrullos y conversaciones en mi vida.

La armonía de mi oralidad se compuso de la sonoridad de las palabras; cada que hablo intervienen toda una gama de acompañamientos que la enriquecen: gestos, ademanes, movimientos, en fin, un lenguaje corporal que contribuye a enriquecer la melodía que conforma la expresión verbal. La empatía hizo acto de presencia durante las charlas, ahí expuse mi sentir, para transmitir alegría, tristeza, temor, sufrimiento, añoranza. Al escuchar a otros sentí aquellas emociones y sentimientos que prevalecieron

en sus comentarios, esa evocación ocasionó *transmigrar* (Wolf, 2008), es decir, me trasladé “a la conciencia de otra persona, de otra época, de otra cultura” (p. 23), con lo que pude comprender desde un contexto, un lugar, otra cultura y logré ponerme en el lugar de otros.

La oralidad fue el báculo que me enlazó con la escritura, la lectura; ofreció la capacidad de pensar y proporcionó las palabras requeridas para darle voz a eso que estaba en la mente; constituyó mi *capital interior*, es decir “todo lo que cada uno de nosotros tiene como referencia para hablar, escuchar, escribir o leer” (Rosenblatt, 1996, p.7), por lo anterior consideré relevante la necesidad de integrar a mi práctica docente acciones que enaltecieron la voz de los estudiantes, crearon las condiciones necesarias para que se acostumbraran a externar sus emociones, opiniones, sugerencias; lo que dio lugar a niños cada vez más seguros, en un ambiente propicio y de confianza dentro del espacio escolar, lo que consintió empoderarlos a través de las palabras y del cobijo de los demás.

Al sumergirme en el álbum fotográfico de las experiencias verbales, me di cuenta de que crecí rodeada de prácticas que vislumbraron escenas caóticas al denunciar actitudes que, a mí parecer, esparcían las injusticias. La semilla de mi voz fue llamada en repetidos y diferentes momentos de la infancia, por distintos actores que dejaron huellas e impactaron en la disminución de la confianza de la oralidad. Desembocaron en la penumbra de experiencias violentas y fraguadas cada vez que buscaba hablar. Riñas, tornados gigantescos de enojo, dolorosos golpes al alma de aquella niña, a la adolescente confundida, invocadora, en repetidas veces, de la muerte para dejar de sentir la pesadumbre del silencio y la mutilación de las palabras.

En varias ocasiones enfrenté, en casa, voces violentas por la molestia que producían mis horas de juego, sobre todo de mi abuela materna —¡quítate de aquí; nada más estorbas y haces tiradero; este no es lugar para tu regadero! —; jamás existieron palabras amables: un con permiso, ¿podrías jugar en otro lado por favor? Nunca me agradó la furia que acompañó a las palabras, por lo que aprendí a contestar con la misma carga emotiva: —¡usted no es mi mamá! ¡usted no me manda! ¡no lo voy a hacer! ¡usted no es nadie para pegarme! —.

Contestaciones de una niña de cuatro años, que desafiaban a los adultos cercanos, quienes fueron los modelos a seguir. Lo único que se provocaba era llamar a gritos a mamá para reclamarle por las contestaciones recibidas, que en ocasiones se volvieron discusiones entre otros familiares, sin embargo, seguí con mi voz, en defensa propia y de mamá, pero las cosas empeoraban. Al final terminaba reprendida, con la sentencia de quedarme dentro del cuarto mirando por la ventana aquel inmenso patio donde pasaba el mejor tiempo de la vida o con lágrimas en los ojos por los golpes del cinturón que me propiciaba mamá.

Durante los distintos niveles educativos enfrenté burlas y apodosos. —¡Ya viene la gorda! ¡Me escupes cuando hablas! ¡Habla bien no te entiendo nada! ¡Tienes ojos de toro! ¡La dientona! ¡Tú, no vas a estudiar! ¡No sabes nada! ¡Tus calificaciones son de ella porque te juntas con ella para copiarle! ¡La cuatro ojos! — palabras vanas que me lastimaron y permearon en la decisión de permanecer sin amigos, sola, escondida en las tareas escolares para olvidar ese mundo de palabras hirientes que salían de otras personas, sin pedir las ni merecerlas.

Con esos instantes la vida se sintió fría, nublada el espacio se tornó lluvioso debido a las lágrimas que corrieron por las mejillas, como tormenta que evita distinguir la senda a seguir. Quedé absorta, sin palabras, como si las hubieran quitado de la mente, de los labios. La voz se silenciaba cada vez más, valía más estar sola que mal acompañada.

Ecos que escuchaba, provenientes de amigos de infancia y de profesores que se involucraron en el mar de mis historias. De vez en cuando pensaba me aceptarían tal y como era; esa persona regordeta, con anteojos y con una manera de hablar peculiar, pues la lengua salía de más, al pronunciar las palabras y salpicaba a las personas cercanas, pero no fue así. La desconfianza se apoderó de mí y en ocasiones no permitió la salida de los pensamientos. Algunas veces sentí como las palabras se ahogaban en las profundidades del temor e inseguridad. No quise pronunciarlas, tuve miedo que salieran, porque brotarían risas, burlas, señalamientos de las personas que me rodeaban, como pasaba, cada que lo hacía; me dolió mucho y por eso decidí anclarlas en los adentros.

Costumbres que modelaron a la adulta titubeante y recelosa en la que me convertí. Hábitos que envolvieron el alma con bocanadas de vientos fuertes y cicatrices que aún guardan revestimientos de heridas añejas. La sombra del silencio, la desconfianza, el temor de expresar mi sentir y externar emociones, envolvieron mis acciones de incertidumbre. Estuve restringida en la obscuridad, de la oportunidad y la luz del empoderamiento a través de la oralidad fluida, valiente y de la fuerza que proporcionan las palabras.

Gracias al proceso retrospectivo con el que la MEB me abrigó, tuve la oportunidad de caminar por el autorreconocimiento; tener la posibilidad de distinguir situaciones que fueron recurrentes durante la escritura de este texto. Algunos autores llaman a esta reincidencia *hilo conductor* (Jiménez, 2021), que vincula la identidad e intervención docente modeladas por las vivencias durante el trayecto escolar y la formación profesional. En la indagación del análisis de la práctica pedagógica identifiqué como se entrelazan los componentes del lenguaje: el aprendizaje de la lengua escrita, la oralidad y la lectura, durante el paso por la vida, cuyas experiencias pincelaron mi actuar como docente de educación básica, las que abordo más adelante.

Este hilo, también llamado histórico, es un elemento que se presentó en el recorrido formativo, permitió crear una estructura dentro del trabajo escrito, además atravesó mi vida personal y posibilitó la búsqueda de costumbres que ya no deseaba reproducir. El *hilo conductor o histórico* “se refiere a la relación que los autores [...] construyen entre su experiencia personal y su práctica pedagógica [...] nace de su historia personal y se convierte en una necesidad en su trabajo docente” (Jiménez, 2020, p. 200).

Por lo tanto, el *hilo histórico* prevaeciente en mi intervención pedagógica tiene que ver con experiencias de violencia que surgieron cuando fluía mi voz, en diferentes momentos de mi vida. Ellas fueron las que apagaron lentamente mis deseos de hablar, me silenciaron. Con el paso de los años me volví una mujer temerosa, insegura, callada, que decidió cerrar los labios, para evitar el dolor que salía de personas queridas. La MEB escuchó mi clamor de auxilio para evitar, como profesora, prácticas que muchas veces silenciaron a los niños, que la de mantenerlos callados la mayor parte del tiempo,

sentados, con poco movimiento, con la imposición de actividades y buscar otras que enaltecieron su voz, hacia la vivencia del poder que engendran las palabras.

Decidí ser profesora, porque en esta noble y hermosa profesión encontré el aliciente, las experiencias que me arroparon cuando me sentía sola, confundida; en la ausencia de una mano amiga que me mostrará otra cara de la maravillosa vida y de relacionarme con mis semejantes. Prácticas fortalecedoras de seguridad, libertad y poder que brindaron algunos profesores. Andar por la MEB me mostró el sendero hacia el descubrimiento de un *hilo conductor*, es decir de una constante que se mantuvo presente durante mi vida, persistir en la oralidad de los alumnos durante las clases, pues ofrecí esa oportunidad que en algunos momentos se obstaculizó por experiencias familiares y escolares.

Por lo anterior, como profesora de Educación Preescolar, intervengo en la escuela para establecer un clima cálido donde prevalezca la importancia del respeto y la toma de acuerdos en conjunto. Establecer un ambiente cordial, de confianza, de libertad, en el cual los alumnos se sientan seguros de expresar mediante la oralidad sus sentimientos y emociones sin el miedo a ser juzgados. Como docentes “debemos, pues, alentar en los colegiales el libre albedrío para que rompan el silencio durante el curso” (Rojas, 2011, p. 39). Quiero mostrarles el abanico de bondades que proporciona esta profesión, arroparlos como algunos maestros lo hicieron conmigo. Bajo la calidez de un ambiente de confianza.

Profesores creadores de un ambiente distinto, que me impulsaron a ser portavoz de la buena nueva que gesta la oralidad por medio del trabajo docente, la MEB permitió reflexionar y darme cuenta de la relevancia de mi participación del empoderamiento que ocasionan las palabras y el resurgimiento del mundo interior. Por eso enaltezco la oralidad, la mantengo viva, la sazono con estrategias de lectura, escritura, escucha, para dotar a los niños de la palabra que robustece su lenguaje, los fortalece, como seres capaces, seguros, respetuosos de sí mismos y de los demás.

1.2 Una voz desfallecida

Oralidad, espejo que refleja el alma, palabras que concretizaron el pensamiento, bocanadas de historias que se entretejieron en circunstancias específicas, vivencias que defendieron la individualidad y la modelaron. Es un derecho por naturaleza que empodera, es decir, ofrece la oportunidad de levantar la voz, hacerse escuchar por sí mismo, sin tapujos ni temores de ser condenado por las apreciaciones de los demás. La oralidad legitima la existencia para manifestar emociones, concordancias y discrepancias; abre el camino para debatir mediante el diálogo.

La oralidad despliega las alas de la conversación para la humanidad y brinda la oportunidad de volar juntos a través de los acuerdos y la colaboración, por eso concuerdo con Collazos (2006) en la relevancia del “aprendizaje colaborativo, entendido como el uso instruccional de pequeños grupos de forma tal que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 62). Cada vez que se recurre a la voz, se alimenta la fe en uno mismo, se vuelve seguro porque ésta permite crearnos, forja la convicción de que cada uno es importante en el engranaje de la vida.

En casa de mi madre recuerdo haber visto una fotografía donde se me veía aproximadamente de cuatro años, rodeada por varios niños de la cuadra, estábamos en el patio, con la mirada atenta hacia la misma dirección; seguro fue una fiesta infantil. La cámara enfocó mi silueta de forma que se ve clara la imagen. Noté algo singular de mi boca. Tenía la lengua afuera descansada entre mis dientes. Me llamó la atención porque no sabía que esa costumbre trajera consigo burlas constantes.

Al hablar, no escuchaba que mi voz fuera distinta a los demás, sin embargo, hubo personas que se empeñaron en mostrar la peculiaridad de ésta, de una forma no muy grata. Tendría entre cuatro o cinco años cuando escuché a Pablo (adolescente de trece años aproximadamente), amigo de mi tío Manuel, quien visitaba de manera constante la casa de los abuelos, y que era como quien dice, parte de la familia. Cuando pasaba cerca de él, se volteaba a verme para mencionar palabras de burla.

Después de un tiempo me percaté que, al hablar, mi lengua sobresalía más de lo normal, las palabras se escuchaban distorsionadas, pues me decían que mi voz parecía

de española, con el predominio del sonido /s/. De manera constante escuché la solicitud de repetir lo que había dicho. Me sentía rara, no quería que fuera así solo pedía que las cosas se tornaran distintas. Llegó un momento que ya no quise decir palabra alguna con nadie, sumergida en un caparazón que sirvió de protección a mi corazón. Suceso que se acrecentó con el paso de los años, para evitar sentirme avergonzada por no hacerme entender, por ser blanco de burlas. Llegué a creer que lo mejor era quedarme callada y solo así evitaba estar expuesta a las críticas (Rojas, 2011).

Mi hermana, un año menor, apoyó mi oralidad mediante la repetición de algunas palabras, tuvo paciencia. Su cobijo fue de amor. Ofreció la mano que necesitaba en aquel momento. Me enseñó en varias ocasiones a pronunciar la palabra cuatro, pues decía *cuatio*. Ella me comprendía, aceptaba mis características físicas y las particularidades del habla.

Algunas personas, a veces, se acercaban para molestarme, como mi tío Manuel quien repetía sobrenombres como *gorda*, *botijona* al pasar cerca de él. Con mucha furia me volteaba y le contestaba con palabras que aludían también a sus características físicas. No se detuvo, aumentaron sus burlas, hasta que, cansada de sus actitudes, acumulé tanto enojo por sus palabras, que llegó el día que me defendí con mis manos y con todo mi cuerpo. Aprendí a pelear para proteger mi autoestima y exigir respeto. Mamá intervino en varias ocasiones en son de detener la mofa, sin embargo, no tuvo éxito alguno, fue en vano. Por lo tanto, los demás miembros de la familia, en su mayoría pensaron y me etiquetaron a mi como la *grosera*, *respondona* y *peleonera*. La abuela, claro está, defendió a su hijo Manuel.

En ocasiones, se acercaban los familiares a presenciar las riñas, se veían sonrisas y se escuchaban comentarios como: —¡mírala, no se deja! — se mantenían como espectadores hasta que mamá llagaba a separarnos. Era molesto ver las miradas sin que hicieran algo para evitarlo. Uno de mis tíos alentaba a su hijo, dos años menor, para que se enfrentara conmigo. Al principio le pedí de forma oral que no me molestara, pero mis palabras no fueron escuchadas.

Mi voz no fue escuchada, de nuevo usé las agresiones físicas, para defenderme de sus malos tratos y de sus burlas constantes por mi aspecto físico, estaba desesperada

porque parecía que no escuchaban lo que decía. Me sentía abatida, desolada, no me satisfacía vivir bajo la sombra de los enfrentamientos. La escritura de mi vida me llevó a identificarme la influencia de estas experiencias que me contagiaron de su violencia, porque como menciona Cabrejo (2020) “el lenguaje [...] Es lo que nos constituye como humanos, es la matriz de un conjunto de formas simbólicas y de prácticas culturales propias de nuestra especie, saberes conscientes e inconscientes de nuestro ser” (p. 21). Las riñas, es decir la violencia fueron parte de la comunicación habitual en casa, por lo que las aprendí para reproducirlas después, esa fue una forma de relacionarme con los demás, ya que mi voz no era suficiente para notificar mi molestia.

La maestra Ortiz, quien también realizó una investigación autobiográfica, hizo una reflexión acerca de la forma como la violencia se formalizó en algunos de sus alumnos: “lo que hizo más fácil la normalización de las interacciones poco amables es que la mayoría de estos chicos vive distintos tipos de violencia a diario. Sus familias tienden a arreglar las cosas a gritos, insultos y golpes” (Ortiz, 2020, p. 68), situación que también ocurrió dentro con mi parentela; se forjó un ambiente hostil y poco afectuoso que alistó una tierra fértil para todo tipo de agresiones.

En otra ocasión, mi primo Fernando y yo jugábamos al pie del primer peldaño de las escaleras, colocó los soldados de juguete en el pequeño espacio del patio, que quedaba entre la barda de la casa y las escaleras. Mis soldados quedaron de frente a los de mi primo, listos para comenzar el juego. Cada uno tenía en sus manos una canica *bombocha* (término que se utiliza en México para nombrar a las canicas más grandes). De pronto escuché la voz de mi abuela materna, por su cercanía, deduje quería pasar, pero no escuché su solicitud. Solo se escucharon reclamos por obstruir el paso —¿por qué se ponen a jugar aquí? ¡no dejan pasar! — vocablos altisonantes cargadas de furia; no me gustó la forma como se dirigió a nosotros. Los sonidos que escuché me llenaron de un calor que se apoderó de todo mi cuerpo y como aire atrapado en un globo, salió de mi boca la siguiente frase: —¡usted no es mi mamá para regañarme! —.

Pero sucedía que cada que abría la puerta a la oralidad salía como torbellino, se generaron conflictos graves, no lo entendí, pues no encontraba motivo para tal pesadumbre, mi abuela se enfurecía más. Su rostro se tornó de rojo, como si ardiera un

fuego desagradable dentro de ella; los ojos se abrieron más, en su frente se formaron pliegues de piel, que mostraron rencor hacia una niña de tan solo cinco años. Inmediatamente volvió a gritar, pero con mayor intensidad —¡Ana ven a ver a tu hija! — mi madre salió despavorida como si la invadiera un temor extremo. Cuando llegó a la escena fue invadida de palabras altisonantes y quejas tan solo porque hablé.

Una que otra vez, llegaba alguna de las tías a inmiscuirse, invitada por el zafarrancho que se escuchaba. Me sentí como un soldado condenado al fusilamiento cuando mamá llegaba y los demás adultos la bombardeaban de gritos y furia, tan solo por haber permitido el desborde de mis palabras. ¿Qué sucedía? ¿por qué mis palabras compartidas encendían el enojo en otros? no lo entendía.

Al respecto, Rojas (2011) menciona que “la realidad personal de cada ser se encuentra condicionada por su contexto histórico específico. El ambiente sociocultural que prevalece en el medio familiar y escolar restringe muchas veces el desarrollo de la comunicación oral” (p.19), el mismo contexto en el que conviví me llevó hacia el camino del silencio por la violencia suscitada cuando hablaba.

En otra ocasión me encontraba ya con el uniforme puesto para ir a la escuela, sólo faltaba peinarme, tenía que esperar mi turno, después de mis dos hermanas. La verdad prefería que no me peinara mamá, era doloroso, me jalaba tanto que mis ojos se alargaban que casi llegaban hasta el cabello. Mi madre estaba apurada debido a que ya faltaban pocos minutos para que cerraran la puerta de la escuela, así lo inferí por la manera en que me peinó. Mi cabeza se movía de un lugar a otro, sentí como si mis cabellos quisieran desprenderse. Inmediatamente salieron de mi boca las palabras —¡me está jalando mucho, ya estoy harta! —.

Mis manos detuvieron los movimientos de la cabeza; mamá enfurecida empezó a golpear mi cabeza en repetidas ocasiones con el puño de una de sus manos, con la otra sostenía y jalaba mi cabello ¿Por qué me pegaba? Si el peinarme, ya era de por sí doloroso. No le dije malas palabras solo quería que supiera que me lastimaba, pero fue contraproducente. Al final tuve que callar mi voz de nuevo y sobrellevar la violencia e irme a la escuela con los ojos llenos de llanto, impotencia y enojo por la injusticia de los golpes.

Acaso mamá ¿no sabía cómo se sentía?, pues si ella también fue violentada por quejas, reclamos. Mi familia se encontraba en el círculo de la violencia, pues fue un medio de comunicación, de interacción equivocada, pero que llevé a cabo porque así lo aprendí en el contexto que me cobijó, pues la “comunicación es una actividad profundamente humana modelada por el medio sociohistórico donde se lleva a efecto” (Rojas, 2011, p. 30).

Fuera de la casa, en la calle llegué a tener una amistad con uno de los chicos de la cuadra (entre los siete y once años), la creí inquebrantable. Íbamos a todos lados juntos, platicábamos sobre las familias, las dificultades entre otros temas. Éramos como hermanos, nuestra amistad crecía. Pese a todo el lazo afectivo que se tejió, lo desquebraje de forma repentina, al enterarme que se burlaba de la forma de mis ojos y que además les puso un sobrenombre que no me agradó. Mi voz se silenció para todos los que intervinieron, desde ese momento me fue difícil confiar en amistades, sobre todo de varones.

La niña de seis años se cansó de las riñas familiares por lo que decidí, durante los recreos en la primaria, permanecer sola, de esa manera evitaba hablar con los compañeros por el temor que invadía mi cuerpo de ser violentada también por ellos. No necesitaba más experiencias bélicas. Decidí entonces, mantener escondida mi voz, no conversar con nadie, para evitar malos tratos como en casa. ¿Por qué tuve que callar? Si “el lenguaje es entendimiento, es la puesta en común de la que todos recogemos significados para brindar lo nuestro al colectivo social en el que nos desenvolvemos” (Velázquez, 2019, p. 32) sin embargo, en este caso, el contexto cercano lo obstaculizó.

La violencia llegó también a la escuela, porque el salón de clase se tornaba silencioso, la indicación de la profesora se repetía todos los días con exigencia — ¡trabajen en silencio, no debe de haber ruido, escriben con la mano, no con la boca! — con voz altisonante, solo ella autorizaba quién podía hablar. La profesora partió “del supuesto de que éstos [los alumnos] acuden a la escuela exclusivamente para aprender y, por ende, deben conservar la atención necesaria para tal fin” (Rojas, 2011, p. 31). Pero ¿cómo iba aprender a hablar si no lo permitían, si cada día el silencio era la herramienta de trabajo?

La escuela tradicional en la cual aprendí se caracterizó por una relación vertical, en la que el docente tuvo el poder, las decisiones y el aprendizaje entre sus manos. Participé en distintos momentos escolares, como las ceremonias para manifestar mi oralidad, sin embargo, solo se aprovecharon con frases sin sentido, fechas, nombres que solo fueron memorizados y no sustentadas. Así lo confirma Rojas (2011):

El sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje se reproduce en la pasividad que asume la mayoría del grupo. Se destaca por ello la transferencia mecánica del conocimiento, lo cual lleva a la obsecuencia, es decir, a la sumisión de sus miembros, en tanto que actúan solo como simples depositarios de datos, en lugar de participar críticamente como productores y usuarios de los mismos (p. 27).

De esa forma, la memorización tuvo el papel protagónico en la obra de mi vida escolar y ha sido la compañera durante mi formación profesional. Los textos leídos, encomendados por los profesores no se comentaban, solo se resumían. No se solicitaba el sentir de los estudiantes al leer, ni tampoco se comentaba en pares o en pequeños equipos. Eran acumulativos para ganar puntos y tener mayores probabilidades de pasar el ciclo escolar. A veces si quería decir que algunas lecturas no eran agradables, que mejor sería que los libros fueran de temáticas interesantes y acordes a la edad, pero no tuve la suficiente voluntad para externarlo, a la mente llegaba el temor de recibir gritos y regaños.

Mi vida escolar navegó entre la obediencia, la memorización; los fines de semana permanecía sentada frente a la máquina de escribir, con los cuadernos y las tareas escolares. Me arreglaba para realizarlas, me quedaba en casa, en vez de salir con amigos a las tardeadas (bailes en la calle que iniciaban por la tarde) de la cuadra. Esta decisión fue una especie de zona de confort, un caparazón para evitar acciones externas que me lastimaran.

Pasó el tiempo, mamá trabajaba durante mucho tiempo en la fonda que se acondicionó en casa de la abuela; papá se iba temprano trabajar y llegaba por la noche. Hubo pocos espacios para compartir la oralidad con la familia, el trabajo se interpuso entre mis padres y yo. La adolescencia fue una etapa donde prevaleció el abandono, la

incomunicación, la soledad y los constantes deseos de apagar la llama de mi existencia en una ocasión, que afortunadamente no fluyó.

Al parecer el contexto familiar que me cobijó, no me empapó de la tibieza y calidez de una conversación en casa. Espacio necesario para externar mis experiencias, las dudas, los temores y recibir palabras de ánimo, consejos, para recibir abrazos cargados de paz y amor; para ser una persona capaz de ser escuchada, pues el habla, como lo menciona Cabrejo (2020) “es un dispositivo propio de nuestra especie que nos permite comunicarnos con los demás, recibiendo y transmitiendo informaciones variadas. Ella proviene del deseo de ser escuchados” (p. 19). Es en el seno de la familia donde se observan y aprenden las formas de comunicación característica de cada contexto. Es por ello que la oralidad es prioridad en mi vida profesional para darle voz y voto, para escuchar a los niños.

Cursé el primer año de la secundaria en el turno vespertino, ahí conocí nuevos compañeros. El ambiente que imperó en el aula fue distinto a los que estaba acostumbrada. Conviví con otros adolescentes que me mostraron otras formas de relacionarme. Se acercaron con palabras amables —Manita ¿cómo estás? —; pregunta que era acompañada con el deleite de un abrazo por parte del compañero que se sentaba a lado con habla cálida, sin gritos, con sonrisas.

Acciones que me marcaron de manera positiva, pues “la palabra trasciende tiempos y espacio, es el ánimo que se queda cuando nosotros nos vamos” (Velázquez, 2019, p. 32). Su lenguaje me brindó la oportunidad de convivir dentro de un contexto de confianza, que me motivó para darme el permiso de no esconder más la voz, que fluyó de nuevo y eso me fortaleció. Experimenté una forma distinta de comunicarme y lo agradecí. Porque en el camino ya no solo habría vivencias obstaculizadoras, también aquellas que sumaron al renacimiento de la oralidad. Estos recuerdos son huellas consolidadas que permanecen, aun cuando los partícipes ya no están.

Al inicio del segundo año de secundaria, recibí la noticia de que mi hermana menor, logró entrar a la misma escuela en el turno matutino. Fue entonces cuando mamá tomo la decisión de cambiarme a la mañana. La determinación no se me consultó, nadie me preguntó si quería hacerlo, no se tomó en cuenta mi opinión. Pues así sucedió, el

ambiente que se vislumbró propicio para recuperar la confianza de mis palabras, se esfumó.

El segundo y tercer año de secundaria se llenaron de infortunios, ataques de violencia verbal por parte de algunos de los nuevos compañeros. Todo acerca de mí los irritaba, los anteojos que usaba, el aspecto físico, las calificaciones que obtenía, cualquier cosa fue pretexto para difundir ataques hacia mi persona. De nuevo decidí hacerme a un lado, evitar convivir, dejar de hablar con aquellas personas hirientes.

Mientras en casa, llegaba triste con la esperanza y la necesidad de un abrazo que me protegiera de lo que pasaba en la escuela, requería del apoyo de mamá, sin embargo, no lo tuve, tampoco lo busqué. Mi familia no se enteró de las experiencias dolorosas por las que pasé, no tuve la confianza, tampoco el acercamiento para expresarlo a mamá o tal vez a una de mis hermanas. Su tiempo estuvo limitado por trabajar, pues fue necesario solventar los gastos generados por la construcción de la casa. Tuve un espacio físico para resguardarme, es decir, un techo donde dormir, como se dice de manera coloquial, empero carecí del amparo y protección maternal.

En ese tiempo se presentó la dificultad de encontrar el cobijo de una persona que escuchara lo que me pasaba, con quien hablar y compartir todas las emociones que guardaba mi corazón. Por ello concuerdo con la opinión de Cabrejo (2020) que dice: “hablar y escuchar son capacidades que forman parte de nuestro ser para escenificar lo visible de nuestro espíritu e igualmente para tratar de comprender a los demás” (p. 20). Todas aquellas experiencias que no salieron se acumularon como nubes grises cargadas de enojo, frustración, incompreensión que corrían por mis venas como veneno, llenas de violencia, que se concretó en agresiones físicas hacia las mascotas de casa. Así fue, confieso que al cumplir con la encomienda de darle de comer a los perros, primero tomaba la escoba y le zambullí muchos golpes a los animales, que culpa tuvieron estos, pero lo tomé como una forma, sí, tal vez, inadecuada manera de sacar el fantasma de frustración que se formó. Con ellas sacaba toda la furia que guardé durante varios años, porque entendí tiempo después, que con esta práctica me dañaba más.

El regreso de la violencia en la etapa infantil me cubrió con su manto y se apoderó de mí. La adolescencia se convirtió en una etapa con la imperiosa necesidad de apartar

todo el dolor de las costumbres añejas. Nadie me escuchaba, tampoco surgían los deseos de adentrarme en la búsqueda de una persona con quien hablar, porque pensaba que no tenía caso, tal vez podría pasar lo mismo, burlas, gritos; ya no estaba dispuesta a pasar y a sentir lo mismo, eso me dañó demasiado.

Mi voz solo se asomaba para evitar las agresiones de mis padres, para que ya no pasara más, puesto que los golpes se cicatrizaban en el corazón; usaron las manos, el cinturón y otras veces cualquier objeto que encontraron en su camino. No obstante, solo conseguí que se acrecentaran hasta que lograban el objetivo de silenciarme cada vez. Como un candado que mamá encontró y lanzó con fuerza hasta mi nariz. Además, de todo lo que provocó, tuve que escuchar los reclamos debido a mi forma de ser. Me sentí sola, herida, frustrada por la incomprensión de mi familia. No merecía esa vida, la mejor solución —pensé— era dejar de existir. Mis lagrimas se derramaban todos los días, la etapa de la secundaria se llenó de tormentas de agua salada y de escasas ganas de vivir.

Por lo que un día salí de casa, por supuesto después de uno de tantos enfrentamientos con mis padres. Mis lagrimas caían de forma desbordante, corrí y me crucé la calle sin revisar los dos sentidos de ésta, en busca de autos. Al atravesarme solo sentí el viento que generó un auto cuando pasó cerca de mí. Un escalofrío se apoderó de mis pies, subió de forma repentina hasta mi cabeza. No supe cómo, mi cuerpo se movió lo más rápido que pudo, en ese instante pensé que mi vida terminaría, sentí de cerca la muerte; mi deseo de dar fin a mi existencia estuvo a punto de cumplirse, la soledad que vivía y no tener una red de apoyo en ese momento, me hicieron pensar de forma fatal. Pasado el tiempo, al verme expuesta a un peligro enorme, llegó un alivio agradecimiento porque no se concretó tal aspiración. Fue una lección espantosa que me hizo agradecer que aún tuviera vida y me llevó a comprender que todavía no me tocaba terminar esta historia, pues esta vivencia dejó una marca imborrable y de aprendizaje a mi vida: aún quería vivir.

Las actividades escolares, el crecimiento natural o tal vez la madurez me ofrecieron herramientas para labrar otras tierras; empezar de nuevo a sembrar distintas posibilidades, nuevos horizontes, nuevas experiencias, uno de ellos fue el camino a la docencia que me brindó un espacio de libertad, seguridad y confianza. Ahí fue que me

sentí escuchada, donde mi voz fluyó como agua de río. En esa profesión me escucharon, mi discurso siempre importó dentro del salón de clases. Existió atención y valor a la expresión verbal. Pude desarrollar sin miedo a ser violentada como en experiencias pasadas.

1.3 Lecto escritura: cicatrices de formación

La escritura es un puente que se construye gracias a la intervención del contexto en el que se nace, se crece y convive. La familia de manera consciente o inconsciente aporta materiales para fortalecer dicha edificación. A partir del contexto que envuelve a cada ser humano, fluyen experiencias para tener el acercamiento al proceso de la escritura. Cuando dotamos de sentido a cualquier símbolo y se registra, aparece la escritura, así lo confirma Meek (2018) al definir la escritura como “cualquier marca, incluso cualquier garabato, dibujo y signo hecho por una persona y comprendido por otras” (p. 31). Considero que la escritura son fotografías de la vida de las personas, la esencia, el corazón plasmado en símbolos para que otros lo conozcan.

La lectura es un proceso inherente a la escritura, constituye la melodía del alma, es la huella que dejan a su paso los escritores, como las hojas que deja caer el árbol otoñal. Para Wolf (2008) “la lectura es uno de los inventos más notables de la historia, una de cuyas consecuencias es precisamente la posibilidad de dejar constancia de ésta última” (p. 19). Son procesos que no debiesen dissociarse y que muchas de las veces su enseñanza se separada. La importancia de tener confianza de leer empieza desde casa.

Me pregunto ¿cuál sería el panorama de los alumnos en los diferentes niveles educativos, si estas concepciones circularan por los pasillos de las escuelas? La vida en ellas transitaría de otra forma, habría niños seguros, niños escritores, acostumbrados a dialogar con los textos y a producirlos. Sin embargo, la formación escolar de los profesores impacta en su quehacer docente, la forma como aprendieron se refleja en la interacción con sus alumnos. Así lo manifiesto en las siguientes experiencias que tuve con el proceso de alfabetización.

De la etapa preescolar, tengo pocos recuerdos acerca de la utilización de textos escritos. Solo llegan a mi mente hojas con dibujos elaborados por la profesora, copias a las cuales solo coloreaba, pintaba o pegaba trozos de papel. No recuerdo alguna lectura de cuentos, alguna narración, acercamientos a libros en el salón, tampoco actividades de escritura o la exploración con los portadores de textos como el periódico, revistas, cartas e instructivos.

No existió la enseñanza del nombre, porque lo escribía en todos los trabajos, la propia maestra, pues como menciona Maqueo (2004) se concebía a alumno *como un ser pasivo*, incapaz de escribir hasta que se le enseñará las convencionalidades de la lengua por su profesor, para que no hiciera *solo rayones*, no tuvo la virtud de iniciar la adquisición de la escritura con la convicción de que cualquier marca es escritura (Meek, 2018), me hicieron sentir como una niña que no *hacía bien las cosas*.

Durante este período de preescolar, mamá fue me quién me inició en temas de escritura con un libro nombrado *El Libro Mágico*. Las páginas estaban dispuestas para realizar los ejercicios preoperatorios para la escritura, se continua con el aprendizaje de letras, sílabas, palabras hasta finalizar con la oración para dar lectura de los textos que incluía. Esas actividades fueron de hastío debido al tiempo requerido, las repeticiones y a la fatiga que mi mano experimentó con tantas repeticiones. Pues el texto estaba basado en el *método eclético* (Díaz, 2011) para la enseñanza de la lectura y escritura, que se caracterizó por: ejercicios preparatorios; visualización, análisis, formación de palabras, frases y oraciones; además de la mecanización de la lectura que solo consistió en descifrar el código.

Mediante éste los profesores *entrenaban o preparaban* para la entrada al siguiente nivel escolar. En ese libro solo aprendí a remarcar letras, juntar sílabas, formar, palabras y finalmente oraciones sin sentido, que no tuvieron relación alguna con mi realidad y sin ninguna intención de comunicación. Fueron aprendizajes descontextualizados, huérfanos, aislados, difíciles de poder reconstruir (Clemente y Domínguez, 1999), en un ambiente de desinterés y desmotivación para el aprendizaje de la lengua. Además del inicio de un cansancio con aburrimiento, en lo relacionado con el aprendizaje de la

escritura, procesos que se vieron separados sin ninguna relación. La escritura no llegó como un aliciente para expresar mi mundo interior, la voz permanecía en silencio.

El *libro mágico* es un tipo de texto que pertenece, de acuerdo con Cervera (1989) a la *literatura instrumentalizada* que son ejemplares “que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria” (p. 159). Se desvía del camino de la lectura por placer y camina de la mano de la obligación y de la *preparación* a la lengua escrita disociada de la lectura y sin la incursión del aspecto lúdico, vía necesaria para la edad preescolar y la construcción del conocimiento en un ambiente cálido, libre y divertido que los cobije.

En este viaje por la recopilación de mis experiencias en el aprendizaje de la escritura, se vislumbra la primaria Carlos Marx en la colonia Santa Bárbara, alcaldía de Azcapotzalco, con la profesora que me acompañó durante los dos primeros años de este nivel educativo. Recuerdo los cuadernos, de doble raya que fueron utilizados como intensos compañeros de todos los días escolares. En ellos practicaba, repetía, repasaba una y otra vez, trazos bien hechos de las letras del abecedario que solicitaba la docente y múltiples ejercicios de maduración para tener —letras bonitas, no patas de araña—, comentario que hacía la profesora todos los días por la mañana.

Todo el tiempo ordenaba que se estuviera callado, sentado, quieto y solo se debía hablar cuando los adultos lo solicitarán porque “la disciplina y el respeto a los superiores se tomaba muy en cuenta en los modelos de enseñanza estructuralista” (Maqueo, 2004, p. 28). En casa también era un requerimiento, además de dirigirse a ellos de *usted*, práctica habitual que siguió durante todo el proceso de formación. Me mantenía en silencio hasta que indicara lo contrario la maestra, no me gustaba, ¿por qué tenía que estar callada? Primero en casa y también en la escuela ¿qué pasaba? Yo quería hablar; era un hecho, la escolarización llegó para recorrer un camino largo y abonar a una especie de encarcelamiento de la voz; con todo y sus libros entregados de forma gratuita a las primarias, pues dichos materiales tampoco propiciaron el enaltecimiento de la oralidad.

Díaz (2011) realiza un análisis acerca de los retos a los que se ha enfrentado el sistema educativo mexicano, en los últimos cincuenta años; reflexiona sobre los documentos que guían la intervención docente (planes y programas), así como, de los materiales educativos que se derivan de éstos, es decir los libros de texto gratuitos; divide este rango de años en cuatro a los que llama generaciones. De acuerdo con esta autora, los libros de texto con los que trabajé, pertenecen a la *segunda generación* (1972-1992), que se caracterizó por la propuesta del método global para la enseñanza de la escritura y lectura “basada en el sincretismo del niño, con un modo de estructural de analizar los enunciados y las palabras, con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua” (Díaz, 2011, p. 293).

La preocupación de los docentes solo se basó en la ortografía y la estructura del lenguaje. La enseñanza de la escritura se impuso sin ninguna significación, sin motivación alguna, solo como una obligación. El contexto escolar no favoreció el uso de la escritura liberadora, para generar confianza, poder, para usarla a merced propia. Beneficios que es necesario retomar en la docencia. Así lo sostiene Meek (2018):

La asociación de la escritura con el poder es su rango más permanente. Debemos [los docentes] tener en cuenta esto cuando examinemos como se enseña a escribir a los niños y como se los introduce al proceso de utilizar la escritura para sus intenciones y propósitos propios (p. 45).

En casa observaba de manera constante a papá y mamá cuando se reunían para auxiliar con la tarea a mi hermana mayor. La forma como viví su proceso de alfabetización no me gustó. Esporádicamente se tornaba un ambiente violento, miraba desde lejos. No quería que pasará los mismo conmigo, por lo tanto, ponía atención en clase, evitaba pedir apoyo en las tareas, fui una estudiante que no se quedaba con dudas, buscaba la información en los libros, enciclopedias en la casa de tíos o en la biblioteca de la comunidad.

Bastas fueron también las experiencias de escritura en el nivel secundaria, con la producción de resúmenes, copia de textos, memorizaciones necesarias para exposiciones y de lectura en función de descifrar códigos. Por lo que hubo carencias para

elaborar producciones escritas, me fue complicado elaborar introducciones, conclusiones pues no fue habitual, por lo que coincido con la siguiente idea de Carlino (2005) “con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que (reconstruir textos) una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.” (p. 25).

La aventura con la lectura llegó, como una tormenta de hastío, que me acompañaría por varios años escolares. El encuentro con ella partió de la memorización de las letras del alfabeto. Posteriormente la unión de ellas en sílabas, de palabras y finalmente de oraciones. Había aprendido la conformación del enunciado, la conjugación de verbos, sin embargo, nada de esos aprendizajes me servía para poder darle vida a mis pensamientos, mi voz se mantenía en silencio, mis pensamientos no encontraron las palabras para expresar mis sentimientos.

Fue un proceso tedioso, leer implicó solo descifrar códigos sin ninguna significación, como si la mente divagara por otros lugares, mientras descifraba; mi experiencia no estuvo en concordancia con la idea de Meek (2018): “leer es el proceso de convertir el lenguaje en significados” (p. 59), pues para esta autora, es darle sentido a la lectura, es traer nuestros pensamientos y conocimientos de experiencias lectoras anteriores, va más allá de solo descifrar, permite explorar nuestro propio pensamiento.

La frustración fue una barrera para el surgimiento de una complicidad entre la escritura, la lectura y yo. Cada uno de los tres elementos se mostraba individualizado, disociado uno del otro. La separación fue inevitable, mis sentimientos se manifestaban en mantener la desunión, lecturas de oraciones que carecían de sentido como *Mi mamá me mima*, en mi experiencia no era una realidad. Para Makhoulouf (2003):

El lenguaje no consiste en oraciones, consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de diferentes tipos. El lenguaje resulta en textos, los cuales conforman lenguajes sociales [...] insertos en géneros, que son maneras diferentes e identificables de usar el lenguaje en diferentes situaciones, y en discursos (p. 17).

Los tiempos dedicados a la práctica y ejercitación de la lectura se volvieron incesantes dolores de cabeza, pero, para que el reloj avanzará más de lo que quería, me

empeñé en salir triunfante en dicha habilidad para tener mayor tiempo en mis juegos, cuyo interés me movía. Confieso que la memorización fue aliada en este proceso escolar, fui hábil, sacaba calificaciones entre nueve y diez, números que alegraba a la familia y lo asociaban con una poderosa inteligencia, sin embargo, no sabían el secreto que guardé durante muchos años, la enemistad con los procesos de escritura, lectura y oralidad. Mi voz continuó escondiéndose.

En secundaria leíamos un libro por mes, sin embargo, solo me dediqué a descifrarlos, más no a leerlos, porque no fueron significativos. El producto requisitado siempre era la escritura del resumen, que consistió en copiar diferentes partes del texto. No los terminaba, con ninguno pude establecer un diálogo y eso causó frustración, porque dejaba para el último momento la lectura y el resumen, que consistió en trozos de párrafos que transcribía en la hoja. No llamaba la atención leer lo propuesto de la escuela.

La mayor parte del tiempo fue más cómodo sentarme en el confort de la memorización, en descifrar, sin interesarme por la comprensión de textos. Sin utilizar la escritura para que dieran vida a mi voz, sin usar las palabras exactas sobre lo que sentía y pensaba, sin poder leer y apoyar mi expresión verbal con vocabulario nuevo. Importante fue acortar el camino de la enemistad con los procesos de lectura, escritura y oralidad, pues son inacabados. Todo el tiempo se aprende a leer, escribir y a expresarse oralmente, dentro de los distintos contextos a los que pertenecemos y convivimos. Al respecto el enfoque sociocultural de Vygotsky, de acuerdo con Makhlouf (2003):

Sostiene que el lenguaje se aprende y se desarrolla a través de la participación de prácticas comunicativas específicas con propósitos definidos: a través de la interacción y la construcción conjunta de significado en una variedad de contextos o eventos significativos, más que a través de actividades de lenguaje aisladas” (p. 18).

Por medio de la constante actualización y uso de las prácticas sociales del lenguaje se puede llegar a desaprender para que surjan nuevos aprendizajes. La cima que me toca subir en el Posgrado es desaprender costumbres arraigadas como la repetición, memorización, transcripción de información para aprender nuevas formas de aprendizaje cuyo espejo del aula se reflejará. Lo importante es tener presente que “gran parte del desarrollo del lenguaje temprano no consiste más que en el importante hecho de hablar,

leer al niño y escucharle” (Wolf, 2008, p. 127). Grande es el protagonismo del docente para llevar a cabo la anterior misión. De las reflexiones que hice acerca de mi trayecto de formación y de mi quehacer docente, fueron las transformaciones que decidí construir.

1.4 La LIJ: acompañante del nacimiento

La literatura son las historias y voces que se perpetuaron con la escritura, para trascender más allá del tiempo. Su obsequio más notable es el poder que brinda al lector de viajar y conocer el mundo en que vivimos. Meek (2018) alude que la literatura “es una actividad letrada que puede aportarle a cada quien un mayor disfrute de la vida, más allá de la utilidad” (p. 262) y no solo se queda en una actividad de tarea, de obligación que no aporta ningún significado para el lector.

A cada paso encontré, destellos de luz que divisaron en el horizonte un fiel acompañante, que pasó desapercibido ante mis ojos, durante mucho tiempo: la literatura que hizo escuchar mi voz. En las siguientes páginas los llevaré por el maravilloso viaje hacia la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), cómo fue que cimbró mi mente y espíritu. El descubrimiento de ha sido un acompañante desde el nacimiento. Las veces que la invoqué y solicité su ayuda para encontrar las palabras que expresaran mis pensamientos. De la búsqueda de textos que me marcaron en distintas etapas de mi vida y que me llevaron a sufrir y disfrutar de su exquisitez, mientras los conocía. La lucha interna entre las huellas de las experiencias lectoras no gratas y la incorporación a mí vida cotidiana.

Todo empezó, de acuerdo con mi madre, cuando solía colocarme en una hamaca, casi desde recién nacida. Mi cuerpo envuelto en ésta se acercaba al cobijo de mi madre, escuchaba su voz bajo un ambiente de sonidos agradables que me invitaban a descansar. Arrullos tradicionales que van pasado de madre a hija, de generación en generación de forma oral: *A la rorro, rorro; Señora Santana, Duérmete mi niño*. Literatura que se enseña en el mismo momento de la acción. Sin pedir atención para su aprendizaje, solo se memorizaron de escucharlas en demasiadas ocasiones, no solo con las hermosas melodías de cuna para tranquilizar el llanto y conciliar el sueño, sino además con las caricias que la acompañaron. Gracias a este suceso es que me inicié al mundo de la literatura, porque de acuerdo con Cerrillo (2016):

Las canciones de cuna son composiciones que requieren la intervención de un adulto como emisor de la cantinela, ya que se dirigen a un receptor muy pequeño; a niños desde su mismo nacimiento hasta los momentos en que empiezan a ser capaces de expresarse oralmente con cierta autonomía, aunque ello no impedirá que se sigan practicando durante más tiempo (p. 46).

Es el adulto una especie de puente que permite el encuentro entre el bebé y la literatura. Además, el repertorio maternal también contenía aliteraciones para activaciones matutinas. De acuerdo con Marchese y Forradellas (2000), la aliteración “es una figura retórica de tipo morfológico que consiste en la reiteración de sonidos semejantes” (p. 21). Esta composición se caracteriza sobre todo por pertenecer a la lírica tradicional, que muchas de las veces se acompañan de movimientos corporales y un tiempo de conexión afectiva entre personas

De acuerdo con mamá, por las mañanas, ejercitaba mis extremidades, tanto inferiores como superiores con movimientos de extensión-flexión; envolvía mis manos con las suyas y me ayudaba a subir y a bajar, acompañada con la canción *Aserrín, aserrán*. El final era lo mejor, ya que el verso iba siempre acompañado de cosquillas que hacía mamá con su cabeza, rozando el diminuto pecho unas veces o el pequeño cuello en otras:

Todos esos innumerables juegos-caricias, tradicionales e improvisados, que las madres y padres, maestras y maestros —al menos de preescolar— dicen y leen a sus hijos y a sus alumnos, son actos de amor, y además ejercicios y de lenguaje; es decir, de imaginar, pensar y sentir (Rey, 2000, p. X).

Al paso del tiempo, siguió la remembranza, llegó la práctica de ejercicios necesarios para desarrollar la atención y el aprendizaje de las partes corporales. Entre los juegos más famosos, de acuerdo con la memoria materna, estuvieron las siguientes: *¿Dónde vive el zapatero?* El juego consistió en que mamá escondía en una sus manos un objeto y participaba en señalar la mano donde pensaba se encontraba el objeto. *No tengo manita* aliteración que se repetía acompañada de movimientos circulares de los dedos hasta la muñeca, primero con ayuda y meses después de forma autónoma.

Lo anterior, me permitió darme cuenta de que la lírica tradicional mexicana aprovechó todo momento para hacer acto de presencia, durante mi infancia. Pues concuerdo con Rey (2000) que con “su valor afectivo; no sólo el que las historias le transmiten en sí al pequeño, inconscientemente, sino el que se desprende del hecho mismo del que los adultos más cercanos a él le dediquen un tiempo y un espacio mágico” (p. 3). Así lo demostró mi madre con sus relatos.

El agua inspiraba a mamá para cantar *El pescadito*, mientras me bañaba dentro de la tina. Finalizado el baño, el viaje se detenía sobre la cama de mis padres, lugar para el ritual de secado y el arropo. Tocaba el turno para *Las tortillitas*, juego en donde tomaban mis manos para juntarlas y separarlas al ritmo. Al final mis manos terminaban en la cintura imitando la cara de enojo que tenía al frente.

No faltaron las canciones como la de *Sana, sana, colita de rana*, para sanar las heridas y golpes, que con su magia desvanecen ardores y dolores. por lo anterior, reconozco que desde casa “la literatura de origen popular, de gran riqueza literaria, pletórica de símbolos y conocimientos profundos, nos espera con gusto” (Rey, 2000, p. 7). La magia de la literatura popular es tan inmensa, que crea una capa recubierta de afecto, tiempo y acercamiento profundo, experiencias que entretejen un lazo entre niños y adultos.

Pasaron los años, a la edad de cuatro años, papá nos llevaba cada sábado a los partidos de fútbol. El viaje me parecía lejano, sin embargo, me encantaba asistir. No para ver a papá jugar detrás del balón, sino para correr por el pasto y la tierra de la cancha. Una tarde de sábado, terminado el juego, tuvimos que apresurarnos porque el cielo se vio envuelto por una densa nube gris. Por lo que corrimos apresurados hasta una tienda departamental cercana. Una vez dentro, mis hermanas junto conmigo divisamos a lo lejos dibujos que llamaron nuestra atención, la sección de discos.

El LP por sus siglas en inglés *long play* de *larga duración*, fue un disco fonográfico de vinil, con un diámetro de 30 cm, característico de la época. Sus envolturas de celofán los hacían brillar al roce de las luces, sus imágenes tan coloridas parecían joyas que embelesaban los ojos. Mis manos acariciaron las hojas para sentir la suavidad que las caracterizaba, mi olfato aspiró con gran emoción el perfume que desborda lo nuevo. La

portada contenía un sobre que resguardaba el disco y al abrirlo se observaban las páginas coloridas con imágenes de la historia y los textos correspondientes; de esta manera pude conocer el bosque, las casas, el lobo y los tres cochinitos.

El disco entintado de rojo carmesí brillaba por sí mismo con su espectacular color, venía resguardado dentro de la portada. Enseguida, se distinguían las páginas de gran tamaño, con imágenes y textos que narraban la historia. Pero eso no era todo, al colocar la aguja sobre el vinil, se escuchaba el cuento, mi cuerpo se estremecía tanto que llegué a sentir al lobo caminar durante varios días a mí lado. Es por ello por lo que concuerdo con la idea de que:

Gracias a la ficción, el niño se convierte en otro sin dejar de ser el mismo. El niño que escucha o lee cuentos, sin perder conciencia de su identidad, se convierte, en su interior, en el protagonista vive sus aventuras y experiencias, comparte sus fracasos y victorias (Rey, 2000, p. IX).

Esta fue la primera experiencia que tuve con los cuentos de forma escrita. Todo el tiempo lo quería escuchar, oler, tocar y ver. Solo quería que se acercará el arribo del fin de semana para implorar a mis padres la fortuna de deleitar mis oídos y la imaginación con la historia. Los días de asueto se desarrollaban en protagonizar a los personajes involucrados. Sin embargo, la maravillosa experiencia no terminó ahí. Semanas después papá llevó a sus tres lindas hijas a comprar de nuevo otro disco LP.

Tocó el turno a las peripecias de Heidi, una niña que fue llevada por su tía a las montañas de los Alpes suizos, a casa de su abuelo, sin previo aviso. En ese lugar pasa por muchas aventuras y conoce a dos de sus mejores amigos, Pedro y Clara. Como era de esperarse, el disco también era muy ostentoso, en virtud del tono de esmeralda. Pero, en este caso no venía acompañado con hojas que narraban con imágenes su historia.

Corría el año de 1979, en la televisión la programación infantil de aquella época empezaba por la tarde. Los sábados por la tarde, inició en el canal trece de Imevisión una temporada con repertorio teatral dirigido al público pueril, *Sábados Infantiles*. Éste consistió, en una serie de cuentos clásicos y fábulas, transmitidos desde el Polyforum Cultural Siqueiros hasta el año 1982, con una duración aproximada de una hora. La

selección de las historias fue retomada de la *literatura ganada*, término que usa Cervera (1989) para conceptualizar a la “que engloba todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando al tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no” (p.159).

Enrique Fernández Tallaeche, mejor conocido como Enrique Alonso o por su pseudónimo *Cachirulo*, fue el actor principal y productor de los cuentos. Uno de los impulsores del teatro para niños. Lo recuerdo por su peluca rojiza y por sus dos clásicas frases al comienzo y final de las presentaciones teatrales: *Erase que se era...* y *Adiós, amigos*, para abrir y cerrar el telón respectivamente. Culminaba con una moraleja, compuesta de pautas de conducta que forman parte de las historias, debido a que prevalecía en esa época un propósito:

educativo, instructivo o moralizante se ha recubierto con demasiada frecuencia de forma poética, o mejor, versificada, escribiéndose poesía para niños en los moldes genéricos que mejor respondían a los contenidos que se pretendían transmitir: fábulas, odas, epigramas, apólogos, romances. Con estas composiciones se llenaron durante mucho tiempo las mentes infantiles de pautas de conducta, glorificación de personajes ilustres y lecciones edificantes (Sotomayor, 2002, p. 8).

Así fue el encuentro tan agradable de la magia del teatro, con el personaje de *Cachirulo* que llegó hasta casa por el televisor. A lado de los *Sabritones*, chicharrones con sabor a chile-limón, con un toque de crema para quien lo quisiera, un vaso servido por papá con la exquisita bebida del Sidral Mundet, además de la familia reunida. Como ven, fue una experiencia nueva y globalizadora que me supo atrapar por distintos frentes, que por supuesto se apoderó de mi voluntad. todas las tardes sabatinas. Más no se terminó ahí el mundo de las historias, la imaginación siguió nutrida, con la literatura en su apogeo.

Tocó el turno de evocar los espectáculos musicales que también se transmitían por televisión. Representaban las diversas crónicas del increíble mundo de las canciones de Cri Cri. Cada una envolvió una historia distinta, llena de magia y mundos imaginarios, animales que hablan, brujas, objetos que recobran vida, armonías de diversas culturas. Bailarines disfrazados con los personajes de las historias como el *Ratón vaquero*, *La*

patita, La Muñeca fea, La escuelita, La merienda, El ropavejero, entre un sin fin de relatos cantados, bailando al compás de los distintos ritmos.

De acuerdo con Cerrillo (2016) esta transmisión oral de arrullos, juegos orales, canciones, cuentos improvisados, cuentos tradicionales entre otros, conforman un factor de la experiencia lectora “entendiendo como tal la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lecto-escritura, en la que la literatura de la tradición oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector” (p.32). Es el bagaje que se enriquece en el seno materno, que proporciona conocimiento y experiencias literarios al individuo y será su carta de presentación para adentrarse en el mundo de la literatura escrita.

En casa no tuve experiencias acerca de lectura de cuentos, papá se iba temprano a trabajar y llegaba tarde, no lo podía ver para darle las buenas noches. La regla que dejó para cada día era que, a las nueve de la noche, tenía que estar ya dormida. Mamá se mantenía ocupada con los quehaceres de casa, además de la venta de ropa que ofrecía de casa en casa. Los libros de cuentos no existieron en el hogar, solo los discos mencionados en párrafos anteriores.

Durante la etapa preescolar, solo recuerdo el salón de ritmos, cantos y juegos y las veces que entré a clases para escuchar las diversas historias cantadas y bailar con las acordes del piano. Instrumento melódico bajo la batuta de las manos mágicas de un profesor para deleite de los infantes. Mi cuerpo se divertía y disfrutaba de esos minutos, me transportaba a través de la imaginación a los lugares y me disfrazaba a través de la imaginación de los protagonistas.

Dentro del aula, la profesora organizaba actividades para la dramatización, algunas veces solicitaba indumentaria de mamá y papá para caracterizar a padres, madres, oficios, profesiones, animales; otras veces requería vestuario para la presentación de cuentos sobre todo clásicos. Lo que permitía dinamizar a los pequeños actores para la organización y presentación de la puesta en escena porque coincido con la idea de que “la inclusión de la dramatización en la Literatura infantil se reclama en virtud de la capacidad expresiva que encierra la dramatización y en sus virtualidades para el desarrollo de la lengua” (Cervera, 1989, p. 167).

En la época de primaria, vienen a mi mente textos que fue necesario conocer y leer, confieso que la lectura no me contagio de sus historias. Solo quedaron plasmadas los títulos como *Platero y yo*, *Juan Salvador gaviota* y sus portadas. En uno sobresalía en la parte delantera de un burro entre colores verde, amarillo y naranja: del otro con su portada negra y un ave en tono blanco. Y a pesar de que el primer texto se integró a las lecturas escolarizadas por “el reconocimiento de su valor poético” (Rey, 2000, p. 16), más que por el tema de que ser o no literatura infantil.

Textos que aún se encuentran en la colección de casa de mis padres. Me parece que sería bueno ir a su reencuentro y saborear la delicia de sus páginas. Tal vez en su lectura regresen vestigios de su paso por mi vida y me atrapen sus historias en la adultez, pues durante la infancia no lo hicieron. Rey (2000) comenta al respecto que esas lecturas no fueron escritas para los infantes, “esas obras son leídas tanto por adultos como por niños; sus autores no se propusieron escribir para los últimos” (p. 14).

Claro está, no puedo olvidar mencionar los fragmentos de juegos, coplas y canciones tradicionales, que encontré plasmados, por medio de la escritura, en los libros de texto de primaria, sobre todo los de primer grado, *Doña Blanca*, *Amo ato*, *El patio de mi casa*. Me alegré de verlas, pues ya nos conocíamos tiempo atrás, por medio de la oralidad. Todos aquellos juegos, los aprendí con los amigos durante todos los días. Solía reunirme en la calle, por la tarde con ellos para memorizarlas entre risas y distintas acciones.

El disfrute de las salidas con los niños de la cuadra, recreación popular fundamental, llena de risas, movimientos; diferentes emociones plasmaron vivencias inigualables. Cómo olvidar los juegos en pareja, donde se requería de movimientos diversos de las manos como lo fueron: *Marinero que se fue a la mar*, *Corona*, *cerveza*, *Hueso we*. *Una paloma*. *En el mercado de las bombas*, *Cuando era baby*, entre otros. Destrezas que eran necesarias para poder chocar manos, moverlas en distintas posiciones, repetir las coplas y realizar otros movimientos con otras partes del cuerpo y además caracterizando los personajes de cada en caso. Estos juegos son creados para dramatizarlos y divertirse, los cuales también se considera literatura de tradición oral. Por ello, concuerdo con Cervera (1989) acerca de que:

La invocación a la creatividad reclama también la calificación de literatura infantil para actividades tales como la dramatización o el juego de expresión verbal, o sea toda la literatura infantil creada por los niños, bien sean narraciones, poemas u obritas teatrales (p. 157).

No podían faltar las fiestas de navidad con sus rezos, cánticos religiosos y sobre todo las piñatas y las colaciones. A tres casas de donde vivía, la inmensa morada de los abuelos maternos, espacio de la familia extensa. Vivía Conchita, una mujer que tenía agrado por las actividades religiosas. Ella era la encargada de que cada diciembre se celebraran las posadas en su casa, donde se reunían los niños y adolescentes de la cuadra.

Concentración que solía tener la determinación de resistir con ahínco una hora de constante oración. El legado diverso que disfruté en aquella época fue recuperado de otros lugares y de la travesía de la tradición oral, que proviene desde los confines del periodo colonial. La literatura mexicana la hizo suya y la incorporó a su gama retórica, en concordancia con Rey (2000) debido a que:

Para la gran mayoría de la población infantil mexicana, el contacto con la literatura se daba a partir de los textos religiosos y de esa rica y amplia gama de canciones y juegos que conforman el “folklore infantil” español—predominante de origen antiguo y de procedencia griega y latina— conservando y disfrutado por tradición oral: canciones de arrullo, coplas de nana, cánticos religiosos y de navidad (p. 85).

De aquello, lo único agradable eran las melodías y algunas letras de los cantos religiosos, como el *Arrullo al niño Jesús*, *Niñito Jesús* y *¡Oh María, madre mía!* Fuera de temas de sacrificios y dolor. Todo este viacrucis por llegar a lo más alucinante de esa tradición, la repartición de los aguinaldos, canastas de cartón de coloridos adornos rellena de dulce de colación y galletas de animalitos. Por supuesto, las aspiradas y jocosas piñatas que, dentro de sus entrañas, guardaban la sorpresa de la delicia de tan esperada recompensa, la fruta de la temporada. Lo único que faltaba de esta aventura, consistía en formar una fila, esperar turno, cantar las coplas necesarias como *Dale, dale, dale, No tengo oro*, pues si no lo hacía, no tenía derecho a pasar y pegarle impetuosamente.

Llegado el quinto y sexto grado, el interés cambio hacia la escritura de cartas, para expresar los sentimientos hacia los niños que llamaron mi atención. Entre los años 1984 y 1986 las palabras no se daban con facilidad para modelar mis emociones que se desprendían al ver a un chico que me gustaba. Dos amigas y yo nos organizamos para conseguir estrofas relacionados con el tema de interés. Cada una por su parte, se dio a la tarea de visitar las dos bibliotecas cercanas a la escuela.

Al llegar a ellas, solicitaba el apoyo del bibliotecario, acerca de libros sobre poemas de amor. Los leí y solo escribía en el cuaderno que llevaba, los versos que me gustaban y tenían las palabras exactas de mis sentimientos. En la escuela, a la hora del recreo, sacábamos cuadernos y plumas para compartir la tarea asignada. Con dichas acciones, el catálogo se incrementó con versos de composición amorosa, textos que fueron motivo de búsqueda incesante que al leerlos expresaban los sentimientos hacia los niños, es por esto que la lectura es:

Un suceso particular que reúne un lector y un texto particulares en circunstancias también particulares. El lector adquiere su carácter de tal en virtud de acto de lectura y es a través de este que el texto adquiere significación. En el proceso de transacción lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura (Dubois, 1987, p. 17).

No sabía cómo decirle a este chico que me gustaba, sin embargo, la literatura me regaló las palabras necesarias para hacerlo. Por lo que decidí, en vez de explicar mi afecto, transcribir trozos de poesía y enviarla en cartas para que lo supiera. Con este recorrido, por el repaso de mis recuerdos, fue como busqué y encontré las dos estrofas del poema Ultramarina que me significaron, escrito por Rafael Heliodoro (2010):

“Una nube blanca
una nube azul
En la nube un sueño
y en el sueño, tú” (p.1)

Junto a una estrofa de una canción popular mexicana titulada *La chinita*, que me agradó porque fueron las palabras que dieron voz a mis sentimientos que tuve al ser rechazada por el niño al entregarle mi carta:

“Arboles de la Alameda
Chiquitos, pero floreando
Si unos brazos me desprecian
Otros me están esperando” (Popular Mexicana, 2022, p. 1).

Era el año de 1986 cuando entré al siguiente nivel de la educación secundaria, la escuela cumplía XXV años de su fundación, toda la comunidad escolar se encontraba de fiesta. Uno de los eventos solemnes de la celebración fue una poesía coral organizada para los dos turnos. Poesía que retumbó en los adentros de mis recuerdos: *Trópico de Carlos Pellicer*, evento espectacular cuando al unísono, en la grandeza del instante, se escucharon las voces adolescentes.

Durante este ciclo, las profesoras de la materia de español organizaron a los grupos por grado para que cada uno comprara un libro de lectura clásica distinto. Al terminar de leerlos, se escribía un reporte y se intercambiaba con otro salón, eso mismo se hacía hasta que cada uno leía los seis libros que se juntaban. La estrategia fue usada durante los tres años. Viene a mi memoria la remembranza solo del nombre de la *Colección sepan cuantos* y de la editorial *Porrúa*; títulos como *El zarco*, *Las mil y una noches.*, *La divina comedia*, *La navidad en las montañas*, *La celestina*, *Romeo y Julieta*, *Hamlet*, entre otros.

Uno de los libros que atrajo interés fue uno que la profesora de segundo grado leyó, la temática trato acerca de un grupo de amigas adolescentes de secundaria. El texto estaba escrito en primera persona, la escritura era tan atrayente que llamó la atención de todo el público a la clase. Me acerqué a la profesora para pedirle el nombre del libro y el autor. Explicó que era un libro bastante viejo y que solo tenía el título *Cuentos para adolescentes*, las hojas estaban amarillentas, desgastadas y despegadas.

Comenté a mamá que me habían pedido un libro para leer, fui sola a buscarlo porque su encuentro acarició mi alma. Me encomendé la tarea de tocar las puertas de la mayoría de las librerías en las calles del Zócalo, principalmente en locales de libros usados. El viaje incesante y agotador no tuvo éxito, no logré llegar al descubrimiento del ejemplar. En verdad, ese texto me atrapó en sus brazos y me hizo aventurarme en un desierto sin poder calmar mi sed. Por eso, concuerdo con la idea es importante que como profesores:

No limitemos de antemano las lecturas que les podamos ofrecer a los niños; ellos, en cada caso, irán seleccionando, exactamente igual que como hacemos los adultos, los textos que desean y pueden leer en el momento; ellos comprenderán, de acuerdo con su experiencia literaria y vital, de acuerdo con sus necesidades y gustos, ya en un nivel consciente, ya en un nivel preconsciente, inconsciente o vivencial, uno o varios de los “mensajes” del maravilloso arcoíris literario (Rey, 2000, p. 32).

Fueron pocos los libros que tocaron mi alma y la conmocionaron en plena adolescencia *20 poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda, con su poema 6, que menciona una boina gris, y que tejí con afán en las clases del taller de economía doméstica, aunque no tenía la costumbre de cubrir mi cabeza, se quedó como una inspiración de aquel poema que degustaba. Por esos años, llegó por sorpresa el primer diccionario enciclopedia a casa, como regalo para tres hermanas que estudiaban con fervor. Tío Ricardo fue el protagonista de tan agradable obsequio; Fue uno de los textos más explotados de esa época. Sus hojas amarillentas como huella imborrable del paso del tiempo, permanece aún en el librero de la casa materna. Como se logra observar la LIJ creció junto a mi tomada de la mano, su compañía estuvo desde pequeña, sobre todo en la etapa infantil, gratos recuerdos resguardo como un tesoro.

Transcurría 1995, año decisivo para mi futuro, tenía que prepararme para presentar el examen para ingresar a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). El primer desencuentro fue con la hoja que contenía la bibliografía, es decir, los textos que podía consultar para el estudio del examen; fueron días complicados. Me enfrenté con la dificultad, primero para conseguirlos y enseguida para leerlos y estudiarlos. Al ver de nuevo la hoja impresa del material bibliográfico solicitado, fue un gran cambio a mis conocimientos, debido a que “la lectura es un proceso estratégico, en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste.” (Carlino, 2005, pág. 68). Eran pocos mis conocimientos de pedagogía y de psicología, porque el área en la educación media superior fue físico matemático.

Provenía de un Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de servicios (CETis) donde estudié el nivel medio superior, con especialidad en informática. Sin

embargo, mi formación no se iba a detener en ese instante, pues la trayectoria de mi vida me forjó experiencias en estos temas, aunque sean vividos como estudiante, que no deja de ser un “sujeto quien se forma a partir de las experiencias que vivió y de los aprendizajes que construyó a lo largo de la vida” (De Souza, 2011, citado en Sánchez, 2021, p. 103).

Un inédito sendero yacía frente a mí, tuve que seguirlo para avanzar hacia un nuevo sueño. Logré ingresar a la licenciatura en educación preescolar, frente a textos arduos, cuya lectura tuve que repetir infinidad de veces para su comprensión. En la normal fue donde se llegó como ráfaga las bondades de la lectura, sin embargo, tuve que iniciar de nuevo una contienda entre la no costumbre de leer versus la compañía de la lectura, lucha constante en medio de la lectura por obligación y por placer, pues coincido con la idea de que así:

Cuando leemos buscamos la comprensión de una historia o de una idea encerradas en un libro; lo que sucede es que, a veces, nos enfrentamos a lecturas difíciles, ante las que podemos sentirnos desvalidos o impotentes, pero son esas lecturas las que nos enseñan el camino que hay que recorrer para llegar a ser lectores competentes, primero, y lectores literarios, finalmente (Cerrillo, 2016, p. 193).

Autores y textos complejos con términos que no eran familiares, observaba la facilidad de algunas compañeras que venían de bachilleratos pedagógicos más habituadas a ellos. Uno de los autores que recuerdo fue Merani y la grandiosa ontogénesis que hizo buscar ayuda de diferentes compañeras, repetidas lecturas del mismo texto y desvelos por la falta de comprensión. Y pues fue necesario pasar por esta querrela sobre todo durante el primer año de la licenciatura, sin embargo, fueron cimientos hacia la construcción de nuevos conocimientos.

En la Normal fue donde encontré libros distintos a los cuentos clásicos. Libros con temas diversos, que no hablaban solo de finales felices. Ahí supe de la existencia de la Feria internacional de libro infantil y juvenil (FILIJ), solo iba a ver y conocer la gran gama que ofrecían. Recuerdo las colecciones *El barco de vapor* que es una colección de literatura infantil dirigida a niños entre seis y doce años de la editorial SM y *A la orilla del*

viento de la editorial Fondo de Cultura Económica (FCE) que editó libros para niños y adolescentes.

Una vez que salí de la normal y recibí una retribución por la profesión docente, corrí a cada una de las FILIJ junto con mi hija a comprar por lo menos dos libros para ella y uno para mí. Dicha táctica funcionaba para mi hija que le emocionaba tener libros nuevos y leerlos juntas: *La fórmula del doctor Funes*, *Amadís de anís*, *Amadís de codorniz*, *La peor Señora del mundo*, *Las princesas también van a la escuela*, *El peinado de la tía Chofis*, entre otros, porque estoy de acuerdo en que “un niño al que se le han leído y explicado cuentos en el hogar tiene el doble de posibilidades de convertirse en lector y parte con ventaja en su itinerario escolar” (Colomer , 2002, p. 10).

En cambio, mi panorama continuaba con desesperanza e impaciencia, los libros cuyo título abría el interés de su servidora, a veces ya no lo eran al leerlos. Las palabras solo pasaban por mi mente como tarareos superfluos. Mi cuerpo solo se dedicó a descifrar ambiguos signos, inciertas palabras que no penetraban mi alma. Aunque terminaba páginas, abandonaba sin llegar al final. Quedaba exhausta de aquella contienda y no seguía más, pues la literatura “muestra el interior del ser humano, y por ello arrebató el corazón del lector, causa emoción, agrado o desagrado; genera una significación especial, afectiva; produce tensión y descanso” (Rey, 2000, p. 4)

Siguieron algunos años de igual manera, sin tropezar con el agrado por leer para disfrutar. Seguía con la bandera de la esperanza de que en algún momento la literatura y yo nos reencontráramos, ya sin mis miedos, sin tabúes y sabiendo las magnificencias de su caminar a mi lado. No sabía lo que faltaba, más, insistía en abrir textos hasta descubrir los que monopolizaran mis sentidos. El andar ha sido lento, entre altibajos, pero a lo lejos se vislumbran destellos de la senda a proseguir. Llegó el siglo XXI y de su mano el año 2000.

Una vez egresada de la ENMJN, me hallaba en la cima de la recién conquista. Me sentía afortunada, orgullosa de la montaña que había alcanzado. Desde arriba observé diferentes cumbres que esperaban mi pronta presencia. Una de ellas, por supuesto, fue la continuación de mi docencia.

El primer grupo que atendí fue uno de tercero, en el plantel solo éramos dos profesoras, la otra compañera atendía el grupo fusionado de primero con segundo. El salón ni la escuela contaban con un espacio de biblioteca, los pocos libros que había solo eran para colorear. La lectura estaba planeada como una estrategia para la relajación y atención de los niños, posterior al recreo. Retomé libros prestados por mi compañera con historias clásicas; otras veces historias que surgieron en el momento y las estrategias que retomaba de las tareas de mi hija, que cursaba también el tercer año de preescolar. Lo anterior me llevó a la reflexión que son reflejos de mis experiencias, pues:

Lo que sucede cuando se habla de la literatura infantil, es que cada adulto, de acuerdo con su experiencia de vida y como lector, construye un concepto de niño; el niño que él fue, el niño que él se representa que fue (Rey, 2000, p. 17).

Poco tiempo pasó y llegó el tan esperado, para algunos, siglo XXI. El esbozo de un nuevo siglo aguarda deseoso de su paso. Fui testigo viviente de los inicios y créanme, nada de lo que se veían en las películas pasó. La idea futurista acerca de carros voladores, tecnología avanzada con inteligencia artificial sofisticada, tuvo que esperar unos años más. México por primera vez había cambiado de colores la residencia de los Pinos, el Partido Revolucionario Institucional tuvo que pararse de la silla presidencial para dar paso a los colores blanco y azul del nuevo partido: Acción Nacional.

Durante este sexenio prevaleció la estrategia gubernamental titulada *Hacia un país de lectores* que colmó de ejemplares bibliográficos a las escuelas y aulas durante el ciclo escolar 2004-2005 y algunos posteriores. A partir de ese momento se requería que los profesores usarán tan grandiosos obsequios. Primeramente, los empleé como una rutina, solo leía para que los niños los conocieran y disfrutaran, pero sin darles la oportunidad a los alumnos de tener espacios para que la oralidad floreciera a partir de las historias leídas, no permití que su voz saliera del anonimato. Los años subsecuentes fueron incluidos, en la planeación de acuerdo con el tema que se iba a trabajar con el grupo y se convertía en la actividad detonadora al inicio o al final.

Me encontré con el libro-álbum y no lo sabía, pero atraparon a los infantes con sus historias narradas con imágenes y poco texto. Los libros-álbum me impulsaron a conocer e implementar otro tipo de literatura, pues concuerdo con la idea de que “en el álbum

ilustrado texto e ilustración se tienen que compenetrar, pues la narratividad y la construcción del significado la aportan los dos, siendo imprescindible que se ofrezca un equilibrio entre lo implícito y lo explícito” (Cerrillo, 2016, p. 58). Su riqueza es un manantial de tendencias artísticas, de técnicas empleadas, de temáticas, contenidos que antes eran tabú, es un bagaje literario que no tiene edad.

En definitiva, la literatura fue el abanico de posibilidades fantásticas hacia el conocimiento de nuevos mundos, formas de vida, personas; máquina del tiempo que atrapa y transporta hacia el sendero de la infinidad de historias por descubrir. Así que solo hace falta animarse a entrar en ella. La señalo como la responsable de haberme impulsado a un viaje introspectivo que ofreció luz a mis ojos y la posibilidad de ver el escalón de la infancia como una explosión de experiencias enriquecedoras; me quitó el antifaz de reclamos, de rencores hacia mis padres, una imagen densa, pesada durante mucho tiempo.

Sin embargo, la Literatura fue una aliada y fiel compañera de historias, desde el nacimiento. La narración autobiográfica y su escritura me hicieron reflexionar y comprender que las actividades literarias, estuvieron cercanas a cada paso; por ello estuvieron y han estado presentes, con perseverancia en la vida cotidiana de mi aula.

1.5 Hacia el sendero docente

Hablar de la decisión de ser docente implica revisar parte de las distintas etapas de la vida, en las cuales aparecieron vivencias que colmaron el deseo de ser profesora de Educación Preescolar. La historia empieza cuando mamá, decidió inscribirme a la edad de dos años y medio a la escuela. En los años 70's, no eran abundantes los espacios escolares para los niños de esa edad. En las cercanías, solo había un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) perteneciente al sistema del Desarrollo Integral de la Familia (DIF), dentro del deportivo Reynosa (actualmente deportivo Azcapotzalco).

En la entrada había un barandal de colores, como soldados de colores alegres que la imaginación veía, escuchaba con sus trompetas cuando entraba. Los salones, la dirección, el patio principal con su asta bandera, su piso de adoquín. Desde ahí, veía la

despedida de mamá. El salón de cantos, uno de mis lugares preferidos. En él, el cuerpo se movía, cantaba, se sentía libre, al paso de cada una de las notas de aquel piano, cuya melodía invadía mi ser de felicidad.

Una de las profesoras solicitaba mi apoyo, sobre todo durante la formación organizada en dos filas: una de niños y otra de niñas. Recuerdo que no alcanzaba pareja, tenía elevada altura, crecí más que otros niños de la edad. El lugar que me correspondía quedaba al final de las dos hileras, de acuerdo con la profesora y sus requerimientos debía estar en ese espacio, con la pretensión de fungir como auxiliar en el cuidado de los compañeros. Me sentía feliz por la importancia que me daba la maestra.

En ocasiones las profesoras solían organizar visitas a otros espacios dentro del deportivo como parte del recreo. Uno de ellos fue el lugar donde se encontraban las albercas y el chapoteadero. Salía formada hacia ese lugar, junto con los demás compañeros, vestida con traje de baño, chanclas y toalla en mano hacia la aventura acuática. El sendero que abría camino rumbo al chapoteadero lo rememoro rodeado de alegría, libertad, disfrute del paisaje de aquellos árboles elevados, el olor de césped, mezcla del campo y la humedad. Pasos seguros llenos de la calidez del sol y de la magia imperante del medio natural.

Dichos episodios los gocé y fueron significativos durante esta etapa de vida. Recuerdos, gracias a la narrativa, los identifiqué como una de las visualizaciones hacia el sendero de la docencia, por todo lo que me permitieron aprender, conocer, explorar, disfrutar, comunicar, expresar, conocer en un clima de libertad y de respeto. Actores que estuvieron muchas veces, ausentes en diferentes etapas de la vida. La remembranza de los años preescolares invadió el alma y la regocija.

En los siguientes niveles educativos, como la primaria y secundaria, la afinidad con los estudios me invadió y me sentía contenta al hacer mis actividades escolares, tanto en la escuela como en casa, me refiero a las tareas. En ese espacio solo estaba yo, nadie me acompañaba por eso considero estaba segura, sin sufrimientos. El papel de estudiante creció y los reconocimientos de los distintos profesores encendieron aquella llama que estaba a punto de extinguirse. En la docencia me reencontré con la voz que se guardó en años anteriores, toques de empoderamiento me permitieron salir

avante del temporal del que me encontraba, me proporcionó lo que necesitaba, ser escuchada.

En los tiempos de la adolescencia, etapa llena de virtudes, de un torbellino de emociones, que pasaron por aquellos días, cada instante de la edad. Prefería mantenerme dentro de la emancipación de las actividades escolares. En ellas hallaba paz, sin sufrimientos, sin ataques, existía la libertad de ser. Me adentré en mi mundo interior, solitaria, solo me dediqué a realizar las tareas y evité salir, convivir con chicos de la edad. Desde ese plano evité la convivencia, la soledad fue mi escudo que me protegió de vivencias bélicas.

En la secundaria, solía mostrar durante los descansos, los procedimientos de tareas solicitadas. Los compañeros de clase se acercaban para pretender les dejase copiar los resultados. Petición que en todo momento negaba. Esa forma de interacción se convirtió en el tipo de convivencia entre ellos y yo, me gustaba hacerlo. Esas vivencias me llevaron a reflexionar acerca de su paso, como abono para mi decisión por la docencia.

En este nivel estuve cerca de varios profesores que me cobijaron con su sombra. Entre ellos recuerdo a la profesora Flor que impartía la materia de matemáticas, en cada período de evaluación, me pedía que me sentara en el escritorio mientras los demás alumnos resolvían el examen final, yo no lo hacía porque había sido exonerada por promedio. Mostraba mis cuadernos como ejemplo a la clase, de ella tuve varias felicitaciones y me dijo que continuara esforzándome. Rojas (2011) comenta al respecto “muchas veces una sonrisa leve, cierto movimiento de los ojos o una palmada en el hombro expresan más que cien palabras de reconocimiento cuando los chicos y chicas se esfuerzan en su trabajo académico” (p. 40).

En casa de mi abuela materna, mis tíos, me pedían ayuda para temas relacionados con la escuela. Hacía la tarea junto con mi hermana menor, la adoctrinaba pedagógicamente, trataba de solucionar sus dudas ame apoyaba de lo visto en clase. Era una forma de disfrute y convivencia entre hermanas. Observé la facilidad de expresar y compartir mis aprendizajes. Actualmente el disfrute es con los niños del aula, me gusta la comunicación, la colaboración y la atmósfera que se genera con los niños preescolares.

Salí de la secundaria sin saber hacia dónde dirigir mis pasos, desconocía el camino. Papá llegó como un auxiliador, fue quien me inscribió a un CETIS (Centro de estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios), ubicado en Atizapán de Zaragoza, Estado de México. Si no hubiera sido por él, la permanencia en casa esperaba, porque no tenía claro mis aspiraciones profesionales.

De nuevo viví desesperanza en este nivel, ataques ocasionales de compañeros y de profesores, ahora por la forma y compromiso de participar en las actividades pedagógicas. Aquel nivel medio superior lo transité cobijándome con el calor de las encomiendas escolares, de nuevo fueron la incitación a mirar la docencia como refugio y como una oportunidad de empoderarme y transformarme.

Presenté el examen de selección para la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los resultados no fueron satisfactorios, estuve enfocada en un noviazgo, que derivó un embarazo por lo que tuve que contraer matrimonio a los diecinueve años. Un año después mi vida se iluminó por un destello de luz que llegó a mis brazos, una hermosa bebé. Mi hogar yacía en la casa paterna, consistía solo en un cuarto asignado por mis padres.

En ese sitio se gestó la determinación que cambiaría mi existencia. Un día cualquiera, desalentada por ver como pasaban los días, en la profesión de capturista de datos en una empresa textil; mis días pasaban postrada en una silla, en un espacio pequeño con un ordenador de escritorio. Esta profesión no me satisfacía, no me visualizaba en años posteriores sentada y solo con la captura de palabras y cifras. En una oficina sin compañeros con quien conversar, llegó a mi mente un porvenir sumergido en la usanza de la cotidianidad.

Mi joven familia merecía mejores circunstancias. Yo no merecía estar postrada en una oficina, estática, sin motivos ni sueños. Me pregunté ¿Qué podría hacer para ser feliz? Ese día salí del trabajo, miré a mí hija, el cuarto donde tenía todas mis cosas acomodadas una encima de la otra, por el poco espacio, apenas y se podía pasar. En ese instante, sentada en uno de los vértices de mi lecho, se divisó un sendero con

esperanza: la docencia. Fue entonces como se inició la búsqueda de instituciones Educativas que impartieran la esperanzada profesión.

Instituciones privadas había, más no los recursos para sostenerla. Las investigaciones arduas que llevé a cabo me llevaron hasta las afueras de la línea siete del metro, a la estación Barranca del muerto, zona de la ubicación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). Vanos fueron mis esfuerzos en dos ocasiones. La primera vez se me pasó la convocatoria; en la segunda fui a la escuela era el último día de acopio de documentos para el derecho a examen de selección. Hasta la tercera vez logré registrarme. Me llené de alegría y no podía creerlo.

Recibí la hoja impresa del material bibliográfico solicitado, gran cambio a mis conocimientos: “la lectura es un proceso estratégico, en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste.” (Carlino, 2005, pág. 68). Eran pocos mis conocimientos de pedagogía y de psicología. El área donde me desempeñé en la educación media superior fue físico matemático. No fue un obstáculo, recordé y leí la literatura guardada de los años escolares en la educación básica que me obsequiaron algunos profesores, me fortalecieron y seguí adelante.

Nerviosa ojeaba cada texto pretendido como estudio y preparación para la presentación del examen de ingreso. Mis esfuerzos lograron la provisión de la mayoría del acervo encomendado. La revisión de los textos fue ardua. Llegó el día provisto de ilusiones y esperanzas, todo radicaba en el llenado de preguntas con opciones múltiples. Mi esfuerzo me permitió y salir avante de la inspección de mis conocimientos. Ya pertenecía a la generación 1995-1999.

Mis aprendizajes de lectura y escritura fueron cimentados en la metodología de la memorización de datos, fechas, conceptos, que me permitieron generar *textos inmaduros* que solo resumían lo escrito en el texto y el uso de un modo de redacción para *decir el conocimiento* (Carlino, 2005), pues solo evocaron los conceptos que tenía en la memoria, como armas para salir avante en la guerra de los exámenes.

Sin embargo, con la voluntad propia, la colaboración de compañeras y el acompañamiento de los profesores, el viaje se tornó esperanzador y victorioso. Los

diferentes roles de mamá, esposa, hija, estudiante, ama de casa; que en el momento tuve, no fueron inconvenientes para desistir de la tan esperada profesión. El desenlace fue alentador, en julio de 1999 ante cuatro sinodales, mi madre, hermanas y mi hija, logré titularme en la licenciatura en educación preescolar, un maravilloso obsequio que me di. Fue en ese momento donde continué la travesía hacia una nueva senda: la docencia, profesión nutrida por los relatos de experiencias de casa y escolares.

CAPÍTULO 2. VICISITUDES DOCENTES Y NUEVOS ALIADOS

*“Toda escritura es un viaje de descubrimiento”
Nadine Gordimer*

A continuación, narro algunos sucesos adversos que contribuyeron para modelar mi práctica docente, experiencias que agitaron el mar de emociones y llegaron para ser parte de la historia de esta profesora. Muchas veces pensé que, en las andanzas por la embarcación de la vida, las batallas pasaban sin posibilidad de virar y de anhelar nuevos destinos, sin embargo, el mismo viaje me enseñó que, la decisión de adentrarme a nuevos retos como lo fue la MEB, concedió el encuentro de nuevos aliados que permitieron caminar hacia la posibilidad de transformar la realidad y ahondar en el renacimiento de aquella voz escondida; encontrarme con aquella profesionista y escritora.

2.1 Sensaciones y reformas educativas

Después de titularme solo esperé el llamado de las autoridades pertinentes para saber el nombre del plantel al que debía presentarme. La elección de la escuela fue de acuerdo con el promedio final de la normal. Al llegar mi turno, externé sin dudar la alcaldía que me convenía, no me quedé callada porque mi deseo consistió en no salir de la demarcación donde vivía; enseguida pidieron que los esperara un instante, pues recibieron otros lugares para ofrecer. De manera sorprendente una de las opciones estuvo dentro de la demarcación que requería.

Por supuesto no dude en aceptarla, ya que se encontraba en la Alcandía Azcapotzalco, lugar donde residía. Me presenté al Jardín de niños Amantecatli el uno de septiembre de mil novecientos noventa y nueve. En marzo del año dos mil, seis meses después, firmé el formato único de personal (FUT) con la leyenda “Alta definitiva”, documento administrativo de la coordinación sectorial de educación preescolar que justifica tener una plaza educativa; no tuve la necesidad de concursar para ganar una plaza de docente, mediante un examen; como sucedió con las compañeras que llegaron de forma más reciente y que tuvieron que presentar el proceso evaluativo.

Una vez dentro del salón, las primeras planeaciones fueron complicadas en la duración del tiempo, ya que faltaron actividades pedagógicas y el nivel de graduación de las mismas no era el óptimo. Por lo que decidí pedir el amparo de mi compañera, en el poco tiempo que teníamos a la hora de la entrada para conversar. Las exigencias de las primeras supervisoras que tuve consistían en la seguridad de los niños, motivo por el cual mis estrategias fueron persistentes y constantes en dicho requerimiento.

Lo que me provocó estrés y angustia ante la preocupación de cumplir en todo momento con la encomienda, quise mantener el control bajo la sombra de la disciplina enérgica, a través de costumbres tradicionalistas que viví durante mi formación escolar: hacer fila para cualquier actividad, dentro o fuera del salón, implementar reglas del aula sin involucrar al grupo en su gestión, recordar a cada instante la relevancia de su cumplimiento, todo por no perder el dominio, porque yo era la maestra; sin saber, de acuerdo con Freinet, los resultados catastróficos que provoca la escuela tradicional y su autoritarismo:

Los métodos tradicionales se basan en la autoridad formal del maestro; el niño es obligado a obedecer incondicionalmente y esta doma significa la negación de toda enseñanza moral; el niño se acostumbra a pensar según las normas de la escuela, ejecuta las órdenes que recibe, pero con ello pierde su personalidad (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2015, p. 26).

Mis conocimientos no me alcanzaron para ver el final que esperaba a los infantes y reflexionar acerca de la mutilación de la voz que se dio; así que establecí un ambiente donde solo escuché en algunos momentos la desazón de los niños: —¡Maestra las reglas y las reglas! —, confesiones que no tomé en cuenta, pues lo más valioso en esa ocasión era el deseo de quedar bien con las autoridades y no el trabajo horizontal con los niños.

Me convertí en el espectro que acompañó parte de mi formación escolar, aquel que dejó huellas profundas al caminar a mi lado, mismas que heredé a esos alumnos: enfriar su voz, encerrarla en la jaula del dominio docente, anular el poder que tienen las palabras para el aprendizaje, para el conocimiento del mundo interior infantil; la creación de un entorno frío, con penumbras que reprimieron su personalidad y capacidades; una escuela donde el niño “carece de libertad de acción; [...] [donde se le pide] que respete

a los adultos cuando éstos no lo respetan en absoluto” (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2015, p. 27).

Lo anterior da cuenta del proceso que pase al principio y cómo la docencia se impregnó de los sabores y aromas de aquellas experiencias escolares, las cuales modelan a la profesionista de la educación. La MEB me hizo recuperar y reflexionar dichas vivencias para orientar la brújula de la práctica docente, hacer un alto, ver mi reflejo en el espejo que ofrece el EBN, para transformar aquello que me marcó y que reproducía. El EBN me fortaleció y empoderó para que mi desempeño en el aula cambie poco a poco. Lo que me proporcionó conocimiento para crear en clase un ambiente de confianza para que los niños participarán en la toma de acuerdos; para que su voz fuera escuchada y sean partícipes de su aprendizaje.

Pasado el tiempo, llegó la reforma del año 2002 hizo obligatorio el nivel preescolar, es decir, se incorporó a la educación básica (García, 2019). A pesar de eso, varios de los planteles que mantenían turno vespertino, en alcaldía de Azcapotzalco, en su mayoría, fueron cerrados. Los planteles que aún contaban con el segundo turno por la tarde tenían grupos de primero a tercer grado y los matutinos contenían solo grupos de segundo a tercero. Lo que me llevó a cuestionarme si se esperaba más población de tres a cinco años, por el carácter insoslayable, habría necesidad de ampliar la cobertura y tener más planteles y turnos.

Más no ocurrió así, a las escuelas que anularon las clases por la tarde, les aumentó la matrícula por la mañana. Los grupos se acrecentaron en número de niños y la demanda como educadora fue mayor. Empero, el trabajo siguió así, entró en vigor un nuevo programa en 2005 y tuve que adaptarme a las nuevas circunstancias y fortalecer el uso de estrategias sobre autocuidado para evitar accidentes, debido a que en los salones tuve entre cuarenta y cuarenta y cinco niños, por lo que permaneció lejana la calidad educativa que se esperaba. Se dificultó cumplir con lo dispuesto: la calidad educativa y la atención a la diversidad, debido al número de niños que atendía:

El mejoramiento de la calidad exige una adecuada atención de la diversidad, considerando las características de las niñas y de los niños, tanto las de orden individual como aquellas

que se derivan de los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelven, y las grandes diferencias culturales, como la pertenencia étnica (SEP, 2004, p. 15).

El tiempo y algunos ciclos escolares pasaron para que pudiera cubrir la disposición emanada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), que beneficiaba económicamente a los profesores activos. Cuyo apartado “Revaloración de la función magisterial” hace mención acerca de que “La carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (DOF, 1992, p. 13), y poder participar en el “Programa Nacional de Carrera Magisterial”¹, sistema de estímulos para profesores de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria y grupos afines).

Me agradó la experiencia de participar, porque tuve la oportunidad de asistir a cursos sobre temáticas de interés para la mejora de la práctica, interactué con distintas colegas y compartimos prácticas exitosas, que fueron el sustento para innovar otras; revisar la bibliografía sugerida para la presentación de una evaluación de conocimientos, que me permitió empaparme de planes y programas, entre otros requerimientos y por supuesto ganar dos niveles de estímulo (A y B) que se vio reflejado en la parte económica.

Mis aspiraciones fueron llegar hasta el último nivel (E), sin embargo, ya no logré el objetivo, mis puntajes obtenidos en distintas participaciones en el programa no me alcanzaron, pues hubo rumores de la venta de los exámenes resueltos, lo que se reflejó en los puntajes que llegaban a los cien puntos, tope para promocionarse al siguiente nivel.

¹ “Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, en donde los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los **Lineamientos Generales de Carrera Magisterial**.

El Programa consta de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en donde el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad.

Se sustenta en un sistema de Evaluación Global por medio del cual es posible determinar de forma objetiva y transparente, a quién se le debe otorgar el estímulo económico. Se incorporan o promueven los docentes que obtienen los más altos puntajes.” **Lineamientos Generales de Carrera Magisterial**

La siguiente experiencia sucedió en el año dos mil siete cuando se aprobó la iniciativa de Reforma a la Ley del ISSSTE, que entró en vigor en abril del mismo año². Fue un año activo en cuanto a marchas se refiere, encabezadas por algunas secciones sindicales entre ellas la novena a la que pertenezco. Con el objetivo de manifestar a las autoridades federales y demás poderes políticos el descontento por los cambios a dicha Ley, entre los cuales estuvieron:

La iniciativa cancela derechos y endurece requisitos. Al cambiarla estructura de los seguros del régimen obligatorio del ISSSTE, desaparecen de un plumazo el derecho a la jubilación, la indemnización global y el retiro por edad y tiempo de servicio (el derecho a recibir una pensión a los cincuenta y cinco años de edad con por lo menos quince años de servicio); restringe prestaciones sociales y culturales, limitándolas a la capacidad financiera del instituto; re-duce la edad mínima de los hijos de los asegurados para acceder a servicios de salud o a una pensión por orfandad a dieciséis años, en vez de los dieciocho de la ley vigente; al requisito de dependencia económica se agrega el de que vivan en el domicilio del asegurado, y liga el incremento de las pensiones a la inflación y no al incremento salarial de los trabajadores activos, y establece la actualización de las pensiones según el comportamiento de la inflación y no de acuerdo al salario de los activos (Alonso, s.f., p. 505).

Entre otras estrategias que se llevaron a cabo, estuvo la de asignar una comisión derivada del sindicato de maestros de la novena, que se instaló en las inmediaciones de la Cámara de Diputados, que recibiría documentación requisitada de cada profesor para obtener un Amparo ante la aplicación de Ley mencionada en párrafos anteriores, lamentablemente no procedió y fue retroactiva. La experiencia anterior me dejó sin sabor, solo con sensaciones amargas, sin embargo, el transcurso por el magisterio también me dio la enseñanza de la defensa de los derechos de la profesión docente.

Aunque no procedieron los amparos, escuché mi voz, trabajé, negocié, me organicé con otros colegas en busca de la defensa laboral, la oralidad prevaleció, la hice escuchar junto a otros profesores, me empoderé e hice lo posible para que resaltara. Este fue el aprendizaje que dejó la experiencia anterior, me transformé en una docente que

² (DOF, 31 de marzo de 2007)

luchó por sus derechos, arropada por la colaboración de otros profesores que juntos armonizamos la voz para un fin común, Collazos y Mendoza (2006) mencionan que cuando existe una *interdependencia positiva* se transforma un “grupo de trabajo en un equipo que persigue unos objetivos comunes y que lucha por alcanzarlos de forma colaborativa” (p. 66). Y si el profesor aprende a trabajar el aprendizaje colaborativo, será beneficio para su práctica en la clase con los alumnos.

Entre los años 2012 y 2013, las calles de la ciudad de México fueron visitadas de nuevo por las marchas de contingentes de profesores provenientes de varios estados de la República Mexicana. Organizados debido la Sentencia dispuesta por la tribu perteneciente al “Pacto por México” con Enrique Peña Nieto, presidente en aquel tiempo, y los dirigentes nacionales de los partidos PRI, PAN y PRD que firmaron acuerdos para impulsar las reformas estructurales (SRE, 2012). Las autoridades no escucharon las voces de las desazones que trajo consigo su propuesta, los profesores que salimos a protestar a las calles, fuimos reprimidos por el abuso de poder de aquellas personas instaladas como autoridades, en varias ocasiones no permitieron el diálogo ante las peticiones, se cerraron al debate, a escuchar propuestas. Viví esta reforma como un juicio, quién en el banquillo me postraba, cercano sentí al juez que llegó con el poder absoluto de valorar, estimar, valuar a los primeros docentes, responsables del aprovechamiento exiguo de la educación.

Fui seleccionada entre esos primeros docentes para participar de forma obligatoria, la penumbra de lo que fue la *evaluación del desempeño docente* que atrapó mi tranquilidad, transcurrió por el año 2015. El fantasma de la desocupación, las tinieblas del desempleo se apoderaron de mí, me envolvió en la oscuridad ¿Qué habría pasado con mis dos pequeñas, siendo yo solo el sostén? Motivo que compartí de nuevo, con otros colegas y que incitó una vez más, a invadir las calles de torrenciales inconformidades por contingentes docentes, dispuestos a la lucha contra el enemigo del despido, citado a continuación:

El personal que obtenga notas insuficientes será incorporado a programas de regularización. Antes de iniciar el siguiente ciclo escolar, se evaluará nuevamente a estos profesores. Si continúan presentando resultados negativos se repetirá el proceso una vez

más (curso y evaluación). De no obtener resultados favorables en la tercera oportunidad, se darán por concluidos por efectos de los nombramientos sin ninguna responsabilidad para las autoridades (Carmona, 2017, p. 67).

Los cursos fueron ofrecidos una vez evaluados los docentes, acaso ¿no sería hubiera sido mejor el ofrecimiento de estos, antes de la penumbra de la evaluación? Caros fueron los costos de esta propuesta que perpetró la mutilación del salario de los profesores, al descompactar niveles de carrera magisterial del salario base. Montos conseguidos con trabajo y esfuerzo, años atrás. Se volvieron fijos, sin ilusión alguna al crecimiento, más aún, inhibidos una vez entrado el horizonte de la jubilación:

Disposición 150. Para estar en condiciones de asignar el Nivel de Estímulo de carrera Magisterial [...] se procederá a realizar la separación, en los casos que estén integrados y, en consecuencia, sumados los montos del sueldo base tabular y el nivel de estímulo de Carrera Magisterial (SEP, 2012, p. 89).

¿Dónde se desvaneció la motivación para mí como docente, mi derecho a las aspiraciones de una mayor remuneración económica? ¿Por qué tengo que transitar mi senda, acompañada por la desilusión? Si los Aprendizajes Clave aspiran a formar “personas que tengan motivación, y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestos a mejorar su entorno natural y social [...]continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida” (Aprendizajes Claves, 2017, p. 24).

Claro está que, como educadora en conjunto con otros profesores, organizados dimos cabida al reencuentro de los derechos para la mejora del entorno social que nos compete. Si en mí ser lo experimento, en mí hacer estará reflejado y los niños que estén bajo mi responsabilidad serán beneficiados en un ambiente motivador, de escucha y en el que se respete los derechos. El enfoque humanista del programa de Aprendizajes Claves abriga con su manto a los seres humanos, incluidos los docentes.

En el año 2017 estuve en la cumbre de una nueva montaña: el Programa de Aprendizajes Clave. El frío de la incertidumbre, me abrazó una vez más, miré absorta, pensé en los horizontes desconocidos por los que se cruzó mi acción. Llegó un nuevo paradigma de los nuevos mexicanos a formar “ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen

activamente en la vida social, económica y política de nuestro país” (Aprendizajes claves, 2017, p. 24). Ideales que surgieron por mandato del artículo tercero constitucional, las necesidades y movilidad de la sociedad; un mundo globalizado plural y en constante cambio; progreso tecnológico y globalizado (Aprendizajes Clave, 2017, pp. 28,29).

Se vislumbraron ante mí senderos por los que mi caminar tuvo que atravesar: Aprendizajes Claves; pilares de la educación del siglo XXI (para aprender durante toda la vida); escuela al centro del sistema educativo, autonomía de gestión, acompañamiento de la supervisión escolar; fortalecimiento directivo, de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (CEPSE); escuelas de verano, tutorías (Aprendizajes Clave, 2017). El contenido del programa se esparció durante los consejos técnicos y en cursos en línea. Su implementación se dio en un ambiente con dudas acerca de los nuevos elementos como la autonomía curricular.

En mi caso particular, se solicitó para cubrir el elemento antes mencionado, la creación de un proyecto sobre matemáticas con 30 clases, con una duración de una hora, retomando a grupos mixtos con niños de primero a tercer grado. Además su estructura debía basarse en el aprendizaje a través del juego, retomó la transversalidad con otros campos sobre todo de lenguaje y artes. Los niños de cada grupo decidían el taller, cada grupo tenía una determinada cantidad de lugares de toda la gama que existía.

La duración de la permanencia en cada taller fue de un mes, los resultados beneficiaron la educación socioemocional de los niños, por la convivencia con distintos compañeros, de diversas edades, con profesores nuevos, con estrategias y estilos de enseñanza diferentes; aprendieron a expresar sus sentimientos, emociones, propuestas, ideas, así como a escuchar la voz de otros. Manifestándose en una serie de interacciones que dieron pie a la más profunda integración de toda la comunidad escolar. Al final del mes se organizaba una reunión y clase abierta como una rendición de cuentas, para que los padres observarían los aprendizajes que se construyeron sus hijos.

Durante el ciclo escolar los niños tuvieron la oportunidad de pasar por la mayoría de los talleres, fue una experiencia enriquecedora y un proyecto en beneficio de los alumnos pues “el aprendizaje colaborativo es, ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e incluye la influencia recíproca entre los

integrantes de un equipo” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 64). Confieso que al principio estuve en desacuerdo por el trabajo extra que implicó el diseño de los talleres, pero al final pude ver los grandes beneficios de su puesta en marcha: niños empoderados, seguros, expresivos verbalmente, que escuchan, participativos y sobre todo felices de llegar a la escuela cada día.

Por último, toca el turno de relatar sobre el aroma que dejó la Reforma de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019). Llegó como destello de luz, con el que se alumbró mi andar, mi estadía dentro del Magisterio. Mis ilusiones regresaron; mis esperanzas devolvían la confianza en mi estancia, se desvaneció la penumbra de la separación de la función docente al no calificar de idóneo. En la nueva Reforma los maestros y maestras se concibieron como agentes transformadores en el espacio escolar, cuya trascendencia traspasa las paredes del aula.

Mi permanencia no sería condicionada, evaluada sí, con respeto irrestricto de la dignidad humana. Se toma en cuenta la gran importancia de la diversidad, la pluriculturalidad, el contexto, abonos que nutren a cada una las insipientes semillas que llegan al Jardín “Avanzar hacia una nueva educación distinta, más integral y humana, será un proceso que llevará tiempo, porque demanda del compromiso y el trabajo de todos los maestros y maestras de México” (SEP, 2019, p. 45).

La corresponsabilidad llegó al fin, para recordar que en la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, distintos actores se manifiestan e intervienen. Cada uno tiene un papel preponderante, que al fallar alguno, desfallecen aquellos lazos que son responsables del fortalecimiento del espacio educativo con la comunidad, en un ambiente de colaboración, organización y escucha.

2.2 Indicios de una pandemia

Mi práctica docente se modificó por las historias de vida de los personajes que han pasado por el aula. Pero además en ella también influyeron particularidades de la escuela, de la comunidad escolar, de los acontecimientos sociales y mundiales. Ejemplo de ello fue el confinamiento de la población mundial durante el final del primer trimestre

del año 2020. Mi práctica docente se vio afectada por la pandemia de la covid-19³, pues de la presencialidad de la escuela, se pasó a una educación virtual; de estar en convivencia directa en un salón de clases a la convivencia desde casa y solo como intermediario para la comunicación: una pantalla. Tuvimos que resguardarnos en casa para evitar contagios y desde ahí se trabajó.

Al principio se tornó complicado, porque tuve que aprender sobre la marcha aprendizajes que se presentaron como indispensables para impartir clases desde casa. Me hice hábil a través del trabajo, la necesidad, con el apoyo de todos los colegas de la escuela, que trabajaron en colaboración para el aprendizaje de las nuevas herramientas digitales requeridas para continuar con la educación de los estudiantes. Padres, alumnos, profesores y la sociedad en general se vio forzada a buscar la actualización para los aprendizajes necesarios “en menos de un mes, la mayoría de las escuelas había establecido sus propios sistemas de comunicación virtual y las herramientas de acompañamiento para sus alumnos” (Musons, 2021, p. 195).

Hubo choques de emociones, de frustraciones, las horas de trabajo se ampliaron, de nuevos aprendizajes y de nuevas formas de comunicación. Sin embargo, se logró por la necesidad de cumplir con la impartición de las clases a distancia, para no dejar vulnerables a los alumnos y a sus familias, pues nadie estuvo preparado para tal situación. Por lo que fue imprescindible la creación de un ambiente cálido desde la virtualidad para escuchar a los alumnos, a los padres y por supuesto para nosotros los docentes pues:

Saber empoderar a las familias, hacerlas partícipes de las decisiones que se tomaron en el centro, desde la firmeza de los argumentos y la solidez de las acciones que se concretaron, fue determinante durante la pandemia. Esto pone de manifiesto la importancia de planificar una buena comunicación cuando se quiere emprender cualquier proceso de transformación o de revolución en un centro (Musons, 2021, p.199).

³ Es un virus que forma parte de la familia de virus “Coronavirus”, que reciben su nombre por su forma en “corona”. Es el más reciente de los coronavirus, identificado en el 2019 y causa la enfermedad llamada COVID-19, responsable de la actual pandemia. <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>

El retorno a la presencialidad escolar al centro de trabajo, después de las clases a distancia representó todo un reto, a raíz de los múltiples saqueos por los que pasó el plantel, circunstancias que invadieron el contexto escolar de dudas, enojos, frustraciones situaciones de las cuales mencionó dos a continuación. El jardín de Niños Celia Amezcua fue una de las dos únicas de la alcaldía de Azcapotzalco que regresaron a clases presenciales, en junio de 2021, debido a que nos encontrábamos en semáforo verde, las condiciones eran pertinentes para reabrir escuelas, de acuerdo con la secretaria de Salud.

La directora del plantel citó a todo el personal para la organización de este suceso. En ningún momento se me preguntó, la directora solo mencionó que se regresaba a la escuela para reabrirlo, sin embargo, tampoco externé mi desaprobación, silencié mi voz. Nadie lo hizo, como de costumbre. Después de la reunión hubo comentarios por el WhatsApp donde, por supuesto, no está incluida la directora. En ellos se escuchaban quejas, desacuerdos que ya estaban de más, porque no se externaron en el momento adecuado, tal vez por la falta de un ambiente de confianza donde los miembros se sientan seguros de expresar de manera verbal su sentir..

Después de todo, sentía curiosidad por regresar a ver la escuela, extrañaba las diferentes sensaciones al caminar por los pasillos, al conversar con mis compañeros, al estar en movimiento constante, bailar y cantar, a la par de los niños. La verdad también necesitaba salir, regresar un poco a mi vida anterior a la pandemia, el confinamiento cansó. Llegó el día esperado de los *tequios de limpieza*⁴; fueron tres días de aseo profundo, la asistencia de los padres fue mínima, sin embargo, la participación de los que llegaron fue más de lo que se esperaba. Docentes, personal de apoyo y padres de familia trabajaron de forma colaborativa para el fin último de la comunidad escolar, los niños. Aquí es donde resalto la relevancia de establecer una comunicación eficaz y trabajar en colaboración con la comunidad de padres:

⁴ De acuerdo con las autoridades de la capital, esta iniciativa tiene como objetivo crear brigadas voluntarias de personal educativo, padres de familia, vecinos o servidores públicos que estén dispuestos a apoyar con la limpieza de las escuelas en la Ciudad de México [...] el gobierno de la capital otorgará los materiales de limpieza necesarios, para que al momento en el que los alumnos retornen a las aulas, puedan encontrarse con espacios dignos y que cumplan con las reglas de salud establecidas tras la pandemia por COVID-19 (INFOBAE, 2021).

Por ello, la participación de los diversos actores, además de ser un derecho es una necesidad. Sabemos que una de las estrategias más eficaces a la hora de asumir la educación inclusiva con todo lo que ella implica éstas de construir sólidas redes de colaboración dentro de cada escuela y entre ésta y su comunidad (Monarca, 2013, p. 115).

La escuela se encontraba en condiciones para recibir a la comunidad de niños. Llegaron de uno y tres niños por grupo, aproximadamente, que disfrutaron la escuela y todos sus espacios, por una semana, debido al cambio del semáforo epidemiológico a color amarillo. Se regresó a clases en línea, hasta finalizar el ciclo escolar. Recuerdo el comentario de uno de los niños de mi grupo, al regreso a las clases en línea: —maestra Maribel yo te conocí en la escuela, ¿verdad? — En ese momento identifiqué la importancia que tiene el acercamiento humano, la socialización y el poder que tiene la voz para expresar los sentimientos y emociones.

Tiempo después, durante el receso escolar, a finales de julio, recibí un mensaje por parte de la directora: ¡la necesidad urgente de asistir al plantel! Debido a la noticia sobre los hechos vandálicos ocurridos en él. A partir de ese momento, se vinieron muchos más actos de vandalismo, no se sabe con exactitud el número, la escuela fue saqueada y maltratada, quedó en condiciones demasiado tristes y con pocas posibilidades de operar.

Se llevaron lo inimaginable ¡Hasta las tuberías del agua! La bomba y demás materiales de instalación, lo más sorprende, ¡El piano ya no estaba! Las personas involucradas no saben el daño que hacen a su propia comunidad ¡qué situación compleja y triste! Se siguió el protocolo que las autoridades encomendaron. Se asistía a clases por las mañanas, mientras que por las noches era saqueada. Aun así, no hubo otra indicación distinta que seguir con las clases presenciales. Los padres de familia hicieron comentarios sobre la inseguridad que sentían y no deseaban llevar a sus hijos en tales condiciones.

El lunes veinte de septiembre del año 2021, entré en mucha incertidumbre, llegué a la escuela, un grupo de padres no permitieron la entrada, tomaron el Jardín. Exigían pronta respuesta a la inseguridad que permeaba. Se apostó a la buena voluntad de los

padres que, al visualizar las necesidades, se pensó que actuarían y participarían en beneficio de las reparaciones de la infraestructura. Cansados de no tener pronta respuesta, organizados cerraron la escuela, exigieron ser escuchados, llamando a las autoridades de diferentes niveles. Solo así lograron tener respuesta, conseguir mejorar la seguridad, la calidad del servicio educativo y convencerse de reabrir el plantel.

Es importante recordar la función de las autoridades educativas que tienen en sus manos la complejidad de ejecutar, el ramillete de preceptos de esta Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019). Se tornó difícil en el momento que no se le dotó de la infraestructura necesaria a este centro educativo, cuando necesidades le sobran.

No quise imaginarme lo que hubiera pasado si los padres esperanzados a exigir el cumplimiento del derecho a la accesibilidad de la educación continuarán sin respuesta alguna, si el artículo 3° constitucional alberga lo dispuesto al respecto “Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” (DOF, 2019, p. 1).

La siguiente problemática que permeo también el contexto ya complejo del regreso a clases. Me presenté el once de agosto, a mi centro del trabajo. No se pudo realizar la jornada de limpieza, debido a las situaciones antes mencionadas. Una compañera llega enferma de gripa, el sábado siguiente nos enteramos de que se contagió. Yo me enteré el domingo siguiente que también me había contagiado.

Las emociones iban y venían, todas juntas. Era la segunda vez que me contagiaba, sin embargo, las molestias fueron menores. La angustia creció por la preocupación de que mi hija se volviera a contagiar. Fue menester detenerme a pensar en crear una atmosfera positiva, de calma para sanar lo antes posible y en las mejores condiciones. En casa, con el conocimiento de que la escuela funcionaba y yo no era participe, crecían mis deseos de sanar e integrarme lo más pronto posible a ella.

Ya no pude regresar a la escuela, hasta el quince de septiembre. Al estar de nuevo en mi lugar de trabajo, pasé de nuevo por las emociones todas revueltas por la sensación

que tuve al ver mi salón vacío, organizado lo poco que tenía. En este momento viví la solidaridad y la empatía de las compañeras de grado. Me sentí muy afortunada de pertenecer a este equipo de trabajo. Después llegaron el enojo, la tristeza de ver saqueado el salón y la escuela, más de lo que vi la primera vez, pregunté en varias ocasiones y no hubo respuestas. Mis compañeros, solo me vieron y comentaron que me entendían, porque ellos ya habían pasado por ese proceso.

Confieso que llegué a dudar de mis compañeras que muy amablemente me apoyaron a la organización del salón, las hice sentir mal con comentarios que le dije, me arrepentí y pedí las debidas disculpas. Volví agradecerles por la solidaridad y empatía que tuvieron hacia mí. Después de un tiempo, más tranquila, me preguntarme ¿por qué a mí me pasan estas cosas? Recordé con lágrimas en mis ojos, que soy un ser humano con virtudes y con áreas de oportunidad. Agradecí al universo por la fortuna de estar viva y de contar con personas tan humanas, como las que me rodearon en aquellas circunstancias; por su calidez y su cobijo que me hizo sentir en un ambiente de confianza.

A finales del mes de septiembre, llegó la bomba que faltaba en la cisterna. Los padres cooperaron para el pago del instalador. Cabe recordar que el Jardín siguió en operación sin funcionar la cisterna, por lo que se instalaron dos tinacos a la salida de los baños de niños y niñas. Las docentes con cubetas acarreamos el agua para la limpieza de los baños y para el lavado de manos. La directora junto con la subdirectora y personal de apoyo, reorganizaron los espacios para limpiar. De dicha reunión surgió la estrategia de pedir a los padres de familia su apoyo para participar en la limpieza de la escuela los viernes, dos personas por grupo.

Esto de acuerdo con la disposición oficial de trabajar de forma colaborativa; en promedio llegó un papá por grupo. Se observó más limpieza, las quejas de los papás entorno a la problemática de la misma, trajo mejoras en el servicio. Sin embargo, aún existen espacios que lo requieren como el patio central y traspatios. El viernes quince de octubre volvieron a entrar los padres de familia, hubo comentarios en torno a falta de limpieza que observaron.

Se organizó el trabajo en el aula, los grupos se dividieron en dos bloques, la mitad del grupo viene lunes y martes, el segundo bloque miércoles y jueves, los días viernes no asisten y solo se pide la entrega de evidencias de las actividades que se realizan en casa, en un horario de nueve a una de la tarde. Cada bloque tiene media hora de la Educación Física por día, una clase de ritmos, cantos y juegos; los grupos de tercero disponen además de una clase de inglés. La asistencia de los niños fue en aumento y se esperó el aumento de la matrícula una vez iniciado el programa de Desayunos Calientes por parte de DIF (Desarrollo Integral de las Familias), que se detuvo por los hechos vandálicos, lo que dejó sin tubería de gas a la cocina.

El restablecimiento de la vida escolar en la escuela fue laborioso y con cambios profundos, pero, el equipo de trabajo, el colegiado, siguió con su labor apoyados o no de padres y de autoridades. Aunque estén estipulados como ley preceptos en los discursos políticos para la mejora de la educación, la realidad sobrepasa. Los profesores solemos trabajar con los elementos que tengamos y salir avante ante las circunstancias adversas, sin perder de vista la prioridad que nos compete: los niños. Y es que fueron vastos los aprendizajes que trajo consigo el tsunami de la pandemia de la covid-19:

Durante la pandemia aprendimos que la escuela puede innovar, moverse hacia otro lado cuando el contexto lo requiere, y que las tecnologías digitales pueden ser excelentes aliados para la comunicación, la cooperación y el aprendizaje. Aprendimos que trabajar en red es posible y muy valioso. ¡Aprendimos que la escuela es imprescindible!, no solo para la construcción comunitaria de conocimiento, sino también como espacio de socialización y convivencia (Musons, 2021, p. 199).

2.3 Enfoque biográfico narrativo: aliado de vida

Hablar del EBN fue peregrinar al pasado y tomar las alas de vida, reconocer a cada una de las plumas que la conforman. Descubrir los matices que en ellas existen. Cada una revela las epopeyas que han acaecido en el vuelo. Unas coloridas con tonalidades fuertes cuyo pigmento permanecen conscientes en el presente. Otras, pareciera no ser percibidas, pero, están ahí, provistas de ilusiones para ser reconocidas. Plumas de

colores fríos, se mantienen relegadas, escondidas en el territorio del inconsciente. Se manifiestan también en el andar consciente, para ser tomadas en cuenta. Aunque exista una resistencia, permanecen quietas, pacientes hasta ser contempladas. Una vez retomadas, ofrecen respuestas y explicaciones del presente que, por ende, darán sanación y transformarán la acción.

Narrativa y vida, camino que forjé con historias de distintos encuentros, me llevó a uno de tantos. Extraordinaria oportunidad me brindó la MEB, al delinear con palabras, sucesos que permitieron romper el silencio acerca de la formación profesional. Por eso coincido con la idea de que “un relato de vida rompe con la separación entre lo individual y lo social porque es expresión de determinaciones sociales y al mismo tiempo, da cuenta de la relación de las personas con estas determinaciones” (Castañeda y Navia, 2017, p. 64).

Muchos fueron los encuentros que tuve en esta travesía por la MEB, como olvidar en especial uno de ellos, el EBN, que se convirtió en el principal aliado de esta experiencia. Su compañía posibilitó una nueva oportunidad de reivindicar mi práctica educativa, al visualizar la vida profesional como un texto factible de ser recreado, contado y leído. Al organizar las vivencias de una forma sistemática y argumentada desde la escritura narrativa en primera persona, pues de acuerdo con Bruner (2013) “el yo es probablemente la más notable obra de arte que producimos en un momento alguno” (p. 30).

El presente trabajo, es un texto escrito bajo el EBN, metodología de investigación cuya estrategia es la escritura por medio de relatos, permitió acceder al mundo personal, al interior de las historias vividas. Un viaje que consintió indagar, recuperar el bagaje de experiencias, construir nuevas a partir de la reflexión de las anteriores, pues “en el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida, tomando autoría de los hechos, y —por tanto— pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes” (Bolívar et al., 2001, p. 33). De acuerdo con Correa y Jiménez es necesario recordar que el ser humano por naturaleza durante su vida es narrador de relatos ¡Qué mejor oportunidad de retomar dichas reseñas para engendrar novedosos pensamientos!

Trabajar con este enfoque fue como recibir la invitación a integrarme y participar de forma autónoma en el proceso narrativo de la propia práctica. Usar otras lentes para desenvolver el carrete de las experiencias relevantes en la vida que influyeron para modelar mi formación profesional. Reflexionar acerca de las acciones que llevé a cabo en clase, los comportamientos que tuve, los valores que guiaron mi desempeño en el salón, en fin, hurgar en la propia vida para investigar y construir conocimiento.

En el campo educativo, descubrí que el EBN reconoce los hábitos cotidianos, experiencias, interacciones, convivencia, cultura, para ocasionar reflexiones acerca de lo que se hace con los alumnos por medio de la escritura, de lo que acontece en el aula. Carlino (2005) menciona al respecto “escribir acerca de lo hecho me ha ayudado a pensar mejor la tarea docente porque al escribir no solo relataba, sino que descubría.” (p.18), y en este hallazgo se reconstruyen las prácticas, se buscan explicaciones acerca del pasado y las transforma para generar nuevos aportes:

Normalmente, este tipo de investigación comienza con la recogida de relatos (auto) biográficos, en una situación de diálogo interactivo, en que se representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador [en este caso la dimensión pedagógica]; y, posteriormente, es analizada [...] para dar significado al relato (Bolívar et al., 2001, p. 1).

Gracias a que el EBN giró en torno a la interpretación, fue más fácil reconocer, explicar, comprender y entender las decisiones y acciones que llevé a cabo. Porque “la tarea investigadora consiste en solicitar «contar historias «acerca» de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunta, «interpretar» y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora” (Bolívar et al., 2001, p. 16).

La escritura como principal herramienta, ocasiona un *diálogo interior* (Correa y Jiménez, 2021), que origina el encuentro de hallazgos que posibilitan cambios de prácticas habituales escolares; es la oportunidad de recrear la praxis docente, de redescubrirla para su resignificación pues “componer por escrito implica un trabajo intelectual en el que se pueden crear nuevos pensamientos, a través de un diálogo interior

y de una meta reflexión profunda donde se construyen, complementan o reemplazan las anteriores ideas.” (Correa y Jiménez, 2021, p. 107), y como estrategia para la autoformación al compartirla con otros colegas.

Los viajes son travesías que favorece el conocimiento de nuevos lugares, volar a otras culturas, explorar distintos individuos. Los paseos ofrecen experiencias inéditas para construir novedosos aprendizajes. El EBN es un viaje que posibilita *trasmigrar*, término que “consiste en probar, identificarnos y finalmente, acceder durante un breve período de tiempo a un punto de vista completamente diferente de la conciencia de la otra persona gracias a la lectura” (Dunne citado en Wolf, 2008, pp. 23 y 24). En este caso, encauza un viaje de introyección por las veredas de las experiencias a lo largo de una formación docente. Preciso es recordar que, en su trayecto, los seres humanos tenemos experiencias de vida que son contables y posibles de narrar.

Gracias al EBN, todo caminó por el sendero de la recuperación de memorias, la escritura de acciones antiguas, la selección de aquellas que bien pueden ser recreadas, contextualizadas e interpretadas, para la comprensión de prácticas actuales en vías de transformación. De esta manera fue más dócil el reconocimiento y la explicación hacía el conocimiento de mí quehacer docente, a repensar aquellos aprendizajes que ya llevan un largo andar conmigo; evocar las sensaciones que acompañaron mis pasos en el salón de clases e interrogar mis acciones profesionales, lo que permitió “conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar et al., 2001, p, 10), de mi práctica educativa.

El EBN brindó como regalo, encontrar identidad a través de las palabras, porque como ser humano que soy, existo al escribir lo acontecido, ya que “el individuo emerge como persona distinta y única [...] se revela en la acción y en el discurso” (Bolívar et al., 2001, p. 9), el individuo se desenvuelve en la escritura a través de su relato, desnuda sus experiencias para otros. La escritura permanece en el tiempo, las palabras en cambio se desvanecen, se van tomadas de la mano del viento. Me tomó por los hombros y me enfrentó a las experiencias que violentaron y mutilaron el desarrollo de mi oralidad. Fuerzas poderosas que impregnaron con su rocío, las acciones de mi vida personal y la intervención educativa que realicé en clase con los niños preescolares.

A través de la reflexión de las historias pasadas, me di cuenta del papel reivindicador que asumo en el diseño de acciones y la relación con los alumnos de la clase, de permanecer alerta a las prácticas que es necesario transformar, ya que “la narrativa [...] Nos ofrece el modo de domeñar el error” (Bruner, 2013, p. 52). Por lo que prevalece en el aula, la insistencia desbordante que sale de los poros de la piel, por apoyar a los niños que manifiestan dificultad en la pronunciación, que tienen inconvenientes al articular las palabras, aquellos que solo mediante señalamientos se comunican. La penumbra de la zozobra se apoderó de mi ser, me cuestioné acerca de lo doloroso de podía ser su trayecto formativo a consecuencia de su condición de vulnerabilidad. Pequeños sin poder manifestarse por medio de la oralidad y protagonistas de distintos escenarios posibles de burlas, indiferencia y rezago, a los que pueden enfrentarse.

La óptica de la narrativa autobiográfica es bondadosa porque facilita la regresión de la vida, por los diversos lugares que ha transitado y le han nutrido de una forma organizada, así lo confirman Bolívar et al., (2001) “la narrativa es un modo de ordenar la experiencia, de construir la realidad” (p. 90). Es una odisea por las peripecias de uno mismo, al reconocerlas lleva de la mano la reflexión de lo acontecido y moviliza al individuo hacia la construcción de nuevos conocimientos, que lo conducen al camino de la transformación de las actuaciones vividas. En consecuencia, “el conocimiento de sí mismo solo es posible por medio de una vida contada en un relato temporal, que recoge el pasado, recrea y asume el presente, y diseña un horizonte de acción” (Bolívar et al., 2001, p, 27).

La narrativa autobiográfica trajo consigo un ramillete de virtudes: porque autoriza la confesión, se accede a la verdad, favorece la honestidad, permite sanar experiencias pasadas por medio de la reflexión, concede la aceptación de los acontecimientos dolorosos que prevalecen, ofrece el valor de afrontar la angustia, facilita el respeto de uno mismo, enriquece al individuo con nuevos aprendizajes por la reflexión, posibilita el poder de decisión para realizar cambios, permite el reconocimiento de experiencias posibles de transformar, hace crecer la autoestima. Es un racimo de flores que descifra, enaltece al ser humano y aromatiza su existencia en la regresión de su experiencia, para

exhalar bocanadas de aire nuevo. Pues “los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo” (Bolívar et al., 2001, p. 88).

Gracias a la experiencia de la narración autobiográfica fue más fácil reconocermé, debido a las reflexiones que convida. En ocasiones, doloroso por recordar situaciones que hicieron deslizar en el césped de la inseguridad los pétalos de mi voz, como flor desojada poco a poco por el viento, sin queja alguna por las pisadas de los transeúntes. Susurros que golpeaban a mi mente con palabras añejas como sombras silenciosas, en el territorio del inconsciente —cállate, habla bien, a ti nadie te está hablando, aquí mando yo, es por tu bien, ¡jajaja te equivocaste! Hablas como española, no te entiendo, hablas como el pato Donald sin hablar bien y escupiendo —. También desahogo de las tormentas que yacían dentro del corazón que se desbordaron como torrenciales.

Este enfoque me condujo hacia la ventana que favoreció el reconocimiento de la propia vida, me trasladé a los ayeres, a la lectura de mí propio texto, pues “la autobiografía convierte la vida en texto, solo a través de la textualización puede conocer su vida” (Bolívar et al., 2001, p. 88). Lo que contribuyó al acceso a un mar de vivencias por las que pasé en diferentes momentos, en esta reconstrucción de la vida; desde el papel como protagonista, autora de la historia, escritora de palabras antiguas e intérprete de esta, para dar significado a la propia subsistencia, así lo confirman Bolívar et al., (2001) “las acciones pueden ser leídas como textos, donde el autor alterna los papeles de autor/actor creativo y -al tiempo- interprete hermenéutico” (p. 89).

La narrativa autobiográfica es la herramienta que apoya este enfoque, pues rememoró las experiencias, las organizó en un tiempo, para poder indagar y analizarlas. Además, en la narrativa se conjuntaron todas las dimensiones que me conforman como sujeto, se materializaron por la escritura, es en ella donde mi esencia se desnudó y sin ataduras fluyó en la expresión escrita. A través de la escritura narrativa di vida a la voz del pasado y del presente, reflexioné, evalué lo vivido, pues “los propios relatos son acciones en que aparecen relaciones, opciones, prefiguran consecuencias, estructuran los modos de elección y las posibles evaluaciones de lo realizado” (Bolívar et al., 2001, p. 23).

De esta manera la narrativa autobiográfica tuvo que ver con la generosidad de gestar este texto escrito, lo recuperó para colocarlo en mis manos y observarlo con el propósito de investigarlo. También se desempeñó como el método para investigar la trayectoria formativa alrededor de la docencia a través de la reflexión e interpretación de costumbres educativas. Finalmente, su empleo me condujo hacia el descubrimiento y reconocimiento de la identidad docente en aras de una metamorfosis que trae bajo su brazo la mejora de la intervención educativa (Bolívar et al, 2001). Movié el piso de la conciencia, me permitió llegar hasta la raíz para reconstruir, interpretar y me empoderó con el escudo de la actualización.

Los relatos de vida en esta metodología consistieron en confesiones autobiográficas, en la recuperación de la propia vida personal y laboral, ofreció un ordenamiento lógico a los recuerdos, formaron un puente entre lo que pasó y el acontecer del presente. Permitieron recabar información de las experiencias de mi trayecto formativo, para analizarlas y darles un significado, en la comprensión del mundo interior y de las acciones que generé en el salón de clases, por tanto “es un modo de comprender y explicar la experiencia en voz de su autor” (Correa y Jiménez, 2021, p. 101).

Mediante esta técnica recopilé información en relatos que construí, formé eslabones de vivencias que organizaron las situaciones que permearon el ambiente escolar, los que dieron identidad a mi existir, reconstruí momentos de vida, su empleo democratizó mi ser, pues le proporcionó voz y la concretizó en la escritura, para plasmar y trascender las experiencias de mi docencia como campo fructífero de aprendizajes, puesto que “la concepción de “narrarse” implica un amplio proceso de autoconocimiento y reconocimiento, que se logra a través de un trabajo de recuperación de la memoria, de reflexión, análisis, escritura y reescritura constante” (Correa y Jiménez, 2021, p. 103).

Por lo anterior, concuerdo con la idea de que la autobiografía escrita es “la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador” (Bertaux citado en Correa y Jiménez, 2021, p. 102), lo que me llevó a darme cuenta que como autora y protagonista de mi propia relato de vida, tomé conciencia y me responsabilicé de las situaciones que definieron la formación docente,

visto, claro está, desde el contexto en que sucedió, para entender su comprensión y darle sentido.

Para finalizar, considero al EBN un aliado de vida, una escritura de investigación a través de relatos pasados; compañía reveladora de nuevas construcciones cognitivas por medio de la reflexión y el análisis de estos. Cómplice que develó y me convirtió en lo inimaginable hace algunos ayeres, pues no estaba en el momento preciso, es decir, preparada como flor a punto de mostrar la hermosura de sus pétalos y tomar forma; de la misma manera el EBN me llevó a mostrar la belleza que guardaba: aquella escritora que se mantuvo dormida y latente para despertar.

2.4 ASCL: poder de voces conjuntas

La ASC es una metodología para trabajar e incidir a partir de las necesidades de una comunidad específica. Busca transformar la realidad de una colectividad a través de la acción de los mismos integrantes. De esta manera las personas adquieren el compromiso de colaborar para llegar a un objetivo común, que impactará, no solo a cada individuo, sino a la misma sociedad.

Es por eso por lo que la ASC “tiene como objetivo prioritario lograr que los ciudadanos participen en la sociedad creando su propia cultura, orientada a su transformación y mejora” (Colectivo por una Educación Intercultural Chiapas, 2010, p. 7). La ASCL es un brote que florece a partir de la ASC, orientada en el campo educativo “para transformar las prácticas escolares en la dimensión de la lengua” (Jiménez, 2019, p. 28) y fortalecer los procesos de oralidad, escucha, escritura y lectura de los alumnos.

La ASCL es un enfoque que se enriquece de las experiencias de las creaciones de los animadores y de las comunidades escolares. Su concepto se nutre en la medida que se retoma en el área educativa y de las reflexiones e investigaciones que realizan los profesores. Es un enfoque prodigioso dentro de la profesión docente, desemboca experiencias que dinamizan a los involucrados y los atrapa en un ambiente colaborativo, pues “impulsa, la participación movilizándolo a la acción a los docentes, a los estudiantes

y a los demás miembros de la comunidad, para transitar de un quehacer individual a uno colaborativo y en comunidad” (Jiménez, 2019, p. 36).

Y es precisamente en el trabajo colaborativo, que la ASCL posibilita la interacción social, se construyen y entrelazan tejidos sociales cargados de afecto, emociones y valores. Son los instantes donde los individuos se humanizan, se reconocen, identifican a los otros que se encuentran a su alrededor en un espacio de respeto y libertad por medio de la lengua, recordemos que:

El lenguaje no es un asunto biológico y automático, sino una construcción sociocultural, nos lleva por diseños y prácticas educativas comprometidas con el trabajo colaborativo y las interacciones ricas y con resonancia afectivas de respeto y apreciación de la persona ajena. Solo así el sujeto interiorizará formas razonables de convivencia (Juárez, 2021, p. 64).

En la ASCL la convivencia va más allá de la imposición de cómo el docente idealiza, a su parecer las normas que piensa se deben seguir. Más bien, crea las condiciones y estrategias necesarias para que dentro del salón de clases se genere y se descubran las acciones pertinentes para un mejor trato a los otros. En la interacción social es donde se observan los cambios pertinentes de cada individuo, donde se visualiza su acción y sus consecuencias, donde se transforma, de esta manera “los puntos de vista propios se vuelven de todos cuando son aprehendidos en espacios de diálogo y de lectura colectiva. Lo que era “mi experiencia” se vuelve entonces “la experiencia” (Juárez, 2021, p. 74).

Estoy convencida de la generosidad que proporciona voltear la mirada a tierras de la ASCL. Aventurarse en su universo, es sembrar una gama de semillas prolíferas en el salón de clases. Abonadas con ingredientes como la oralidad, escucha, escritura y literatura, que suscitan transformaciones y accionan la participación en los integrantes, para contribuir a “sacar del anonimato al sujeto, hacerlo participe de su propio entorno, [...] estimular la experiencia creativa y solidaria entre los sujetos, mediante proyectos de lengua y prácticas de oralidad y escritura provenientes de la enseñanza literaria” (Juárez, 2021, p. 159).

La ASCL es animar a los alumnos a través de la lengua, a que la descubran, la usen, empoderen su voz, impulsan sus palabras y manifiesten su capacidad creadora. Para ello es importante crear un ambiente de seguridad y confianza. De acuerdo con Juárez (2021), los docentes tenemos como finalidad primordial, sentar las bases para despertar el deseo de aprender de los infantes, que en ellos florezca la voluntad de conocer, que hablen, que externen lo que piensan y sienten de su mundo interior, de lo que viven en su entorno. El aliado primordial que estará de la mano del docente, si así lo decide, serán la literatura y la gran gama de producciones de lenguaje.

Pienso que la ASCL puede ser un parteaguas de evolución social, porque su implementación de la comunidad implica cambios estructurales de los individuos a través de la cultura. La integración de la ASCL en la solución de las problemáticas o cualquier otro tipo de requerimiento, permite la participación, compromiso, empoderamiento de los miembros; potencia sus capacidades, tanto de forma individual como social. Su cobijo favorece el trabajo colaborativo, crítico, reflexivo en beneficio de todos. se retoma a la ASCL desde la propia cultura de la comunidad, usos, costumbres que sirven como base para generar conocimientos, porque:

La cultura, se construye, consecuencia de la interacción de los sujetos en sus entornos. La estructura social y las agencias son las encargadas de accionar para “producir, reproducir y cambiar estructuras” [...] siendo la Animación Sociocultural de la Lengua un medio para el acceso y transformación de la cultura (Giddens y Turner cit. en Hernández, 2021, p. 198).

Convencida de la benevolencia de la ASCL le abrí las puertas de la escuela, la invité a pasar y a integrarse al espacio de mi clase, como acompañante en el camino hacia los cambios necesarios en la intervención docente y al poder que tiene de conjuntar las voces de la comunidad en vías de la mejora educativa. Es cierto, voy en el recorrido, aún falta sendero por explorar, pero su implementación, me incitó a centrar la atención en su riqueza.

2.5 Vestigios de la MEB: mudanzas de piel

La formación docente es un tejido de hilos de distintas madejas que se entrelazan en cada una de las sendas que conforman su vida. El profesor no puede arrancarse, como flor en el campo, las experiencias que lo constituyen, porque son inherentes a él, pues lo han labrado como ese ser que se desenvuelve en la clase. Por lo tanto, durante los años de servicio que tengo, se han incrementado las propuestas de acciones que privilegian la oralidad. Pues fui protagonista de prácticas que inhibieron la oralidad, es por ello que el deseo que dinamiza la intervención docente ha sido resaltar su voz.

Considero fundamental crear un ambiente lleno de seguridad, confianza, libertad, un espacio de escucha, empoderamiento a través de la oralidad, la escritura y la lectura dentro de la escuela en la etapa preescolar, ya que como resalta Wolf (2018) “la interacción con el lenguaje oral, el conocimiento y el lenguaje escrito hace de la primera infancia uno de los momentos fructíferos para el progreso lingüístico” (p. 106). Me siento afortunada por poseer la oportunidad de ser docente de esta etapa y de mejorar para el beneficio de los niños.

Como profesora, es menester impregnarme en todo momento del aroma del currículum. Comprender el enfoque para derivar estrategias que lo concreten. Por lo que es importante saber que en preescolar se necesita favorecer “el desarrollo de capacidades relacionadas con el lenguaje oral y la escucha en un ambiente que propicie situaciones comunicativas significativas para los niños” (Aprendizajes Claves, 2017, p. 199), donde sean incluidos, reconocidos y valorados como personas que hacen aportaciones valiosas. Por lo que comparto algunas propuestas de estrategias que trabajo en el aula.

En preescolar es necesario crear espacios para que los niños puedan tener la confianza de poder expresar su oralidad. Una de las estrategias que realizo cotidianamente es invitarlos a juntarse en binas para que compartan en un primer momento: investigaciones realizadas en casa, representaciones gráficas de cuentos, dibujos, registros de observaciones, entre otros.

En este tipo de oportunidades, los niños aprenden a escuchar a su compañero, a externar el significado de su presentación, a valorar las aportaciones propias y la de otros. Porque “la tarea de la escuela es crear oportunidades para hablar, aprender a utilizar nuevas palabras y expresiones, lograr construir ideas más completas y coherentes, y ampliar su capacidad de escucha” (Aprendizajes Claves, 2017, p. 189).

Prevalecen plenarias escolares, que consisten en reunirnos cerca del pizarrón para que participen en la organización de las actividades de la jornada: se realiza en dos momentos, la primera es durante el inicio de la sesión escolar para recordar lo que se va a aprender, se nombran las actividades que se realizarán, se hace conteo de niños y niñas, pase de asistencia y se marca el calendario. En la segunda asamblea, se retoman las actividades propuestas, se hace un repaso de lo que se trabajó y de lo que se aprendió por eso “cuanto más se les hable a los niños, mejor comprenderán la lengua hablada” (Wolf, 2008, p. 106). Esta es una oportunidad para que lleven a cabo acuerdos para la convivencia como solicitar la palabra, esperar su turno y expresar sus aprendizajes, ideas.

La lectura cotidiana de textos por las mañanas, ha sido una práctica que permite que los chicos interactúen con los libros. Se identifican y nombran sus partes, se le solicita hacer inferencias sobre su contenido. Identifican letras de su nombre en el título. Al finalizar la lectura comparan entre todas las inferencias que se realizaron. Se expresan sobre las características de los personajes, las emociones que observan, se dramatiza el personaje de su elección, comentan algunas experiencias relacionadas con el texto. Ya que a través de los regalos que brinda la lectura que:

Los niños pequeños aprenden a experimentar nuevos sentimientos por medio de su contacto con la lectura, la cual, a su vez, los prepara para comprender emociones más complejas. Este período de la infancia sienta las bases para una de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas más importantes que un ser humano puede adquirir, la capacidad de ponerse en el lugar de otro (Wolf, 2008, p. 108).

La educación preescolar es un terreno fértil para sembrar semillas de oralidad en los niños, abonarlas con cuentos, rimas, narraciones, chistes, canciones, trabalenguas, adivinanzas, poesía, en fin con las variadas formas del lenguaje y con acciones de

escritura y lectura. Es una etapa trascendental para que solventar, también, las pocas experiencias que puedan traer de casa.

La vida me ha llevado por distintas sendas, cada una con sus grandezas y dificultades. Todas ellas, experiencias de aprendizaje, han hecho mudar mi piel, como la diminuta oruga que al salir del cascarón requiere alimentarse, para proliferarse en distintas ocasiones, hasta llegar a su metamorfosis. Cada vereda trajo consigo los mares del llanto, la calidez de las alegrías, el temperamento del enojo, la frustración de las palabras que no salieron en el momento cuando más las necesité.

Acostumbrada desde la niñez a silenciar mi voz, a esconder todo aquello que sentía porque al externarlo, llegaban las tormentas de gritos de papá, mamá, familiares, profesores y golpes constantes en casa, derivados de las palabras que recuerdo de mamá: —nunca te puedes quedar callada—. Pero pasó el tiempo y esas palabras persistentes hicieron lo suyo: se quedaron atoradas, fui invadida por la timidez, la inseguridad por no encontrar las palabras adecuadas para manifestarme.

Una de esas sendas fue la decisión de inscribirme a la MEB. Motivada por el trabajo y los cambios de actitud observados en una compañera de la escuela. Me acerqué a ella y de manera pronta, se dieron diferentes espacios para escucharla acerca de su nuevo reto. Me cautivó oír las peripecias que iluminaron su rostro, las enseñanzas de académicos y de sus iguales sobre sus enseñanzas, propuestas que se construyeron a través de un trabajo con diversas aportaciones, lo que me convenció de que “Comprender cuál es el sentido que los profesores dan a su trabajo, piensan, sienten y actúan, necesita de un enfoque dialógico y colaborativo entre profesores e investigadores que posibilite la expresión de la voz de los profesores” (Bolívar et al., 2001, p. 227) tanto así, que decidí adentrarme en la convocatoria, inscribirme y realizar el examen.

Me tomó de sorpresa el resultado cuando vi la hoja de los folios seleccionados, no lo podía creer, estaba de frente a un nuevo cambio de piel. Por mi mente pasó, varias veces durante mi trayecto profesional este deseo, sin embargo, lo postergué para disfrutar la etapa como profesionista. Más adelante, coloqué otras prioridades: las hijas, el marido, el tiempo, el divorcio, motivos que alargaron el encuentro. Así, la vida se pasó

en un abrir y cerrar de ojos, hasta que se dieron las condiciones necesarias y sobre todo me comprometí a tomar la decisión de recorrer este camino.

En el recuento de los meses, la MEB me brindó la oportunidad de divisar un nuevo cambio de piel en el ámbito profesional. La anterior yacía gastada, llena de costumbres añejas como el uso excesivo de copias en niños preescolares, llagas por la necesidad de homogenizar al grupo, sin retomar sus requerimientos individuales. La sombra de la pesadez que provoca la rutina, la opacidad de la disciplina que mantuvo a muchos infantes callados, con la represión de su voz, para escuchar a la profesora quien pensaba tenía la verdad absoluta; necesaria era su renovación.

En el salón de clases fue necesario hacer diversos cambios, ahora ofrezco tiempo para escuchar con mayor atención aquellas experiencias y emociones, acompañantes de los niños que cruzan el umbral de la escuela. Chicos que en casa son atendidos de forma asistencial, pero que pocas veces son escuchados por sus padres; porque es la oralidad la que es capaz de dibujar la silueta del corazón y pensamiento de los preescolares.

En el salón de clases, mobiliario y las paredes ya no son entes rígidos, se han convertido en objetos que al dinamizarse proponen espacios de reflexión, de libertad, de construcción, entre los alumnos. Las responsabilidades de las actividades de rutina ya son compartidas por todo el grupo, bajo la organización de comisiones que son dirigidas por los niños pequeños de preescolar. Así es, lo anterior ha contribuido a escuchar voces que antes se apenaban por salir de los rincones de esas bocas pequeñas. La piel que se encontraba encarnada por tantos años sin mudarla se despega de manera lenta.

La escritura, aliada en el desapego de la piel, muchas veces dividió en trozos el alma para después brindarme el regalo de poder reconstruirme de entre las cenizas. Por el andar de la MEB encontré hermosas y sagaces orugas, cada una con la tonalidad distinta en sus colores, cargadas con diversas historias. Ellas llenaron de suavidad los senderos, gracias a su confianza, empatía, cariño, experiencias; me acompañaron, fortalecieron y me ofrecieron su mano durante los tropiezos para hacer a un lado el miedo que sentía al compartir mi escritura, fue mediante su complicidad que lo logré. La atmósfera que prevaleció a su lado hizo que con facilidad llegara la lluvia a los ojos, las palabras fluyeron a través de la lectura de mis escritos, se desbordó mi corazón, mi voz

sintió ganas de despertar para ser escuchada a lado de ellas; fueron fieles testigos del desprendimiento de la piel y del silencio que se mudó.

Varios maestros que han trabajado con el EBN dan cuenta de la relevancia que tiene el compartir textos propios con otros colegas y la forma como se forjó. Pues en el ambiente que los docentes crean, es que se visualiza el ingrediente primordial: la complicidad de la voz a través de la narrativa. Así lo manifiesta la maestra Bautista (2020):

La escritura era mía, yo de ella y después logré compartirla con otros corazones lectores. Escuchar las narrativas de mis compañeros fue el principal motivo que me llevó a regalar mis vivencias, los docentes que apenas conocía se convirtieron en verdaderos amigos y compañeros cómplices de nuestras historias (p.54).

En casa, mis hijas preocupadas al ver como la escritura hace de las suyas y observan el derrame del mar por las ventanas del alma, me dicen: ¡Mamá ya no sigas ahí, te pones mal! ¡Mejor ya no vayas! Sin saber que esas aguas limpian, purifican y sanan mi ser. Que mamá necesita cambiar de piel, porque la anterior le oprime y requiere de una más holgada. A veces, la tristeza me invadió por vivir tan cerca de mis padres, sin tener tiempo para mirarlos y saber de ellos, pues la escritura absorbe la vida y el tiempo pasa sin sentirlo, a paso veloz.

2.6 La MEB y el proceso alfabetizador: un nuevo comienzo

Muchas veces familiares y amigos me vieron cerca o con un libro en la mano, siempre pensaron que mi debilidad eran los libros. Expresiones como estás ¡Maribel es muy inteligente, lee mucho! ¡Qué risa me da! Sin embargo, no sabían la verdadera historia, varios de los textos no fueron terminados, solo los llevaba como dama de compañía. Tan fuerte era la resistencia y débil mi voluntad que terminaba por leer apenas las primeras páginas. Aún existe una larga fila de ejemplares empolvados en casa, dispuestos a darme una nueva oportunidad.

En la MEB volví a encontrarme con esta aflicción, así es, me di cuenta de que, a pesar de mis años, aún hace falta trabajar en habilidades y estrategias de lectura, porque ha hecho que vea y enfrente las dificultades que tengo para comprender algunos textos.

¿Todo esto por qué? Pues por la falta de práctica y constancia o por el desinterés en la lectura. Ahora lo que tengo que hacer es dirigir mi voluntad, colocar la atención necesaria y tener un propósito para leer.

Ya puedo disfrutar de algunos textos al leerlos y escuchar otros más en audiolibros. Fueron también los libros álbum quienes atraparon el interés, coquetearon con sus imágenes y bellas guardas; con las temáticas que pueden ser para cualquier edad, tanto niños como adultos disfrutamos por su encanto. La MEB me brindó la oportunidad de conocer académicos especialistas sobre la lectura y escritura. Su amor por el arte de los textos invita a los estudiantes a repensar las vivencias y autodirigirlas hacia la conciliación.

Desde pequeña pensé que todos los problemas de lectura y escritura fueron responsabilidad de mis padres y de la escuela, porque no me enseñaron a familiarizarme con los textos y menos con la escritura, si solo se escribía sin sentido, sin contextualización y sin una verdadera funcionalidad. Mis escritos no servían de nada, solo eran importantes para entregarlos y ganar un número, después de eso, se quedaban olvidados entre las páginas de los cuadernos.

Confieso que, antes de este escrito, responsabilicé a mis padres por no acercarme a la literatura; no me compraron libros de cuentos; tampoco me leyeron antes de dormir, mucho menos me acercaron de forma habitual a la biblioteca. Pase tiempo con la convicción de que ellos me incitaron a detestar la literatura, pues no fue una acompañante grata. Su llegada se tornó de memorización, de solo descifrar signos, de historias sin sentido. No hubo una relación dinámica entre los libros y yo. De acuerdo con Parodi, Peronard e Ibáñez (2013) “el proceso central de la lectura es la interacción entre el lector, el texto y el contexto, todo lo que resulta es un proceso dinámico, interactivo y altamente intencionado por parte del sujeto” (p. 51).

Pensamiento que fue necesario modificar durante el tercer trimestre en la MEB, al escribir un texto sobre las experiencias con la LIJ. Mediante la reflexión me di cuenta de que la literatura me acompañó desde los primeros meses de nacida, a través de la oralidad que se transmite de generación a generación. Su compañía trajo consigo juego, diversión, placer, amigos, convivencia, en fin, una experiencia generosa, por lo tanto,

pienso que estas vivencias son un pilar importante para darle peso a la oralidad en la escuela.

En páginas anteriores, escribí que la etapa infantil fue nutrida esencialmente por la tradición oral y tradicional, a lo largo de ella y hasta la adolescencia. Constituyeron experiencias que permitieron sentirme viva, valorada, feliz, donde mi voz se escuchó en todo momento. La oportunidad de regresar a estas vivencias me hizo identificar el papel crucial que desempeñó la esta literatura, la cual dejó a su paso marcas impregnadas de alegrías, tal vez no tuve la fortuna de tocarla y ver su escritura en los libros, sin embargo, escuché y me acarició el alma, a través de la oralidad, con sus palabras, su ritmo, su volumen, sus juegos, de la convivencia con otros.

Me parece que este es el punto medular de mi insistencia e inclinación hacia el empoderamiento de la voz de las diferentes generaciones de niños, que han acompañado durante mi experiencia docente. Este es el resultado del trabajo de investigación del EBN, ofrecido por la MEB que, a raíz de la escritura autobiográfica, me ha llevado a probar las mieles de su integración a mí vida. Desbordada a partir de la reflexión de este texto escrito, gracias porque me ha hecho llegar al principio de la comprensión de por qué la oralidad es relevante en mi trayecto formativo y en la práctica profesional cotidiana.

La MEB a través de la escritura, permitió viajar hacia lo desconocido del pasado, aquellas experiencias que se guardan en lugares oscuros de la memoria. Me llevó por un trayecto de ir y venir. De selección, recreación y reconstrucción del pasado. He visualizado que tal vez tuve pocas experiencias con los textos. Que la resistencia por la lectura está en proceso de mudar de piel. La escritura me enseñó, como adulta, que soy la responsable y tengo el poder de cambiar aquellas costumbres que obstaculizan la comunicación de mi pensamiento con las palabras necesarias plasmadas en papel, puesto que la narrativa “ofrece mundos alternativos que echa nueva luz sobre el mundo real” (Bruner, 2013, p. 24), regala nuevas oportunidades de vida.

Así pues, fue que la MEB me llevó hacia la senda para alistar los desencuentros requeridos para mudar la piel de experiencias que obstaculizaron mi expresión y encontrarme con la escritora que se reveló ante el espejo; en efecto, aquella que empezó a pincelar su historia con la tinta de las palabras. Considero que, a partir de esta obra,

queda la puerta abierta para continuar con otras, esa es y será mi decisión, porque la MEB me dio luz para el camino. Soy y seré responsable no solo de mi vida, sino también de mi escritura.

2.7 Hacia la mudanza de esquemas

Adentrarme en la vastedad de mi salón de clases ha permitido reencontrarme, reflejar mi esencia, sentir libertad, diversas emociones. Mi aula se conforma con los niños, sus interacciones entre ellos y conmigo. Es el sitio que posibilita colaboración, intercambio, aprendizajes, la formación ante los retos que se devienen en mis prácticas pedagógicas. Es el espacio que desborda el caudal de mi voluntad, de la persistencia en la búsqueda de soluciones ante las incertidumbres de la cotidianidad escolar: “los docentes tienen voluntad, lucidez y coraje, superan el dominio de la pasividad, no se sientan a esperar que las nuevas revelaciones para la mejora lleguen “desde afuera” o desde “arriba” (Suárez, 2004, p. 21).

Es el lugar donde tomé decisiones constantes y esenciales para la vida escolar y me brinda situaciones de aprendizaje. Pero fue necesario buscar otros espacios que me dotarán de elementos nuevos mi formación, los tiempos cambian y es preciso cambiar prácticas que se vuelven costumbre y muchas veces no responden a las necesidades de los grupos atendidos. Por lo que decidí buscar cursos de acuerdo con las necesidades de mi práctica docente.

Pensé que, con la asistencia a cursos y talleres de manera automática, llegaba la tan esperada formación docente. Algunas ocasiones sólo asistía a éstos para recibir *recetas* sin molestarme en reflexionar sobre ellas, esto debido a la presión, sobre todo, que los padres ejercieron sobre mí al tener grupos de tercero ya estaban a un escalón de concluir la etapa preescolar para dar paso a la primaria. Su sueño consistió en que al final del ciclo escolar sus hijos leyeran y escribieran de forma convencional, lo que provocó angustia y desesperación por buscar herramientas con otros colegas. Algunos profesores de educación básica como Rivera retoman también la escritura autobiográfica para expresar su sentir acerca de las dudas que expresan los padres al ser una profesora

principiante, ella levantó la voz para defender su trabajo ante esta situación a la que nos enfrentamos muchos docentes, por lo que fue necesario primero confiar en mí trabajo y convencerme de que sí podría para después “demostrar que a pesar de mi poca experiencia, entregaría buenos resultados” (Rivera, 2016, p. 78).

Bien sabido que no es así, sin embargo, la lucidez no lo tenía hasta que me enfrenté a la MEB. Ella ha permitido ver con otra mirada el elemento faltante, no menos importante: la práctica de la escritura como herramienta cotidiana, “aprendí a permanecer más tiempo en esa fase confusa de la escritura, donde la página en blanco se alterna con intentos y borrones” (Carlino, 2005, p. 30). Me encontré entre la encrucijada de abandonar un espacio de confort, donde solo copié y practique sin reflexión o sistematización alguna. Encallar en el uso de la redacción con el modelo de *decir el conocimiento*, resumiendo sólo las ideas del texto. Hábito impregnado en mí desde los años como de estudiante en la Educación Básica.

Ardua se forjó la tarea de centrar, plasmar acontecimientos cotidianos por medio de la escritura, como materia prima en la maestría. Estaba acostumbrada solo a describir sin cuestionarme acerca de lo que hacía. Mucho más laborioso fue cuando la tarea tuvo que ver con hechos personales ¡Qué notable diferencia, se dibujaría en los tiempos actuales, si de manera habitual se atraparán en la escritura los sucesos particulares y colectivos desde los inicios de la Educación Básica! Y fuera habitual también la lectura de estos entre estudiantes y entre profesores los aprendizajes serían mayores, el cual consiste en que “el poder de la palabra no solo radica en quien da la palabra, sino también en quien la toma, quien la lee, quien la recrea con su lectura y escritura, quien le imprime sus propios saberes, quien la interpreta, quien la comenta y le da un nuevo sentido” (Suárez, 2004, p. 14).

La inquietud persistió en mi pensamiento como un destello de luz que se prende y apaga para ser visto de manera consciente, para retomar un nuevo modelo de redacción y *transformar el conocimiento*, que posibilita “modificar lo que previamente sabe sobre un tema” (Carlino, 2005, p. 28). Quisiera ocurriese el desprendimiento del modelo de “decir el conocimiento” como se sueltan las hojas secas que se sueltan de los árboles de forma natural, sin resistencia. Sin embargo, no es así, necesario es que ocurra en mí el cambio

tan esperado que trae consigo la aceptación, el convencimiento, la voluntad y la constancia, del uso de la escritura como elemento cotidiano para mi formación docente, hábito que se verá reflejado en la mejora escolar.

El enfoque de la MEB me hizo identificar costumbres que son necesarias traspasar a la cotidianeidad de mi formación docente. Tales como: seleccionar, escribir, sistematizar, compartir experiencias pedagógicas, mediante la narrativa. Estilo de escritura de textos poco practicado, debido a temores de antaño y pensamientos de juzgar la personalidad de quien relata. No me fue fácil abrir la mente para que entren las ideas de aceptación y crítica hacia las prácticas y no a la persona, por eso “al principio, reniego de esta tarea extra pero siempre. después de realizarla, me siento satisfecha con lo logrado en la reescritura suplementaria y agradecida con quién me forzó a volver abrir mis ideas.” (Carlino, 2005, p. 30).

Leer me dotó de pensamientos que otros ya tuvieron, aprendizajes nuevos forjé en cada trimestre recorrido en la MEB. Retomé la lectura para dar voz a mis palabras que se mantuvieron silenciadas, que por decisión propia las hice enmudecer por pensar que no eran de importancia. La escritura me permitió recordar y reflexionar sobre experiencias dolorosas, llevarlo a la conciencia con la posibilidad de renovarlas, por lo que pienso, es imprescindible reconocer que “los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender.” (Carlino, 2005, p. 25), para utilizar estos procesos, como estrategias imprescindibles en el trabajo escolar, sin dejar al margen la oralidad elemento complementario.

Aunque muchas veces me invadan dudas y temores por recordar viejas heridas, se me dificulte dejar atrás esquemas y prácticas, estoy convencida de continuar por el sendero hacia el deterioro de éstas, para que ya no interfieran y obstaculicen el proceso de la transformación de mi práctica docente.

CAPÍTULO 3. SECUELAS EMOCIONALES Y PERIPECIAS INFANTILES

*“La escritura es la pintura de la voz”
Voltaire*

Enseguida, hago una efigie del ambiente y de los pequeños que me acompañaron en la aventura hacia los proyectos; el proceso por el que me llevó la MEB hasta tocar fibras sensibles de la comunidad; pincelo las posibilidades que facilitaron la voz de los estudiantes y que los empoderaron dentro un ambiente acogedor; las inclemencias que se presentaron durante la intervención que hice y los resultados de esta.

3.1 Retrato de una escuela

Escribir acerca del espacio de trabajo me remontó a una especie de un segundo hogar que cobijó, que me esperó cada alba con los brazos extendidos para recibirme, no solo por el tiempo que permanezco en él, sino por las experiencias gratas y de aprendizaje que se gestaron cotidianamente. El plantel ha sido un mar de emociones que se desbordaron a cada momento, es en éste que la oralidad hace su entrada triunfal desde el ingreso de los niños, al ofrecer los —¡Buenos días! — a cada persona que pasa el umbral de la puerta. El jardín de niños Celia Amezcua, pertenece a la demarcación de la alcaldía Azcapotzalco, cuyo nombre en náhuatl significa *lugar de hormigas*. San Martín Xochinahuac, para ser más exacta, es el nombre de la colonia donde pueden encontrarlo.

Por las mañanas llegaba acompañada de mi querida bicicleta, amiga inseparable que me llevó a cuestas. Hizo de mi travesía un paseo divertido y dinámico de lunes a viernes. En el camino, encontré a padres de familia de distintos alumnos que me reconocieron y saludaron. En la parte inmediata de la entrada al plantel, se ven algunos puestos de vendimia y de frente el centro de Salud, donde a temprana hora ya había filas de personas para ser vacunadas. A mi llegada pude ver uno que otro alumno listo para entrar, no tardaban en saludar con voz fuerte para ser escuchados y dar los buenos días en espera de la contestación.

En la entrada al Jardín de niños se encuentra un espacio amplio para la recepción de los alumnos. Éste lugar siempre fue el primero en recibir todo tipo de emociones,

aliados fieles de los infantes: la tristeza de los pequeños que expresaron su desacuerdo a través de llanto y de gritos desesperados por el desapego de mamá, pues su preferencia era ella; el enojo de aquellos niños que manifestaron su inconformidad debido a que no recibieron lo que solicitaron de sus familiares; la angustia de algunas madres por dejar con rapidez a su hijo para irse a trabajar; los chicos que desayunaban leche o yogurt antes de que se cerraran las puertas; los padres molestos que solicitan ser atendidos por alguna situación que no fue de su agrado, entre otras emociones.

Me parece relevante hablar sobre esto porque estoy de acuerdo con Suárez (2004) al considerar que “Los sucesos escolares se entremezclan con historias, ilusiones, proyectos y circunstancias de quienes transitan y habitan las escuelas, son condicionados por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos” (p. 23), ya que permearon el ambiente áulico y los estados de ánimo de todos los involucrados, desde la entrada se reflejaron las situaciones familiares en los rostros de los escolares y en la diversidad de su manifestaciones..

Después de atravesar el portón, se realiza un recorrido por un pasillo largo que termina con el acceso a los salones. Los primeros en llegar fueron los chicos de tercero, expertos que ya no confundían su salón. Enseguida los niños de segundo, que solían errar al elegir el salón correcto, sobre todo los de nuevo ingreso y uno que otro de reingreso que arribó distraído y pasó de largo hasta el salón donde estuvo antes; tres aulas son las destinadas para este grado.

La sala de segundo A, se encuentra al fondo, a lado de los grupos de primer grado y de los baños. Y es aquí donde me detengo para esbozar las condiciones orales en las que se encuentra el grupo que atendí y reflexionar acerca del papel primordial que asume la escuela mediante la ASCL, pues como el maestro Aguilar (2019) que realizó también un trabajo de investigación-acción, pienso que el espacio escolar representa una oportunidad para los estudiantes de empoderarse por medio de la oralidad, lectura y escritura (LEO), pues en ella se pueden ofrecer y brindan las herramientas necesarias para la construcción del aprendizaje a partir de las semillas que les brindó la familia:

si bien el contexto determina en gran medida la forma de conducirse de los individuos, se convierte en tarea preponderante, donde el docente interviene buscando que la lectura,

escritura y la oralidad adquirieran un papel de impacto en su vida y en la de la sociedad (p. 9).

La ASCL anima para fomentar el protagonismo de los alumnos por medio de las acciones con la LEO. Porque es el lenguaje quien libera de las ataduras el alma para poder interactuar, colaborar con los demás, vencer el temor a las críticas al hablar, el que empodera al ser humano para expresar ideas y emociones, en cualquier espacio y con distintas personas; es sentir la viveza de las palabras, porque en su enunciación se esboza la existencia.

El grupo de segundo A estaba conformado por siete niñas y ocho niños, su expresión oral no era espontánea; se dedicaron a escuchar las indicaciones de la profesora. La mayor parte de la jornada se mantuvieron en silencio, hablaban para decir —¿me ayudas por favor? — frase que fue constante y usada por la mayoría en cada una de las actividades. El ambiente se colmó de agotamiento, debido a que los infantes estaban acostumbrados a que los adultos intervinieran, resolvieran, hablaran, realizaran las cosas por ellos, sin el deseo de hacerlo por sí mismos, a veces, sin la necesidad de comunicarse.

Lo anterior, me hizo reflexionar acerca del impacto que tienen los contextos familiares de cada uno de los niños, para fortalecer o complicar el desarrollo de la oralidad en sus hijos y de la escuela cuando se une a estas prácticas. De acuerdo con Rojas (2011) “la realidad de cada ser se encuentra condicionada por su contexto histórico específico. El ambiente sociocultural que prevalece en el medio familiar y escolar restringe muchas veces el desarrollo de la comunicación oral” (p. 19).

En algunos momentos se escuchaban murmullos, que sin la atención requerida, se podría decir que conversaban entre ellos. Cual fue mi sorpresa al escuchar más de cerca, ¡no se miraban, sus ojos se movían en distintas direcciones! Cada uno hablaba para sí, como una especie de monólogo, en su pequeño espacio que les proporcionó el lugar donde se encontraba, entre la silla y la mesa sin tener otra opción de movimiento, pues ese lugar limitaba su acción. Al respecto, Aguilar (2019), maestro que realizó un trabajo de investigación acerca de su propia práctica docente hizo una reflexión:

Los alumnos tienen que hablar, tienen que moverse, la interacción es la práctica más normal dentro de la escuela y tal vez la muestra más palpable de la colaboración para la construcción del aprendizaje, una construcción que se vuelve social en mayor medida a través del intercambio de ideas, el trabajo en equipo (pp.73-74).

Por lo anterior, fue que la oralidad se volvió el reto a seguir, a pesar del esbozo grupal que permeó en la clase al principio y que menciono a continuación. La escucha no estuvo presente, lo que me hizo pensar que, algunas familias, carecieron de espacios para integrar a los pequeños en conversaciones para aprender a participar, a sentirse escuchados; a tener la fluidez de sus pensamientos para sentirse valorados; a esperar su turno con paciencia; a oír atentos las aportaciones de otros; a externar mediante las palabras su sentir. Hablar de manera cotidiana será la mejor estrategia para ejercitar la oralidad, así lo confirma Wolf (2008): “cuanto más se le hable a los niños, mejor comprenderá la lengua hablada” (p. 106).

En la escuela también existió como práctica permanente la lectura de textos. En dicha actividad, observé que pocos eran los encuentros que tenían los niños con la literatura. Problemática que se vislumbró en su falta de interés, por la atención dispersa, por la dificultad de regular su cuerpo para escuchar, en el desconocimiento de personajes icónicos de las aventuras de los cuentos clásicos que no conocían. La lectura fue bondadosa con los niños pues les ofreció grandes regalos; uno de ellos fue la posibilidad de escuchar nuevas palabras que pueden incluir a su léxico. De acuerdo con Wolf (2008) la importancia de la lectura radica en la idea de que “cuanto más se les lea a los niños, mejor comprenderán el lenguaje que los rodea y más ampliará su vocabulario” (p. 106).

En las sesiones de la clase de cantos y juegos, no solían escucharse las repeticiones del grupo ante la solicitud del profesor. Sus voces permanecían resguardadas por labios cerrados, solo uno o dos integrantes cantaba. Por lo anterior, me convencí de adentrarme en la aventura de una nueva estrategia de trabajo para fortalecer el desarrollo de la oralidad, para impulsar estrategias que accionarán las capacidades de los niños y descubrir sus fortalezas; a través del empoderamiento que ofrece las palabras, del trabajo colaborativo que los lleva a participar en conjunto, puesto que en éste: “los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y

mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 62); a construir conocimiento, a vivenciar y explorar emociones.

El contexto en el Jardín, y el que describiré adelante, afectó de forma sustancial mi estado emocional y por supuesto, mi *atención selectiva*, término retomado por Rosenblatt (1996) que “nos dice que estamos constantemente dedicados a una “actividad de elección” que denomina “atención selectiva” (p. 9), mi mente no podía deslindarse del contexto que envolvía la escuela. Me enfrenté a la sombra de la angustia, combinada con el enojo y la frustración, derivada de la situación que sucedió semanas previas al inicio del trimestre y también al estrés que me provocó la planificación y puesta en marcha del Proyecto.

En mi mente no hubo espacio para alternativas de trabajo con los niños, se me dificultó concentrarme, pues el remolino de emociones encontradas abarcó mi pensamiento. Solo me preguntaba ¿por qué los padres no permiten que los docentes trabajemos? ¿no sería mejor que se acercaran con la herramienta más poderosa que tenemos los seres humanos, el lenguaje, para llegar a puntos de concordancia? ¿Tal vez los padres a través de estas acciones piden a gritos el reconocimiento o encuentran una oportunidad para ser escuchados? Sin embargo, no es la mejor manera de solicitar ayuda.

Fue difícil dissociarme del entorno en que me encontraba porque además de ser docente, también soy humana cargada de historias, que no pueden desprenderse al cruzar la puerta de la escuela, acompañantes fieles a cada instante. Al respecto, concuerdo con Rivera (2016), maestra que trabajó también el EBN, al reflexionar acerca de que “en el trabajo docente están implicadas emociones, preocupaciones, satisfacciones y decepciones” (p. 80), que vienen adheridas al cuerpo cuando se cruza el umbral de la puerta escolar. éstas definen el estado anímico del profesorado y constituyen el motor diario del trabajo en clase. Situaciones que era imperioso atrapar con la escritura para poder liberar el enojo de la simulación de las autoridades, pues solo oyeron, más no escucharon.

En primer lugar, las consecuencias que trajo consigo la determinación de los padres de familia de destituir de sus labores a la directora y a dos personas de apoyo. Su propósito se cumplió, durante dos meses la organización escolar se llevó en trabajo colegiado entre subdirectora, especialistas y docentes para dar respuesta a las demandas constantes de la comunidad de padres.

Posteriormente, hubo noticias en tres ocasiones de directoras con orden de presentación en mano (documento oficial para designar cargo y plantel a un profesor), para cubrir el cargo, sin embargo, por situaciones ajenas fueron llamadas de nuevo para cambio de adscripción. Los rumores cercanos a la situación manifestaban que el puesto ya estaba designado para otra persona, nada más y nada menos que la cuñada de la directora anterior, quién en repetidas ocasiones mantuvo comunicación con la subdirectora mediante mensajes de WhatsApp, que contenían reclamos, enojo, frustración e ideas de venganza en contra del personal docente.

Fue así como se hizo una permuta de lugares entre las dos personas familiares y se ocupó el espacio de dirección. De ahí en adelante ocurrieron cambios solo por decisión propia de la directora periódicamente en relación con el Programa de Desayunos Calientes. Las soluciones ya no se resolvieron en colegiado y la difusión de éstas no llegaban al personal docente hasta que los niños y padres llegaban a la escuela. En esos instantes surgió una pasarela de rostros molestos por el desconocimiento de las acciones resueltas, de sorpresa por no saber lo que sucedía, descontentos por la situación que prevalecía.

Lo anterior, creó molestia de la mayoría del profesorado, el clima en el Jardín de Niños se tornó entre días grises, nublados, con torrenciales a raíz de la incomunicación entre autoridad y docentes, pues a pesar de que se dieron espacios para el diálogo lo dicho por los maestros se escuchaba; sin embargo, no se tomaba en cuenta, pasó desapercibido su sentir. Ante la falta de comunicación el grupo de profesores decidimos buscar el apoyo de la supervisión, se abrió el espacio para conversar y se llegó a acuerdos con los docentes, pero la posición de aislamiento y de trabajo individual en la toma de decisiones continuó, las voces de los profesores solo rebotaron en los oídos de la autoridad, sin poder entrar. Ante el panorama desolador que cubre la docencia en el

plantel, mi estado de ánimo condujo a la desilusión y claro, influyó en mi desempeño durante las últimas sesiones, pues fue menester tomar en cuenta que:

En primer lugar, *al profesor como persona* [...] como base de la acción profesional. Algunos de los elementos que configuran el yo individual, en el sentido existencial como creencias, valores aspiraciones, sentimientos, principios tácitos o intuitivos, son la primera base de la acción profesional (Pinar cit. en Bolívar et al., 2001, p. 220).

El desempeño que mostré no fue el más óptimo, pues la jornada se pasaba solo con ese sentimiento de tristeza e impotencia por no ser requerida en la toma de decisiones y por la falta de tiempo para ser escuchada; también en los enojos que radiaban su calor en todo mi cuerpo por las determinaciones que el directivo tomaba sin previa consulta. Elecciones que podían perjudicarme, como la de cambiar de aula a uno de los niños, durante el desayuno, mientras yo permanecía en el salón con el resto del grupo, con el riesgo de que le pasara algún percance y ser, claro está, la responsable de lo que le sucediera durante ese tiempo.

Todo esto repercutió en mi estado de salud, pues tuve que ausentarme por varios días, obligada por los insistentes malestares de garganta que afectaron la voz y de la penumbra del estrés que se apoderó de mis pensamientos; lo que me llevó a vivir un estado emocional alterado durante el bosquejo, planeación y ejecución del proyecto, ya que fue indudable que “en el hecho lingüístico [oralidad, lectura y escritura], cualquier proceso se verá también afectado por el estado físico y emocional de la persona —fatiga o estrés, atención centrada o errante, intensa o superficial— [...] se asume que tales factores entran en la transacción y afectan la calidad del proceso” (Rosenblatt, 1996, p. 10). Ante lo sucedido, no me deje vencer, porque me fortalecí con las manos queridas de mis compañeras de la MEB, gracias a sus impulsos logré escribir estas palabras, ya que en el trabajo colaborativo “los estudiantes trabajan juntos para aprender y son ellos los responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 62).

Es importante, tener presente que cada profesor, ante todo, es un ser humano, sensible a cambios de estado de ánimo; de acuerdo con los distintos contextos en los que convive, pues “lo que sucede en las escuelas tiene que ver, casi siempre, [...] con

los significados particulares que les otorgan a sus haceres y vivencias escolares, con las experiencias cifradas para vivir en un tiempo y lugar particulares y bajo circunstancias sociales” (Suárez, 2004, p. 23). Que no puede llegar a su espacio de trabajo y quitarse las situaciones personales que le preocupan, sus malestares, sus enfermedades, puesto que todo viene incluido.

Por eso considero que la profesión docente toca las líneas sensibles de la afectividad del profesorado, sus condiciones laborales y el ambiente que exista en éste, pues modelan la intervención educativa. De forma constante, este oficio mantiene a los trabajadores en estrés, debido a las situaciones con padres, alumnos y compañeros; por lo que existe la necesidad de contar con redes de apoyo entre familiares, colegas, para que puedan expresar inquietudes, opiniones; para hablar y puedan ser escuchados, como desahogo de lo que le acontece.

3.2 Experiencias que empoderan la voz

El caminar por el sendero de la MEB no se colmó fácil, “fue un momento de desbloqueo en el que dejé a la docente instructora, para dar paso a la facilitadora” (Bautista, 2020.p. 68), porque transitar de una profesora acostumbrada a imponer los aprendizajes, a otra que ofrece la palabra, la voz a los estudiantes, me atemorizó. Sin embargo, la MEB fue benévola conmigo, tomó mí mano cada trimestre y poco a poco me mostró distintas alternativas para guiar la intervención en la clase, por medio de un ambiente de oportunidades para abrir camino a la voz de los estudiantes, darles alas de la libertad para hacerse escuchar, para manifestarse en una especie de empoderamiento por medio de la oralidad; de acuerdo con Juárez (2021) en la escuela es necesario “animar a hablar” y “decir lo que se piensa y se siente” con relación a sucesos del mundo cotidiano, la vida social y el mundo interno” (p. 71) , dentro de un ambiente escolar de confianza, para desatar el pensamiento atrapado, donde los demás se dediquen a escuchar con atención, con respeto, donde no se conozcan las burlas, ni los malos tratos.

La vida por la MEB fue un proceso para subir peldaño por peldaño, conocer y vivir aquellas bondades que me ofreció la ASCL; cada eslabón abonó ingredientes para el fin

último: la transformación de la práctica; cierto es que este crecimiento inacabado se mantendrá durante todo el tiempo que mis pasos estén por el mundo de la docencia, escoltada por las herramientas que me apoyaron para enaltecer la voz de los estudiantes que marcharon conmigo en cada ciclo escolar: la evocación y reflexión que acompañaron a la escritura; las miradas diversas de la lectura de otros autores y el ramillete dadivoso de oportunidades de la ASCL. Por ello es necesario aludir que la evolución fue un proceso brindado durante los diferentes trimestres caminados en este tiempo de maestría, pues ofrecieron distintas estrategias y metodologías para alimentar mi práctica.

Primero fueron las *Técnicas Freinet*, acciones que “ponen a niños y maestro en situaciones de trabajar con sentido propio y vivencial los contenidos propiamente escolares y valiosos temas que surgen de la cotidianidad misma” (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 1996, p. 20). Aventuras con las cuales observé a niños que poco a poco se animaron a soltar el lápiz al escribir sus experiencias, se dieron cuenta que su voz fue importante, que otros los podían escuchar; su confianza creció en la escritura como medio para expresar sus emociones a través del *Diario Escolar* (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2015) , “instrumento que da paso a la enseñanza natural de la lengua oral y escrita” (p. 147) (Anexo 1). Miré a estudiantes que renacieron a la vez de la oralidad, durante la lectura de su vida; orejas que gradualmente estuvieron atentas, dispuestas a escuchar con interés y ansiosas de historias.

Por medio de la *Conferencia* (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2015), se ofreció a los estudiantes la oportunidad de socializar los conocimientos acerca del medio que les rodea; para apoderarse de la palabra y ser protagonistas, expertos acerca del tema de su agrado. Grandes logros pude observar: la guía y apoyo de padres de familia, seguridad de los estudiantes al hablar, actividades innovadoras, creadas y organizadas por mamá e hijo, coordinación y organización de cada uno de los niños durante su participación; observé alumnos guía de sus compañeros, a veces no fue necesaria mi intervención, pues ellos no la necesitaron; se dieron cuenta que pueden comunicarse y hacerse escuchar; como la de aquel alumno que al inicio llegó con inseguridades y llanto; más adelante, enfrente de un gran público reunido para un taller,

se levantó con el diario en la mano, se acercó y me dijo: —Maestra, ¿no vamos a leer el diario? a mí me toca —

¿Cómo no me iba a cuestionar? si la costumbre en el salón era leer primero el diario, por la voz de la persona que se lo había llevado un día antes. Lo había olvidado por la apuración de iniciar el taller con los padres. Ante este llamado y ver la imagen de unos ojos infantiles, ilusionados por querer compartir su texto con la clase, mostraron a un niño transformado por la escritura con una enorme seguridad y el afán de leer ante el público. Las lágrimas de un pequeño transmutaron a palabras y dibujos. La intimidación que le afligió durante el inicio del ciclo escolar debido a la pena y a la falta de costumbre de hablar ante más personas se alimentó cada vez más de gotitas de confianza al escucharse y prestar atención a otros.

El poder del Diario Escolar, su constancia y la conferencia fueron estrategias oportunas que cambiaron a este alumno por medio de la pertenencia, como integrante de la clase, para exigir su derecho a ser escuchado, pues como reflexiona la maestra Velázquez (2019): “escuchar a los alumnos es dejar que se defiendan de desaparecer frente al automatismo que genera la educación escolar” (p. 16). ¿Cómo fue posible que empeñada en todo momento en ofrecer un ambiente cálido para que tuvieran mayor soltura en su oralidad, la haya dejado a un lado, solo por la presión de la estancia de los padres? Me di cuenta de que, al estar inmersa dentro de la realidad escolar, dicha situación absorbió mi atención para guiarla a distractores que detuvieron por un momento la continuidad del propósito del trabajo escolar: fortalecer la voz de los niños, porque considero que la oralidad es la ventana que muestra la vida de los otros.

Por un momento olvidé la relevancia que tiene la aplicación de esta técnica en la existencia de los niños, pues les proporciona la libertad de soltar la palabra a través de la escritura, es el reflejo de sus pensamientos, y es que “El diario es la vida de quienes escriben, es el espacio donde se plasma por escrito los sentimientos, proyectos, hechos, ilusiones y frustraciones personales y colectivas, producto de las interrelaciones sociales, es la huella del aquí y del ahora” (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 1996, p. 148), pues ya estaba instalada en clase. Tendré mayor cuidado para respetar lo acordado, como integrante de esta comunidad.

Durante el segundo trimestre, se diseñaron estrategias que abordaron libros álbum, es decir, obras que se caracterizan por tener una estrecha relación entre texto e imagen, puesto que: “las palabras no se sostiene [SIC] por sí solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso” (Shulevitz, 2005, s.p.). Referente a la temática de ratones y la promoción de las prácticas sociales del lenguaje: LEO y escucha. Lo llamé: *Las maravillosas aventuras de Frederick, el ratón atrapa historias*; donde la participación de cada integrante fue esencial para el trabajo, el disfrute por los textos estuvo presente, de la misma forma que la creatividad, por medio del arte los niños lograron plasmar sus sentimientos y emociones en público, para continuar con la estimulación de la oralidad (Anexo 2).

Entre las ganancias que se observaron en los alumnos estuvieron las siguientes: se interesaron y los atrapó un ambiente creativo, de imaginación, que permitió vivir la lectura como un acto placentero, se mostraron cada vez más dispuestos a escuchar las distintas historias; la ventana de sus rostros reflejó las sensaciones de las aventuras leídas que su imaginación creaba al paso de; conocieron e identificaron las partes que conforman los libros, se anticipaban para señalar la ubicación del título, el autor; mencionaron palabras conocidas, letras pertenecientes a nombres de sus compañeros; identificaron y dieron vida a sus emociones por medio del arte, que les permitió reflejar su mundo interior, además de expresarlo por medio de la oralidad; lo más importante fue que lograron manifestar su pensamiento con la solidez de las palabras y aprendieron a escucharse entre ellos.

Posteriormente, ya en el tercer trimestre de la MEB, continué con más aprendizajes para enriquecer la intervención docente; me adentré a la aventura de implementar un proyecto de lengua. En éste, retomé las habilidades de la LEO, en el cual incluí y me apoyé de la mano de la literatura, para animar al grupo de tercero que estuvo a mi cargo en el ciclo escolar 2021-2022, a colaborar en conjunto. Los proyectos de lengua:

Se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa [...] al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser

los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben (Camps, 2003, p.6).

Esta nueva propuesta fue una pincelada del inicio del trabajo con proyectos, llevó por nombre: *El maravilloso mundo de los niños: la magia de la imaginación* (Anexo 3). Donde incluí las fragancias de cinco libros-álbum, que se entrelazaron para crear el aroma del ofrecimiento, que invadió la atmósfera del aula. Además de labrar el camino hacia las aventuras de cada libro-álbum recuperado “ya que la lectura ha pasado a verse en el mundo moderno como un bien de libre acceso, poco susceptible a títulos impuestos y lecturas guiadas” (Colomer, 2002, p. 7).

Este proyecto de lengua fue necesario para acrecentar la asistencia de los niños, aprovechar los espacios disponibles del plantel escolar; realizar con el grupo carteles informativos dirigidos a los padres de familia acerca de los beneficios que tienen los niños al acudir a la escuela; identificar las actividades que los motiva para estar en el plantel. Indagar sobre la estructura de la carta y el cartel, para escribir a sus padres los motivos que tienen para presentarse todos los días a sus actividades escolares y continuar con el acercamiento al disfrute de la literatura, de la escritura y de la oralidad.

De nuevo hicieron acto de presencia los libro-álbum, obras “donde texto e imagen no son redundantes, sino que se reparten la información y colaboran entre sí para establecer el significado. Con la ayuda de la imagen, el texto queda aligerado y las historias pueden ser más complejas” (Colomer, 2002, p. 9). Textos que maravillaron a los niños, pues en todo momento los retomaban para verlos, los leían en distintos momentos del día, hasta llegaron a organizarse en pequeños grupos para compartir la lectura.

Como animadora sociocultural de la lengua es posible insidir en la naturaleza de los alumnos para acercarlos a los sabores de este género con entusiasmo. Por medio de la creación de oportunidades creativas, que permitan accionar la participación, el compromiso y la cooperación de todos los infantes para un beneficio común, por lo tanto:

Los animadores como diseñadores de programas de actuación social son los conocedores de la problemática real existente en un territorio concreto, ya que son ellos mismos,

mediante las técnicas de investigación social, los que estudian y describen la población y la sensibilizan para la acción y la promoción participativa (Froufe, 1997, p. 191).

Entre la cosecha de esta oferta, los niños exploraron distintos portadores de textos; se acercaron de forma positiva a la escritura, sin ser forzados u obligados, para descubrirla como algo natural, como una extensión del lenguaje que los motivó a expresar sentimientos, ideas, emociones; aumentó la confianza de cada uno en sus capacidades para escribir textos, de forma grupal e individual; compartieron sus producciones escritas, escucharon las de otros; se enriqueció el lenguaje, pues como menciona Velázquez (2019):

El lenguaje es entendimiento, es la puesta en común de la que todos recogemos significados para brindar lo nuestro al colectivo social en el que nos desenvolvemos. La palabra trasciende tiempos y espacios, es el ánimo que se queda cuando nosotros nos vamos (p. 32).

En el cuarto trimestre, caminé bajo el abrigo de algunos elementos que puse en marcha de la PpP de Jolibert y Jacob (2015), realicé en colaboración con los niños el Proyecto *La carrera de los triciclos monstruosos*, cuyo proceso llevó a los niños a expresar sus intereses, proponer actividades, explorar las características de la receta, a escribir borradores, investigar acerca de las carreras de carros y su organización (Anexo 4).

Esta experiencia me llevó a divisar un nuevo horizonte, liberador de voces, apostador del poder de los alumnos, dentro de un espacio en el que convivirán un tiempo razonable de su vida, que mejor que lo hicieran en un ambiente de confianza, con oportunidad de expresarse por medio de la oralidad, ya que es menester “que sepan que transcurrirán por años interesantes porque tendrán “voz y voto” para decidir, porque no estarán solos para realizarlas y porque cada día podrán verificar sus propios progresos” (Jolibert y Sraïki, 2006, p. 26).

Pues no quisiera para los niños un entorno escolar que encarcele su voz, sin espacios ni oportunidades para escucharse y escuchar a otros, donde prevalezca una relación vertical, donde solo un miembro tiene el poder de la palabra, mientras los

subordinados se mantienen callados; como el que experimenté, por lo tanto, me inclino por la compañía de la PpP en el aula, pues me hizo ver grandes cambios en los niños: mayor confianza para hablar, con compromiso y responsabilidad durante su desempeño en el Proyecto. Esta metodología en conjunto con la ASCL colaboraron para realizar grandes cambios personales, profesionales y de intervención en el aula, pues como Bautista (2020): “Aprendí que animar en el aula implica soltar miedos, afianzar metas y atreverme a impulsar a los alumnos a nuevos aprendizajes, a cultivar la creatividad, fomentar la autonomía y confiar en sus ideas” (pp. 49-50)

Todas estas herramientas forman parte de la especialidad ASCL que se imparte en la UPN, regalo que impulsa a la creatividad, empodera, reconoce y valora la convivencia entre los individuos. El trabajo colaborativo es la herramienta que surge para cubrir necesidades y solucionar problemáticas de lengua dentro del ambiente escolar, por medio de la creación de contextos alternativos de comunicación. Gracias a la acción de los integrantes se potencializan sus virtudes, se rescata el protagonismo de los participantes, se crea un espacio de dinamismo, de acción para el desarrollo de habilidades y prácticas sociales de lectura, escritura, oralidad y escucha. Se sostiene del brazo del diálogo constante, mediante un trabajo horizontal, donde los individuos son capaces de reconocerse, de reinventarse a partir de los lazos de colaboración y de las experiencias comunicativas.

Todo el camino recorrido nutrió el apuro por realizar ajustes en el trayecto profesional, por dejar de lado la reproducción de situaciones que coartan la libertad de expresión y de la verticalidad de la educación. Es por eso, que mantengo la esperanza de continuar por los diferentes peldaños para llegar a la tan anhelada transformación de la práctica educativa, con una mejor versión como profesional de la educación. El siguiente escalón consistió en coordinar un proyecto que sobrepasara las paredes escolares.

3.3 Entre emociones docentes y palabras infantiles

En varias ocasiones pasó por mi mente, la idea de abandonar el reto que me ofreció la MEB: transformar mi práctica, abandonar los estudios y olvidarme de ellos, pero todas las experiencias que tuve en la MEB, las personas nuevas que caminan a mi lado, hicieron que la maestría se convirtiera en una especie de ancla que me detiene; los aprendizajes que he construido, constituyen el impulso a no desistir de los estudios, pues ha sido más fuerte el deseo de una transformación que se requiere para dejar de reproducir las prácticas en las cuales no estoy de acuerdo, y es que en esta maestría pude deshacer algunos nudos que invadieron mi garganta y osbtaculizaron mi voz. De acuerdo con Velázquez (2019) para empoderarse y vivir en libertad, es necesaria la expresión de los pensamientos y del sentir en cualquier circunstancia para no doblegarse ante nadie.

Como estudiante fui callada por los mandatos de varios profesores que no crearon condiciones que hicieran sentirme en un ambiente de libertad y de escucha; como docente he reproducido costumbres que no retoman el interés, ni las necesidades de los estudiantes y que además silenciaron su voz; las experiencias por la MEB me han llevado a la reflexión de que esta “situación incide negativamente en los educandos, quienes evidencian escollos para expresarse de manera espontánea y correcta. En vez de mostrar confianza habrá vacilaciones cuando hablen en público” (Rojas, 2011, p. 22).

Es por eso por lo que, en mis deseos de continuar con la mejora de mi práctica, retomé en esta nueva odisea, algunos elementos de la PpP de Jolibert y Jacob (2015), como aliciente para descubrir el mundo infantil y la potencia abundante que en ellos se encuentra. Niños deseosos de ser escuchados y tomados en cuenta —como alguna vez quise que los maestros lo hicieran conmigo— dotados de una gama de fortalezas que pueden descubrir y compartir en la vida escolar con sus compañeros y profesora, pues:

A través de un proyecto, los alumnos reconocen la escuela como un lugar privilegiado donde se realizan los aprendizajes significativos para ellos, ven al profesor como una persona, facilitadora de aprendizaje que los va ayudar cuando surjan dudas o dificultades y a sus compañeros como pares con los cuales es agradable compartir y confrontar (Jolibert y Jacob, 2015, p. 37).

Las escuelas son instituciones sociales porque dentro ellas, se manifiestan e interactúan diversas personalidades e historias de vida. En mi caso, fue un espacio donde se continuó y amplió el tejido social, los cientos de memorias que convergen en ella, se entrelazaron para dar pie a nuevas. Y fue ahí donde radicó la importancia de mi intervención como profesora, pues al igual que la *intervención socioeducativa* (Úcar, 2022), el docente apoya para coordinar, detectar, planificar, y evaluar acciones “con la intención de generar escenarios que ayuden a las personas, grupos o comunidades participantes a empoderarse, esto es, a dotarse de los aprendizajes y recursos para mejorar su situación” (Úcar, 2022. p. 3). Labor enmarcada por un contexto de donde afloran problemáticas, necesidades e intereses que son el motor del quehacer cotidiano de los profesores.

Fue que, como estudiante de la MEB, tuve la oportunidad de voltear la mirada a ese campo inmenso del contexto en el que estoy inmersa y dar testimonio de la travesía que sembró la propuesta de trabajo con un grupo de niños. Esta vez, las acciones fueron planeadas con la pretensión de integrar la participación de una porción mayor de los miembros de la comunidad e impactar hasta traspasar los muros de la escuela, así como por medio de la semilla sembrada en alumnos y padres de familia sobre los Proyectos Comunitarios.

Para Saavedra (2011) un proyecto comunitario “es un conjunto de actividades ordenadas, que se ejecutan bajo una misma dirección, para conseguir un objetivo, en un tiempo determinado y utilizando algunos recursos humanos y materiales. Los proyectos deben estar dirigidos a resolver problemas de la comunidad” (p. 9). Hablar de Proyectos Comunitarios fue movilizar a un grupo determinado de personas para transformar su realidad a través del trabajo colaborativo. Para lograrlo fue preciso que surgiera, desde los confines de las necesidades e intereses de los miembros de la misma comunidad, para dotarlo de realidad, de un contexto, que comprometió y responsabilizó a cada participante.

Claro está que también se hizo presente la literatura, pues abonó a las ideas de los niños, que recuperaron historias con mascotas: Márquez (2022) resalta la relevancia

que tiene el uso de este recurso para favorecer la LEO y en general el proyecto comunitario, desde el principio y hasta la culminación de este:

El punto de partida y el recurso constante es siempre un recurso de literacidad (una narración, un texto, un diálogo, etcétera) y el punto de llegada es un producto de literacidad capaz de difundirse. De esta forma, cada sujeto se convierte en agente que teje desde la acción y la interacción un proyecto concreto que pone en juego sus intereses, talentos y competencias relacionados con la lectura y la escritura, y cuyo resultado será ofrecido a su comunidad como recurso también de impulso a la experiencia lectora (p. 145).

Por supuesto, el proyecto también incluyó otro ingrediente más, la ASCL, su inclusión me hizo caminar por el sendero hacia la construcción de una nueva visión, acerca de los usos del lenguaje en mi práctica cotidiana, que implicó “transformar la concepción de desarrollo del lenguaje y enseñanza de la lengua, desde prácticas sociales situadas en los contextos donde se realiza la acción comunicativa” (Hernández, 2021, p.199). Por lo tanto, imprescindible fue modificar la idea de la imposición de actividades que en variadas ocasiones no brotaban del interés de los niños, ofrecer copias para el aprendizaje de las letras, de una forma fragmentada y sin sentido para ellos, entre otras.

El colorido campo en el que se llevó a cabo la faena fue un grupo de segundo año de preescolar, niños de cuatro años. El trabajo implicó difundir a la comunidad el desasosiego de un grupo preescolar, recoger propuestas, planificar acciones y actividades para que la misma, con el fin de que se animara a participar en la organización de un bien común, pues “un proyecto siempre debe ser diseñado desde las bases de la comunidad y los dirigentes deben, consultar para que la elección de un proyecto responda a los verdaderos intereses de las comunidades” (Saavedra, 2011, p.7).

De la experiencia anterior, surgió el Proyecto Comunitario: *Protejamos los corazones de cuatro patas*, para contribuir al uso de la LEO en el espacio educativo, con el objetivo de difundir información sobre la importancia de la responsabilidad que tienen los dueños de mascotas para evitar que se extravíen. De esta forma comencé con la implementación de los procesos necesarios para su planeación. Inicé con una lectura y

culminé con una *feria de sensibilización de los corazones de cuatro patas*, donde se difundió la ficha de identificación hecha por los niños.

Primeramente, en clase se dio continuidad a las *condiciones facilitadoras* (Jolibert y Jacob, 2015), las sillas fueron reacomodadas, los niños las organizaron de forma redonda, con el objetivo de poder mirar de frente a todos los asistentes. Una vez sentados, esperaron su turno para participar, la atmósfera que se formó fue de más tolerancia para escuchar a sus compañeros, tanto que, las participaciones se centraron en la misma temática que inició uno de ellos. Con lo anterior, confirmé y me convencí de la relevancia que trae consigo el dinamismo del mobiliario al servicio de los aprendizajes para “contar con una sala que brinde un ambiente grato y estimulante, donde los niños sientan la necesidad de comunicarse y que sirva de medio al servicio de los aprendizajes” (p. 21).

Es importante mencionar que para dos de los niños del salón, reacomodar el mobiliario es una actividad que solo se limita a satisfacer su necesidad de movimiento y a su forma de aprender por medio de la imitación o modelaje, sobre todo de la guía de sus compañeros. Uno de ellos presentó dificultad para pronunciar la mayoría de los fonemas, por lo que su oralidad se ve afectada al no poder articular palabra alguna. Su forma de comunicarse es a partir de señalizaciones de los objetos y personas. Desde el inicio de ciclo escolar se le consiguió una institución para su valoración, se está en espera de la respuesta, pues la oralidad es la que permite externar necesidades y comunicar el pensamiento. Pese a ello, los dos integrantes fueron tomados en cuenta cuando mostraban disposición para participar y se apoyaron en todo momento por sus compañeros. Tuve la necesidad de platicar con la madre del niño para mostrarle el entorno posible que puede apoyar a su hijo.

El segundo caso, fue una alumna que usó la oralidad, solo en algunos casos que así lo quería, pues no siempre habló cuando se le solicitó; fue difícil comenzar una conversación con ella. A veces solo fijaba la mirada en la cara de la persona que le habla, sin dar respuesta alguna. Su rostro se observó con interrogantes como si no comprendiera las palabras; por lo que fue necesario ser constante en repetirle varias veces lo que se requiere de ella, a pesar del modelaje que se hizo, hubo acciones que

no realizó. Tal vez en casa poco se conversa con ella por lo que no ha sido relevante para esta estudiante hacerlo.

En estos dos alumnos observé que su comportamiento, participación y atención, se caracteriza por su variación presente en todo momento. Motivo que preocupó y ocupó las acciones antes mencionadas, en beneficio y apoyo a los obstáculos que se presentaron para su proceso de aprendizaje, pues de acuerdo con Parodi (2013) “la capacidad de atención selectiva, [es un] proceso mental fundamental para aprender a usar signos: aquello a lo que no prestamos atención difícilmente queda en nuestra memoria” (p. 30) y fue menester atender las dos situaciones.

Justo en medio de ese ambiente iluminado con las lámparas de la atención, voluntad y disposición que prevaleció por la mayoría de los alumnos, encontré la oportunidad de soltar el poder y la magia que trae consigo la oralidad, los niños la atraparon y la recibieron con gusto. Prevaleció un silencio, una autorregulación corporal y miradas en espera de escuchar; me sorprendí al ver imagen, ya que, como niños preescolares, son cortos los tiempos de su interés y “poco a poco [...] aumenta su capacidad de controlar esta concentración en un elemento de su entorno y «dirige» voluntariamente su atención hacia aquello que desea atender en un momento dado” (Parodi, 2013, p. 30).

Por lo que, en la escuela se requiere la constancia y eficacia de que las acciones educativas y la *intervención socioeducativa* (Úcar, 2022) del profesor, sean capaces de atrapar la atención del grupo, para que exista la construcción de conocimientos, predomine un ambiente propicio para ello y se observen semblantes listos para el aprendizaje, como los vistos en la clase. Los rostros y las miradas reflejaron preparación para integrarse y develar su pensamiento a la *pregunta detonadora* (Jolibert y Jacob, 2015) que proporciona el poder de la palabra a los niños ¿Qué te gustaría cambiar de tu comunidad? ¿Qué no te agrada de tu comunidad? (Anexo 5).

Las respuestas tardaron en llegar algunos instantes, pues la palabra comunidad no era cotidiana en el vocabulario de la clase, primera situación por resolver. Necesaria fue su contextualización, así que comence por decirles que la comunidad son los lugares por lo que pasan de camino a casa, a la escuela, al médico, a la tienda, al mercado, entre

otros. Por consiguiente, empezó la lluvia de ideas (Anexo 6), en las que los niños “nos están diciendo qué actividades, significativas para ellos, desean realizar” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 36); alargué las antenas para recabar información sobre las inquietudes reales y vivas de los niños:

—Veo perros afuera de sus casas, cuando iba con mamá vi un perrito apachurrado, un coche fue — asintió uno de los niños.

—Le decimos al señor en su casa que le ponga una correa para que no se salga — comentó su compañera de a lado.

La problemática que ocupó el interés de la clase brotó como agua desbordante de la preocupación acerca de los peligros y consecuencias lamentables a las que se enfrentan las mascotas como los perros, al escaparse de casa y extraviarse. Ya tenía algunas acciones que surgieron del contexto sociocultural de los chicos; de sus cabezas salían pensamientos, sobre todo, aquellos con las inquietudes de asistir personalmente a la casa de cada uno de los dueños; comentarles sugerencias para evitar que sus perros se extravíen a través de la sensibilización de la responsabilidad y los cuidados necesarios a practicar en caso de tener una mascota. De aquí nació el *Contrato colectivo*, que contiene las acciones que se realizaron, los responsables, el tiempo y los recursos necesarios para su implementación (Anexo 7).

Durante la divulgación del Proyecto a los padres de familia, una de las madres se propuso para encargarse de imprimir los materiales necesarios; un padre se acercó para sugerir que las fotografías pueden servir como recopilación de evidencias y que el censo se lleve a cabo durante un fin de semana. En ese instante me di cuenta de que no fue contraproducente integrar a los padres, que no siempre o no todos asisten solo para hacer juicios de valor y crear dificultades que obstaculizan el trabajo escolar; sino que también, al ser tomados en cuenta, se empoderaron y se comprometieron a participar desde sus fortalezas, para contribuir a la planeación y ejecución de las acciones tomadas.

Esto me llevó a reflexionar acerca de las bondades que habrá si en los proyectos subsecuentes se integran sin ningún temor a los padres, pues también pertenecen a la comunidad escolar y de esa manera podrán identificar y responsabilizarse de su labor. Muchas de las veces ellos también requirieron de espacios para ser escuchados, acerca

de sus tormentas, para contribuir a la identificación de los roles que necesitaron seguir, en un ambiente cálido.

De esta forma, al estar informados, aportaron ideas para complementar el proyecto, se sintieron escuchados, incluidos y, por lo tanto, surgió en ellos el entusiasmo para mirarse como integrantes activos. Aunque, no se tuvo la participación de todos los padres, los que escucharon la llamada, se integraron con grandes aportes que fortaleció el proyecto. La sombra que invadió muchas veces la decisión de negar la entrada de las familias a la clase se modificó, al ver el dinamismo de algunos padres de familia, sus intervenciones y su colaboración, porque de acuerdo con Saavedra (2011) “un proyecto que se diseña en conjunto y que se basa en consensos alcanzados con todos los miembros de la comunidad, será un proyecto que se ejecutará de forma completa y con entusiasmo” (p. 10).

Entonces fue que, al ver esos rostros bajo una mirada colmada de extrañeza e interrogantes, llegó una luz con la esperanza y el valor de incluir a los padres como miembros activos, propositivos, para la alimentación y mejor funcionamiento del Proyecto. Este acercamiento al proceso educativo se llevó a cabo con el fin de “generar los primeros contactos para iniciar el establecimiento de un vínculo con las personas implicadas que facilite el desarrollo y la sostenibilidad de la intervención” (Úcar, 2022, p. 8), ahora reconozco que su apoyo es invaluable.

Inicié con la lectura de *libros álbum* en donde “texto e ilustración se tienen que compenetrar, pues la narratividad y la construcción del significado la aportan los dos, siendo imprescindible que se ofrezca un equilibrio entre lo explícito y lo implícito” (Cerrillo, 2016, p. 58), sin la idea de utilizarlos solo como relleno para el tiempo sobrante, o elegir el primer libro que se encuentre a la mano sin previa revisión, con la idea de una literatura como instrumento para recabar información y no como fuente de conocimiento; pues la literatura impulsó la oralidad, la nutrió, se volvió parte de ese bagaje de conocimientos en cada alumno.

Fue preciso luchar contra el fantasma, que en muchas ocasiones llega para invadir y aterrar las escuela y sobre todo a los estudiantes. Cambiar la concepción de leer por obligación y mandato escolar, se convirtió en el nuevo reto que visualicé en el sendero,

contribuir hacia la construcción de una nueva mirada, hacia la convicción de la lectura por gusto, por enriquecimiento personal, por conocer mejor el mundo en que se vive, ya que “la maravilla de los libros y de los textos es que al leerlos, o al escuchar la lectura de otro, podemos representarnos mentalmente —en la medida de nuestras posibilidades— todas esas otras vidas y esos otros mundos” (Cirianni y Peregrina, 2018, p. 24).

En hazaña ardua se convirtió mi desempeño en clase, puesto que fui un puente entre la literatura y los niños. El objetivo de usarlos implicó mirar a la lectura como algo funcional para sus experiencias lingüísticas y no como tarea escolar. Los textos que se leyeron fueron: *La mejor mascota* de David LaRochelle, es la historia de un niño que quiere tener un perro, su mamá no quiere pues son latosos por lo que le da la opción de un dragón, sin embargo, sale contraproducente; *Quiero un gato* de Tony Ross, cuenta las aventuras de una niña que quiere un gato a toda costa y haces hasta lo imposible por conseguir su objetivo; textos que los llevó al disfrute de la lectura en voz alta.

Las miradas de los alumnos al escuchar la lectura en voz alta de libros que contaron la historia de niños como ellos y las aventuras con sus mascotas. Ya no fueron, como al principio del ciclo escolar, rostros dibujados con la incognita de enfrentarse con un extraño, ahora no solo las caras sino todo el complemento corporal se vistió con las prendas de voluntad, atención, entusiasmo y escucha en espera de las nuevas aventuras literarias que estaban por vivir. Por lo tanto, además de ser un disfrute, el compartir la lectura en voz alta, dentro de la clase con preescolares, la hace “una actividad para enriquecer el habla en los primeros años de vida de los niños, en la perspectiva de formarlos como lectores” (Cirianni y Peregrina, 2018, p. 25), —Maestra ya enseñame para que lo pueda ver— súplicas que invadieron los tiempos de lectura.

El rincón de la biblioteca dejó de ser aquel espacio ajeno a las visitas infantiles, se convirtió en el lugar de la clase más concurrido por chicos ávidos de volver a ver las imágenes que les fueron mostradas; conversar, escuchar con atención a sus compañeros, a esperar con paciencia su turno, a regular su cuerpo con disposición para el momento lector; con los textos que en clase ya habían sido leídos en conjunto, así “cada uno construirá su propio significado, y a medida que lo hace utilizará sus propios valores, conocimientos y experiencias” (Goodman, 2015, p. 22).

En ese sitio, después de la lectura de los textos sobre mascotas, se percibió la recreación de las historias que cada uno de los visitantes llevó a cabo con el apoyo de las imágenes, de lo que escuchó y recordó en los encuentros con la lectura; a oralidad se hizo presente, la mayoría de los niños liberó su voz, seguros de ser escuchados; además de usar los conocimientos y experiencias previas, de darle sentido a la información del texto, pues “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En este proceso de interacción el lector construye el sentido del texto” (Dubois, 1987, p. 11).

También, se convirtió en un sitio de negociación y tolerancia al enfrentar a los infantes con la necesidad de ponerse de acuerdo y esperar su turno para tener el texto entre sus manos, libro del agrado de la mayoría. Así de esta manera, la demora valió la pena, pues los niños interactuaron, dialogaron con la escritura, con las imágenes proporcionadas por el texto, mantuvieron un encuentro privado con él para descubrir y recrear la lectura, porque “mientras leemos en silencio no solo omitimos el sonido de las palabras; también transformamos el monólogo del texto escrito en un diálogo en el que somos al mismo tiempo el que relata y el que escucha” (Meek, 2018, p. 53). Mi rostro se iluminó por la alegría de haber contribuido a sembrar en los niños la semilla de la lectura, de su disfrute, de la magia y aventura de nuevos mundos y nuevas historias; sentí satisfacción que recibí con amor, pues al inicio de ciclo escolar derivado del diagnóstico, surgió la necesidad de leer variedad de cuentos, porque no conocían ni las historias clásicas como Caperucita Roja, Blanca Nieves, etc. Finalmente su repertorio se acrecentó más con la interacción de los libros-álbum.

La PpP delineó un ambiente que generó la reflexión de textos convencionales conocidos y observados por los infantes en su entorno, a través de la *interrogación de textos* (Jolibert y Jacob), concebida como las “interacciones con textos escritos que son significativos para los niños, ya que son textos auténticos que los niños enfrentan a partir de una necesidad suya y con un propósito determinado” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 60). Fue así que se seleccionó el cartel como medio de difusión para dar a conocer a la comunidad la realización del Censo Canino, colocarlos en lugares concurridos para tener

una mayor población que censar, así como para divulgar las actividades de la *Feria de sensibilización: protejamos a los corazones de cuatro patas*.

El primer momento, de esta interrogación, consistió en la *lectura en silencio* (Jolibert y Jacob, 2015), actividad que estribó en ofrecer un tiempo para que niño y texto interactuaran. Era la segunda ocasión en que los niños participaban en este ejercicio. Los observé con mayor atención que la primera vez, sus miradas denotaron tranquilidad, tolerancia y concentración; trataron de absorber lo convidado por el texto, esta imagen estuvo tan diferente a la primera ocasión, que se tornó de distracción y de un poco de extrañez. Pero esta vez, conocí y escuché los obsequios brindados por los niños y su lectura:

—Tiene letras, tiene dibujos — dijo una alumna.

—Son como los de la tienda de mi casa —contestó el niño de a lado.

—Es para un cine — agregó un alumno con voz fuerte.

De esta interrogación (Anexo 8), uno de los niños identificó y señaló la letra de otro compañero, la reacción de los demás tuvo como objetivo buscar las iniciales de los nombres de todos. En uno de los carteles, se combinaban letras mayúsculas y minúsculas, otro de los niños señaló una /a/ y comentó que esa sonaba igual que la /A/ de su compañero. En ese momento se dio la oportunidad de buscar la escritura en minúscula de las iniciales de todos. Al final decidieron solo utilizar letras en mayúsculas para la realización de los carteles. Es así, como “la escuela se convierte en el espacio de reflexión de los componente de la lengua y de la apropiación de los aspectos formales del sistema de escritura, por lo que se favorece el desarrollo del lenguaje” (Hernández, 2021, p. 197).

Para los mensajes del cartel que se creó, fue necesario el uso de preguntas para que los niños identificarán aspectos relevantes del cartel, como ¿qué queremos que sepa la comunidad? ¿quiénes lo van a realizar? ¿de qué lugar pertenecen las personas que lo aplicarán?, entre otras. De esta forma fue que la oralidad fluyó y los mensajes surgieron:

—Los niños del Celia Amezcua, vamos a tocar tu puerta —comentaron.

—Vamos a preguntar de los perros, somos segundo A — entre otras.

En este primer momento de escritura, olvidé pasar a los niños para que fueran ellos los que plasmarán sus palabras, todo lo escribí, sin permitir la escritura de los niños, ¡no me explico qué sucedió! Después de haber terminado la actividad me di cuenta de la oportunidad que perdí de observar la escritura de los niños, pues “los niños aprenden los usos del lenguaje al mismo tiempo que aprenden la lengua [...] Los chicos no aprende la lengua por sus empleos potenciales, sino por lo que quieren hacer aquí y ahora” (Smith, 1994, p. 18). Ese era un espacio para que entre todos construyéramos aprendizajes acerca de los carteles; porque se pudo haber identificado características; descrito los elementos que lo conforman, escuchar los conocimientos previos de los escolares, para elaborar un constructo colectivo sobre ese tipo de texto, ya que:

El aprendizaje puede tener lugar durante el proceso de producción y es durante dicho proceso que se pueden dar una gran diversidad de situaciones interactivas que, por un lado, son instrumentos de ayuda a la composición y comprensión de texto y, por el otro, inciden en el aprendizaje de los diferentes tipos de discurso y de los elementos que lo conforman (Camps, 2003, p. 8).

Sin embargo, pude rescatar la forma de la escritura de la palabra *perro*, que atrajo la atención de la mayoría, pues les pregunté si conocían otra palabra que iniciara con /p/ de perro. Enseguida, una de las niñas nombró la palabra:

—Papá — observé la mirada de asombro ante el descubrimiento de los demás, al escucharlo. Intervine para regalarles otra palabra:

—Pipí inicia con la /p/ de perro — comenté.

—Papo — comentó uno de los niños entre risas y murmullos.

En ese instante se detonó la participación de los niños, pues citaron palabras conocidas que iniciaran con la de perro: paleta, pelota, papas, puerta, papel, que surgen de sus experiencias cotidianas. Así, se pudo hacer una *herramienta* (Jolibert y Jacob, 2015) que fue creada a partir de las “características lingüísticas, descubiertas poco a poco, son sistematizadas en cuadros y esquemas (herramientas) que ayudarán luego tanto a leer como a producir” (p. 61). Al colocar las imágenes junto a las palabras que inician con la /p/ de *perro*, uno de los niños me preguntó si podía escribir la palabra *perro*,

asentí con la cabeza y enseguida se puso a copiar la palabra de la herramienta recién hecha.

Los demás, al verlo, fueron por un pizarrón y un plumón para escribir también las palabras descubiertas, escuché la voz de los niños cuando las repitieron y leyeron, que ayudados con la imagen, lograron identificar; además se inició una serie de relatos orales acerca de las vivencias que lograron evocar tan solo con relacionar imagen-palabra, fue un momento de mucha riqueza, donde pude conocer más acerca de la historia de vida de mis alumnos y observar una conversación amena con entre ellos; en este instante reflexioné sobre la importancia de abrir este tipo de espacios para la enseñanza de la lengua, de soltar el protagonismo como docente y permitir el de los alumnos; en ese momento la oralidad fluyó como el torrente del río, sin parar; fue una especie de fotografía que reflejó lo que puede permitir un ambiente cálido, dentro de la clase para liberar la oralidad; pues no hay que olvidar que:

En los primeros encuentros con la lectura y la escritura, las personas son realmente usuarias competentes de aquellas, a pesar de que sus recursos técnicos resulten muy limitados. Son usuarios competentes porque reconocen en estas acciones posibilidades para pensar, sentir, decir, para hacer (Cirianni y Peregrina, 2018, p. 42).

Entre los comentarios, se escuchó a uno de los niños que me mostró el pizarrón blanco con su logro al escribir una de las palabras: —¡mira maestra, la pude hacer! — con una sonrisa en la boca. Además, de la evocación de experiencias con las palabras que escribían, en algún momento, hubo diálogos entre ellos, para compartir y escuchar las vivencias de otros. ya no fueron aquellos alumnos que al inicio escolar solo hablaban para sí, sin la interacción con el otro.

En este momento me dí cuenta de la relevancia que tengo como animadora sociocultural de la lengua, de continuar con la planificación de espacios para que los niños hablen, compartan ideas, escuchen lo que tienen que decir los otros, esten en un ambiente cordial en el que puedan socializar por medio de la escritura y oralidad. El inmenso regalo que puede proporcionar la escuela: el poder de hablar, así lo confirma Rivera (2016):

Es fundamental que los niños/as se den cuenta que pueden aportar ideas y que sus opiniones son valiosas. Pasen de un rol pasivo a uno participativo y activo que a la vez les da poder para defender de manera autónoma su palabra (p. 117).

Este espacio fue muy enriquecedor de la oralidad, pues expresaron sus experiencias con las palabras que inician con la /p/; la mayoría se animó a hablar con más confianza; existió una atención voluntaria para escuchar y mantener el cuerpo controlado, con la mirada en el hablante; aportaron sus ideas acerca del tema en curso; aunque no estaba planeada en el proyecto (Anexo 9):

—A mi me gusta el pastel de chocolate — se escuchó decir a una de las niñas.

—Los perros se hacen popo y huele fuchi — mencionó el acompañante de a lado, con su mano en la nariz.

—Como la puerta que vamos a tocar de los señores de los perros — gritó una niña desde el fondo del salón.

Durante las sesiones del diseño de los borradores del cartel, observé distintas manifestaciones de los niños acerca de la diversidad de sus conocimientos. En el transcurso del primero, su voz se hizo escuchar con algarabía; la oralidad fue más fluida, hablaron con mayor seguridad, confiados en que podían expresar y se les escucharía; que sus ideas se tomaron en cuenta y se realizan para evaluar su pertinencia, todos tuvieron algo que decir; de esta forma se presentó cuando comentaron sus ideas acerca de donde podrían estar las imágenes de los perritos que dibujaron se colocarían arriba y abajo, el logotipo del censo canino en la parte de en medio y los dos mensajes en el espacio que quedaba. (Anexo 10):

—Maestra pon ese perrito arriba — dijo uno de los niños señalando el espacio.

—Las letras aquí y aquí — comentó uno de los chicos al tocar los espacios laterales que estaban disponibles.

—Maestra él no puso dibujos y los carteles que vimos si tienen — se escuchó entre murmullos y con el borrador en mano para que lo viera.

Una vez retomados los acuerdos acerca de la elaboración del cartel, pusimos manos a la obra; los niños interactuaron con las letras que pintaron para los mensajes.

Fue una actividad enriquecedora de la oralidad por todo lo que compartieron, pude escuchar las asociaciones que hicieron entre las letras pintadas y con el nombre de sus compañeros: —mira aquí está la tuya — señalaron la letra y miraron a quien pertenecía.

Para armar los mensajes fue necesario que los niños se remirieran al borrador, de ahí cada equipo identificó el lugar y el acomodo de las letras, se corrigieron entre ellos, negociaron y acercaron hacia el borrador a los que compañeros que dudaban de la posición de las letras, ahí trataron de convencerlos. (Anexo 11).

A continuación, tocó el turno de una de las actividades que abonó un sin fin de nutridos aprendizajes al campo ávido de conocimiento: como la necesidad de presentarse ante las personas encuestadas; ensayarlo previamente en el salón donde los otros compañeros evaluaron el volumen de voz y dieron recomendaciones; haber escuchado palabras conocidas por ellos, pero utilizadas para otros contextos; a regular sus emociones por el temor que presentaron al inicio del censo; todas estas experiencias marcaron a los niños de una forma trascendental, por ser diferente y planeada a raíz de un interés de la clase, por la necesidad que manifestaron de ir a los hogares a tocar las puertas, de las personas que tienen perros, fue la organización del Censo Canino. Su participación fue activa desde el principio, pues se escuchó sus voz a través de las posibles preguntas, al expresar sus propuestas para las imágenes representativas de éstas, al verbalizar la probable organización de las preguntas.

Pero no todo quedó ahí, pues la emoción envolvió a los niños, cuyo brillo se enaltecía al regresar a la escuela, después de realizar el Censo Canino. El interés por escuchar a los demás con atención creció. La emoción los invadió, pues los que realizaron su encomienda, ya querían ser escuchados para expresar de sus aventuras. Cada uno pasó apoyado de sus cuadernillos llenos con la información que les ofrecieron y con fotografías.

Compartieron la descripción de cómo llegaron, el saludo que hicieron, su presentación y la muestra de su identificación; la exposición de las preguntas, el apoyo que recibieron algunos de sus padres. En la clase se construyó un ambiente facilitador de la expresión oral, porque “hablar y escuchar, conversar interactuar, es el principal

instrumento de aprendizaje. La interrelación entre aprendices y el docente se realiza fundamentalmente con el habla” (Terry, 2012, p. 29).

Pero sobre todo, hablaron de la oportunidad de conocer a los perros, su experiencia de poder acariciarlos, escuchar los nombres y mencionar los que atrapó su interés, debido a que esos nombres, los escucharon en otros contextos y no como nombres de perros; *Chicles, Cabron, Chocolate, Yesi, Pulga, Canela*, que dieron pie a la oralidad de vivencias en relación con esas palabras en su vida:

—Yo solo conozco los chicles de la tienda, pero ese es un perro — comentó uno de los niños.

—A mi gustó el nombre de Cabrón, no sé porque le pusieron así — se escuchó a uno de los niños pensativo.

—Yesi es la vaquerita de Toy Story y tiene un sombrero y botas — con alegría comentaron varios de los escolares.

—Mi tía se llama Yesi y el perro también — comentó otro niño sonriente.

—Me gusta el chicle rosa — dijo una niña con gesto de agrado.

—Yo como chocolate; pero te pican los dientes, te los tienes que lavar — con todo y las muecas.

—El chocolate se aguada con el sol, un día me ensució con chocolate por el calor— aclaró una de las niñas, con mano en su bolsa del pants.

—Mi mamá me hace agua de canela — se escuchó con voz baja, a lo lejos.

Expresiones que llamaron su atención porque les sorprendió el uso de aquellas palabras, como nombres de los perros, pues sus vivencias no concordaban con el uso de las personas que entrevistaron para el Censo Canino. De esta manera, los niños aprendieron dos usos posibles de una misma palabra, al principio sus rostros mostraron extrañez, pero con el diálogo que se hizo, fue que llegaron a esa construcción entre todos.

Otro aspecto expresado por los niños, no de forma espontánea, sino con el apoyo de la pregunta de cómo se sintieron durante el Censo, fueron las emociones que les provocó su realización, entre ellas la alegría por conocer a los perros, el miedo porque algunos ladraban y eran grandes, la tristeza de que a varios no los sacan a pasear. Valdés

(2022) hace mención de la relevancia del componente afectivo para la disposición de los alumnos dentro de las actividades en la escuela, éste “corresponde a las conexiones, a la expresión de sentimientos de pertenencia y a las respuestas afectivas de los estudiantes hacia los proyectos, actividades y diversos sucesos escolares en función de lo atractivo o novedoso que les resulten” (p. 62).

En todo momento su participación fue atenta, para escuchar a su compañero, no interrumpían, solicitaron turno para poder participar, esperaron el tiempo necesario hasta que les tocará intervenir. En ningún momento de vislumbró la sombra de la inseguridad, ni el temor a participar. Claro, solo permanecieron en silencio y con poca atención, los niños que no tuvieron el apoyo de sus padres para hacerlo. Esta situación atrajo la compañía de la tristeza y desmotivación por la falta de apoyo de estos padres para con sus hijos, no es el mismo aprendizaje de escucharlo a ejecutarlo.

Las acciones anteriores, brindaron un espacio para escuchar la voz de los escolares, a fin de que las palabras fluyeran, cual manantial de ideas gestadas, con la alegría de tener tan esperada oportunidad de ser escuchadas, porque “el habla es un dispositivo propio de nuestra especie que nos permite comunicarnos con los demás, recibiendo y transmitiendo informaciones muy variadas. Ella proviene del deseo de ser escuchados” (Cabrejo, 2020, p. 19).

Situación que no pasó al inicio de ciclo escolar, cuando recién llegaron los estudiantes con la costumbre a no ser tomados en cuenta e involucrarse en conversaciones, mucho menos en manifestar ideas y participar en la toma de decisiones, como miembros activos dentro de un equipo de trabajo. Lo anterior es relevante porque como lo menciona Goodman (2015) “el lenguaje es un sistema de símbolos [...], porque no solo nombra cosas, acciones y experiencias, sino también representa la manera en que estas interactúan en cada aspecto de nuestras experiencias con otros y con el mundo” (p. 39).

La magia de la integración de la comunidad, se hizo presente cuando una de las mamás se acercó para que nos pusieramos de acuerdo para la asistencia del veterinario a la escuela. Su iniciativa fue muy importante, pues su contribución al proyecto, benefició en gran medida a los niños en su oralidad y en sus aprendizajes. Esa actividad contribuyó

a la confianza de los niños, pues solicitaban su turno para participar, se motivaron demasiado para expresar todas sus vivencias con respecto a los perros de casa y a los que conocieron durante la aplicación del Censo Canino.

Situación que tomó de sorpresa, en gran medida al veterinario, pues como profesor de Universidad no se imaginó el estar frente a un grupo de niños preescolares, a los que vió participativos, entusiasmados, interesados en todo momento. Me comentó que no se imaginó todo el trabajo que se puede hacer con alumnos tan pequeños, a lo que respondí que el truco consistió en dejar la palabra oral a los alumnos y confiar en ellos, pues me di cuenta que “la horizontalidad como una característica clave en el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Flecha, 1997), genera un clima de confianza en el que se puede hablar, opinar, comentar problemas, etc.” (Monarca, 2013, p. 121), y esto fue precisamente lo que sintieron los alumnos para liberar su voz.

Los niños se fueron motivados por la experiencia y durante la salida no tardaron en comentar con sus familiares la mayor parte de la información que escucharon (Anexo 12). Ver aquellos rostros con ojos llenos de una luz más brillante que la acostumbrada, me llenó de satisfacción y orgullo, pues este es un destello del impacto que tuvo la ASCL en mi salón de clases y en el despertar de la oralidad en esas vidas que estuvieron a mi cargo.

En días posteriores se acercaron dos madres para señalar lo trascendente de lo realizado en la escuela, pues observaron que sus hijos hablaron en casa solo de las actividades del proyecto y que asisten a clases felices, que no fue un impedimento las enfermedades porque a pesar qde que algunos estuvieron cabisbajos por su salud, querían asistir y especialmente uno de ellos hasta envió a su mamá para pedirme que esperara su recuperación para realizar las actividades acordadas; los infantes fueron los que pidieron y contagiaron a sus padres de la relevancia del trabajo escolar; al respecto Valdés (2022) refiere: “que los niños que están motivados adoptan un mayor compromiso con el aprendizaje y se involucran en las tareas debido al grado de interés que les genera la realización de las actividades académicas” (p. 60). Estos comentarios de reconocimiento al trabajo educativo, tuvieron relevancia para verificar que el camino recorrido valió la pena.

Los padres, como miembros del Proyecto Comunitario tuvieron una gran participación, pues fueron los que ofrecieron la oportunidad de concretar las actividades para que sus hijos tuvieran estas experiencias y las compartieran en clase, sin su ayuda el proyecto comunitario no se hubiera materializado; algunos padres identificaron el rol que la escuela espera de ellos; se dieron cuenta de los cambios de acción en sus hijos; en su observación directa llevaron a la marcha una de las estrategias de la evaluación auténtica entendida como “un proceso fundamentalmente multidimensional, dado que a través de ella se pretende obtener variadas informaciones referidas, tanto al producto como al proceso de aprendizaje” (Condemarín y Medina, 2000, p. 25); así lo hicieron saber en sus comentarios: sorprendidos se percataron de una mayor seguridad al escuchar hablar a sus hijos ante gente nueva; escucharon las recomendaciones que los chicos les proporcionaron acerca de los cuidados de las mascotas; estuvieron atentos al desenvolvimiento infantil durante las tareas de casa.

Aunado a lo anterior, dos de los niños, no habían faltado durante el proyecto, sin embargo, se enfermaron y se ausentaron por algunos días, más no fue motivo para estar en comunicación constante con el proyecto. Los familiares asistieron a la salida para preguntar las actividades y encomiendas que se requerían de casa. La verdad me sorprendió esta situación, al ver el nivel de compromiso y responsabilidad de esas familias, al darle ese valor a las actividades escolares. Me llene de agrado y satisfacción por el gesto de esas personas, que en ningún instante perdieron la continuidad del proyecto.

Se procedió a realizar los materiales requeridos para la exposición de la información recabada del Censo Canino; se pegaron las fotografías de la colocación de los carteles y de la aplicación del Censo; se organizó los dibujos de la información recabada por los niños y avalada por especialistas sobre las acciones para evitar el extravío de perros. Entre todos los niños escribieron los encabezados en los rotafolios, mi apoyo fue solo mencionar de forma lenta las palabras que necesitaban escribir, para que escucharán mejor los sonidos de cada letra y fuera más fácil la identificación de la grafía para plasmarlas en el papel, estrategia que después ellos mismos podrán realizar, pues “la matriz fundamentalmente social y cooperativa del aprendizaje [...] [está en] que

todo lo que los niños pueden hacer con ayuda un día, al día siguiente pueden hacerlo solos” (Smith, 1994, p. 19).

Los chicos permanecieron quietos y en silencio hasta que alguno de ellos interrumpiera para decir que ya sabía de que letra se trataba; asociaron los sonidos con algunas iniciales del nombre de compañeros (Anexo 13). Pues ya no hablaban por hablar, existió un clima de respeto para escuchar a los demás; en ese silencio también existió la oportunidad de aprender de los compañeros, en un momento de aprendizaje.

El cierre del proyecto comunitario me tomó por sorpresa, fue necesario esperar porque aún faltaban actividades por hacer, las de una semana; pues mi estado de salud regreso hacer de las suyas, por lo que me ausenté algunos días para descansar la voz, así es, áquella que mucho tiempo estuvo deseosa de salir, por una laringitis aguda que la atrapó y no peritió la fluidez de las palabras.

En la Feria de sensibilización, hubo una conferencia del Centro de Transferencia Canina (CTC) para que los asistentes se enteraran de lo que pasa los perros que están perdidos y llegan a las instalaciones del metro; los rescatan de las vías y muchas veces lastimados; trabajadores y veterinarios se ocupan de ellos en el albergue de las instalaciones del metro Rosario; se organizo con el objetivo de sensibilizar al público. Actividad para finalizar el Proyecto Comunitario, a la cual solo llegaron ocho de los niños del grupo que estuvieron durante la mayor parte de las actividades del proyecto, más otros dos que no asistieron durante mismo. Su participación durante la conferencia fue poco nutrida, noté mayores comentarios de los niños invitados. Eso me desilusionó, debido a que mis expectativas habían sido otras, donde las intervenciones del grupo serían abundantes. Aún con este panorama continué con la esperanza de mejores aportaciones de los alumnos.

Durante la explicación de todo el proceso del Proyecto Comunitario, solo se animó una de las niñas que con gran emoción intervino, apoyada de fotos, imágenes, dibujos logró brindar la información de las acciones que se implementaron; mostró seguridad, recordó mucha información, en momentos solía mirar a los asistentes, señaló las imágenes y fue más fácil que hablara. Al ver a su compañera, hubo otros tres que se motivaron para hablar (Anexo 14). Noté que varios de ellos mostraron tímidez, temor por

pasar enfrente de los asistentes, no los presioné, respeté su decisión hasta que pidieron su turno para intervenir.

Así es, lograron quitarse el abrazo del temor y la pena que los envolvía; mediante cuestionamientos les fue más fácil hablar, aunque su injerencia fue no se quedaron sin que se escuchase su voz. Tuve que intervenir para la difusión de la ficha de identificación para los perros, ya que ninguno de los niños quiso presentarla. Lo sucedido constituye una oportunidad para observar, comprender, retroalimentar y mejorar los procesos de aprendizajes de los alumnos, por lo que estoy convencida de que "la evaluación debería realizarse principalmente a través de exhibiciones públicas de lo que los estudiantes han aprendido y son capaces de hacer" (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p.103).

En ese instante me di cuenta que voy por buen camino, porque a pesar de que la participación y entusiasmo de la mayoría de los chicos durante el proceso de las actividades fue dinámico, el estar frente a un público desconocido causa inseguridad y temor. Sin embargo, me parece importante respetar ante todo, los tiempos y decisiones de los alumnos. Pero continuar con los Proyectos puede lograr que esas voces infantiles se eleven, se empoderen y se hagan notar, "ya que al desarrollar proyectos , los alumnos proponen, discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan, cotejan, antes de poner en marcha las acciones que llevarán a la práctica" (Jolibert y Jacob, 2015, p. 55).

Pero, no todo quedó ahí, me tomó por sorpresa el comentario de una de las abuelitas asistentes. Ella mencionó que la labor del CTC es noble y que es necesario que se difunda su trabajo en las redes sociales para que más gente conozca lo que hacen. Este tipo de acciones son las que provocó la implementación de este Proyecto Comunitario, acciones salidas de la mente de niños de nivel preescolar, que muchas de las veces no fueron escuchados por sus padres, quiénes se sorprendieron de todo lo realizado por cada uno de sus hijos, este momento reflejó al apoyo de los familiares de los alumnos, no hubo necesidad de comentarlo, ellos lo observaron; esto me hizo reflexionar acerca de que:

lo importante, y la clave para el funcionamiento de un grupo de trabajo colaborativo, es que todas y todos puedan sentirse cómodos diciendo lo que piensan y sienten, como así

también una actitud abierta a los aportes que los otros pueden realizar (Monarca, 2013, p. 119).

Y las sorpresas continuaron, ahora por parte de las dos veterinarias del CTC, quiénes comentaron sorprendidas del trabajo que se realiza en los Jardines de Niños, el cual desconocían, porque solo habían tenido contacto con niños de primaria, y no se imaginaron la faena en la educación preescolar. Felicitaron a los niños por su esfuerzo y por todas las actividades realizadas. Y como premio al esfuerzo de la clase les obsequiaron una mascota de peluche con el logotipo del CTC. Primero me sentí presionada porque el proyecto se alargó más tiempo, pero después estuve tranquila al ver que el interés persistió, debido a que no fue una invención de mi parte, sino una creación de los mismos niños, que envolvió también a su comunidad cercana. No había experimentado todas estas sensaciones juntas hasta que llegué a la MEB, pues fue la que brindó este arcoiris de estrategias y metodologías que penetran en las vidas de los alumnos, padres y profesores.

Los grupos invitados mostraron entusiasmo por ser integrados a las actividades de cierre del proyecto comunitario; respondieron a preguntas de los conferencistas; en todo momento solicitaban su turno para hablar; permanecieron atentos durante el tiempo que duró la conferencia y fue nutrida su participación durante la actividad. Fue así que entre varias peripecias, finalizó el Proyecto Comunitario.

3.4 El recuento de voces infantiles

Escuchar la palabra evaluación me remonta a las experiencias de mi niñez, que en aquellos años me remontaba a la palabra examen. Un remolino de emociones invadía mi ser, los vientos fuertes del nerviosismo, de la angustia, llegaban a acompañarme, por tener que memorizar, sobre todo, fechas, conceptos, que solo servían para ese momento y las alas del olvido se los llevaban una vez respondido. Previo a la examinación de conocimientos yacía en casa sola, postrada en la silla del comedor sin la posibilidad de expresar al profesor las dudas acerca de los temas estudiados.

El sendero evaluativo estuvo inmerso de frustración, de soledad, de aprendizajes a medias, con dificultad para adherirlos a la vida cotidiana; de una estudiante sin oportunidad de hablar para externar dudas, coartada de su libertad de expresión oral hasta tener la autorización del profesor, situación que después de un tiempo trajo consigo, un campo de catastróficas consecuencias, ya que “la inseguridad de muchos sujetos inhibe su deseo de hablar en el momento oportuno. Finalmente desisten de exteriorizar sus dudas o pensamientos y ello les genera frustración” (Rojas, 2011, p. 17), cada vez la sombra de esta plaga creció hasta dejar sin voz, incluso en la edad adulta.

De lo anterior, se desprendió la insistencia de evolucionar a una docente que rompa con los esquemas establecidos de la educación tradicional que no toma en cuenta a los niños como miembros del proceso de aprendizaje y por supuesto de la evaluación. Educación que se caracterizó por tener categorías que dividieron a los escolares entre “buenos, regulares y malos” (Condemarín y Medina, 2000), que utilizaba las mismas acciones para todos. Sin tomar en cuenta que cada individuo aprende de forma distinta, de acuerdo con la gama de experiencias de su contexto, que muchas veces la escuela constituye la oportunidad de vivir escenarios posibles que atiendan las secuelas de la falta de oralidad.

Modificar las adherencias anteriores constituyó un proceso arduo, que aún no culmina. Enfrentarme a una nueva propuesta de evaluación ha sido complicado, pues muchas de las veces llevé a cabo una evaluación poco contextualizada y sin apego a la realidad. Hablar de una opción distinta, de una *evaluación auténtica* (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017) “tiene carácter “realista”. Según Wiggins, la evaluación es auténtica cuando las actividades que proponen son similares a las que llevan adelante las persona en la vida real” (p. 104).

Enfrentarme a una autoevaluación tampoco fue fácil, pues en mi trayecto formativo la utilicé hasta la docencia, pero sin la relevancia que conlleva por su desconocimiento. Su proceso aún está latente y pues me angustia no hacerlo bien. Pero en la práctica y la constancia está el secreto para tenerla a mi lado, porque estoy convencida de que “aprender a evaluarse otorga al individuo una capacitación indispensable para ser autónomo y ser capaz de aprender a lo largo de la vida” (Musons, 2021, p. 133).

Confieso que desde el inicio tuve conflicto para poder aterrizar y concretizar el propósito y el producto final del Proyecto, mi mente en ese momento no logró comprender que “las actividades auténticas como herramienta para evaluar los aprendizajes son realistas, tienen un propósito genuino con valor más allá del aula y una audiencia definida” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p. 111). Estuve centrada en las problemáticas de la escuela, derivadas de la adaptación de nuevos integrantes en el equipo de trabajo.

Fue difícil separar estas dos cuestiones, llegaron varios momentos en los que me sentí desolada, con deseos de no implementar ningún proyecto. Sin embargo, recordé que navego por los mares de la MEB, en un sorprendente viaje, en el cual no estoy sola, dentro del mismo barco se encuentran las mejores compañeras que he tenido, con las que me acerqué y me brindaron su apoyo. Así fue como pude seguir adelante ante la aventura.

Pero no todo quedó ahí, los cambios de salud física llegaron para modificar los tiempos del Proyecto Comunitario, los cuales se pospusieron al inicio y al final, pues me enfermé en tres ocasiones de COVID (enfermedad que se convirtió en pandemia durante los años 2020 y 2021). Lo que generó preocupación por perder el interés de los niños, pese a lo anterior, ellos continuaron interesados. Lo constaté cuando expresaban y repetían su deseo por ir a visitar y tocar las puertas de las personas, para decirles acciones para no dejar salir a sus perros. Su cara se iluminaba, una emoción de alegría brotaba de sus rostros, la necesidad de sentirse escuchados provocó que hasta se levantaran de su silla, que no solo su boca fuera la que hablara, sino también todo su cuerpo lo manifestara.

Expresar los resultados del Censo Canino fue una actividad enriquecedora de la oralidad, desde que generó la posibilidad de acordar las palabras para la presentación y el guion que se iba a seguir. Los niños esperaron impacientes para poder participar y decir sus ideas, por lo que tuve que recordar la importancia de la espera de turnos con paciencia, fue así como regreso la atención, me hizo comprender que es menester continuar con este aprendizaje.

Los dos casos de la niña y el niño que requieren de mayor atención, aún y con sus características de aprendizaje, se animaron a participar en la explicación de algunas

fotografías, claro está, aún y con su limitante de lenguaje, se sienten acogidos y en un ambiente de confianza que les brinda la seguridad para expresar su oralidad, al ponerles la atención requerida, al escuchar lo que tienen que decir y al enaltecer su voz, es aquí donde se encuentra:

La relevancia de que los preceptores cuidemos no sólo el lenguaje cuando estemos frente al grupo, sino también nuestras expresiones corporales, a fin de darles mayor seguridad a los estudiantes. Muchas veces una sonrisa leve, cierto movimiento de los ojos o una palmada en el hombro expresan más que cien palabras de reconocimiento cuando los chicos y chicas se esfuerzan en su trabajo académico (Rojas, 2011, p. 40).

Hubo un grupo de tres compañeros que intervinieron de forma espontánea para corregir el volumen de la voz a sus compañeros, se colocaron de frente y mostraron como hacerlo, pues la retroalimentación entre pares es necesaria “a medida que elaboran sus desempeños, trabajos o exhibiciones, los estudiantes [...] [reciban] devoluciones y sugerencias de sus docentes y de sus compañeros” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p. 103). ¡Qué agrado sentí al ver el apoyo que se brindaron entre ellos, sin burlas y en un clima de respeto y colaboración, dentro de una relación horizontal de la educación.

Mostraron mucha emoción por compartir los resultados de la aplicación del censo, recordaron la vivencia del saludo, la presentación, las palabras exactas de algunas contestaciones, los nombres de los perros que llamaron su atención. Dichos apelativos fueron motivo para que se creara un ambiente de charla acerca de las experiencias evocadas. Observé que con mayor facilidad y sin dudar se colocaron al frente de sus compañeros para expresar sus ideas o comentarios. Con más seguridad y sonrisas al decir sus anécdotas, mientras, los que esperaron sentados, lograron autorregular su cuerpo, colocar su mirada y atención a quien habla; los comentarios que surgieron fueron ya en relación con el tema propuesto sin desviarse a ningún otro.

Situación que cambió para la mayoría de los niños durante el cierre del Proyecto, en ese instante me di cuenta lo importante de ser paciente y respetuosa de los procesos de aprendizaje y de la decisión de intervenir o no, de cada uno de los integrantes de la clase. Pues no tienen la costumbre de trabajar de esta forma y constituyó un motivo para generar temores e inseguridades por estar en la presencia de personas ajenas a la

cotidianeidad escolar, para estos niños “no parece sencillo controlar la nerviosidad al estar en presencia de un grupo, sobre todo si el sujeto es introvertido” (Rojas, 2011, p. 38-39).

En ese momento tuve que echar mano de otras estrategias para animarlos a soltar aquellas experiencias y aportaciones tan valiosas que construyeron durante este proceso y que lograron expresarlo en el salón de clases ante sus compañeros, por eso busqué los cuestionamientos que llegaron para brindar la energía requerida para impulsarlos a dejar fluir su voz, algunos lo hicieron y otros tienen la necesidad de continuar con el trabajo y no dejarlo solo como requisito para aprobar los seminarios de la maestría.

Como docentes “debemos, pues, alentar en los colegiales el libre albedrío para que rompan el silencio durante el curso o en mesas redondas, al igual que para plantear, ante cualquier concurrencia, sus dudas y comentarios sin temor a la crítica” (Rojas, 2011. p. 39) pues la implementación del proyecto comunitario a la sombra de la ASCL, brindó excelentes *actividades auténticas* (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017), reales que enaltecieron la oralidad, escritura y lectura de los niños preescolares.

Al implementar la autoevaluación con el grupo tuve que crear una que incluyera dibujos que expresarán emociones, pues esta es una estrategia que resulta fácil para que los niños preescolares se evalúen. Es importante resaltar que la mayoría de los integrantes de la clase aún se encuentran en el proceso para autoevaluarse, pues aún se dejan llevar por el deseo de tener solo caritas felices, tendré que continuar con el trabajo de autorreflexión, para que aprendan que se evalúa para avanzar, no para etiquetar.

Solo uno de los niños tuvo una lucha interna que duró tiempo porque no sabía cuál carita marcar, me dijo: —maestra no sé qué poner — en este momento, observé una risa que reflejó el nerviosismo a causa del proceso de decisión. Una nube de intranquilidad irrumpió su cuerpo, por lo que fue preciso intervenir para explicar de nuevo lo que significaba cada una de las caritas y resaltar lo positivo de cada una. Su rostro se apaciguó, me sonrió y registró su decisión, imagen que comprendí con lo que afirman Condemarín y Medina (2000):

Las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre alumnos y maestros al situarlos como copartícipes del proceso de aprendizaje (p. 24).

En este momento me sentí emocionada y satisfecha por la confianza que mostró el pequeño de expresar su intranquilidad, pues como estudiante hubiera querido que se me haya dado la oportunidad de levantar y hacer escuchar mi voz para expresar el sentir durante el proceso de aprendizaje, ya que “históricamente, la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo, unidireccional, a cargo del profesor, destinado a calificar a los alumnos y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos” (Condemarín y Medina, 2000, p. 24).

En otro momento, durante el proceso de coevaluación (Anexo 15), se respiró un ambiente con aroma nuevo, porque se escucharon diferentes comentarios y emociones al tener la libertad de opinar sobre la participación de los compañeros: —ella carita seria, habló quedito —; —carita triste porque no vino — entre otros comentarios.

Las voces de los niños se liberaron para hablar acerca de que la actividad más agradable para su gusto fue realizar el Censo Canino, porque hablaron y conocieron muchos perros; escuchar la presencia del miedo que sintieron al ver a papás, veterinarias y demás compañeros (de otros grupos) reunidos con ellos; la tristeza que invadió a los escolares que no vieron la presencia de mamá; la alegría que desbordaron al decir que quieren hacer más de esto.

Con todo lo anterior me di cuenta las consecuencias positivas que tuvo y puede tener la implementación cotidiana de la *evaluación auténtica* (Condemarín y Medina, 2000) en mi práctica docente, ya que “transforma la relación que tiene el alumno con el saber y con su propia forma de aprender, en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes” (Condemarín y Medina, 2000, p. 27). Es importante tener claro que es un proceso, que la constancia tendrá mucho más frutos de ya observados.

Imprescindible es, continuar con la documentación y estudio de esta nueva propuesta de evaluar a partir de su puesta en escena, para tener mayor claridad y

experiencia en su accionamiento; para tener a lado los beneficios de autonomía, responsabilidad y compromiso que aporta a cada uno de los alumnos, puesto que “su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje” (Condemarín y Medina, 2000, p. 27).

Sin embargo, la evaluación no solo se quedó dentro de la escuela, traspasó sus paredes, porque también se retomó una evaluación por parte de los padres de familia, quienes mencionan el alcance positivo que tuvo este Proyecto para los niños, pues los observaron motivados, entusiasmados por salir a pegar los carteles, al realizar las preguntas a las personas censadas, al presentarse y mostrar su identificación como miembros del Censo, al registrar la información y sobre todo hicieron mención de haber observado el desenvolvimiento de su hijo al hablar, durante las actividades de la escuela.

Algunos reconocieron que su participación como padres para apoyar a sus hijos en la realización de actividades en casa, no fue la mejor, debido a la falta de tiempo o a situaciones inesperadas en casa. Situación que vieron reflejada en la seguridad que mostraron los niños cuando participaron durante el cierre del Proyecto, pues hubo niños que lograron intervenir en varias ocasiones y otros que se les dificultó. Padres que reflexionaron acerca de su desempeño y se acercaron a preguntar si aún podían llevar a cabo las actividades que no hicieron, porque se dieron cuenta del impacto que tiene su apoyo en beneficio al aprendizaje de los alumnos y es que “en el aprendizaje colaborativo, el énfasis está en el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción del conocimiento” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 65).

BONDADES DE LIBERAR LAS PALABRAS

*“Las palabras son todo lo que tenemos”
Samuel Beckett*

Nunca imaginé los alcances que experimenté en la MEB, sus brazos no solo rodearon los confines de la profesionalización, si no que llegaron hasta los horizontes de lo personal y de lo social para transformarme. La MEB llegó como un parteaguas entre la docente que inició los estudios de maestría y la que los finalizó; la responsabilizo de llevarme no solo a un viaje, también por guiarme hacia un proceso de metamorfosis que fue necesario vivir, para quitar pieles añejas que entorpecieron mi andar en el aula, pues las costumbres tradicionalistas me invadieron y caminaron mucho tiempo a mi lado: tuve que desprenderme de la verticalidad en el salón de clases, de la imposición, de apresar la voz de los estudiantes, de anteponer la disciplina para mantener el orden y de reproducir prácticas que confinaron a los alumnos a permanecer sentados, callados en espera de las órdenes y deseos de los profesores.

Así mismo la MEB me enseñó la otra parte de la moneda educativa, para ello tuve que soltar el poder de la palabra para dejarla en las manos infantiles, deseosas de tomar el mando. Los temores me invadieron, dudé de las capacidades de los niños, olvidé que son seres con conocimientos previos, sin embargo, con ayuda de distintos teóricos la visión cambio, confié en las posibilidades de los estudiantes y fue cuando me sorprendieron con ideas, acciones, con una seguridad y confianza que dudé conseguirían. Los niños llegaron a la escuela deseosos de buscar su voz porque en pocas ocasiones tuvieron espacios en casa.

Qué decir del ámbito personal, la MEB me guio hacia el conocimiento de un maravilloso aliado, el EBN, el cual exploré, conocí, comprendí y conviví, porque me llevó hacia los confines del inconsciente, lleno de torrentes de lágrimas; al principio de la aventura, lo rechacé por lo doloroso y tormentoso que hizo mis días; me transportó al pasado, me posibilitó escenarios nuevos de experiencias que me tenían atada de manos y no me permitían avanzar. Ahora me doy cuenta que su compañía, ocasionó ver desde otra perspectiva mis vivencias, me ayudó a sanar, a perdonarme, a perdonar, a comprender los distintos contextos que pintaron mi existencia; a descubrir aquella vereda

que me enfocó hacia la travesía docente; a entender las acciones de mi práctica pedagógica, a soltar y dejar ir las pieles necesarias de una mudanza, para darle paso al crecimiento; brindó la paciencia para hacer las pausas necesarias, detener el camino, redireccionó mi trayectoria docente hacia un sendero transformador y ofreció su compañía para poner en marcha los pasos hacia la senda de la investigación educativa y responsabilizarme de mi profesionalización.

Ya dejé atrás a la profesora que solo ve y escucha sin el menor interés de participar, la solo buscó recetas para implementarlas en el aula, sin tomar en cuenta el contexto que envolvió a los alumnos. En cambio, me he transformado en una profesora cuya mente no deja de reflexionar a cada instante sobre las metodologías, estrategias que pueden resaltar y liberar las voces de los estudiantes. Con lo anterior he podido observar mejor los procesos de los estudiantes, escucharlos, acompañarlos en su evolución y construcción de aprendizajes.

De los alumnos recibí uno de los obsequios más valiosos que esperé como profesora la emancipación de la oralidad, así como poder creativo que ofrecieron tan solo con haberles permitido expresarse dentro de un ambiente cálido, de respeto, donde se valoró y tomó en cuenta cada una de sus palabras. Torrente de agua que fluyó no solo de mi para ellos, también, la corriente se derramó entre ellos, como modo de relacionarse; el salón de clase fue propicio para que todos fortalecieran sus alas de libertad para hablar, para que la nube de la colaboración desbordara los tejidos afectuosos que se entretejieron durante el proceso.

Así mismo, en el horizonte social conseguí liberar poco a poco el temor de expresarme por medio de la palabra, gracias al ambiente cálido que se construyó dentro de las clases de maestría, tuve la confianza y la oportunidad de dar lectura a las palabras que escribí, porque en ese lugar no fui señalada o criticada, solo se me permitió fluir, sanar; pude abrazar de nuevo mi confianza y valorar la voz que salió del interior. De la misma manera, al estar motivada, lo llevé a cabo con mis alumnos, los comprendí porque también experimenté ese buen sabor de boca que me dejó esa experiencia, de la misma manera quiero impulsar a los niños a la liberación de voz a través de las palabras.

De la maestría también me llevo a un segundo aliado de vida, la ASCL un enfoque que brindó esperanza en la escuela y en mí para fortalecer, empoderar la oralidad de los alumnos; me hizo ver que fue posible trabajar en colaboración con los miembros del contexto escolar al que pertenezco, a conocer su cultura, a usar la lengua para animar a cada uno de los niños, pues la lengua ayudó a potencializar la seguridad infantil; fue como flama que animó al conocimiento, a la exploración del mundo cercano a través de la literatura y de la escritura.

La ASCL fue una propuesta que impulsó el trabajo colaborativo que entrelazó la vida y el alma de los participantes; de esta forma niños, docentes, padres, comunidad nos organizamos para un bienestar común, en beneficio no solo de la escuela, sino también de la colectividad. Este tipo de trabajo permitió crear lazos afectivos que se interrelacionaron y crearon redes de apoyo para llegar al propósito del proyecto. Qué decir de los lazos afectivos que se entretajeron durante las clases de la maestría, el ambiente me animó a depender de elementos invaluable como lo fueron la literatura y la escritura.

Gracias al ambiente de confianza, donde hubo atención, escucha, logré experimentar distintas vivencias con la ASCL que me ofrecieron las doctoras y maestras que me acompañaron por los diferentes trimestres, su modelaje en la lectura de historias, la oportunidad de trabajar con diversos tipos de textos, con estrategias novedosas, nutrió mi práctica profesional para trascender de la docente vertical, tradicionalista, impositiva, autoritaria y temerosa de perder el control del grupo, a la profesora renovada que conoció y retomó los recursos socioculturales cercanos, que contagió el ánimo para construir el conocimiento como parte activa del grupo.

El paso por la MEB fue tan afectuoso que me tomó en sus brazos para brindarme y mostrarme una realidad alterna de la lectura; conocí la parte amable para disfrutar, la que no se impone y se deja en el olvido cuando ya se alcanza el objetivo requerido; aquella que me invitó al conocimiento de otros mundos, otras historias, de otras épocas, para comprender el ambiente que me rodea; aventuras que hicieron retozar cada una de mis emociones para recordarme que aún estoy viva; me animó a tenerla cerca para gozar de su compañía durante el camino que me reste.

Así mismo me invitó a reconciliarme con la escritura, esa práctica social a la que guardé rencor tanto tiempo, a causa de conocerla bajo un ambiente impositivo, sin sentido, con miles de repeticiones cansadas y frustraciones incrustadas. La aborrecí tanto que, aún enterada de los beneficios que aporta a la liberación de la oralidad, la ignoré y desprecié solo la tuve a mi lado mientras me ayudaba a cumplir con las tareas requeridas, después la ignoraba para no saber más de ella.

Durante la estancia en la MEB me reencontré con la escritura, tuvimos que iniciar un trabajo en conjunto; pasado el tiempo la reconocí y miré de frente, me mostró de una forma apacible los beneficios que aporta su estancia; me dolió desprenderme de las adherencias que me dejó la etapa escolar, sin embargo, poco a poco me ayudó a liberarme de las pieles pesadas y ajustadas, que no permitían la libertad para andar. Fue la escritura, se me concedió el poder de la palabra para concretizar mis vivencias, mis anhelos, mis sueños, diferentes escenarios; ofreció la oportunidad de traspasar la hoja en blanco; confiar en mis creaciones, a valorar mis textos; a soltar la mano; vencer el miedo impetuoso de escribir, me empoderó para compartir mis construcciones a los demás.

Así la escritura dejó huellas en mi vida, concedió la oportunidad de reencontrarnos de forma peculiar, más natural; me hizo ver que jamás me abandonó, que en todo momento marchó como fiel soldado a mi lado; que esperó con paciencia, ahora soy yo la que decido que se junten nuestros pasos, no la alejaré más; la llevaré todo el tiempo conmigo para compartirla durante la clase con mis alumnos y sembrar en ellos la semilla del crecimiento que proporciona la escritura.

Me llevo a la escritura tatuada en la piel, pues las palabras son registros de mis aventuras, con tinta de vida y suspiros de esperanza; a partir de nuestra reconciliación, no solo me acompañan los vestigios como docente, sino además, los de la escritora que se estrenó durante la MEB.

La odisea por la MEB en ASCL me llevó a comprender que los espacios educativos tienen una riqueza inigualable, aunque en el nivel preescolar se labore con niños de edades pequeñas, el trabajo con la lengua es imprescindible y necesario, pues el salón de clase fue el espacio ideal para las experiencias comunicativas que empoderaron voces

escolares; a través de la socialización, colaboración y convivencia se posibilitaron experiencias de escritura, lectura y oralidad; planeadas a través de situaciones reales que surgen desde los intereses, necesidades y voz de los alumnos. El salón de clases se convirtió en el lugar donde los niños fueron impulsados y volaron hacia la batuta que les dio el poder a sus palabras, que les concedió la atmósfera precisa para que confiaran y usaran la oralidad, con la seguridad que liberar su expresión verbal.

La realización del proyecto fue una ocasión para afrontar retos, cuyo temor hizo flaqueara en distintas ocasiones y pensar en darle fin a esta aventura, sin embargo, agradezco a mis compañeras me apapacharon e impulsaron para continuar con la travesía. A pesar de todas las incertidumbres que rodearon el proyecto, salió avante y me mostró que importante es permitirle la entrada al espacio educativo de los padres como integrantes imprescindibles en beneficio del proyecto, pues trajo consigo una gran gama de aprendizajes para todos. Es necesario abrirle las puertas del salón de clases a la comunidad, porque los niños pueden ser los generadores de cambios sobresalientes en ella, solo basta con darles la palabra para que se habitúen a participar, a planear, a ser escuchados, ya que son portadores de grandes ideas y llegaron a la escuela en busca de su voz.

Se que el espiral del conocimiento avanzó hacia el enriquecimiento del bagaje cultural de los distintos miembros que se involucraron en el proyecto, ya no de forma individual, al contrario, tomados de las manos avanzamos en una colectividad, que se fortaleció con el poder personal. La mayoría enriqueció con sus aportaciones el auge del proyecto, el olor del ambiente se combinó con el compromiso, la responsabilidad, el entusiasmo, la participación, la colaboración de la mayoría de los involucrados. Solo me queda decir que esta historia no terminó, apenas comenzó y falta mucho por hacer, vidas por conocer, sueños infantiles que alimentar, voces por liberar, propuestas que escuchar y personas que empoderar.

El haber formado una red de apoyo con las compañeras del grupo de la MEB fue lo que me permitió salir adelante en este sendero hacia la parte final del posgrado, sin su apoyo, no hubiera desistido de la idea de irme sin terminar. Ellas fueron las que con sus consejos hicieron que me fuera más fácil comprender el proceso para la realización del

proyecto comunitario. El trabajo colaborativo entre pares suele ser mejor para la construcción del aprendizaje.

Agradezco a la MEB llegar a la meta que me propuse hace dos años, con pieles nuevas, con los deseos de continuar con la docente que aprendió a construir sus aprendizajes en conjunto con alumnos, padres, teóricos, maestras, compañeras, familia, ya que ellos fueron las vías alternas que retroalimentaron mi profesionalización, sin su amable colaboración no hubiera sido posible este logro.

REFERENCIAS

- Aguilar, S. (2019). *Sinfonía de vida: una melodía docente*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional.
- Alonso, M. (s.f.). *www.juridicas.unam.mx Blioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. Obtenido de GOOGLE:
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2458/29.pdf>
- Ander-Egg, E. y Aguilar Idáñez, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Argentina: LUMEN/HVMANITAS.
- Aprendizajes Claves*. (2017). Ciudad de México: SEP.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: LA Muralla.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Argentina: FCE.
- Cabrejo, E. (2020). *Lenguaje oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. México: FCE.
- Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 2-14). Barcelona: GRAÓ.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carmona, J. F. (2017). *Política Educativa de Enrique Peña Nieto en el sistema de plazas. Tesis de maestría*. Obtenido de GOOGLE:
<http://dcsh.xoc.uam.mx/images/MPP/TesisMPP/RI/N40%20MPP.pdf>
- Castañeda, M. A. y Nava, C. (2017). Capítulo 2, *Narrativa y formación docente*. En C. Navia y M. A. Castañeda, *Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente*. (págs. 63-110). México: UPN.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: FCE.
- Cervera, J. (1989). En torno a la Literatura infantil. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica* n°12, 157-168. Obtenido de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-la-literatura-infantil--0/html/ffbcbe7e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_1_
- Cirianni, G. y Peregrina, L. (2018). *Rumbo a la lectura I. Libro para el promotor*. Estado de México: Fondo editorial Estado de México.
- Clemente Linuesa, M. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.

- Colectivo por una Educación Intercultural Chiapas. (2010). *Manual para la Animación Sociocultural*. México.
- Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- Colomer, T. (2002). La Lectura Infantil y Juvenil. En J. A. Millan (coord.), *La Lectura en España, Informe 2002* (págs. 1-17). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Obtenido de https://www.academia.edu/38064834/La_lectura_infantil_y_juvenil
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). Evaluación auténtica de los aprendizajes. En M. Condemarín y A. Medina, *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas* (págs. 14-32). Chile: MINEDUC.P900.
- Correa, L. V. y Jiménez, A. (2021). La escritura autobiográfica: una posibilidad de escritura creativa y epistémica en trabajos de titulación. En M. L. Sánchez, *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo* (págs. 99-126). de México: UPN.
- Díaz, C. (2011). El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área de lenguaje. En SEP-COLMEX-CNLTG, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos* (págs. 287-305). México: SEP-COLMEX-CNLTG.
- Diario Oficial de la Federación. (1992). Obtenido de GOOGLE Acuerdo Nacional para la Educación Básica: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos -mexicanos, en materia educativa*. Obtenido de GOOGLE: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Dubois, M. E. (1987). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. En *La lectura: diferentes concepciones teóricas* (págs. 7-37). Mérida: AIQUE.
- Ferreiro, E. (2004). *Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar (video)*. Obtenido de <https://youtu.be/OTXNyHYRLtk>
- Froufe, S. (1997). El papel de la animación sociocultural en las Universidades populares. *Pedagogía Social, revista interuniversitaria*, 15-16, 185-194. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2713659>

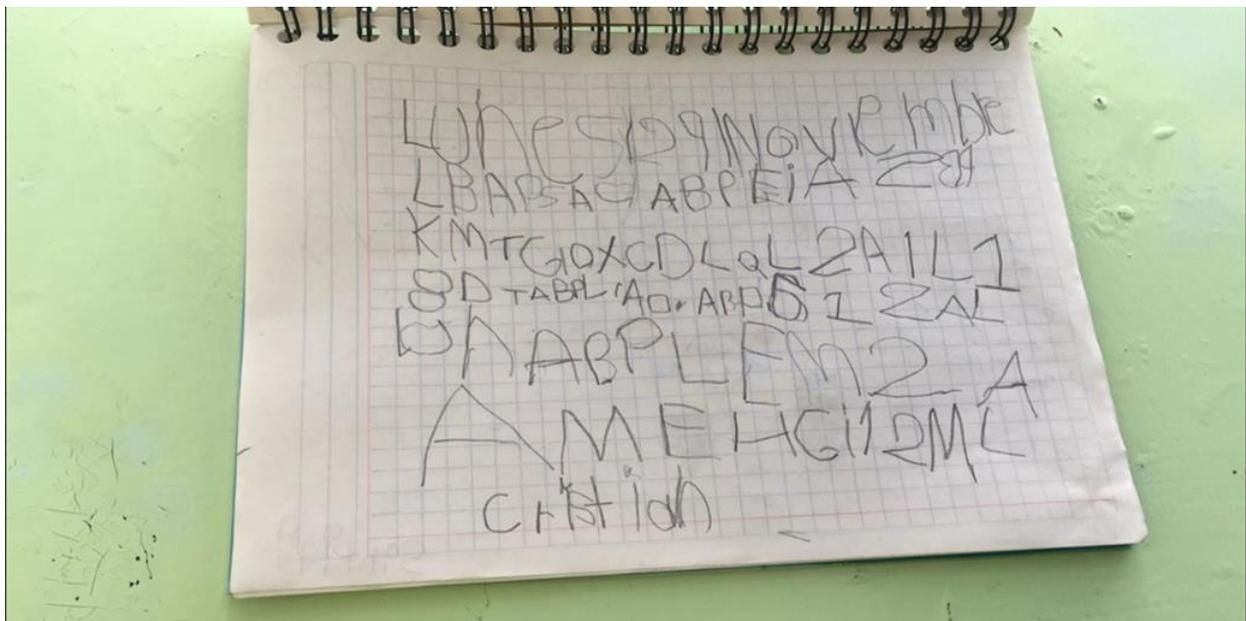
- García, J. (2019). *Panorama de las reformas en educación básica. Del plan de once años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019)*. Chihuahua: SEP.
- Heliodoro Valle, R. (8 de abril de 2010). *Península de los versos*. Obtenido de <http://peninsuladelosversos.blogspot.com/2010/04/poemas-rafael-heliodoro-valle.html>
- Hernández, F. (2021). La animación sociocultural de la lengua, acercamiento a la poesía, potencialidades desde la formación de profesores. *REVISTA ANUAL ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA*, N.º 47, 193-213.
- INFOBAE. (16 de mayo de 2021). Obtenido de <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/05/16/tequio-en-tu-escuela-el-nuevo-programa-de-la-cdmx-para-limpiar-colegios-antes-del-retorno-presencial/>
- Jiménez, A. (2021). El hilo histórico. En A. Olmos , A. Carrillo, & L. Arias, *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación: haciendo camino al andar decolonial* (págs. 199, 200). México: UNAM.
- Jiménez, A. (2022). *Escribir en la universidad: un bordado fino*. México: UPN.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos: vivencias en el aula*. México.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.
- Juárez, N. (2021). *Metamorfosis de un no lector: aportes a una demarcación de la animación sociocultural de la lengua*. México: UPN.
- Makhlouf, C. (2003). Caracterización del objeto de estudio. En C. Makhlouf, *Fundamentación general de la línea didáctica de la lengua de la Maestría de Desarrollo Educativo*. (págs. 15-22). México: UPN.
- Maqueo, A. M. (2005). ¿Cómo se aprende? Aportes de la psicología. En *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica* (págs. 17-83). México: LIMUSA.
- Marchese, A. y Forradellas, J. (2000). *Diccionario de Retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona, España: Ariel.
- Márquez, M. M. (2022). *Impulso a la lectura divergente a través de proyectos letrados*. Guadalajara, México: ITESO.
- Meek, M. (2018). *En torno a la lectura*. México: FCE.
- Monarca, H. A. (septiembre-diciembre de 2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 24(3), 114-123.

- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. (2015). *La Pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios*. México: M.M.E.M.
- Musons, J. (2021). *Reinventar la escuela. Una brújula para las familias y los educadores para comprender la educación del siglo XXI*. Barcelona: Arpa.
- Ong, W. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de las palabras*. México: FCE.
- Ortiz, D. (2020). *El destino de violencia que transformamos a través de la literatura para comunicarnos de forma empática*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional.
- Parodi, G., Peronard, M. y Ibáñez, R. (2013). ¿Qué es saber leer? En G. Parodi, M. Peronard y R. Ibáñez, *Saber leer* (págs. 19-60). México: Aguilar.
- Popular Mexicana. (2022). *Letras de cancionero,com Todas las letras de canciones*. Obtenido de <https://www.cancioneros.com/letras/cancion/43023/la-chinita-popular-mexicana>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). Evaluar a través de situaciones auténticas. En P. Ravela, B. Picaroni y G. Loureiro, *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* (págs. 93-137). México: SEP.
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. . México: SM.
- Rivera, R. (2016). *"Había una vez... el cuento de nunca acabar. Libros rústicos con cuentos escritos por los niños/as"*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional.
- Rojas, R. (2011). *El arte de hablar y escribir: experiencias y recomendaciones*. México: Plaza y Valdés.
- Rosenblatt, L. M. (1996). *EL MODELO TRANSACCIONAL: La teoría transaccional de la lectura y escritura*. *Lectura y vida*, 62. Obtenido de <http://didacticadelalenguauno.blogspot.com/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html>
- Saavedra, L. Á. (2011). *Manual popular de diseño de proyectos comunitarios*. Quito, Ecuador: Comunicaciones INREDH.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Disposiciones en materia del Servicio Profesional Docente (Documento único de instrumentos normativos emitidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente*. Obtenido de GOOGLE <https://sep.gob.mx>: https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13862/1/images/Disposiciones_CNSPD_2017.pdf

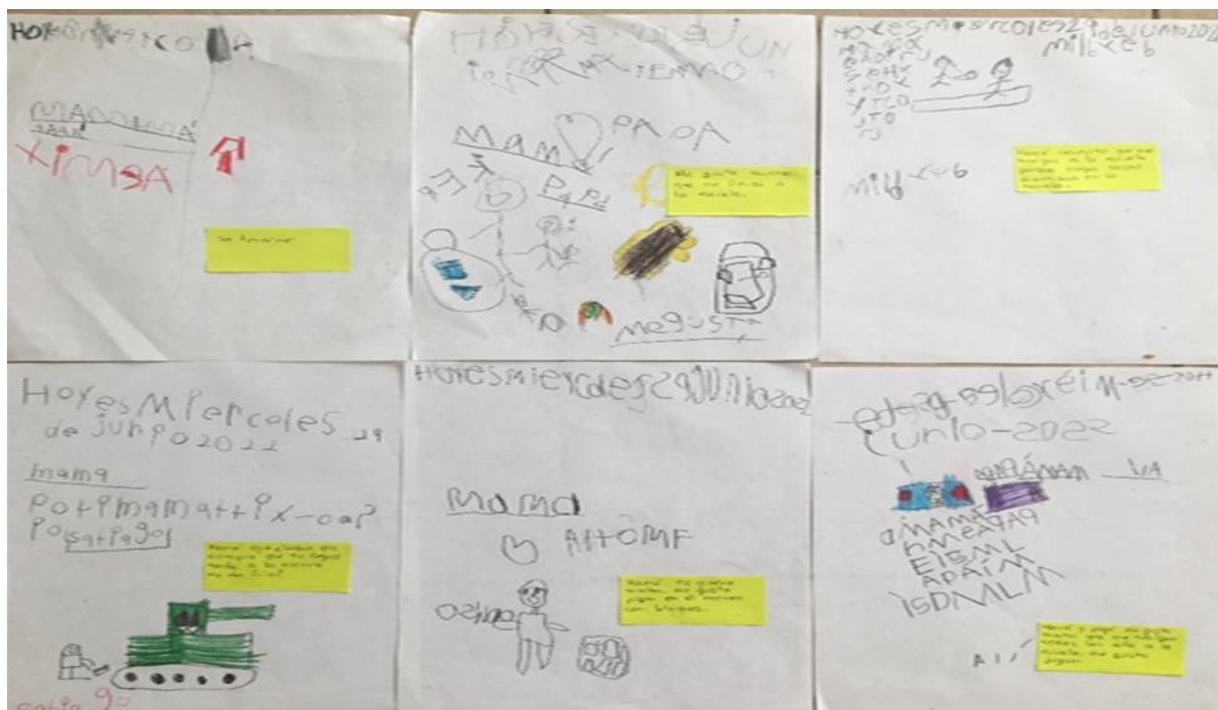
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica. Ciclo 2019-2020*. Ciudad de México: SEP.
- Shulevitz, U. (2005). *¿Qué es un libro-álbum?* Obtenido de https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/que_es_un_libro_album_-uri_shulevit
- Smith, F. (1994). El club de los que leen y escriben. En F. Smith, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado* (págs. 11-23). Argentina: AIQUE.
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2012). *SRE Embajada de México en Italia*. Obtenido de GOOGLE: https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf
- Suárez, D. (2004). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Argentina: Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Terry, M. (2012). *La lectura y escritura en la escuela. Textos para compartir*. Buenos Aires: Ministerio de la educación de la Nación.
- Úcar, X. (2022). *Metodología de la intervención socioeducativa: algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa*. Quaderns d animació i Educació Social Revista semestral para animador@s y educador@s sociales(35).
- Velázquez, V. (2019). *La escuela no tiene espacio para elefantes: una pedagogía para la imaginación y el desarrollo de la persona*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. España: Ediciones B.

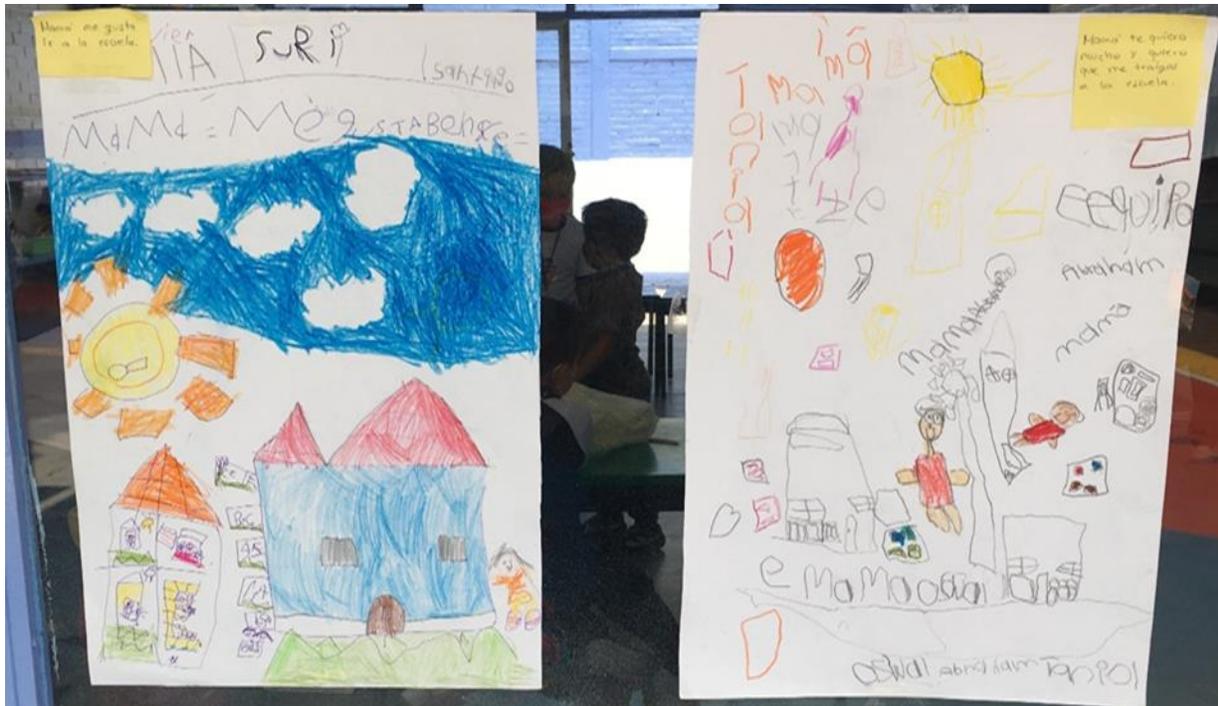
ANEXOS

Anexo 1. Durante el primer trimestre se retomó el Diario escolar, una de las técnicas Freinet; consistió en llevarse el Diario a casa y escribir lo que quisieran compartir al siguiente día a sus compañeros. Mediante esta escritura, los niños lograron manifestarse a través de las palabras, sus diferentes emociones y sensaciones de sus experiencias de casa o de la escuela; leyeron ante sus compañeros y obtuvieron la atención requerida.

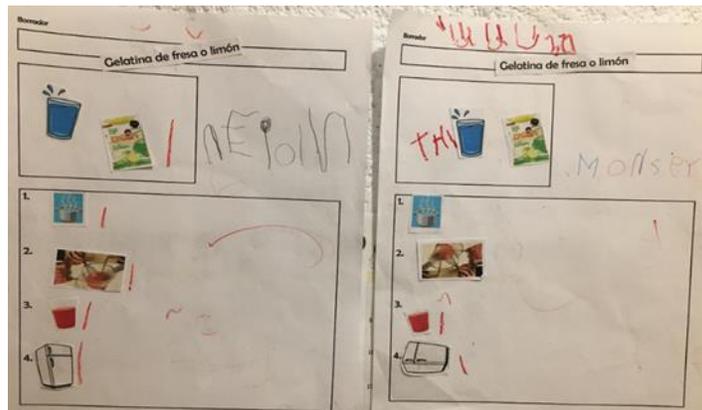


Anexo 3. En cuarto trimestre se planeó un Proyecto de lengua: *El maravilloso mundo de los niños: la magia de la imaginación*, que fomentó la integración de la LEO con la literatura. Los padres se unieron mediante un taller para la puesta en escena de las creaciones de sus hijos. Además exploraron y escribieron textos como la carta e hicieron carteles para difundir su gusto por la escuela y la importancia de asistir con regularidad.





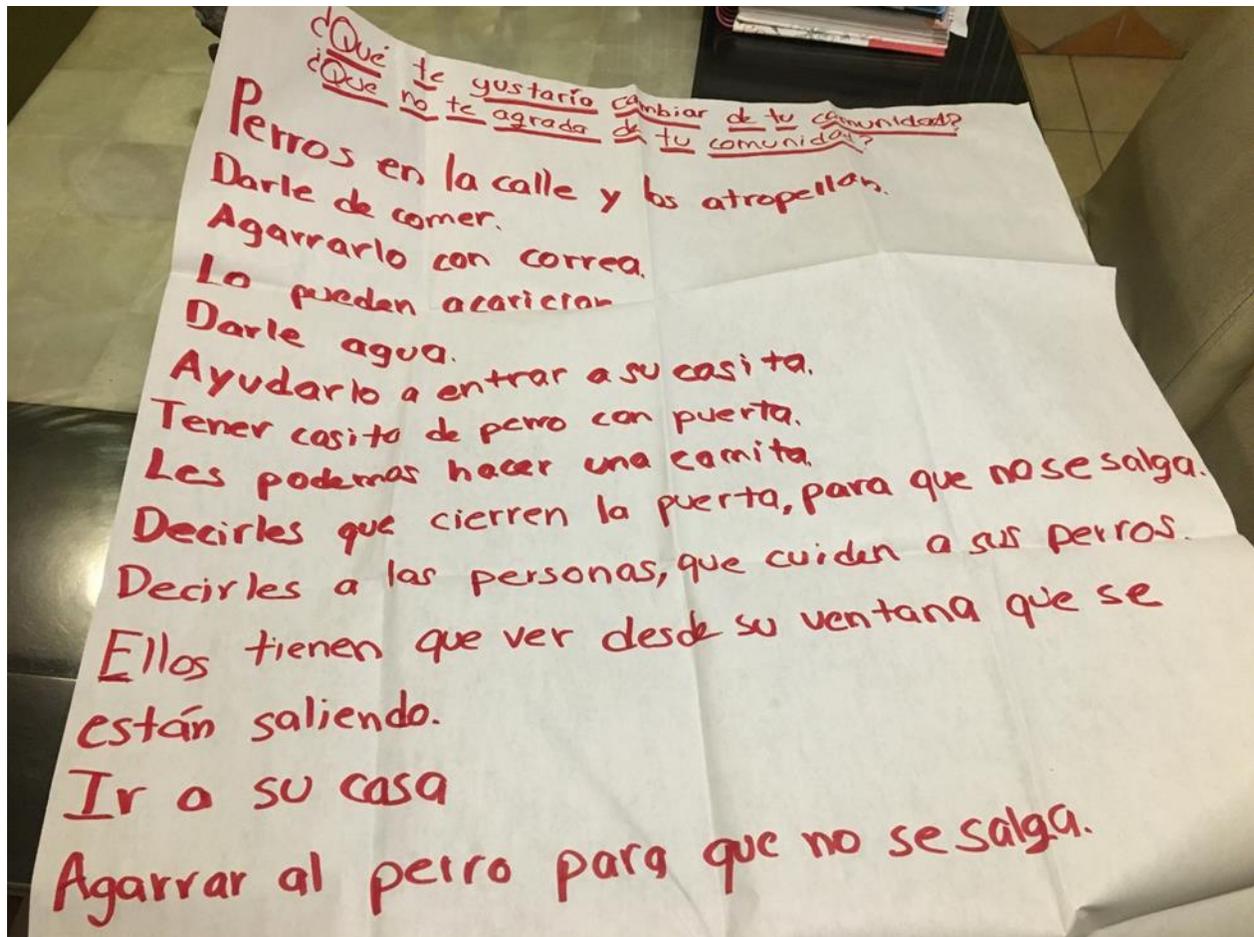
Anexo 4. Durante el cuarto trimestre, llegó la oportunidad de trabajar con la PpP, donde los niños fueron los protagonistas y los que participaron en la planeación y organización de del proyecto: *Primera carrera de triciclos monstruosos*. Celebración que implicó varias actividades para llegar a la gran carrera. En éste los niños exploraron las recetas, se acercaron a su escritura, participaron en la elaboración de todos los materiales y en l evaluación de todas las acciones para la carrera.



Anexo 5. Los rostros y las miradas reflejaron preparación para integrarse y develar su pensamiento a la *pregunta detonadora* (Jolibert y Jacob, 2015) que proporciona el poder de la palabra a los niños ¿Qué te gustaría cambiar de tu comunidad? ¿Qué no te agrada de tu comunidad?



Anexo 6. Lluvia de ideas, propuestas de los niños para el proyecto; la problemática que ocupa el interés de la clase brotó como agua desbordante de la preocupación acerca de los peligros y consecuencias lamentables, a las que se enfrentan las mascotas como los perros, al escaparse de casa y extraviarse.



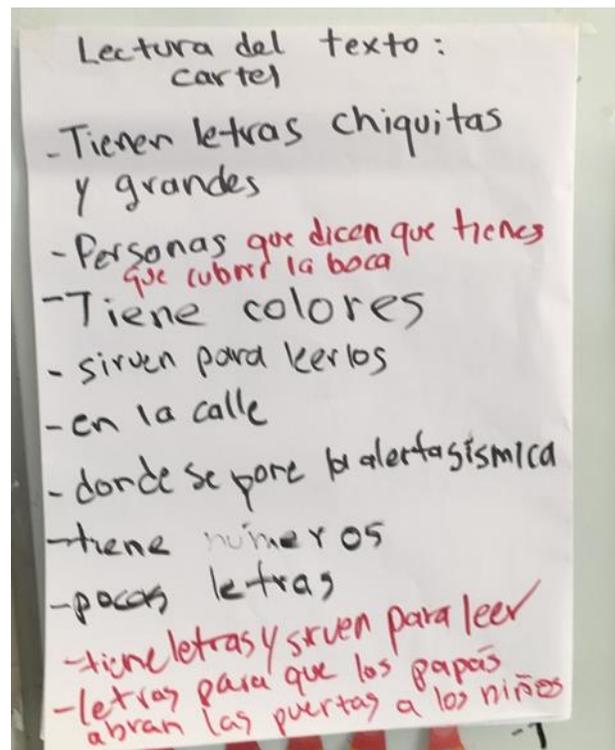
Anexo 7. Contrato colectivo que se realizó a partir de la lluvia de ideas de los niños.

CONTRATO COLECTIVO GRUPO 2ºA				
PROYECTO: PROTEJAMOS LOS CORAZONES DE CUATRO PATAS				
TAREAS	RESPONSABLES	RECURSOS	CALENDARIO	EVALUACIÓN
Lectura del cuento “La mejor mascota” Plenaria acerca de qué hacer para evitar que haya perros extraviados. Divulgación de las acciones a realizar sobre proyecto a padres de familia y acuerdos (hora de la salida)	Profesora, alumnos.	Texto Papel bond Plumones	Miércoles 8 de febrero	Recopilación de los aprendizajes previos de los niños (lo que sé del tema) en el contrato individual. Retomar su oralidad.
Investigar ¿qué es un censo? Y datos necesarios para la realización de un censo de perros de la comunidad.	Profesora, alumnos y padres de familia.	Investigación de casa Papel bond Plumones	Viernes 10 de febrero	Mediante una plenaria los niños hablarán de la información que investigaron. Herramienta recapitulativa Evaluación individual
Elaborar un logo para colocar en la portada del cuadernillo del censo canino. Votación para elección del logo. Hacer etiqueta para señalar domicilio censado.	Profesora, alumnos y padres de familia.	Logo hecho por cada niño y su familia. Papel bond Plumones Impresión en hojas-etiquetas	Viernes 10 de febrero	Exposición del logo individual al grupo Gráfica de la votación retomando los logos.
Creación de la identificación como representante del Censo canino.	Profesora, alumnos y padres de familia.	Impresiones Lápices	Viernes 10 de febrero	Herramienta para elaborar una identificación
Interrogación de texto: el cartel. Conversar sobre las características de los carteles (imágenes, cantidad de las mismas; tamaño de letras y cantidad de ellas)	Profesora, alumnos.	Cartel Diurex	Lunes 13 y martes 14 de febrero	Participación oral de los niños. Herramienta sobre características del cartel.
Realización de Cartel para difusión del Censo canino para informar a la comunidad, por equipos. Planificación de lugares estratégicos para los carteles, lugares que sean más frecuentados por la gente.	Profesora, alumnos.	Cartulinas Plantillas de letras Pinturas Computadora escolar Impresora Hoja blanca Dibujos de alumnos Pliego de papel bond	Martes 14 de febrero	Cartel, exposición de cada equipo. Evaluación de la participación individual. Lista de ubicación de lugares. Registro individual del lugar para colocar el cartel

		Plumones Diurex		
Brigada para colocar propaganda del Censo canino	Alumnos y padres de familia	Impresiones, Diurex.	Miércoles 15 de febrero	Descripción de Fotos tomadas durante la brigada
Elaboración de cuadernillo para el censo. Trabajo grupal. Impresión de cuadernillos	Profesora, alumnos Padres de familia	Hojas e impresiones Recortes Dibujos de los niños Computadora Reproducción de cuadernillos	Miércoles 15 de febrero	Cuadernillos elaborados en clase. Desempeño individual en plenaria
Aplicación del censo de perros; entrega y explicación de uso de fichas de identificación canina a cada casa visitada.	Padres de familia y alumnos	Cuadernillos impresos Lápices Fotos	17. 18 y 19 de febrero	Cuadernillos llenados Plenaria sobre experiencias de la aplicación del censo canino.
Organización de datos del censo canino.	Profesora y alumnos	Copia de Gráficas Papel bond Plumones Lápices	Lunes 20 de febrero	Gráficas Desempeño de la participación individual en plenaria.
Acuerdos para difusión de resultados a la comunidad. Elaboración de carteles para difusión de resultados del primer censo canino.	Profesora, alumnos y padres de familia	Cartulinas Plantillas de letras Pinturas Lápices Crayolas	Lunes 21 de febrero	Cartel, exposición de cada equipo. Evaluación de la participación individual. Lista de ubicación de lugares. Registro individual del lugar para colocar el cartel
Lectura del cuento "Quiero un gato" de Tony Ross.	Profesora, alumnos	Texto	Lunes 21 de febrero	Comentarios acerca de las responsabilidades de tener mascotas.
Plática sobre qué hacer para evitar que se haya perritos extraviados,	Profesora, padres de familia, alumnos, especialista.	Salón	Martes 22 de febrero	
Elaborar una ficha de identificación para perros, de acuerdo a la propuesta del especialista. Visita al Centro de transferencia canica en las instalaciones del metro Rosario.	Profesora, alumnos, padres de familia	Hojas Lápices Impresiones Plumones	Martes 22 de febrero	Desempeño individual en plenaria Herramienta de sistematización sobre características de una ficha de identificación.
Feria de sensibilización "Protejamos los corazones de cuatro patas"	Profesora, padres de familia y	Sillas Cinta adhesiva Carteles de información	Jueves 24 de febrero	Participación oral individual en la entrega de resultados del Censo

<p>Plática sobre el funcionamiento y objetivo del Centro de Transferencia Canina, con el objetivo de sensibilizar a la comunidad acerca de las consecuencias que pueden tener los perros extraviados. Difusión de resultados del censo canino. Inauguración del stand y entrega de fichas de identificación para perros.</p>	<p>alumnos, especialista.</p>	<p>sobre resultados del censo de perros. Funcionamiento y Uso de la ficha de identificación.</p>		<p>(autoevaluación) Heteroevaluación Evaluación del proyecto</p>
--	-------------------------------	--	--	--

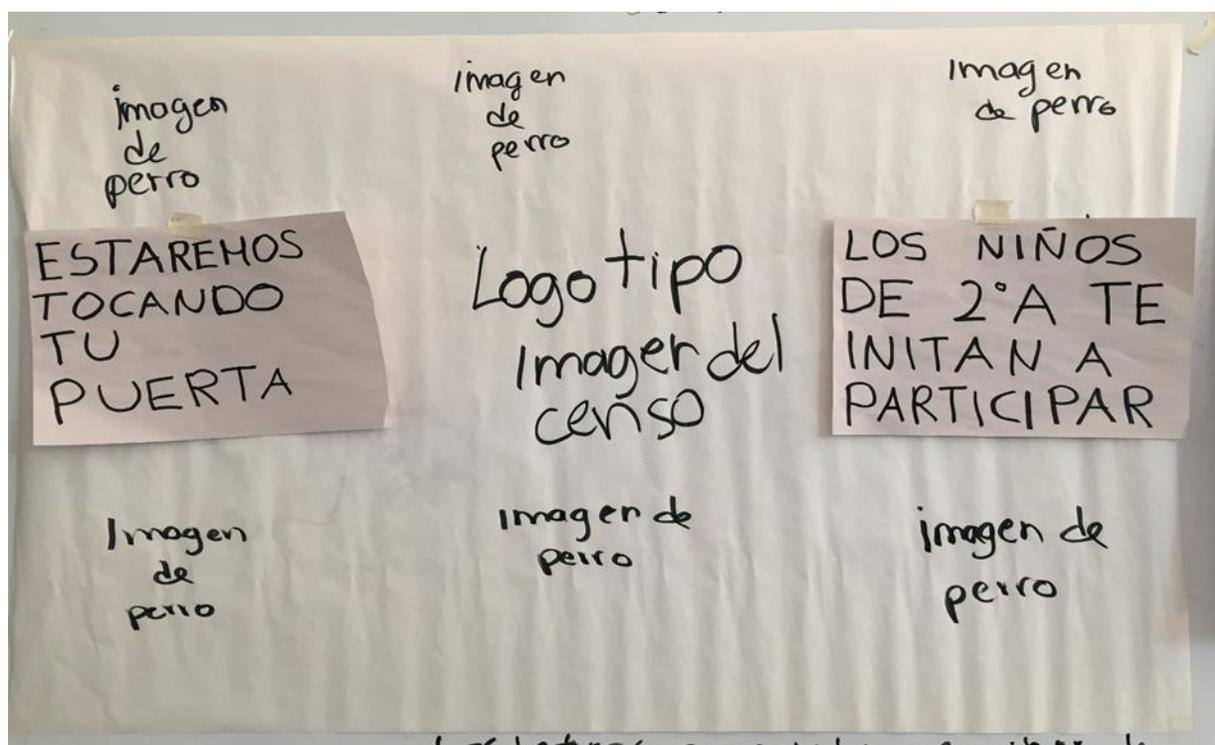
Anexo 8. El primer momento, de la interrogación, consistió en la *lectura en silencio* (Jolibert y Jacob, 2015), actividad que estribó en ofrecer un tiempo para que niño y texto interactuaran. A continuación se plasmaron sus concientos, una vez terminada la lectura en silencio.



Anexo 9. Momento en que se detonó la participación de los niños, pues citaron palabras conocidas que iniciaran con la de perro: popo, paleta, pelota, papas, puerta, papel, que surgen de sus experiencias cotidianas. Así, se pudo hacer una *herramienta* (Jolibert y Jacob, 2015).



Anexo 10. La oralidad se presentó cuando comentaron sus ideas acerca de donde podrían estar las imágenes de los perritos que dibujaron se colocarían arriba y abajo, el logotipo del censo canino en la parte de en medio y los dos mensajes en el espacio que quedaba.



Anexo 11. En la elaboración del cartel los niños interactuaron con las letras que pintaron para los mensajes. Fue una actividad enriquecedora de la oralidad por todo lo que compartieron: se pudo escuchar las asociaciones que hicieron entre las letras pintadas y con el nombre de sus compañeros. Además salieron a la comunidad a pegar los carteles de difusión del Censo Canino, para tener una mayor participación.





Difusión de los carteles sobre el Censo Canino en la comunidad.



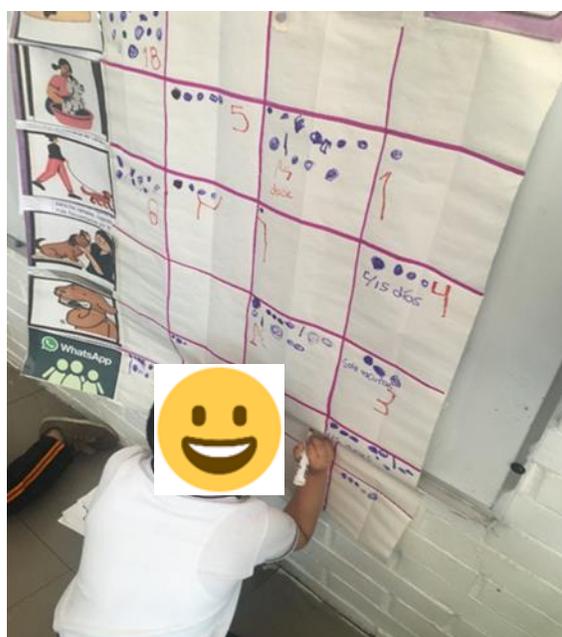
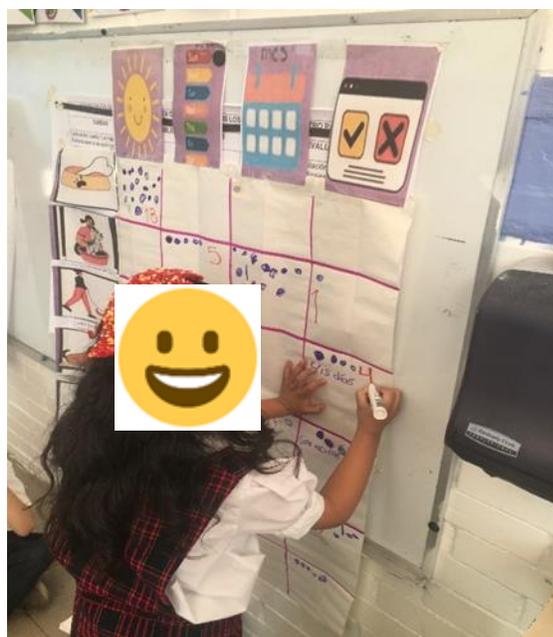
Ensayo de la presentación para el Censo Canino.



Aplicación del Censo Canino, imágenes que permiten a los niños enaltecer su oralidad, para expresar las emociones, sensaciones que tuvieron en la realización.



Recopilación de la información obtenida durante la aplicación del Censo Canino.



Anexo 12. Esta actividad contribuyó a la confianza de los niños, pues solicitaban su turno para participar, se motivaron para expresar todas sus vivencias con respecto a los perros de casa y a los que conocieron durante la aplicación del Censo Canino.



Anexo 13. Momentos de escritura compartidos para la elaboración de materiales para la presentación en la Feria de sensibilización.

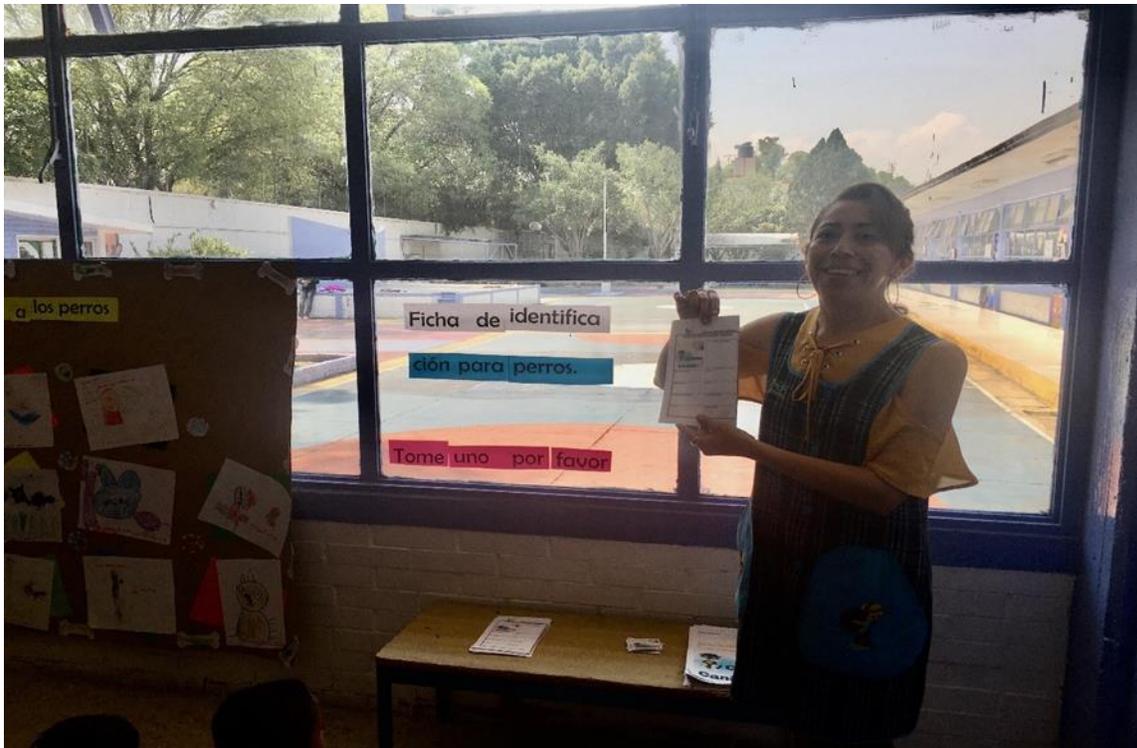


Anexo 14. Actividad de cierre del Proyecto Comunitario *Feria de sensibilización: Protejamos a los corazones de cuatro patas*. Algunos de los niños lograron intervenir para explicar a través de la oralidad, los resultados del Censo Canino; se tuvo la visita de veterinarias del Centro de Transferencia Canina, de las instalaciones del metro Rosario, explicaron su labor, proporcionaron información valiosa acerca de las responsabilidades de los dueños para evitar el aumento de extravíos de perros.









Ficha de identificación para perros, realizada a partir de la información recabada por los niños y por las sugerencias de especialistas.



JARDIN DE NIÑOS CELIA AMEZCUA

CENSO CANINO 2ºA

FICHA DE IDENTIFICACIÓN CANINA

Jardín de niños
"Celia Amezcua"



FOTO DE MI PERRO

Nombre del perro:	Raza:
Edad del perro:	Color:
Nombre del propietario:	Número de celular:
Domicilio:	Observaciones:

FICHA DE IDENTIFICACIÓN CANINA

Jardín de niños
"Celia Amezcua"



FOTO DE MI PERRO

Nombre del perro:	Raza:
Edad del perro:	Color:
Nombre del propietario:	Número de celular:
Domicilio:	Observaciones:

Anexo 15. Los instrumentos de evaluación aportaron información valiosa de la implementación del Proyecto comunitario. Los niños lograron identificar y hablar acerca de sus emociones durante las actividades, la mayoría estuvo alegre al realiza el Censo Canino. Los padres de familia en sus comentarios resaltaron la importancia y relevancia de las actividades y del trabajo de la escuela; además, reconocieron el nivel de apoyo que proporcionaron a sus hijos, lo que se vio reflejado en la Feria de sensibilización, pues los niños que tuvieron inasistencias constantes, en el transcurso de las actividades, se observó al momento de participar.

Autoevaluación niños

Autoevaluación	
Profesora: Maribel Martínez Moreno Grupo: 2ºA	
Nombre del alumno:	
Proyecto: PROTEJAMOS LOS CORAZONES DE CUATRO PATAS	
¿Compartí información de forma oral?	 
¿Mi voz se escuchó con volumen alto o volumen bajo?	Bajo  alto 
¿Escuche a mis compañeros cuando hablaban?	 
¿Participé en la elaboración de carteles, cuadernillos, invitaciones, fichas de identificación para niño y para perros?	 
¿Participé en la aplicación del censo canino?	 
¿Qué emociones sentí durante las actividades del proyecto?	  

Instrumento para evaluar proyecto:

JARDIN DE NIÑOS CELIA AMEZCUA	
EVALUACIÓN DEL PROYECTO	
Profesora: Maribel Martínez Moreno	
Grupo: 2ºA	
¿Las actividades en plenaria, de toma de acuerdos, exposiciones permitieron la expresión oral en los niños? ¿Cómo fue el desempeño de los niños durante las actividades?	
¿Cómo fue la respuesta de los niños durante las actividades de identificación de lectura de textos?	
¿Cómo fue su desempeño en la escritura de textos?	
¿cómo fue su participación durante la recabación de datos?	
¿Cuáles fueron las emociones que presentaron los niños?	
¿Qué herramientas lograron obtener los niños?	
¿Qué impacto tuvo el proyecto?	

Instrumento de evaluación para padres

JARDIN DE NIÑOS CELIA AMEZCUA	
Evaluación a padres de familia	
Profesora: Maribel Martínez Moreno	
Grupo: 2ºA	
Nombre: _____	
	¿Su hijo logró formular las preguntas durante el censo y hablar durante las demás actividades?
	¿En casa ensayó para saber como exponer su investigación ante sus compañeros?
	¿Su hijo/a recordó los acuerdos para hacer las actividades, o tuvo que apoyarlo en recordarlo?
	¿Cómo apoyó a su hijo/a durante las actividades del proyecto?
	¿Qué tipo de relevancia piensa que haya tenido el proyecto?
	¿Qué observó acerca del desempeño de su hijo/a en las actividades del proyecto? ¿En cuál a colaboró con mayor empeño?
	¿Qué aprendió durante el proyecto y al final del mismo?
	¿Cómo se sintió durante las actividades y por qué?