



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

Mar de recuerdos escritos, olas que lanzan a una pedagogía liberadora de la palabra

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

PRESENTA:

Lic. Gisela Bautista Díaz

DIRECTORA DE TESIS:

Maestra María Esther Torres Rivera

CDMX

NOVIEMBRE 2020



Unidad UPN 095,
Azcapotzalco, CDMX
Titulación Posgrado

Ciudad de México, a 09 de octubre del 2020.

DICTAMEN APROBATORIO

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

En relación con la tesis de maestría: *Mar de recuerdos escritos, olas que lanzan a una pedagogía liberadora de la palabra*, que presenta **Gisela Bautista Díaz**, a propuesta de la Mtra. María Esther Torres Rivera, los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dra. Angélica Jiménez Robles

Secretario: Mtra. María Esther Torres Rivera

Vocal: Mtra. María Magdalena Dueñas Trejo

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

Atentamente
“Educar para Transformar”

Dr. Nicolás Juárez Garduño
Director



NIG/NVBE/kgf.



Índice

| | |
|--|-----|
| Travesía infantil, puerto en la docencia | 4 |
| Capítulo 1 Mar de recuerdos..... | 8 |
| 1.1 El silencio es un diálogo interno | 8 |
| 1.2 Lectura y escritura torrentes del corazón | 17 |
| Capítulo 2 Olas que llevan a lo profundo | 27 |
| 2.1 Encuentro con la vocación | 27 |
| 2.2 Alianza con la escritura | 33 |
| 2.3 Lo extenso del mar | 40 |
| Capítulo 3 Olas que lanzan a la vida | 48 |
| 3.1 Transformación hacia la Animación Sociocultural de la Lengua | 48 |
| 3.2 Voces y letras hasta en la tormenta..... | 53 |
| 3.3 El Enfoque Biográfico Narrativo es mar de textos finales..... | 60 |
| 3.4 Primicias en el camino | 64 |
| Capítulo 4 Pedagogía por Proyectos y su efecto en la escuela | 68 |
| 4.1 Creadores de juegos | 68 |
| 4.2 Tiempo libre inconcluso | 89 |
| Construir el libro de la vida es aprender a mirar el alma | 93 |
| Referencias | 99 |
| Anexos | 104 |

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas para continuar aprendiendo, pero especialmente a la Maestra Esther Torres Rivera por su confianza y apoyo constante en este trayecto formativo, a la Maestra Magda Dueñas Trejo por ser modelo en la docencia y a la Dra. Angélica Jiménez Robles por sus surgencias y aportaciones.

A la novena generación por su entusiasmo, generosidad y amistad. Los llevó en el corazón como principal ejemplo de la ASCL: Hilda, Ameyali, José Luis, Magda, Marissa, Gabriel, Cindy, Lucero, Sinaí, Patricia, Faby, Adriana, Iván y Diana.

Dedicatorias

La presencia inocente de dos pequeños a quienes dediqué tiempo con juegos y lecturas, aquellos que con sus miradas me enseñaron a ser paciente y constante.

Rafa y Ari, mis hijos

Compañero de vida y cómplice en la docencia, de quien recibí apoyo incondicional.

Ernesto, mi esposo

Amistad compañera en el trayecto de la Educación Especial.

Blanca, Alma, Ivete, Erika, Liz, Dania, Nat e Isaac†

Dos amigas, colegas y amores desde la infancia.

Carmen e Imelda, mis hermanas

A mis padres, de quienes recibí fortaleza y amor para continuar estudiando, Micaela y Juan.

A todas aquellas personas que, al ser parte de mi historia inspiraron la construcción de este mar escrito.

Gisela Bautista Díaz

Travesía infantil, puerto en la docencia

En esta narrativa recojo el trayecto de mi niñez en la que estuve sujeta a los silencios reflexivos, las órdenes y miedos en la escuela cubrieron mi voz para dejarla en pausa. Las primeras páginas son el inicio, el viaje a los estímulos clausurados por el eco de los salones, donde los mandatos docentes generaron temor ante un grito o un regaño, frases distantes, selección de aptitudes y habilidades. Aprendí a escribir en el pensamiento, en el aire y en la arena a partir del juego en familia, los trazos en hojas fueron vínculo para comunicar lo que no logró el sonido de mi voz, también la Literatura infantil y juvenil (LIJ) formó parte del aprendizaje, cuentos clásicos con imágenes dejaron que la imaginación ascendiera a paraísos.

Esas primeras reflexiones detonan la segunda parte de este texto, el ambiente escolar me llevó a optar por la docencia, con la convicción de crear un espacio agradable para los alumnos con los que estaría en libertad al hablar y escribir para proyectar pensamientos y sentimientos. La historia cultivada en los alrededores de la alcaldía Azcapotzalco eclipsa a una niña en la escuela con la transformación de una docente, una figura educativa dedicada a crear ambientes de aprendizaje que favorezcan a todos los alumnos, pero en especial a los que enfrentan dificultades de aprendizaje o tienen una discapacidad.

Estudí la licenciatura en Educación Especial en el área de Deficiencia Mental, viví las reformas educativas desde la infancia hasta la puesta en marcha de la docencia. Cerca de terminar mis estudios encontré la profundidad de una fosa oceánica, pasé por un episodio de depresión y mi única herramienta para lavar el corazón fue la escritura, la zona perfecta para contar en la tormenta. Mar adentro encontré a la escritura, el lugar donde desahogué sentimientos y anhelos. Alivié mis tristezas y la depresión pasajera. Escribir me inspiró paz, dejó huellas del pasado, enseñanzas de lo vivido y observé una vida en letras.

Tracé una ruta en el aprendizaje formativo, inicié como maestra de grupo en escuelas particulares, ocupada por explotar sus habilidades lingüísticas busqué estrategias que los invitaran a leer y escribir, actividades que disfruté y anhelé compartir con los alumnos. Llegué a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en septiembre del 2010, cambié de función, aprendí a mirar el entorno escolar en sus diferentes contextos, áulico, escolar y familiar. Me convertí en la maestra de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), quien atiende a la diversidad de

alumnos, con un enfoque inclusivo que acompaña y orienta a los docentes durante la intervención con ellos.

El tercer espacio devela la voluntad y búsqueda constante por fortalecerme como docente, encontré a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), donde inicié la formación como Animadora Sociocultural de la Lengua (ASCL) para lograr una transformación en el entorno escolar (Úcar, 2012). Con largos tiempos de trabajo, escaso descanso y lo profundo del Enfoque Biográfico Narrativo (EBN) logré encontrar cada palabra para reconstruir una vida. Fui mar adentro, llevé las redes de la escritura al fondo, lejos de lo que mi memoria podía recordar, para pescar recuerdos y experiencias ocultas. La escritura nuevamente como principal medio para dar a conocer lo que soy y los alcances que pueden tener los alumnos al tocar la libertad con sus escritos cuando comunican desde lo profundo.

Así muestro el reconocimiento de una investigación acción en el último capítulo. La maestría me impulsó a nuevas oportunidades para interactuar con los alumnos en una escuela primaria, intervine con algunas técnicas Freinet (MMEM, 2017), empecé a darme cuenta que modificar mi práctica mediante estrategias innovadoras a partir de los libros-álbum empezaría a cambiar el horizonte y luego me atreví a ir más allá, y di paso a un proyecto de lengua (Camps, 1996) con este último me abrí paso para conocer el ambiente de la secundaria, una nueva escuela ubicada muy cerca del domicilio que me vio crecer.

La población que conforma a esa comunidad estudiantil de la Secundaria 50 es parte de las colonias aledañas, varios de los alumnos viven muy cerca y los encuentro en las calles, iglesias o en la tienda. Me estoy acostumbrando a encontrarlos, al principio resultó sorprendente escuchar su voz al saludarme, pero después me familiaricé con la cercanía de los alumnos que son vecinos en las colonias de Azcapotzalco.

Ese espacio educativo reflejó el jardín dispuesto a ser moldeado por la intervención a partir de los nuevos conocimientos en la maestría. Fue compleja la adaptación, ya que toda práctica educativa había sido en escuelas primarias y me enfrenté a diversos cambios, los cuales dieron herramientas para conocer los diferentes contextos que conformaron el ambiente donde logré los primeros acercamientos con la Pedagogía por Proyectos (PpP) propuesta por Josette Jolibert y Jeannete Jacob (2015).

En la secundaria encontré alumnos dispuestos a escuchar, seguir indicaciones, jugar y bromear durante las clases, con dificultad para comunicar emociones, pensamientos y reflexiones. La mayoría es responsable, sin dificultad para aprender, pero sí para comunicarse no sólo de forma oral, sino también de manera escrita. Regularmente acostumbrados a plasmar lo que les dictan, copian del pizarrón o de los libros, sin embargo, una escritura que salga del corazón y de sus emociones no era tan cotidiano. A medida que escudriñé en sus ambientes de aprendizaje encontré que sólo hacía falta confiar en sus habilidades para invitarlos a crear y comunicar lo que pocas veces se les permitió en la escuela. Desde sus sentimientos, sin crítica, en un ambiente de confianza y libertad mediante textos de su autoría.

A partir de los aprendizajes obtenidos en esta maestría tales como ceder el poder, escuchar a los alumnos y partir de sus intereses, logré que dos grupos de jóvenes de primer grado, bromistas, juguetones y creativos, identificaran el problema que tenían para aprender y crearan juegos para disfrutar su formación en la escuela. La tarea resultó compleja, el miedo al cambio, los acuerdos con la docente de español y los permisos para trabajar en ese grupo son escenas que fortalecieron decisiones para lograr construir un proyecto con los alumnos y la docente de español situada en el trabajo colaborativo.

En esta investigación cualitativa realicé un análisis reflexivo sobre la intervención docente, con los frutos obtenidos de la maestría me hice acompañar de algunos elementos de la PpP para modificar estrategias en el grupo, con la mirada fija en la inclusión de los alumnos con discapacidad o dificultades de aprendizaje. Encontré la inmensidad de alternativas que los alumnos tienen para resolver un problema, su capacidad de crear, atreverse a proponer y la seguridad con la que compartieron sus conocimientos a compañeros de una primaria cercana.

No hay separación entre la niña silenciosa que fui con la docente que soy, la promesa interna de modificar ambientes de aprendizaje la logré a partir de un análisis reflexivo sobre la escritura en la niñez y la intervención con los alumnos a quienes se les dificultaba expresar pensamientos y sentimientos. El propósito es demostrar que la escritura es una herramienta que ayuda a organizar el pensamiento, es una actividad que les hace sentir seguridad para comunicar a otros.

Durante este testimonio escrito a partir del EBN me sumergí en lo interno del análisis reflexivo. Ahí encontré aguas cristalinas de la niñez, agua salada con la escritura y olas que me sacaron de lo profundo cuando redactar fue magia para el corazón. Toqué tierra con los trazos de

un lápiz, reconstruí escenas, reestructuré frases, le otorgué un espacio a los procesos de lectura, escritura y oralidad que estuvieron presentes en la niñez y su impacto en la docencia. Me hice acompañar de la mirada de algunos autores que afianzaron la narrativa, como Daniel Suárez (2007) para dar cuenta de una experiencia narrativa, Antonio Bolívar (2006) quien me llevó a la exploración a profundidad del pasado, McEwan y Egan (2005) que ayudaron al diseño de una narrativa para interpretar el mundo.

En los cuatro capítulos que conforman este documento, están escritas escenas que me describen en diferentes ángulos, el primero otorga un espacio a la niñez en el aula, el segundo el encuentro con la docencia, el tercero es el paso por la UPN y por último el proyecto creado en la secundaria, el terreno fértil para interactuar con alumnos adolescentes. Para finalizar esta composición escrita realicé algunas reflexiones que abarcan el trayecto por la maestría, la intervención en el servicio educativo como animadora sociocultural de la lengua y el crecimiento como escritora. Un mar escrito en el que tuve que hacer cambios internos que me permitieron dejar al descubierto detalles que conformaron mi personalidad.

Durante este proceso de formación la luna iluminó aguas de un mar inmenso sobre mis vivencias, la noche tocó mis párpados cuando el cansancio alcanzó el texto. Siempre al lado de una familia que ama la docencia, reorganicé rutinas para dar tiempo a mis hijos Rafael y Ariadna, me acompañó en el trayecto Ernesto mi esposo, amé escribir de mis padres Micaela y Juan, pinté las escenas infantiles con mis hermanas Carmen e Imelda.

Me mantuve en pie para iniciar y concluir los estudios tomada de la amistad incondicional de docentes y compañeros de la infancia, pero sobre todo del amor propio adquirido ante la vida. Es así como inicio contando esta sencilla historia, llena de aprendizajes que se cuelan en el alma de una niña y continúan para transformarla en una docente especialista que se atreve a romper con la cotidianidad y disfruta de cambios al lado de los alumnos al empoderarlos mediante la escritura.

Capítulo 1 Mar de recuerdos

1.1 El silencio es un diálogo interno

Sigue mar adentro, busca que hay en el fondo, en los recuerdos de la niñez, en esos espacios olvidados entre sillas y mesas que conformaron un salón de clases, juegos en un patio, gritos de júbilo y sueños entre hermanas. Ese fue el inicio del EBN, el encuentro con el pasado al sumergirme en el mar de lo vivido, aprendí a entrar en lo profundo de una historia enlazada con personajes ausentes y en su mayoría presentes. Encontré el origen, el pesebre que acogió la llegada al mundo de un nuevo ser en movimiento, un espacio que simboliza *en el hormiguero*, tierra mexicana de colores fulgurantes.

Azcapotzalco pueblo que huele a vestigios prehispánicos, dotado de misterio escondido bajo tres metros, lugar donde el aire dio la bienvenida a una nueva hija. En San Miguel Amantla, la mañana fresca cristalizó el llanto que con fuerza soltó una bebé. En una casa frente a la Iglesia del pueblo y con ayuda de una partera, mamá vio por primera vez mi cuerpo blanco, teñido de una masa corporal de una recién nacida. Ella descansó de un largo trabajo de parto aquel 22 de enero de 1977. Mientras los latidos del corazón continuaron su marcha fuera del vientre materno donde el calor protector se despidió para protegerme en sus brazos y alimentarme de ella.

La nueva vida entre el ruido, el aire que transformó mis pulmones y la ropa que cubrió mi cuerpo pequeño formaron parte de una adaptación constante a un mundo desconocido. Hablar, fue el comienzo, la gota que conectó un espacio con otro, una alianza entre la recién nacida y su madre, esos fueron mis inicios. Las palabras que conectaron con mis oídos se fueron fijando en mi mirada, en lo profundo del intelecto. Conocí el amor derivado del contacto de dos historias entrelazadas, con personalidades tan diferentes y perfectamente acopladas para invitarme a experimentar la vida. Mis padres, figuras moldeadas por su trayecto en la historia.

De ellos aprendí a comunicarme no sólo con palabras, las miradas, la presencia y los gestos también se hicieron parte de la expresión, del discurso, de una interacción silenciosa con mi padre y ruidosa con mi madre. Esto me remonta a lo que Meek (2018) dice de los niños cuando son ayudados a aprender su lengua materna “están ansiosos por participar en las conversaciones humanas.” (p. 26). El destello de sus voces conmocionó el aprendizaje inicial de un pequeño ser en crecimiento.

El tiempo consumió las horas de papá en el trabajo, la necesidad del sustento económico lo hizo casi esclavo de sus deberes, muy temprano salía de casa y su regreso era por la noche. Mamá en casa también tomó turnos sin descanso, agobiada por los quehaceres domésticos y el cuidado de tres hijas la ocupó por completo, sin reconocimiento ni jubilación. En un hogar humilde, cada uno se situó en el rol de padres, mientras nosotras disfrutábamos de ese hogar con olor a sopa, en armonía junto a nuestro perro *El pitufo* y el gato *Panda*.

Ninguno de mis papás estudió más allá de la primaria, la vida les brindó el aprendizaje. Por un lado, papá logró defenderse de los jóvenes habitantes de la Ciudad de México, su llegada de Querétaro lo hacía sentirse diferente o, más bien lo miraban diferente, los ataques contra su persona fueron varios, pero aprendió a protegerse, sobre todo porque se quedó sólo con mi abuela y un hermano. En él la humildad se respira, sus palabras son escasas, su diálogo es fuente de recuerdos, de su amada hacienda del Pozo, de la Cañada de Querétaro y de su familia perdida por la Tifoidea en el año 1947.

Aquella enfermedad los hizo dejar de comer, la fiebre acabó con las fuerzas para sostenerse, la debilidad y las condiciones de pobreza los inundaron en una tragedia. Papá no sabe con certeza qué fue lo que provocó el padecimiento, aunque hurgando en la historia encontré que pudo ser causa de agua contaminada. Sus relatos me remontan a ese espacio alquilado, sus palabras despiertan realidades lejanas. De acuerdo con McEwan y Egan (2005) estos relatos contienen un saber que quiere que poseamos. Y para conservar ese recuerdo sólo una antigua fotografía nos refleja los rostros de familiares a quien nunca conocimos en vida.

En sus largas pláticas que sostiene cuando los recuerdos lo invaden nos transporta a aquella escena donde el médico diagnosticó el mal incurable para su padre, su hermana de quince años y su hermano de dieciséis. El doctor confirmó que el único que se salvaría era mi papá, días más tarde falleció su hermana y su padre, sin más ayuda de médicos o analgésicos que calmaran su angustia y dolor. La abuela increíblemente no enfermó, quedó a cargo de sus dos hijos a quienes cuidó para ser sobrevivientes de aquella experiencia.

Lo más doloroso después de la pérdida es que fueron obligados a desalojar la casa alquilada, con pocas fuerzas en los pies salieron de su vivienda ubicada en la calle de San Miguel. «Llegaron después a fumigar con una manguera y nos fuimos a otro lugar» comentó un día papá con voz quebrada. La soledad continuó en esa familia con escasos recursos y pocas oportunidades para

trabajar, pero lo más admirable de papá fue que a esa edad buscó trabajo y él se hizo cargo de la abuela, su hermana mayor y sus sobrinos.

Su historia me asombra, se clava en el corazón y me hace entender su fortaleza, sus silencios y su empeño en el trabajo. Para él, el día es una oportunidad para vivir, para trabajar sin descanso, para amar y proteger a quienes lo necesitan. Así es papá, lleno de ímpetu, con el corazón construido de historias que lo ensamblaron como fuente de humildad y paz. Su silencio es un diálogo interno, que de vez en cuando comparte con nosotras cuando abre el alma y reconstruye sus recuerdos.

Mamá es de carácter fuerte, aunque en el fondo se quiebra. La vida en su niñez le hizo aprender de prisa, el cuidado de sus hermanos en pobreza la moldeó como una roca, sin darse cuenta que su corazón había guardado el abandono de su padre. Al llegar a ser mamá nos enseñó con las bases del aprendizaje obtenido del cuidado de sus hermanos. Sus palabras siempre de orden y firmeza. Sus abrazos protectores eran las reglas en casa y los ratos libres para el juego.

Su historia está llena de violencia en la familia, un padre ausente y una mamá agobiada por dar de comer a once hijos. La desesperación de los hermanos mayores los hizo proteger a mi abuela y olvidar los maltratos físicos y verbales del abuelo. De él sólo sé que tuvo un final trágico, en soledad, lejos de mi mamá aun cuando hubo oportunidades para ser incluido en la familia.

Mamá también nos ha contado muchas anécdotas, los recuerdos la hacen llorar, evocar a la tristeza y desesperación cuando se percata que hubo dolor por el abandono y la humillación de quienes no lograron ayudarlos, pero sobre todo por la violencia que ejerció mi abuelo durante toda su vida. Nosotras nunca vivimos esas escenas, conocimos a un abuelo tranquilo, enfermo y alcohólico, pero no violento. Al escuchar su voz miré sufrimiento en el alma, me hizo percibir “toda la carga emotiva e intencional” (Ciriani y Peregrina, 2007, p.15) y fui recreando esas escenas tan complicadas de su infancia.

El ejemplo de mamá fue la imagen de su ser envuelto en constantes actividades en la casa, la iglesia y estudios para concluir su escuela primaria. Ese torbellino de responsabilidades influyó en tres hijas dotadas de paciencia, inquietud por el estudio y perseverancia para conseguir lo que queríamos. Se mantuvo confiada en las decisiones que fuimos tomando para estudiar y ser maestras.

Mi padre construyó un hogar humilde, fortalecido con la presencia de mamá. El lugar seguro donde ahora la entrada luce como taller con motores de lavadoras, el golpe del martillo y la melodía del trabajo amoroso de papá continúan hasta antes de la noche. Él sigue silencioso, firme en sus decisiones y sensible ante la injusticia. Aunque casi no habla, se nota en la mirada que sigue paso a paso todo lo que sucede y cuando es momento de hablar, su voz suena y hace vibrar a todo aquel que lo escucha.

Ahora he descubierto que soy muy parecida a él, por mucho tiempo permanecí sola con mis pensamientos, no me atreví a hablar por muchos años. Continué con palabras escondidas que me invitaban a soltarlas y con dificultad fui descubriendo que mi voz también era importante. De papá aprendí que el silencio es un diálogo interno, el sitio para organizar el pensamiento que después se comparte en confianza, en intimidad con la familia o los amigos.

Mientras crecí estudié a las personas que rodearon mis sueños. Mi hermana mayor el ejemplo de inteligencia, me hizo robarle minutos de su tiempo, yo la escuché muchas veces y aprendí a contestar cuando el enojo salía o la tristeza llegaba. Durante los juegos fuimos practicando diálogos, creamos historias con muñecas de papel, de esas que venían en planillas para recortar. Esta fue una experiencia que Cirianni y Peregrina (2007) señalan como improvisación en el juego en la que rescatamos nuestra propia voz. Los cuentos y leyendas nos dieron un referente para construir al contar historias.

El ingenio brotaba como a cualquier niño que se le permite crear y ser dueño de sus sueños. Mi hermana la auténtica e incansable me enseñó a crear historias, a soñar con ellas haciendo posible todo en un juego. Tiempo después nació la menor, una chispa, el bólido que iluminó la tierra, la más pequeña de las tres. Esa bebé parlante, con ojos inquietos y siempre al pendiente de detalles. Aquellas tres hermanas compartimos diálogos en el juego y en las discusiones.

La más pequeña aprendió de nosotras, tenía todo el ejemplo vivo. Yo en solitario crecí formando sueños y en el juego logré hacer posible todo lo que imaginé. Fui aquella niña sin miedo, aferrada a cumplir lo que quería, dentro de una familia tranquila y sin lujos. El patio sigue siendo el mismo, justo a las doce del día el sol lo ilumina y recuerdo aquellos momentos en los que nos reuníamos los fines de semana para inventar historias, sin recordar que era la hora de la comida.

Los diálogos eran depositados en las muñecas, hicimos que cobraran vida con nuestras voces y movimientos. Aunque no siempre estuvimos solas, nuestros primos llegaban a hacer compañía en ese tiempo, los superhéroes también se integraron a las historias, sin miedos, ni secretos, todo surgía de manera espontánea y el tiempo pasaba tan rápido, que no me alcanzaban las horas para seguir disfrutando del juego, de las historias inventadas. En esos momentos nuestras narraciones dominaron los juegos como lo afirma Ong (2016) “el oído había dominado de manera significativa” (p.191), porque necesité de mis hermanas y primos para que escucharan las ideas que habitaban en la mente.

En el corazón guardé sentimientos, historias, secretos y diálogos. Fui feliz con el silencio entre las manos, lo hice mi aliado en el juego, en la creación de historias con mis juguetes, amé estar a solas para inspirarme en la creación. Sin embargo, cuando llegué a la escuela la afonía que me marcó fue distinta. Los gritos y mandatos de las maestras sonaban fuerte, mientras el corazón palpitaba y mi cara enrojecía. No logré emitir una palabra, permanecí quieta sin respuestas, siguiendo instrucciones para no ser evidenciada como lo hacían con otros niños.

En casa dicen que me costó mucho aprender y socializar en la escuela, que mis calificaciones no fueron tan buenas en comparación con mis hermanas. Recuerdo un nudo en la garganta, impotencia de no lograr quedarme en casa, mi corazón y yo nos negábamos a la escuela, a ese lugar monótono, con niños y maestros a quienes no conocía, nunca tuve una amiga, no sonreí a nadie del grupo, pocos me dirigían la mirada, las burlas de otros compañeros parecían insignificantes a la vista de las maestras.

Durante las primeras semanas que cursé la primaria me hicieron un dictado de palabras y frases, de las cuales logré escribir todas, no tenía ninguna duda, confiada en lo que había realizado entregué el texto a la maestra. Su crayón azul cruzó por mi hoja haciendo un garabato, yo juraba que sabía leer y escribir y por lo tanto estaba segura de que eso era un diez. Llegué a casa presumiendo la calificación –¡Me saqué diez! –grité –Ese no es un diez sino un cero –dijo mamá, con los ojos fijos en la hoja y con una sonrisa trató de consolarme. Lloré en silencio, abracé mis ilusiones de saber leer y escribir, para después abandonarlas en un salón.

Nadie me dio una explicación del cero y no podía comprender en qué me había equivocado, tracé una línea divisoria entre la escuela y la familia, en los cuadernos quedaron marcas de calificaciones desaprobatorias, un ejemplo de *violencia alfabética indirecta* (Jiménez, 2013) en la

que no existieron gritos, pero sí la visión determinante de una maestra que, con el poder en su crayón, dejó huellas de su apreciación por la escritura en los primeros años escolares. Manifesté desánimo para acudir a la escuela, mientras que en casa aprendí en el juego, en donde los textos tenían validez, había una intención para comunicar con cartas, mensajes y dibujos; mi hermana la futura maestra rayaba mis hojas para reconocer el esfuerzo y los conocimientos adquiridos en el tiempo recreativo.

El inicio con la escritura en la primaria fue un choque contra las letras, ya que, a pesar de llegar a la escuela con elementos para continuar en ese proceso, la maestra evaluó con un número los primeros escritos que detallé con un lápiz, sin considerar los conocimientos previos con los que había llegado. Si Meek (2008) hubiera estado presente en esa escena tendría que haberle dicho que “Cualquier marca, incluso cualquier garabato, dibujo o signo hecho por una persona y que es interpretado y comprendido por otras, puede ser considerado como una forma de escritura.” (p. 31). Sin embargo, desde ese momento interioricé que no sabía escribir y el desánimo me acompañó por varios años en la escuela.

A esa edad me caracterizó la timidez, además de ser un tanto introvertida, las inseguridades se acrecentaron cuando identifiqué que aprendía diferente, me distraía con facilidad y las calificaciones estaban por debajo del ocho. Un número era suficiente para saber que los compañeros trabajaban mejor que yo, escuché elogios para muchos de ellos, pero no me alcanzaban los halagos por más que lo intentaba. En las reuniones con padres la maestra siempre resaltó a mi madre –Es una niña muy tranquila y educada. Eso era lo único que me hacía sentir bien, pero no cuando mencionaba que se me dificultaba aprender, por dentro me enojaba y sentía tristeza.

Ahora que recuerdo esos momentos en la primaria puedo sentir libertad al narrar lo vivido en esa escuela donde las órdenes contenían al juego prisionero. La conmovedora frase de Allende “Mi memoria es como un mural mexicano donde todo ocurre simultáneamente” (2018, p.35), me remite a esta sensación de pasaje histórico en la escuela y al hogar donde la recreación me llevó al aprendizaje entre hermanas, la compañía de dos cómplices dotadas de habilidades que creaban para divertirnos juntas.

Lo importante en este momento es que observo el pasado con detenimiento y agradezco el aprendizaje, la experiencia de vivir la enseñanza en el año de 1984, en la segunda generación de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) (Carrasco, 2011) apeados a un programa curricular, donde

los expertos incluyeron dibujos que representaron conocimientos previos de la infancia. Al narrar episodios escolares logré adentrarme en terrenos escondidos, que revelaron experiencias en lugares y personajes que en conjunto conforman una historia (Murillo, 2014). Di sentido a esas experiencias con el mundo de los libros, letras y canciones.

La primaria parecía enorme, salones, bancas, baños y hasta las maestras eran altas. El ambiente en el que viví el primer grado se conformó de compañeros inquietos y juguetones, la maestra muy joven, entregada a su vocación y exigente en lo que nos pedía. El aula adornada con letreros que se quedaron en la memoria la *E del sordito*, la *I de como hace la rata* y la *O del jinete que le grita a su caballo*. La actividad que captaba mi atención y la de los compañeros, era imitar el sonido que emitían algunos animales o personas. No recuerdo bien en qué momento aprendí a leer y escribir, pero estas imágenes me remontan al método onomatopéyico (Torres, 1979) que la maestra implementó en nuestro grupo, el cual consistió en imitar el sonido de las letras y después unirlos para formar palabras.

Después de mostrarnos al señor de barba con la mano en la oreja, nosotros gritábamos /e/, el ratón con su respectiva /i/, todos en coro y emocionados por los sonidos que emitíamos en esa clase. El momento de afinar nuestra motricidad era la continuación a la emisión de sonidos, usando el papel crepé hacíamos bolitas y las pegábamos en el contorno de la letra. El inicio de la escritura y la lectura fue con estos sonidos y sus correspondientes grafías, conforme pasó el tiempo conocí todo el alfabeto y formé palabras uniéndolos los sonidos de las letras. Las palabras siempre acompañadas de una atractiva imagen que quedaba colocada en las paredes del salón escolar.

Con las canciones de Cri-cri, el cantautor mexicano que dedicó su tiempo a componer para la infancia, aprendí a leer, sus cuentos versados se combinaban con la música (Jiménez, 2019) y la realidad de muchas familias mexicanas. Las lecturas con imágenes eran el mejor entretenimiento, observar animales animados que hablaban y vivían como humanos era gracioso, las canciones eran atractivas para mis oídos. Fue inevitable que la imaginación me llevara hasta lugares inexistentes, animales acudiendo a una escuela, el chorrillo del agua en movimiento salpicando a una hormiga o a un rey de chocolate. La maestra utilizó algunas canciones como recursos nemotécnicos para contarnos historias (Cirianni y Peregrina, 2007) que podíamos leer en los letreros del salón. Una de mis favoritas *¡A mi burro le duele la cabeza!*, en la que una secuencia de dolores nos revelaba a un burro enfermo.

Los años 80 s´ fueron una época de crisis, mi padre era el único proveedor económico, con sueldo mínimo y jornadas largas de trabajo. Mamá dedicada al hogar y al cuidado de las hijas hizo rendir el dinero al comprar en un tianguis cercano de casa, ubicado en la avenida de la Naranja, aprovechó ofertas y a nosotras nos enseñó a ahorrar el dinero que nos dieron domingo a domingo, con él planeábamos los gastos infantiles.

Una moneda con la imagen de Quetzalcóatl fue recibida con entusiasmo, su valor era de cinco pesos, suficientes para comprar algún juguete o reservarlo como ahorro. Nunca nos faltó nada, sin embargo, nos limitaron las salidas a pasear, fiestas de cumpleaños y regalos el día de reyes. A la hora del recreo mamá nos pasaba por la reja de la escuela quesadillas recién hechas y no había necesidad de comprar en la cooperativa escolar. La ubicación de la escuela justo al lado de la casa facilitó algunas labores domésticas, ella preparaba el almuerzo para alimentarnos en la hora recreativa, ya que el dinero fue escaso y no alcanzaba para gastar en la escuela.

Aprendí a leer y escribir a mediados de segundo de primaria, mamá nos ayudó a mis hermanas y a mí en las tareas, a dibujar o resolver problemas. Nosotras aprovechamos el tiempo libre para jugar a la maestra, un pizarrón, gises blancos y hojas de cuadernos bastaron para crear juegos. Comunicar por escrito tenía sentido, aprender de la primera maestra en casa, letras y números, pero además aprender a ser maestra, imitar posturas, mandatos e instrucciones que la imagen de una docente dejó en mi hermana. Esta descripción narrativa de la infancia es el encuentro con “la imagen que como educador quería tener” (Gil, 1997, p. 119) al llegar al salón de clases, pero no fue así en los primeros años de escuela.

La primaria fue el sitio menos importante, el que rechacé, justo el menos divertido, ahí nos clasificaron en las bancas por conocimientos, en la fila por estaturas y durante la clase de Educación Física por habilidades, siempre esperando una orden de los maestros «Siéntate aquí, busca tu estatura, ustedes siéntense si no saben jugar». Sin dar opción de elegir. Seguí indicaciones, guardé silencio, esperé mi turno, me ubiqué en la estatura correspondiente y me quedé sentada en la banqueta por no saber jugar con un balón.

Busqué espacios en el suelo y la tierra de los jardines para hacer figuras con un gis o pequeñas piedras, trazos que nadie notara, el ruido de mis compañeros en el juego sonó lejano, mientras los dibujos consolaron el tiempo sentada por no saber jugar. Eran personajes de la familia, las mascotas y una casa, las líneas eran marcas comunicativas con las que según Gelb (1963) estaba

expresando directamente ideas desde una escritura pictórica (en Olson, 1998), retraté una historia en el espacio seguro, el hogar donde había crecido.

Por más que me esforcé no logré ser parte de los elegidos para participar en los juegos o al levantar la mano para dar una opinión, las primeras veces que me atreví a hablar las respuestas eran erróneas, mi voz se marchitó sin el resultado positivo que una maestra pudo dar. En efecto, como lo señala Freinet “El comportamiento escolar depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional” (1982, p.15). Y en este espacio educativo cerré un ciclo con mucha soledad, sin amigas, bajas calificaciones y era casi nula la comunicación que tenía hasta ese momento.

Recuerdo aquel día en que me tocó vender dulces de la cooperativa escolar y las cuentas no salieron. Mamá tuvo que ir a la escuela para ayudarme porque me estaban cobrando de más. «Tu maestra hasta sudó cuando se dio cuenta que también se había equivocado en la suma» dijo mamá enojada. Ahí descubrí que todos podemos tener errores y yo quería que también regañaran a la maestra como ella lo había hecho conmigo. Claro que no fue así, ella siguió tejiendo vestidos para bebés y bufandas durante las clases y nosotros los alumnos a escribir planas sin hablar. Ese silencio fue distinto, el miedo me impulsó a cerrar la boca, seguir órdenes y encarcelar pensamientos, sin mirar a los otros para no generar ruidos. El silencio fue eterno en esas cuatro paredes, cuatro horas y media sentada haciendo planas y registrando en un cuaderno lo que estaba en el pizarrón.

Escribir es copiar letras me decía en el interior, escribir no es un juego, las letras estaban destinadas a reproducir indicaciones, fechas y resúmenes. Las redes de la escritura salieron vacías, no tenía sentido repetir un texto, aun cuando en lo profundo existían motivos que podían impulsar la creatividad. De acuerdo con Montero (2018) la escritura debería ser para expresarme, mirarme en un espejo y poder reconocerme y entenderme. En cambio, en la escuela primaria la escritura fue insípida, distante del pensamiento y los sentimientos, sin creatividad ni sentido.

En casa fue distinto, aprendí que en la vida se debía trabajar con orden, las palabras de mamá eran a gran velocidad, con indicaciones simultáneas que me conducían por los caminos del deber en la escuela, en la casa y en todo lugar. En los quehaceres domésticos teníamos poca intervención, eso implicó un cansancio extremo para mamá y sin duda un estrés cotidiano que se calmó con descansos nocturnos y paseos a Cuautitlán Izcalli ubicado en el estado de México, el lugar preferido de la familia para organizar un día de campo en Tepojaco junto al río y su vegetación.

Ese lugar tranquilizó el miedo a la escuela, con la melodía del agua, el viento que aleteó las hojas de los árboles y los misteriosos animales que intentaron escaparse de mis manos por miedo a ser atrapados. Respiré el humo de leña donde los alimentos se cocinaron y me hicieron sentir en un cuento, en un sueño, hice un pacto con la naturaleza, regresamos en familia cada ocho días o cada quince. El verde campo nos esperó, volvimos continuamente a ese lugar fantástico, lleno de accidentes por subirnos a un árbol y sustos por confundir un tronco con una víbora. Ruidos gozosos entre el verde campo, el riachuelo y las sonrisas alimentaron los tiempos en familia. El silencio habitó en la escuela, mientras la sonoridad del juego se atrevió a salir con naturalidad ni miedo.

Aunque no todo fue tristeza en el salón de clases, esas actividades en individual sentada en la banca desarrollaron habilidades de escucha, imaginación y creatividad al estar frente a rondas escritas e imágenes con palabras, todo ello en los LTG que paso a paso dejaron huella en el andar por la escuela. El espacio del salón se convirtió en paredes extensas, sus ventanas eran un escape para tomar un respiro, mientras las ramas de los árboles se asomaban, el viento hacía que me saludaran para después regresar la vista al aula y continuar aprendiendo.

1.2 Lectura y escritura torrentes del corazón

Los días escolares alargaron el tiempo, cada hora estuvo destinada a una materia con sus respectivos libros y cuadernos para mantener organizados los temas. En las primeras horas cantábamos, después las planas de letras en los cuadernos reflejaban el refuerzo para aprender a escribir, los libros abrieron generosamente sus páginas con atractivas imágenes que acompañaron el texto de un cuento o una ronda. A pesar de mi resistencia a la escuela encontré momentos interesantes con la lectura y las rondas que logré llevar a casa para compartirlas con mis hermanas y primas.

Preferí los momentos de juego en el hogar, dejé en último lugar las tareas escolares. Pienso que aprendí más en el entorno familiar que en la escuela. En solitario creé historias con personajes inventados, diseñé objetos usando sopa de pasta, armando palabras y figuras. Busqué refugios en los que me sintiera cómoda sin la mirada o vigilancia que existía en la escuela. Sin embargo, había experiencias significativas en el aula que me hicieron aprender desde un estilo más pasivo que activo.

Los libros en la primaria contenían hermosas ilustraciones que me hicieron soñar con ser aquella niña que aparecía en una de sus páginas, su vestido era mío y yo giraba mientras la falda

volaba, imágenes interesantes atrapaban la atención y miles de historias relacionadas a la realidad que vivía en familia, hacían de esa experiencia excelsa el aprendizaje al lado de compañeros en la escuela.

Los libros tenían páginas recortables, fue fácil hacer coincidir las palabras con las imágenes, algunas ya las conocía, otras no eran tan usuales en mi vocabulario, sin embargo, logré comprender su significado a partir de lo observado y las explicaciones de la maestra. También aparecían fotografías de niños y lugares que coincidían con mi estilo de vida, rodeada de primas y hermanas en la casa de la abuela, pintando y trazando palabras sobre la tierra.

Esas fotografías a color de los LTG se mezclaron con la enseñanza que la maestra nos compartió. Presentándonos carteles con figuras y palabras. Ciertamente aprendí desde un enfoque gramatical, a partir de un método global, una enseñanza “basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y palabras, con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua” (Díaz, 2011, p. 293).

Los pequeños textos tenían una estructura en la que sólo ensamblaba el adjetivo o el sujeto, las imágenes hablaban por sí solas, no era necesario escribir en aquellos LTG, me gustaba la idea de recortar y pegar, esa era una actividad que ya conocía desde preescolar o kínder como solíamos llamarle en la familia. Aprender a leer con imágenes en preescolar fue de mis actividades favoritas, me impresionó aquella escena del cuento *Pedrito y el pájaro* en la que un niño encuentra a un pájaro y su madre lo asiste para curarle un ala rota.

En la primaria también leímos textos ilustrados con fotografías de niños y algunos dibujos animados. Las adivinanzas, rondas y rimas giraban en la imaginación, llevándolas al juego como *El patio de mi casa* y *Amo a to*. El juego era imprescindible en el aprendizaje, lo más significativo era implementar esas rondas en casa de mamá Ene, mi abuela materna quien tenía una casa con un gran patio lleno de tierra.

De *Mi libro de segundo lecturas* recuerdo algunos textos como *El país del pan* con la imagen de un niño comiendo, *La tortuga va a una boda* que rueda por las escaleras y nunca llega a su destino, *La muñeca*, la *Gallinita ciega* y *Arroz con leche* con las que salíamos al patio a brincar y jugar. Con esas imágenes pasé momentos escolares tranquilos y necesarios para llevar nuevas

ideas en la recreación entre hermanas y primas, las rondas como principal entretenimiento para correr por el patio.

Los días en casa de mamá Ene siguen siendo inolvidables, las charlas de mamá con sus hermanas en la cocina, fueron el mejor momento para perdernos en el juego entre los rayos de sol sobre la arena. La recreación fue para mí un verdadero banquete de alegría, gritos y creación, ahí los diálogos salieron de golpe, disparados por la fuerza de la niñez. Mi voz fue perceptible, no escondida en el silencio. Aprendí a escribir en la mente y reposar algunas letras sobre el extenso patio que sintió la presencia infantil, el trozo de un tronco figuraba el lápiz con el que escribí pequeños mensajes, a decir de Freinet (MMEM, 2017) fue un texto libre, en el que me expresé libremente, inspirada por el momento de esparcimiento.

Aquella casa fue vendida con la finalidad de no generar rencillas entre los once hermanos que podían pelear por ese espacio, el trato fue con un señor desconocido, quien le dio 14 mil nuevos pesos y no volvimos a jugar en el patio de Mamá Ene. La devaluación transformó el dinero en un valor económico desfavorable porque estaba valuada en catorce millones de pesos. La abuela tiempo después llegó a vivir a nuestra casa sin dinero en las manos, con una nieta, que era como su hija y cajas con recuerdos atesorados.

De esa vivienda que es patrimonio cultural, por encontrarse sobre ruinas arqueológicas en San Miguel Amantla, contaron muchos relatos interesantes, que capturaban la atención de todos los niños. Cuentan que un día mi tío Miguel vio a un señor con calzón y penacho que entró al cuarto de mamá Ene, todos mis tíos acudieron al lugar para sacarlo, pero no encontraron nada, desapareció sin dejar huella.

También aseguran haber visto ídolos prehispánicos que rodaron por la casa sin mayor atención de sus habitantes, tiempo después su curiosidad los hizo escarbar en la tierra al creer que había un tesoro enterrado, pero sólo hallaron una olla antigua rota sin monedas. Sombras, ruidos y hasta *La llorona* formaron parte de un bagaje amplio de experiencias secretas que se convirtieron en relatos tradicionales.

El lugar no sólo olía a tierra mojada, el misterio se mezcló con el miedo, cuando mis sentidos capturaban las palabras que los adultos se atrevían a compartir. Con ello lograron lo que Ong (2016) dice sobre los narradores, ellos incluyeron elementos nuevos en cada historia que

repetían durante las reuniones familiares. Los oídos infantiles escucharon sus relatos para comentarlas en secreto y reproducir el ambiente enigmático.

La herencia oral que dejaron las palabras de mis tíos aún causa asombro y curiosidad por detalles que se asoman durante sus relatos. Continuando con Ong (2016) en esta cultura “La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto” (p. 43). No hay rastros escritos de tantas leyendas e historias mágicas. Nadie ha escrito sobre el nahual que entró a la casa y bajó la canasta de la comida, ni su transformación de perro a humano. Esos relatos y más han cobrado vida en momentos familiares.

Imaginar historias que se hicieron presentes en mi vida, marcó, sin duda, el inicio de aventuras que guardé en el interior. Tan dentro de mi cerebro la recreación de personajes y escenarios invadieron el tiempo que ocupé pensando en ser parte de un cuento, una leyenda o una simple historia creada entre primas. Durante mi niñez la imaginación se apoderó y en los sueños, dormida o despierta, estuve en medio de castillos y princesas. Fue tan poderosa la mente que esas imágenes de los libros se quedaron cortas en comparación de lo construido.

Tengo en la memoria dos libros viejos que le regalaron a mi hermana menor, *La cenicienta* y *La bella durmiente*, de pasta gruesa y rayados por el uso que seguramente otros niños ya les habían dado. Me gustaba leerlos, hojearlos e imaginar que yo era parte de la historia, nos duraron mucho tiempo, los guardé como un tesoro, ya con los años y la remodelación de la casa, se perdieron junto con el diccionario en inglés que mi padre tenía y leía. Disfruté preguntarle palabras en ese idioma y él las decía apoyándose de su diccionario.

Mi hermana mayor ya sabía leer, dos años más la habían dotado de nuevos conocimientos, nos leía los cuentos, era la maestra en el juego, ella fue quien me enseñó a leer a través del otro, a escuchar historias, a imaginar que éramos los personajes de los pocos cuentos que había en casa. Como menciona Aude “una lectura verdaderamente compartida” (2017, p. 42), buscamos momentos para disfrutar de esas historias en las que las princesas eran nuestros modelos a seguir, no permitía que le arrebatáramos la lectura, aunque la más pequeña se empeñaba en escribir sobre las hojas de esos libros, las peleas y regaños se dejaban venir cuando los libros eran maltratados por mi hermana de tres años de edad.

En los domingos de paseo por el tianguis, encontrábamos un sin número de objetos que los mercaderes exponían en el piso, juguetes, objetos usados, revistas atrasadas y ropa. En esas caminatas familiares por las calles también había puestos de periódicos y revistas en las que encontré atractiva la historieta de *Memín Pinguín*, un personaje gracioso vestido de pantalón azul y playera a rayas, que vivía con su madre y formaba parte de una pandilla, es lo poco que recuerdo en las breves historias que podíamos leer.

Esta historieta era comprada esporádicamente, cuando mis padres contaban con los recursos económicos que no afectaran la despensa básica. Lo que más llamó mi atención eran los dibujos, los rostros de los personajes y sobre todo que la trama era contada por mi mamá, explicando lo bueno o lo malo que al personaje principal le pasó en cada una de sus aventuras. Al interactuar con este texto se nos proporcionaron modelos de vida, los problemas y obstáculos a los que se enfrentaba el personaje (Aude, 2007).

Hay una historia que marcó el interés por los cuentos llenos de fantasía, aquella que fue narrada por mi abuela durante la infancia de mi madre, sin un título específico, sólo la historia a la que llamaré *El niño travieso*. El personaje principal era inquieto e inteligente, vivía con su hermana, nos transportaban a paisajes del campo, al aroma de la leña quemándose, frijoles, moras y un castillo cercano a esa casa vieja de adobe. Una gran águila que salvó a los personajes y una espada envainada en la lengua de un dragón.

El tiempo del relato en casa nos dejó fijos los ojos al escuchar aquella historia que con toda su potencia interceptó a tres niñas deseosas de imaginar historias ficticias. Mamá se dejó llevar por la emoción y cada escena nos envolvió en el misterio de dos niños huérfanos que volví a contar en la generación actual. Mis hijos han sido parte de ese relato con el que de acuerdo con Ong “las palabras poseen un gran poder” (2016, p. 75-76) ya que la magia de sus frases continuó viva en la memoria sin olvidar detalles de las aventuras de los personajes.

Mis alumnos también han sido oyentes de este relato, ahora los animo a participar desde la escucha atenta, hasta su opinión, crítica y diálogo. Algunos se asombran de lo sucedido y otros agregan o comparan el relato con cuentos que se asemejan con la historia. Al recordar en los salones, esta herencia oral propició el interés en los alumnos para dar inicio a escucharlo. El objetivo es generar confianza y entendimiento al dialogar entre compañeros de un mismo grupo (Úcar, 2012), situación contraria a lo que viví en el aula escolar.

A pesar de recordar experiencias poco divertidas en la escuela primaria, existen circunstancias importantes que me hacen pensar en el aprendizaje continuo por el que un niño marcha durante su desarrollo. Mi imaginación acompañó los juegos y la creación de historias, pero también en el escenario escolar encontré un mundo fantástico que descubrí en los libros e historias infantiles narradas por las maestras.

Una mañana como cualquiera la presencia del *Patito feo* mostró un reflejo, la voz de la maestra me dio a conocer ese cuento y me sentí identificada con aquel personaje creado por Hans Christian Andersen. Estuve dentro de la historia, viviendo la soledad en medio de un salón escolar, entre las paredes de una escuela, al lado de compañeros que no fueron amigos, la diferencia se notó en el trato, la selección de alumnos según sus capacidades me enganchó con un pato que en pocos años se daría cuenta que podía dar más de lo que se esperó. Según John Dunne (en Wolf, 2008) transmigré al identificarme con un personaje y con su sentir al compararse con otros patos que en realidad eran cisnes.

Cuando los pensamientos, sentimientos y comportamientos encajaron perfectamente en el cuento, no volví a ser la misma, dentro de mí nació la esperanza de encontrar otro espacio educativo con amistades sinceras, pero sobre todo identifiqué ser una niña con cualidades escondidas, inspirada en el final de ese cuento. De acuerdo con ello Danto (1985) menciona que la literatura “Es un espejo, pero no tanto por devolver pasivamente la imagen sino más bien por transformar la autoconciencia del lector quien, en virtud de la identificación con la imagen reconoce quién es.” (en McEwan y Egan 2005, p. 36). La lectura fue una mezcla entre realidad y fantasía que me llevó a reconocer la personalidad que me describió en ese momento.

Leer esa historia fue un primer acercamiento con la literatura infantil, un texto que evocó emociones y transformó su imagen en un ser humano. Dicho en palabras de Rey (2000) esa historia me puso en contacto con el interior y mostró aspectos desconocidos o especiales de la realidad y, al mismo tiempo creó un mundo literario que me invitó a volver sobre ella y a descubrir nuevos significados. Aprendí del contenido escrito, de las imágenes del libro ilustrado que se convirtieron en un salón de clases al contacto con la lectura.

Durante esos años en la escuela primaria recorrí lugares en solitario, sintiéndome como ese cisne que se creía pato. No fue fácil, las palabras y la mirada no respondían como yo hubiera querido. Continué imaginando con las pocas historias que llegaron a mis manos. Los libros

ayudaron a recorrer otras historias que nuevamente me invitaron a imaginar con distintos personajes.

Una actividad importante que conocí para refugiarme del entorno escolar fue la lectura, tomé los textos como parte de lo cotidiano, soñé despierta con esas imágenes, no importaba si en la escuela había otra cosa que hacer o en casa, leer fue la primera actividad que encontré para ser parte de una fantasía plasmada en papel. Hasta hace poco consideré que leer fue el abrigo que encontré cuando tenía más de veinte años, pero no, la experiencia autobiográfica revela historias del pasado e indican que desde la niñez me abracé a la lectura. De acuerdo con Aude (2017) aprendí a canalizar la energía y a fijar la atención leyendo.

Aprender fue complicado, hasta que llegué a quinto grado, ahí fui avanzando un poco más, logré centrar la atención y entendí lo que el maestro decía. Ya para sexto grado escribí, leí y resolví problemas sin tanta dificultad. ¡Que equivocada estuve cuando pensé que no sabía y no podía aprender!, ahora retrocedo en el tiempo y, contrasto ese pensamiento con lo que hoy vivo en la docencia, esa necesidad de enseñar y de invitar a los niños a participar en un ambiente de confianza.

Los recuerdos que rescaté de aquel proceso de enseñanza y aprendizaje forman parte del impulso por crear un espacio educativo en el que los alumnos se interesen por participar en las clases, son bases de la intervención docente que ahora realizo. Como lo menciona González “el conocimiento de los profesores no es algo fijo, sino que está formado por historias personales y profesionales” (2007, p.92). Lo que viví en la escuela, tiene un impacto en la profesión que hoy desempeño y el análisis reflexivo que realizo para modificar lo necesario en este proceso educativo.

Pero, regresemos a esa zona infantil, en la que después de un periodo silencioso y solitario en la escuela, la lectura me acompañó en algunos rincones y la voz del corazón necesitó sonar, salir de lo escondido, de lo profundo, de ese mar en la tormenta. Estando en la secundaria encontré el sentido de la escritura, el conjunto de letras que logré unir para registrar pensamientos y sentimientos, una aliada constante, la llave del corazón para comunicar dibujando letras de manera libre, no como en la primaria con copias del pizarrón y de los libros.

Me apropié de la escritura cuando el silencio cedió el paso a lo escrito, mis diálogos internos quedaron plasmados en papel, para no sentir angustia ante la burla de compañeros o el regaño de un docente. “Tenemos que morir para seguir viviendo.” (Ong, 2016, p. 52), es decir, dejé la oralidad

en pausa para continuar con la escritura, mientras el corazón sostuvo frases y mis manos desahogaron en escritas palabras estructuradas que sólo en el pensamiento existían.

Inicié con pequeñas frases que se olvidaron en mis cuadernos escolares, algunas notas con pensamientos o poemas contruidos sobre la vida y el tiempo. En la secundaria la inspiración fue la Luna que me hizo pensar en su brillo durante la obscuridad y el motivo de escribir para participar en una Gaceta escolar. Tracé algunas oraciones y aunque no eligieron mi texto, admiré los de mis amigos, un poema a la Luna y el de un padre muerto. Yo continué escribiendo frases que sólo compartí con algunas miradas.

A esta edad tenía un gran avance en la competencia comunicativa, con ese ejercicio estuve dispuesta a crear versos, en primer lugar, por la atracción creativa de la escritura y en segundo por competir con los compañeros. La estructura de aquel poema fue la primicia que al entrar en contacto con un lector se habría corregido, sin embargo, ese primer escrito fue una puerta para continuar con el proceso comunicativo. Ya que como menciona Gracida Juárez y Ruiz, (2004) necesité de habilidades textuales, sociolingüísticas y estratégicas para lograr el uso correcto, adecuado, coherente y eficaz con este texto (en Lomas, 2017). El poema fue un intento por avanzar en la cultura escrita de la que continué aprendiendo.

Las últimas hojas de los cuadernos estuvieron destinadas a mis escritos, las hacía acompañar con imágenes de las estampas que en ese momento estaban de moda *Tú y yo* fue un álbum que salió a la venta y, enloquecidas por los dibujos, mi hermana Carmen y yo completamos el libro con las ilustraciones de colección. Mi hermana la pequeña también fue parte de este juego, admiró las imágenes de una fauna animada en medio de la noche, una llave para el corazón o un conjunto de pájaros y ratones representando su afecto, con frases referentes a la amistad o al amor.

Comprar y reproducir las imágenes fue nuestro entretenimiento, aprendí a cuadrar las estampas para trabajar a escala, remití también trozos de sus textos que llamaron mi atención *Debería decirte más seguido que ¡te quiero!*, una de las que más me gustó. Después las modifiqué al contacto con un lápiz, agregué palabras para construir nuevos versos que descifraron el pensamiento de un corazón adolescente.

La escritura fue el principal hallazgo para conducir la comunicación a una puerta que dejaría en libertad palabras prisioneras por el miedo a ser sonido de mi voz. *Aquí está la llave de mi*

corazón, ¡ábrelo! también formó parte de mis escritos. Con esas frases según Olson (1994) asigné de manera consciente una fuerza ilocucionaria apropiada a esas expresiones. Tomaron sentido al ser compartidas para ser interpretadas por un lector.

Dibujé silencios en hojas blancas, dejé de contener palabras en el cuerpo frágil que creció para ser adolescente, observé que no era la misma y que las palabras podían dejar huella en los cuadernos escolares, estaba claro que podía lanzar las redes de la escritura y mirar que había pescado frases desde lo profundo. De esta manera Meek (2018) habla de una fuerte necesidad de escribir y dejar una marca. El inicio de una etapa de juventud embargada por las experiencias de moda y la convivencia con amigas, el momento en el que las afonías tomaron una ruta hacia la escritura.

En la secundaria uno de los primeros libros que llegó a mis manos fue *Juan Salvador Gaviota*, un personaje que retrató lo que necesitaba ser. Esa ave incansable, empeñada en superar sus miedos y retos, transformó el reflejo que observé por mucho tiempo al mirarme en el espejo. Aún me parece volver a leer y sentir el respiro profundo que confortó el estado de ánimo que tuve en aquel momento. De acuerdo con ello Danto (1985) (en McEwan y Egan, 2005) menciona que la literatura fue transfigurativa de modo que trascendió de una ficción a la realidad. Es decir, me vi reflejada en la historia de un ave que logró llegar a lugares lejanos con esfuerzo y dedicación, pero yo desde un aula escolar.

La imaginación una gran compañera en la lectura, me hizo volar con aquella gaviota, los intentos se convirtieron en triunfos, en alegrías acompañadas de amigas y risas que impulsaron a ser más independiente. La seguridad fue moldeando mis actitudes, los miedos existían y no paralizaron las acciones de una alumna de secundaria. La amistad de aquellas adolescentes quedó guardada en los recuerdos, los desacuerdos, las bromas y el ser cómplices adornaron aquel periodo perseverante.

Entré en ese espacio soñado con compañeros y compañeras desconocidos, me adapté a un nuevo contexto, a muchas materias y maestros que hacían del tiempo rutina sin espacios para hablar. Y sin embargo encontré minutos escasos que nuevamente desencajaron sonidos de mi voz para construir la amistad anhelada desde la primaria. Mi comunicación tomó un rumbo distinto, los diálogos fueron directamente a la socialización entre chicas adolescentes con ambiciones y retos escolares.

Las palabras escondidas debajo del corazón, la escritura asomada con trazos sobre la arena, textos en hojas de cuadernos escolares y la lectura envuelta en la imaginación son raíces de una vocación, las primeras experiencias en el entorno educativo que aproveché para alimentar la elección de un futuro entre alumnos que desean aprender. Hasta aquí dejo el almacén de recuerdos que me acompañaron en la infancia hasta llegar la adolescencia y cedo el paso al crecimiento profesional con las primeras experiencias de la docencia, pasos escalonados que conectaron con la discapacidad intelectual y el aprendizaje.

Capítulo 2 Olas que llevan a lo profundo

2.1 Encuentro con la vocación

Mis hermanas y yo salíamos a jugar a la calle por las tardes, el suelo vibró cuando corríamos sobre su área, el árbol de eucalipto sostuvo el columpio construido con una soga atada a su tronco y mientras nosotras nos mecíamos, el viento hizo olas con nuestros cabellos largos. De aquellos juegos quedó el eco de nuestras voces, porque cuando pasé a la secundaria mis intereses fueron cambiando y ya no jugaba tanto, pero sí observé a los otros niños más pequeños salir a divertirse, en especial a un chico de cabellos rubios que jugaba con su avalancha.

Al salir a la calle se colgaba de papá o mamá usando brazos y piernas que se sujetaba al cuerpo de alguno de ellos. Recuerdo que cuando pasaba una persona cerca de él, gritaba –¡Puto! Con gran voz, que se escuchaba en toda la cuadra. A mí nunca me dijo nada, regularmente no pasaba por su casa, pero sí lo escuché y vi cómo nalgueaba a las señoras que se acercaban a platicar con su abuela o su mamá. No había día que no saliera a jugar ese niño con síndrome de Down y yo admiraba sus habilidades físicas, la elasticidad con la que podía mover su cuerpo, era intrépido, se comunicaba con sus padres y no le tenía miedo a nada.

Mario era hábil para muchas cosas y yo pensé que era más inteligente que cualquiera de los otros niños que vivíamos en esa calle. Mi interés creció mucho más cuando Mario perdió la vida en un accidente, muy cerca de nuestro domicilio, un carro repartidor de refrescos se paró frente a la escuela primaria donde yo había estudiado y él, entretenido en su avalancha se deslizó por la rampa sin darse cuenta que el carro estaba en movimiento. Esa escena permaneció por varios días y me fijé una meta, ser maestra de educación especial para aprender de la discapacidad intelectual. Ese fue el proyecto que visualicé desde que ingresé a la secundaria, lugar en el que encontré amistades que mantengo en el corazón.

En esa etapa sentí que podía entender todo lo que me enseñaban en la escuela, hice mis tareas sin dificultad y seguridad ante un ambiente tranquilo y menos rígido. Comparar el proceso de aprendizaje que desarrollé en la primaria y relacionarlo con el de las personas con discapacidad, me hicieron decidir que quería ser maestra, necesitaba ayudar a los niños que tenían dificultad en su aprendizaje. Pensé que en algún momento me había parecido a ellos, aprendían diferente y cada uno a su tiempo, pero eran hábiles en otras áreas como el dibujo, el ejercicio, la creación y la música.

Al salir de la secundaria mis padres me preguntaron si quería seguir estudiando y yo les dije que sí, también quería ser maestra, pero en dirección a la discapacidad. Hice el examen para entrar al Bachillerato Pedagógico y el examen para ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), pero no fui aceptada. Creí que esa situación había cambiado mis planes, pensé que pasaría un año sin estudiar, así que trabajé unos días en un taller de costura, deshebrando vestidos de niñas que estaban terminados.

Cerca de noviembre llegó a casa un sobre donde decían que tenían un lugar para mí en el Colegio de Bachilleres 1 del Rosario y yo por supuesto fui a inscribirme, me quedó cerca de casa y me agradó la idea de seguir estudiando. Ahí uno de mis mejores maestros nos impulsó hacia la investigación y el compromiso para el estudio, un camino diferente que nos distanció mucho de otros compañeros que pasaron su tiempo sentados en los jardines y canchas del patio escolar.

La autonomía y valentía para enfrentar tareas extensas fueron acompañantes en lo individual y en el trabajo colaborativo. El planteamiento de investigaciones sobre un tema, crear una canción y ensamblar una presentación para un público dejaron el miedo olvidado en las paredes escolares. Las visitas a instituciones públicas como hospitales, centros de Salud y bibliotecas, volvieron a emitir una transformación; la chica adolescente cobró mayor fortaleza y encarada a los retos del trabajo de campo inicié con investigaciones. Esta experiencia me hace pensar en la Pedagogía por Proyectos (PpP) que proponen Jolibert y Jacob (2011) en la que los alumnos se vuelven autónomos y son solidarios para trabajar en equipo.

Con esta experiencia solté el miedo a salir a la calle, en casa mamá se sorprendía de la gran cantidad de tareas y lugares a los que debía acudir para realizar la búsqueda, pero no sólo eso, la organización en equipos requirió que mis compañeros fueran a casa a trabajar y yo también acudiera con ellos a preparar el tema. Los lazos de amistad me fortalecieron en confianza, alegría y seguridad. El Colegio de Bachilleres fue una puerta que se abrió para retar al compromiso y fortalecer la seguridad que había ganado años antes. Hubo distractores que llaman a los jóvenes a dirigirse por caminos complicados, pero en este caso la actitud con la que enfrenté esta experiencia fue de responsabilidad.

En la clase de literatura la necesidad de adquirir libros me atemorizó, los recursos económicos se ajustaban a lo necesario y aun así mis padres apoyaron la compra de estos materiales. *Pequeño hombre* anunció nuevamente el gusto por leer y las sesiones de paráfrasis que

continuamente se trabajaron me hacían estar interesada en las tareas y clases donde compartí esas historias.

Este libro no fue el único, también llegó *La simple historia de un cualquiera no siempre es cualquier historia* y con ese libro el autor Emilio Rojas, quien acudió a las instalaciones de la escuela. Escuché su conferencia, la presentación del último libro y el autógrafo que conservo en sus primeras páginas. De acuerdo con Cervera (1992), al enfrentarme con esas obras fui estimulada por la palabra, por el placer que la lectura provocó y su gratificación del mismo texto. Por primera vez me sentí dueña de un libro e identificada con el autor que contó su vida para invitarnos a recuperar la propia.

Esta fue de las pocas oportunidades que se presentaron para tener de cerca al autor de dos libros con los que aprendí a parafrasear y mirar que la vida se puede escribir y compartir con un público interesado en la lectura. El encuentro me hizo sentir mayor cercanía no sólo con el texto sino con el autor, esa persona que está detrás de un escrito, intentando conectar sus ideas con la visión de otro. Espero en las siguientes experiencias docentes, poder acercar a algún autor a los niños, palpar la cercanía de los escritores de sus libros favoritos.

En los siguientes años no fue posible que la literatura atrapara mi atención, estuve centrada en los diversos materiales que los maestros ponían a nuestro alcance. La música, el trabajo en equipo y prácticas de investigación formaron parte de la rutina escolar que hizo seguir un camino lleno de compromisos, desvelos y lecturas relacionadas a las Ciencias de la Salud, mi materia favorita.

En ese entonces me reencontré con la escritura, busqué el cuaderno donde las imágenes del álbum *Tú y yo* y sus frases fueron complacencias para el alma. Hice réplicas de los dibujos y encaminé esas creaciones a una comunicación más cercana. La lectura fue la herramienta para crear textos invadidos de emociones, turrone de palabras preparadas con ilustraciones que representaron emociones de una nueva etapa de complicidad y afecto. Empleando las palabras de Meek (2018) leer me hizo entusiasmar tanto con ideas como con sucesos y personas. El cuaderno empolvado y casi olvidado lo usé para tomar ideas de libros que sólo al corazón se le ocurren cuando está enamorado.

Escribir fue una puerta abierta, luz que deslumbró a las palabras contenidas, trazos selectos que en conjunto clavarón ideas en hojas escolares. Escribir también fue la comunión entre el sentimiento y el diálogo. De una comunicación silenciosa pasé a lo visible para ser escuchada. La escritura fue muleta que permitió emitir palabras invadidas de emociones, sueños y libertad para expresarme.

El cuaderno de dibujo quedó transformado en tienda de escritos ilustrados, pero más allá de esos intentos por comunicar también me ocupé de escribir sólo para mí. Al descubrir esa forma de hablar con letras también profundicé en mis vivencias para no olvidar lo que sentía, entonces dejé sobre papel algunos textos parafraseados y otros de mi creación. Como bien lo dice Rosa Montero (2018), escribí para intentar recuperar un momento, al reconstruir la historia y no perderla. Los intentos por comunicar fueron reminiscencia de esa etapa.

En casa los años pasaron rápido, entre pláticas con mis hermanas que se prolongaban hasta la medianoche. La música nos unió más, la herencia de mi papá dejó notas musicales que nos hacían cantar al ensamblar melodías que sonaban en la radio. Entre guitarras y requintos nos creímos dueñas del mundo. Los escenarios y aplausos junto a nuestros amigos crearon momentos inolvidables en aquella estudiantina con la que viajamos a Guanajuato. Lugar que nos transportó a la época colonial junto a otras estudiantinas que recorrían los callejones, con canciones que ensayamos en nuestro tiempo libre.

Pienso que papá siempre estuvo de acuerdo en que dedicáramos tiempo a la música, escucharnos cantar hacía brillar sus ojos, pocas veces lo miré tocar su guitarra y cantar *Escuincla babosa*, melodía que interpretó en las noches de serenata con sus amigos. Los años lo han cansado, su voz ya no suena igual, aunque seguramente de joven conquistó muchos oídos femeninos que se deleitaban con las canciones entonadas por aquel trío del que formó parte.

Fui feliz en ese ambiente, donde expresé sentimientos y emociones con la música, mi voz sonó en medio de otras más para sentir que existía. Los escenarios también generaron miedo ante las miradas de los espectadores, pero no me importó cuando la necesidad de expresar era más grande que los miedos. Aprendí a usar el canto como una herramienta para comunicar, el contenido de las canciones enunciaba alegría, amor o diversión. La palabra escrita la llevé al canto, fue una actividad placentera, porque como dice Cirianni (2003) la música del lenguaje resulta un ejercicio grato y útil que abrió las puertas del corazón para dispersar sonidos que anhelaban libertad.

Durante quince años designé los fines de semana para vivir aventuras musicales, las tareas tenían que estar terminadas los viernes, aunque tuviera que desvelarme. Las melodías hicieron palpitar el corazón y desahogar lo que no lograba decir con palabras. Me hice acompañar de mis hermanas y amigos para que mi voz sonara con cantos que traspasaron a públicos en diversos escenarios. El sonido ya no estuvo en el desierto, los oídos de muchas personas atendían a frases que les hacían recordar sueños y experiencias. Cuando pienso en aquellas escenas en medio de instrumentos musicales, la vocalización y ensamble de canciones, me percaté que la música sigue en mis venas.

Estos recuerdos son telas transparentes que reflejan lo que hay detrás de una juventud inquieta por el canto, una verdad que observo con nitidez al abrir el velo que cubre el pasado. Escribir es retrato de mocedades que liberan reflexiones de lo que aprendí en la estudiantina, con la familia y en cada espacio escolar. De acuerdo con Suárez (2009) al escribir fui narrando historias que permitieron poner al centro lo construido con diversas experiencias. El Enfoque Biográfico Narrativo es sumergirme en el mar, donde en lo profundo busco y encuentro para continuar trazando una historia en papel, del cual hablaré y ahondaré más adelante.

El arte del canto se mezcló con los estudios a nivel superior. Cuando salí de Bachilleres me encontré con una gran demanda de alumnos para ingresar a la Universidad, pero no abandoné el plan, así que investigué sobre una escuela de rehabilitación las fechas para realizar el examen de admisión y allá fui, con toda la actitud de seguir aprendiendo. Mi hermana que estaba estudiando para ser maestra, me dijo que había una Normal donde podía estudiar lo que yo quería, era la Escuela Normal de Especialización (ENE) ubicada en Polanco. Realicé el trámite e inicié con una nueva etapa que me formaría como profesionista.

En la ENE la docencia, la psicología y los conocimientos médicos que teníamos que saber se integraron para dar atención a los niños con discapacidad intelectual. Mis prácticas las realicé en Centros de Atención Múltiple (CAM) de preescolar, primaria y laboral, aprendí junto con los alumnos que tenían discapacidad intelectual, visual, auditiva o motriz. El Plan de estudios era el mismo que en escuelas regulares, pero se hacían adecuaciones curriculares para lograr que los alumnos aprendieran. Es decir, se modificaban los recursos y los contenidos de acuerdo al proceso de aprendizaje de los alumnos y sus posibilidades al usar los materiales.

En el CAM laboral algunos alumnos eran mucho más altos y fuertes que yo, eran entregados y afanosos de sus responsabilidades, pendientes de los detalles y solidarios en el trabajo. Eran pocos alumnos en cada taller, presentaban dificultades para concentrarse, usar algún material, hacer operaciones mentales y diversas situaciones que de manera individual identifiqué en cada uno. De ese espacio laboral aprendí que las habilidades se debían desarrollar desde los primeros años de vida, al brindarles diversas oportunidades para aprender en la vida cotidiana.

Las maestras con las que trabajé, siempre dispuestas a enseñarme, algunas de carácter fuerte y con habilidades importantes para atender alumnos con discapacidad múltiple. La integración educativa fue el camino para trabajar con esa población, las teorías de desarrollo humano, corrientes epistemológicas y autores que después fueron el sustento de mi intervención se hicieron presentes en mi travesía por la licenciatura.

También tuve la oportunidad de trabajar como voluntaria en un centro de rehabilitación con niños y jóvenes que tenían discapacidad. Lo que más recuerdo de ese momento es una visita a un internado, habitado por niños, jóvenes y adultos, a quienes nadie visitaba; no tenían familia, algunos eran agresivos, otros cariñosos, algunos pequeños y otros ancianos. Fue impactante el abandono en el que vivían estas personas.

Las religiosas, cocineras y personal de apoyo los atendían en medio de un ambiente frío, con olor a saliva, silencios o gritos de algunos que trataban de comunicarse. Me robaron el alma los residentes de ese lugar, lo más doloroso fue recorrer los espacios y llegar a unos dormitorios donde permanecían antiguas jaulas que se usaban para los niños y jóvenes que eran agresivos. Como pájaros sustraídos de su ambiente sin ser dueños de un espacio, con las alas atrofiadas por coartar su libertad.

El lugar estaba remodelado, y ya no usaban jaulas, ahora había camas y cunas como un espacio protector para aquellos que casi no se movían. Para mayor facilidad en la alimentación les hacían en licuado sus alimentos y por lo tanto la mayoría de ellos no sabían masticar. Ahí aprendí que las personas con discapacidad habían sido tratadas de manera cruel, olvidados por su familia en manos de quienes sólo los alimentaron con brebajes vacíos de amor. También había ataúdes que esperaban el deceso de algún enfermo o anciano a punto de morir, en aquel momento lo importante para el personal en servicio era resolver la ausencia, para continuar con las labores cotidianas.

Narrar sucesos de la infancia y estas primeras experiencias durante mi formación docente me permitió reflexionar sobre las acciones en los lugares donde atienden a personas con discapacidad, las aulas, las estrategias seleccionadas y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. De lo vivido aprendí a tratar con dignidad a quienes por su condición habían sido marginados y olvidados, ahora los niños serían acompañados de la mano con nuevas propuestas para aprender en libertad a partir de mi intervención. Tal como lo plantea Suárez “la narrativa es la mejor forma de dar cuenta de la experiencia pedagógica” (2009, p. 84) que invita a una autoevaluación de las acciones frente a seres humanos al interactuar en una institución educativa. La cercanía con esta población me hizo sensible a sus necesidades educativas y valoré desde una sonrisa hasta el trazo de líneas mínimo en una hoja.

2.2 Alianza con la escritura

A punto de concluir mis estudios en la ENE un día me descubrí rodeada del amor incondicional de mis mejores amigas y amigo, ocho fuimos los integrantes de ese grupo, sus brazos y palabras amorosas me ayudaron a salir de una depresión, tocar fondo para salir victoriosa a la vida. De ese episodio recuerdo que mi tristeza abarcó todo mi ser, olvidé comer y hacer tareas. En casa papá, mamá y hermanas aliviaron la desesperanza con su amor protector y esperanzador.

Fue como estar en una fosa oceánica donde la temperatura congeló el alma, me aprisionó en la profundidad y me hizo temblar de miedo al verme en un lugar desconocido. Ahí no logré ver mi reflejo, la respiración era forzada y la visión del mundo en tierra firme no fue perceptible para mi mirada. Estuve varias horas empapada en esas aguas frías hasta que las manos protectoras y amorosas tomaron con firmeza mi cuerpo para dar los primeros auxilios.

Después de una semana levanté la mirada y continué construyendo un camino sostenida del amor fraterno de una familia y la amistad absoluta de quienes aprendieron a ser docentes en esos primeros años. En el corazón llevé heridas y sentimientos revueltos que necesité sacar de lo profundo del alma. Fue por ello que ese momento de desierto marcó un camino constante, aliado a la escritura, después de una amistad traicionada, surgió el destello de un mar escrito.

El silencio traspasó mi cuerpo y la escritura fue el torrente del corazón. Decidí ceñirme a la escritura, compré un nuevo cuaderno y coloqué en el olvido mis antiguos textos. Volví a escribir, pero con intensidad y enojo, tristeza y rabia; ya no escribí en verso, todo en prosa y sin dejar espacios, la escritura fue un rostro, la mirada del alma que deposité entre letras que en conjunto

revelaron emociones escondidas. Como comenta Guijosa e Hiriart (2004) le perdí el miedo a las palabras y las usé como yo quise. Las incluí en mensajes escritos, pensamientos organizados en párrafos y frases que culminaron en textos completos.

En la escritura también encontré respuestas, descubrí pensamientos y anhelos en cada idea que surgía al escribir. En realidad, no sabía cómo expresar o comunicar lo que me pasaba y en esta interacción con un cuaderno en blanco fui narrando lo vivido durante el día, en ocasiones textos largos y otras tantas muy cortos. Encontré que en lo interno había mucho qué decir, conocimientos y sueños para conformar una identidad fortalecida en autonomía y confianza. La producción de mis propios textos fue necesaria, así lo menciona Lerner (2006) porque estaba incursionando a una comunidad de escritores, para dar a conocer lo que estaba pasando a mi alrededor, como símbolo de protesta o reclamo.

Días después conocí a una religiosa que de pronto ya era una amiga, las largas pláticas se mezclaron con el aroma de las flores que adornaban el altar de la capilla. El silencio, la frescura de la madera y esas sensaciones de estar en paz generaban impulsos por dialogar con un ser supremo. En realidad, mi amiga también reflejó paz en la mirada, su voz era un susurro de confianza y armonía, aunque mi encuentro más importante fue con Dios.

En ese lugar me recibieron con alegría, siempre en espera de escucharme, de hacerme un espacio en la capilla para estar a solas y entablar un diálogo con quien nunca pude ver, sólo su imagen reflejada en cerámicas y pinturas. Esta necesidad por creer en un ser supremo fue la fortaleza más importante que reconstruyó mi vida. De esa experiencia inicié un camino tomada de la escritura como compañera, donde todos los días una frase, una palabra, una mirada o una acción quedaron tatuadas en las hojas de un cuaderno.

Escribir fue revivir, regresar de una experiencia triste a un cambio con el que me vería transformada en un nuevo ser. En el cuaderno plasmé todo lo que en algún momento creí injusto, mis enojos, desaciertos, anhelos y también sueños. Fui la dueña absoluta de aquellos escritos, nadie conducía el pensamiento, no había atajos, ni frenos, era libre de escribir escenas y pensamientos. De acuerdo con ello Pablo Neruda (en Guijosa e Hiriart, 2004) refiere que las palabras brillan como piedras de colores, se persiguen y quise ponerlas todas en mis textos. Las palabras fueron el reflejo de lo oculto, porque a la vista de los demás siempre fui tranquila, sin enojos y paciente.

En esos textos me descubrí enojada, la punta del bolígrafo casi traspasó la hoja, una emoción natural del cuerpo cuando reacciona a lo injusto y desagradable. Mis palabras escritas las leía de vez en cuando y me admiraba de lo que había en mí. Esa Gisela tranquila también tenía derecho a enojarse y hablar cuando algo le parecía inadecuado, pero no me atrevía a hacerlo y esos sentimientos eran los que albergaron el corazón durante varios años y como consecuencia una dificultad para dialogar y hablar de frente a las personas. Cada noche dediqué tiempo para escribir, la tenue luz alumbró el espacio de mi habitación, a puerta cerrada y cara a cara dejé mi rostro en los cuadernos.

Años más tarde encontré a un personaje más en mi vida, una misionera católica de la comunidad Verbum Dei, una chica española que congregaba a jóvenes para entablar diálogos y conferencias, en un pequeño departamento prestado con paredes llenas de paja simulado un establo. En ese lugar continué escribiendo, la paz y el silencio que tranquilizaron mis pasos dieron ánimos para usar a la escritura como camino esperanzador. Continué escribiendo para el amor propio, los sentimientos se inclinaron por los anhelos, con fe en lo posible e ingresé en ese grupo en el que compartí mi experiencia de vida. Participé en un campo de actividades letradas que tenían sentido (Smith, 1986), ahí me invitaron a leer y escribir sobre alegrías, emociones y proyectos.

De cuántos cuadernos conformé esa historia no lo recuerdo, sólo sé que nunca dejé de escribir, en mi dormitorio siempre estuvo presente un cuaderno y un lápiz para establecer contacto con mis pensamientos y en la intimidad dejar por escrito fragmentos de mi vida. Disfruté ser profesora, los días con mis amigas, pero sobre todo el momento de mirarme cristalina en letras. La escritura fue ese proceso sanador en el que encontré una etapa de tristeza y después de anhelos compartidos con mi familia y amigas.

Leer textos de mi autoría permitió aceptar una personalidad que entraña sentimientos y pueden ser expresados sin ocultarlos. Lo importante es el autoconocimiento de un ser perfecto que se conforma de aciertos y desaciertos. En esas reuniones sentí libertad de leer, escribir y hablar sobre lo que me pasaba, siguiendo a Smith (1986) formé parte de un grupo de personas que leían y escribían, expertos que se mezclaban con principiantes. Que al final tienen las mismas oportunidades para participar en todas las actividades, porque existe un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que la autonomía toma fuerza y se desarrollan habilidades.

La escritura también se acompañó de la lectura, en esos momentos en los que la fatiga entró en los huesos tomé en mis manos libros que me hicieron ingresar en escenas históricas, increíbles y trágicas. Al leer hallé sentido y suficiente significado (Garrido, 2005) con las historias descriptivas y rodeadas de interesantes escenas, que conectaron con mi vida y pensé en lo fácil que era transformar una historia y un mensaje en un libro. Admiré también mis escritos, en la posibilidad de algún día compartirlos y dejarlos a la vista de quienes pudieran interesarse en una historia sencilla, pero interesante. Ahora he descubierto la complejidad de escribir, es más bien un camino intrincado por el que un escritor transita cuando estructura un texto.

Hasta ese momento logré usar a la escritura como una herramienta para desahogar tristezas, alegrías y pensamientos que eran sólo para mí. Las hojas de los cuadernos se agotaron en espacios, me fui transformando en pescadora de frases de ese mar escrito. Sabía que algunos textos eran buenos, otros estaban llenos de emociones y otros más con enunciados parafraseados de libros que habían pasado por mis ojos. Considerarme una escritora estuvo lejos de mi alcance, los motivos por los que me alié con la escritura se quedaron en expresiones solitarias que sanaron un corazón roto.

Nadie tenía permiso de tocar mis producciones, eran personales aquellos textos que ubiqué en un lugar especial muy cerca para rescatar pensamientos, aprendizajes y experiencias que representaran algo de mí. Los cuadernos quedaron repletos de una historia de juventud ensamblada con escenas de una búsqueda por encontrar un empleo, el encuentro con la paz interior y las primeras prácticas docentes que conformaron una personalidad sincera, sencilla y tranquila.

Algunos de los libros que acompañaron mi escritura en esos momentos fueron una invitación por parte de unas religiosas con las que trabajé como maestra en una primaria. Tuve acceso a todos los espacios de ese Colegio, los salones, la capilla, el comedor y hasta la biblioteca a la que ninguna de las maestras se acercaba. Un día la madre religiosa nos llevó a todas las maestras a la biblioteca y nos dijo que podíamos tomar el libro que quisiéramos y al terminar de leerlo lo regresáramos. El polvo entre los montones de libros me indicó la ausencia de la lectura.

Me interesó uno que en su portada aparecía el rostro con un grito desesperado: *Flores en el ático*. Su olor a humedad y el color de sus hojas lo hacían más interesante, lo examiné y leí algunas líneas; sin embargo, lo dejé nuevamente arrumbado en ese montón de libros polvosos. Tiempo

después la curiosidad me hizo acudir por él varias veces hasta que lo llevé a casa para apropiarme de su contenido.

Las primeras páginas crearon misterio, estaba obsesionada por saber sobre sus personajes que eran descritos como niños de piel de porcelana. La imagen de la portada se apoderó de mi atención, algo quería decir ese rostro que quería salir del libro, escapar de un sitio que le tenía atrapado. Pensé en que era la mamá de los niños que vivían el ático, tratando de salir de ese lugar, sin embargo, la historia muestra el rostro oculto de una mamá poco amorosa y protectora.

La lectura de este libro coincidió con el fallecimiento de mi *hermana adoptiva*, la cirugía complicó el estado de salud de mi amiga, peritonitis fue el diagnóstico y falleció en el hospital la *Teacher* más querida por los niños. En ese momento hubo una profunda combinación entre la lectura de un libro y lo que estaba viviendo, me quedé sola sin la música en inglés y su alegría por bailar. Así la escritura y la lectura acompañaron este duelo, por un lado, escribí cartas de despedida y por otro la historia del libro me hacía pensar en que después de algo malo, siempre llega algo bueno. Este libro fue una invitación a la lectura, concibiéndola como mi refugio.

Al poco tiempo otro libro llegó a mis manos, era *El cielo de Siberia*, una historia verdadera que me abrió los ojos a un mundo desconocido, el autoritarismo de Stalin y la deshumanización que el poder adquiere en el hombre. La fortaleza de la protagonista, su inteligencia y nunca darse por vencida, fue impactante, al identificar que una mujer al igual que muchos seres humanos se aferran a la vida aun a pesar de las circunstancias por las que atraviesan.

La imagen de la portada muestra el retrato de Evgenia¹ con sus dos hijos y su hijastra. Pareciera que el más pequeño aún lo puede llevar en brazos para lograr salir todos en la foto. El rostro de la protagonista es joven y sus hijos tan pequeños, en sus ojos hay sencillez, paz y tranquilidad que comunica una escena en familia, contrastándola con un paisaje de árboles secos en medio del atardecer, un cielo que pinta rojo y toca los rostros de quienes están en la fotografía. Esa fue otra invitación a investigar lo que había dentro de ese libro de hojas amarillas, a punto de caerse la pasta.

Evgenia se desempeñó como profesora de historia, fue madre de dos hijos, acusada de terrorismo y condenada al aislamiento, para cumplir con actividades forzadas en los campos de

¹ Evgenia: Variable rusa del apelativo Eugenia.

trabajo de Kolima, ubicada en Siberia. Leer la descripción del contexto donde sufrió de hambre, frío, cansancio y desesperación por volver a su hogar, me enseñó parte de una ideología que destruye y transforma vidas, seres humanos en esclavitud, al servicio de sus amos.

En ese libro aprendí que en la lectura también se encuentran formas de vida que alientan para seguir disfrutando de lo que tenemos y luchar por lo que se quiere. *El cielo de Siberia* muestra que la historia personal es tan importante, que deja un legado en lo escrito, si no se escribe se pierde y no será leído por nadie. Evgenia no tuvo permiso de escribir al estar en esclavitud y sin embargo logró lo que estoy haciendo ahora “bucear en su memoria sólo con las reminiscencias mentales y sentidas del pasado que afloran en el presente” (Ochoa, 2007, p. 13). Dejó sus memorias, escribió su experiencia en la época de Stalin, que sirvió para dar testimonio del crudo trato hacia las personas en manos de un gobierno represor.

Estos últimos libros marcaron el inicio de un encuentro personal con otras obras que adquirí por gusto propio, me sentí atrapada por la lectura, la veracidad y fantasía que se acerca a lo real, dejando al descubierto que “La lectura, al final, siempre es un acto personal, individual, e incluso aparentemente pasivo, pero cuenta con motivaciones ampliamente activas” (Cervera, 1992, p.22), que permiten en un instante apropiarse de sucesos escritos, generando aprendizajes al leer las páginas de una obra escrita.

El encuentro con la lectura no fue planeado, surgió de lo cotidiano y ahí descubrí que un libro puede ser mágico a partir de los intereses del lector y un escritor que coinciden y se ensamblan. De acuerdo con Rosenblatt la lectura fue “un suceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particulares, en circunstancias también particulares.” (en Dubois 2015, p. 27). En esa etapa tomé a la lectura para ocupar mi tiempo en imaginar, identificarme con algún personaje, soñar y sorprenderme de lo que puede existir en letras.

Al leer fui relacionando vivencias diarias con las historias escritas, mi realidad no fue tan parecida a los relatos que encontré en los libros, pero si había sucesos que tocaron sentimientos, emociones y movilizaron la memoria. Al respecto Dubois comenta que “la dinámica del proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen de él transformados.” (2015, p.28). al leer transformé el texto en mi realidad, anclándola a mis sentimientos y emociones.

Leer y escribir continuaron siendo mis compañeras hasta que me casé y fui cambiando rutinas y responsabilidades. Los cuadernos con historias de mi reflejo los tiré junto con un montón de cosas que había considerado obsoletas, después de todo desprenderme de ellos fue necesario, ya que en casa el espacio era reducido y no había espacio para todas las cajas llenas de libros. Después de olvidar mis textos en la basura dejé de escribir, me dediqué a la música, el trabajo y a mis hijos que llegaron a modificar toda la estructura de una maestra convertida en mamá. Solté a mi compañera la escritura, apenas me daba tiempo de leer libros en el trayecto al trabajo o por las noches cuando los pequeños ya estaban dormidos.

Pasaron muchos años sin escribir, la vida en matrimonio fue compleja, con alegrías, ilusiones, enojos, discusiones, proyectos, vacaciones, en fin, un todo compartido en el que priorizamos a los hijos. Las rutinas y el exceso de trabajo causaron monotonía en nuestras vidas, además de una pérdida humana, el corazón palpitante de mi suegra dejó de aferrarse a la vida después de que el cáncer invadió su cuerpo. El vacío silencioso convirtió a mi esposo en un ser lejano en sus pensamientos, se olvidó de las prioridades y dio como resultado un distanciamiento con la familia.

Cada uno tenía mucho que decir, yo desahagué mi tristeza con llanto, pero él la guardó y cerró todo canal de comunicación. Dentro había mucho que hablar hasta que encontramos el momento para volver a dialogar e iniciar aún a pesar de la ausencia que golpeó a cada integrante de la familia. Debíamos ayudar a mis hijos, Ariadna con tres años de edad pensaba que desaparecer de su vista implicaba muerte, Rafael intentó consolar a papá y distraerlo con sus juegos. Yo lloré mucho y tuve miedo de esa enfermedad que consumió a la mamá de mi esposo.

Volvimos a formar una alianza con el compromiso de apoyarnos para cumplir nuestras metas junto con la responsabilidad de dos hijos, le dije a Ernesto mi esposo que necesitaba de un tiempo para mí, de ese espacio en soledad para volver a escribir, pero también para cumplir un sueño, volver a estudiar e ingresar a una maestría. Él por su parte también solicitó mi apoyo, debía concluir la ingeniería en alimentos e inició los trámites para continuar con el proceso de titulación. La decisión y el corazón puestos para ser ejemplo de dos hijos nos fueron transformando en un matrimonio más sólido, no perfecto, pero sí con mayor visión para aprender juntos.

Ernesto me compró un cuaderno y dijo –Escribe en él, yo no voy a leer nada, es tuyo – aseguró, con determinación y me lo entregó. Me dediqué a escribir pequeñas frases, pensamientos

dedicados a nuevos proyectos, reflexiones sobre el distanciamiento que pasé en el matrimonio y una pérdida más, el deceso de mi mejor amigo que estudió conmigo en la ENE, una escena inesperada después de su último mensaje, una mañana de trabajo en la que el grupo de amigas compartimos el dolor de despedir sus bromas y palabras llenas de fortaleza.

Escribí para recordar situaciones complicadas, reorganizar ideas, decisiones, recordar personas ausentes e importantes. Volví a dejar el alma en papel con señales de una docente convertida en esposa, madre y amiga. Cubrí la necesidad de contar por escrito lo que estaba viviendo, la escritura apremió la comunicación, de acuerdo con McEwan y Egan tuve “una urgencia fuerte y natural por contar una historia” (2005, p. 66), que diera sentido a las experiencias más importantes que en ese momento hacían ruido en la mente.

Esas escenas y mis proyectos por cumplir se quedaron en la nueva libreta, herramienta básica para dejar perpetuas las vivencias cotidianas de una maestra que vive rodeada de amistades y una familia incondicional. El obsequio comprado revivió la necesidad de escribir para dejar huella de mi paso por esta tierra, ese regalo símbolo de un afecto leal que respeta mi espacio para escribir en libertad.

2. 3 Lo extenso del mar

Analizar la práctica docente que he realizado durante estos diecinueve años frente a grupo es complejo, trato de observar en el pasado la conducción que me llevó a ser la docente de ahora y encuentro que la modificación ha sido de manera progresiva. En los primeros años de trabajo, la ENE fue la base teórica para trabajar con alumnos que tenían discapacidad intelectual, el aprendizaje que obtuve de esa institución me permitió aprender a observar, a identificar los procesos de aprendizaje y a mirar en los alumnos a seres humanos diversos.

Recuerdo que hace muchos años mi práctica docente se basó en el ensayo y error, los pocos elementos con los que salí de la Normal me ayudaron para trabajar con los alumnos, identificar sus necesidades, pero faltó el registro sistemático en la planeación y de las acciones que realicé con ellos en el grupo, olvidaba detalles o no daba continuidad con los avances de los alumnos. Sentía que la urgencia por terminar los contenidos era prioritaria. Una carencia que dificultó el aprendizaje para una maestra joven que inicia su profesión en una escuela primaria particular.

La base para trabajar en la escuela con los alumnos estuvo presente, traté de crear situaciones que interesaran a los niños en las clases, pero no supe cómo dar cuenta de lo aprendido. Con el tiempo la investigación, la interacción con los materiales de la SEP y el apoyo de otras docentes experimentadas fueron otra base que me impulsó a tener mayores herramientas. El intercambio de estrategias y anécdotas sobre lo que pasaba en el aula ayudaron a la toma de decisiones, al escuchar cómo las maestras resolvían situaciones cotidianas en el aula me sentí “tocada por las historias narradas, que me estimulaban a pensar en mi propia historia” (Grangeiro, 2011, p. 128) como profesora de primaria.

En algún momento me arrepentí de elegir ser docente, los problemas llegaron cuando los alumnos en comparación con otros grupos no tenían los mismos conocimientos. Desarrollé habilidades en los alumnos, la seguridad para participar y convivir, pero en sus conocimientos se notaba desventaja con otros niños del mismo grado. No sabía cómo resolver esas situaciones y la crisis me impulsó para buscar nuevas alternativas de trabajo.

En esos inicios requerí de la asesoría de colegas y dos profesoras cercanas me apoyaron en ese trayecto. Mis dos hermanas son maestras y de ellas aprendí lo que en la ENE no obtuve. La experiencia frente a grupo da muchas oportunidades para equivocarse y volver a intentar cosas nuevas. Gracias a ellas fui modificando mi intervención y sintiendo mayor seguridad durante las jornadas escolares. Con los materiales que me recomendaron, las estrategias y sugerencias, los miedos ahora se convertían en fortalezas y un impulso para aprender más.

Las exigencias en la escuela donde trabajé detonaron la necesidad de apropiarme de cada cambio educativo para hacerle frente a los desafíos, sin embargo, la ventaja de contar con una familia de docentes fue enriquecedor ya que compartíamos situaciones escolares que nos hacían encontrar detalles en la dinámica escolar y posibles soluciones. Estas reuniones en las que narramos nuestra experiencia nos llevaron a crear un espacio en el que según Bolívar “La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción” (2006, p.4). Fuimos intercambiando sucesos con el propósito de mejorar nuestra intervención con los alumnos.

Pienso en lo complejo que fue para mí trabajar con los padres de familia, a ellos también tuve que darles cuentas del trabajo que realicé con sus hijos y el sustento no fue tan convincente. En los primeros años de trabajo me percaté que los papás siempre exigen y solicitan todo de un

docente para obtener los mejores resultados académicos. Requerí profundizar en el conocimiento del Plan y programas para fortalecer el estilo de enseñanza y así dar a conocer el impacto que se genera durante el proceso de aprendizaje de los niños.

No me di por vencida a pesar de sentirme agotada y emprendí el camino a la actualización permanente, con cursos en la ENE, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y en los Centros de Maestros que también visité durante los días de receso escolar. El aprendizaje entre compañeros docentes, su experiencia en el grupo y yo con el aprendizaje de una especialidad en Discapacidad Intelectual y Dificultades de aprendizaje se complementó para seguir fortaleciendo este proceso indefinido de aprendizaje.

Los primeros años de trabajo en las escuelas fueron en centros particulares, en los que estuve frente a grupos como maestra dando clases regulares, no en la función que esperé después de salir de la ENE. El perfil que cumplí era el de una maestra especialista, destinada a trabajar con una población con discapacidad intelectual, sin embargo, las oportunidades iniciaron de manera distinta, hasta que en el 2010 concursé en el examen de Alianza y gané una plaza para trabajar en la SEP. En ese tiempo el servicio tenía por nombre Unidad de Servicio de Apoyo a la educación regular (USAER).

Los cursos y lecturas constantes fortificaron mi intervención docente, la revisión del Plan y programas de la Reforma educativa, en el que se empezaba a hablar de la Articulación de la Educación Básica, abrió el panorama a los cambios constantes que la educación vive en cada sexenio, enlazados a las situaciones políticas, económicas y sociales de nuestro país. Tiempo después estos cambios me llevaron a cursar el Diplomado para maestros de primaria, el cual “daba continuidad al programa iniciado en el ciclo escolar 2009-2010” (SEP, 2010, p. 5). Fue un encuentro con maestros que se desempeñaban de manera directa en los grupos y yo con una visión desde la educación especial, para someter a análisis y reflexión los cambios educativos.

Tiempo después fuimos avanzando a la inclusión educativa y la operatividad de la USAER cambió a la Unidad de Educación Especial y educación Inclusiva (UDEEI), de ser un instancia técnico-operativa de apoyo se modificó a un Servicio educativo Especializado, en donde entré en acción con los alumnos, docentes, directivos y padres de familia. Me transformé en la docente especialista a quien generalmente llaman *la maestra de UDEEI* los niños y maestros. Aquella que observa a detalle sus rostros, las miradas que encantan y transmiten ilusiones o tristezas.

La UDEEI es un servicio en el que en comunidad se atiende a la diversidad de alumnos de la escuela, el trabajo consiste en priorizar a la población que puede estar en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, aquellos niños que padecen una enfermedad, que viven en la calle, con discapacidad, migrantes, indígenas, capacidades y aptitudes sobresalientes o talentos específicos. Los dones que permiten atender a los alumnos al brindarles una educación de calidad son las capacidades, habilidades, recursos y metodologías docentes. De ahí la necesidad de estar en constante búsqueda y actualización para sumarme a las escuelas con herramientas que den respuesta a la diversidad estudiantil.

Los alumnos son los más importantes cuando llego al salón de clases, observo con detenimiento sus rostros, las miradas tristes o luminosas, somnolientas o despiertas, la postura de cansancio o en alerta. Las señales de los niños son sirenas que llaman mi atención y sin acercarme mucho interactúo con ellos desde lejos para no invadir su espacio e iniciar la búsqueda en los contextos que les permitan una mejor participación y aprendizaje. El trabajo que realizo contribuye con la escuela a garantizar la inclusión educativa, generando con ello una intervención con todo el alumnado y en especial con los niños que llegan con algún diagnóstico médico, una etiqueta como carta de presentación, al mencionar que tienen problemas de conducta o no aprenden.

También identifico si en la escuela hay niños en situación educativa de mayor riesgo. En palabras de Zuñiga (2011) “están en riesgo de fracaso escolar” (citado en SEP, 2015, p.12), porque ingresan a la escuela, pero no permanecen, repiten año, no aprenden según los ritmos de la escuela o acceden a contenidos de baja relevancia. Trabajo con todos los alumnos de la escuela, pero me enfoco en la población vulnerable.

Mi trabajo implica escuchar las observaciones de los maestros y las expectativas que les provoca la situación de algún alumno. El intercambio con los docentes fortalece la intervención en los grupos, ya que las aportaciones que pueda proporcionarles son avances que se reflejan en el aprendizaje. También hay que escuchar a los padres, ellos tienen mucho que desahogar, sueños por cumplir y experiencias difíciles que los marcan cuando algún médico les da un diagnóstico sobre Trastorno de Déficit de Atención (TDA)². Situación que caracteriza a los alumnos por presentar dificultad para prestar atención.

² Trastorno por Déficit de Atención (TDA): Involucra la falta de atención y concentración, se distraen con facilidad y evitan actividades que requieren trabajo mental continuo.

El compromiso y esmero cuando hay trabajo pendiente forman parte de esa personalidad que me caracteriza. Algunas colegas dicen que soy responsable, mis amigas que soy compartida y noble. Pienso que los maestros y maestras con los que trabajo confían en lo que hago, recurren a mí cuando hay situaciones importantes en su grupo y entonces es cuando dicen «Hay que comentarle a la maestra de UDEEI». Entro en acción para escuchar a los maestros y después a los padres. No sin antes volver la vista al alumno de quien se habla.

Durante el día escolar ingreso a las aulas, llevo preparada la clase para los alumnos, me enfoco en aquellos con discapacidad o con alguna necesidad específica. Preparo los materiales que pueden llamar más su atención y antes de todo ubico a los alumnos que conforman el grupo, pregunto por los que no están presentes y me alegro por la presencia de los que están en el grupo. Parece ser que a los alumnos les agrada mi presencia, regularmente cuando entro al salón dicen – ¡Nos salvamos! – gritan emocionados. Y guardan lo que tengan en sus mesas para dar inicio con las actividades.

Las estrategias son planeadas con base a cada necesidad y llevan detrás el objetivo de hacer participar a todos los niños, que se diviertan mientras aprenden y logren convivir entre ellos. Los alumnos que requieren más apoyo son ubicados en lugares estratégicos que les permitan una mejor interacción y el docente de grupo cumple su mejor función con ellos, los monitorea y apoya para generar confianza y autonomía durante cada sesión de trabajo. La intervención la realizo en corresponsabilidad con los maestros de grupo y la estrategia forma parte de los aprendizajes correspondientes al grado escolar, de tal forma que se fortalezca la situación educativa de los alumnos.

Soy respetuosa del tiempo de los alumnos y de los docentes, organizo las actividades, los materiales y tomo acuerdos con los maestros. El horario marca la organización del día a día, así también la agenda de intervención es el instrumento donde queda plasmado lo que haré durante toda la jornada escolar. Por lo general recurro a los directivos para comentar las ideas que tengo respecto a lo que realizaré o en caso de tener dudas es necesario escuchar sus sugerencias y comentarios. Porque, mis acciones necesitan ser evaluadas y autorizadas, tomando en cuenta las aportaciones que enriquecen la intervención.

Este camino es como explorar montañas, subidas y bajadas, las pendientes son difíciles, complicadas y cansadas, esos son los problemas de los que hay que salir victoriosos. Los docentes

son accesibles, comprometidos, responsables y exigentes cuando requieren la intervención de la UDEEI. La entrega en las aulas brinda frutos en cuanto se cumplen los acuerdos para generar en los alumnos un mejor desempeño educativo.

Es gratificante la cosecha después de la intervención, los alumnos son quienes me indican si hay avances o necesitan ser modificadas las estrategias. En cierta ocasión una niña de tercero de primaria se acercó y me pidió ayuda. –Yo quiero que usted me ayude, porque no sé leer, ni sumar –dijo, con una sonrisa en los labios. –Dice mi abuela que ¿si puede ir a casa a darme clases? – concluyó en espera de una respuesta. El poder de sus palabras trazó el compromiso de crear nuevas estrategias con las que la alumna sintiera seguridad, para seguir aprendiendo a pesar de las dificultades a las que se había enfrentado en los primeros años escolares.

La comunicación con los maestros es un intercambio de expectativas y creatividad que me llevaron a tomar acuerdos para construir un espacio óptimo para el aprendizaje de los niños. La orientación a docentes es el motor que requiere el impulso de un estímulo para continuar creando, por ello la necesidad de contar con estrategias sólidas que apoyen el trabajo continuo de los maestros frente a grupo. Los detalles de la jornada escolar los he compartido con los mismos compañeros docentes, directivos y con mis hermanas y esposo, quienes también se encuentran inmersos en este camino educativo.

Las reuniones familiares en ocasiones son sesiones catárticas en las que el caso más complicado de un alumno sale y despunta como principal eje que nos permite encontrar la estrategia para dar solución al problema. Carmen e Imelda desde una mirada objetiva y fundamentada en los lineamientos educativos intervienen para dar soluciones, mi esposo Ernesto se enfoca en el problema sin rodeos y basado en la responsabilidad de los padres de familia. Porque como bien lo aseguran McEwan y Egan (2005) “Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con colegas” (p. 60). Lo más interesante es que de estas experiencias surgen propuestas para el trabajo con los alumnos.

Yo me dirijo a los detalles, el entorno escolar, el áulico y el familiar, de ahí selecciono información que puede ser luz para entender la situación por la que los alumnos transitan su proceso educativo. Esas reuniones esporádicas me abrieron el panorama educativo, fueron guías sin fórmulas para encontrar soluciones, un encuentro de miradas que hacen entender una situación desde sus diferentes ángulos. Es reconfortante que después de una jornada escolar complicada

existan momentos para dialogar sobre los eventos importantes, en esos momentos necesito ser escuchada y sentir tranquilidad después de pensar y asimilar lo que les pasa los alumnos y a sus padres.

Las situaciones complejas durante las jornadas escolares, las exigencias de directivos y el reto profesional por responder al desafío educativo, detonaron la búsqueda para seguir avanzando en la práctica educativa y ofrecer nuevas opciones para apoyar a los alumnos. Encontré a la UPN en un momento en el que me sentí estancada con las estrategias implementadas y en las orientaciones hacia los docentes para intervenir con los alumnos.

Inicié con el entusiasmo ungido en el alma y terminé reconstruyendo mi ser, en esta Universidad aprendí a ser una animadora sociocultural de la lengua. Aquella persona que se atreve a modificar acciones y que con su intervención demuestra compromiso y creatividad. Ese proceso de conversión lo viví con intenso trabajo individual y en colectivo. El trayecto estuvo lleno de esmero, fortaleza, inquietud por aprender, cansancio, pero sobre todo de un compromiso con la educación y la formación de una docente.

A este camino se fueron sumando experiencias compartidas de compañeros que aman la literatura, el gozo de su trabajo y la sabiduría con la que transforman el lugar escolar. La experiencia de cada uno se fue mezclando con la mía, observé mis miedos, reconocí habilidades, me atreví a dar nuevas propuestas de trabajo, reforcé la seguridad para trabajar colaborativamente y adquirí Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que no figuraba en el librero de casa.

Ser un Animador requiere entrega total a lo educativo, al gusto por la lectura, la escritura y la oralidad, la creación de un salón sin fronteras que comparte a la comunidad personalidades que integran a un equipo de trabajo. Dejé en manos de los alumnos la toma de decisiones para construir sesiones de trabajo basadas en sus intereses, fui dejando en un cajón actividades tradicionales de escritura, encontré más opciones para compartir lecturas y escuché sus voces, miré a los alumnos como constructores de su propio aprendizaje.

De esta modificación y aprendizaje es necesario profundizar, encontrar los chispazos que conducen a la ASCL, esta transformación estuvo rodeada de ética profesional que generó un constante compromiso para lograr mejores resultados al trabajar con los alumnos. Ese sendero fue

largo, con ajustes en la intervención a partir de fundamentos teóricos que fortificaron mi función como maestra especialista.

Escoltada por compañeros, amigos y una familia, la ASCL cobró sentido, sus implicaciones y las habilidades que desarrollé concluyeron en una meta, no sin antes entender mi pasado a partir de una narrativa que me permitió reflexionar sobre el ascenso a la docencia. Abrí los ojos en esta construcción escrita, el tiempo se apoderó de mis noches para destapar el espejo que había estado cubierto por muchos años. Dentro encontré mi reflejo, la transformación del alma de una docente que se mueve cuando siente que se pierde en la intervención educativa.

Capítulo 3 Olas que lanzan a la vida

3.1 Transformación hacia la Animación Sociocultural de la Lengua

En aquellos días correr por la ciudad de México me devolvió la calma, las calles solitarias acompañaron mis pasos, hacer ejercicio fue el principio de un cambio, estaba decidida a tomar impulso hacia la cima, la maestría era casi tangible después de mirar la convocatoria para transformarme en animadora sociocultural. Dentro en el alma se agitaron ilusiones por continuar preparándome en lo profesional y más adentro el amor propio sostuvo mi andar por la UPN, la escuela que se distingue por su color azul que contrasta con la calle solitaria donde los peatones casi no transitan, porque está ubicada en medio de fábricas que despiden olor a galletas.

Al llegar a esas instalaciones respiré humildad, sencillez y compromiso. Delante de mí encontré seres humanos que trazaron una ruta al caminar por el sendero de la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL). El nombre de una especialidad que me fue complejo entender y aprender, por tal motivo sólo la llamé Maestría en Educación Básica en Lengua. Con el paso de los Módulos me fui apropiando de esta nueva forma de vida, el ímpetu de transformar libros, letras y palabras en verdadera fuente de creatividad para comunicar.

Explicar a mi esposo lo que es un Animador Sociocultural nos llevó a diálogos constantes en los que mencionó –¡Te imagino como una payasita con pompones animando fiestas! –mientras hacía movimientos que simulaban un baile. Situación que causó en mí descontento, porque al inicio no lo relacionaba con el trabajo que realizó en la escuela. Después de un tiempo cambió su opinión, cada fin de semana aproveché para platicarle un poco sobre la ASCL, además me sentía observada por él cuando adquiría nuevos libros, leía y preparaba materiales para la secundaria.

Una tarde sentada frente a la computadora mi esposo comentó –Ahora entiendo que serás una maestra que ayuda a los alumnos a que se expresen, mediante estrategias creativas –afirmó convencido. Y otros comentarios más en los que resaltó mi esmero por la educación, a pesar del descontrol que me generó la puesta en marcha de los proyectos con los alumnos. A medida que avancé en la maestría fui construyendo un concepto de la ASCL, primero me anclé a la creatividad, después solté ideas, la alegría, la paciencia y la valentía se agregaron consecutivamente para moldearme y ser una maestra que anima en el aula, desde una pedagogía en libertad, que hiciera sentir a los alumnos confiados y seguros durante las interacciones en ese espacio escolar.

Llegar a la construcción de una animadora sociocultural de la lengua me hizo realizar lecturas que no fueron sencillas de comprender, en muchas ocasiones regresé al texto y busqué información que no quedó clara en la primera lectura. Los momentos en los que las ideas fueron aclaradas se remontan al salón de clases de la UPN, las explicaciones de términos y frases transformadas en relatos personales me ayudaron a encontrar claridad en lecturas que para mí fueron complejas de alcanzar.

El trayecto a casa en el transporte colectivo fue el espacio para tomar un libro y absorber su contenido. Otros días el sueño me consumió y durante el resto del traslado mis ojos se sujetaron al descanso que sólo el arrullo de un transporte puede dar en los días soleados, pero sobre todo en horas pico donde los vagones del metro se saturan, con personas que se empujan con tal de encontrar un asiento o en el microbús donde la gente se aglutina y cuelga de la puerta con tal de seguir su camino. Salir del trabajo, tomar un transporte colectivo y llegar a casa para cocinar o comprar comida fue una rutina adaptada a todos esos días de escuela.

Por las tardes la maestría me inspiró a la ASCL, miré por escasas horas a mis hijos y esposo, en ocasiones corrí por la calle para no desperdiciar minutos en mi traslado a casa. Sus ojos despiertos esperaban la lectura de cuentos –Ya tenemos aquí el libro, queremos que nos leas – decían jugando entre las cobijas y almohadas. En algunas ocasiones durmieron antes de poder darles las buenas noches, porque mi llegada a casa era con el brillo de la luna.

Yo tenía que hacer mis tareas, planear para los alumnos, asear la casa y preparar la comida, mientras que mi esposo jugaba con nuestros hijos, les ayudaba a las tareas y les daba la cena antes de llevarlos a dormir. Fue durante ese tiempo que la transformación hacia una animadora sociocultural de la lengua me llevó a dejar costumbres arraigadas a mis rutinas escolares. Paulatinamente se agregaron habilidades que no había identificado, me atreví a dar opiniones en las reuniones con maestros, hice comentarios que podían ayudar a resolver algunos problemas, escuché las voces de los alumnos, hice equipo con los maestros para poner en marcha un proyecto, mi seguridad se fortalecía a medida que la autonomía brillaba en medio de mis acciones. Me sentí libre al tomar decisiones compartidas con los alumnos y docentes.

Durante este corto tiempo viví una transformación pausada y silenciosa. Fui como en la niñez, imité voces, tomé el extracto de los expertos, admiré los destellos de mis compañeros docentes que también hacían intentos por ser animadores. 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. La ASCL me enseñó a ser un agente que propicia la interacción con los textos como si fuesen verdaderas personas que cuentan historias. Hacer que el texto toque emociones y conocimientos, implicó ser un animador socio cultural que actúa como “un facilitador que aprende y enseña a los demás, siendo motivador, creativo, dinámico para realizar un trabajo comunitario.” (RIA, 2010, p. 25).

La Animación Sociocultural (ASC) fue un proceso social, que inició en lo profundo hasta llegar con alumnos dispuestos a colaborar en equipo, sus acciones tocaron a la comunidad educativa y a otros corazones entusiasmados por saber de nuestras propuestas. En este sentido Úcar define a la “ASC como un proceso de acción e intervención socioeducativa en una comunidad que pretende conseguir que sus miembros [...] sean sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno” (2012, p.8). Animar nos llevó a una evolución interna y compartida entre cada participante involucrado en la dinámica escolar.

No fue fácil, resultó que estaba adherida a algunos miedos y no quería modificar la comodidad en la que me encontraba. Las estrategias que había implementado ya estaban construidas y los logros en los alumnos, eran evidentes. Pero, hacía falta más, salir de la monotonía, de las mismas propuestas y la animación fue el impulso para salir de esa zona cómoda. La ASC nació de una necesidad por redescubrir nuevos caminos donde en comunidad intervine para un fin común, la cual es “entendida como el proceso en el que una comunidad se convierte en protagonista de su propio desarrollo cultural y social” (RIA, 2010, p. 4) es el antecedente de la ASCL, donde se detalla un horizonte enfocado a las diferentes formas de comunicarnos.

La ASCL tocó lo invisible, la esencia que se convierte en vida y la vida en experiencia. De pronto los triunfos con los que equipé mi bolso fueron los libros, la escritura una evidencia para reconstruir mis acciones y mi voz empoderada para no soltar mis propuestas. Desde mi función como maestra especialista me abrí paso con estrategias basadas en la literatura infantil, en la evocación de emociones y la escritura desde lo profundo que cada alumno encontró en su ser.

La vida es el alma, como el alma a la vida, de lo interno nace un animador sociocultural de la lengua. Tomé mi pasado como aliado para rehacer el firmamento de un contexto encaminado al aprendizaje, de esos profundos detalles aprendidos en la infancia que se mezclan para dialogar con el presente y abrir paso a una mirada nueva, con el alma reconstruida y fortalecida que proyecta

abundancia en la lengua. El ánimo de un docente es el génesis, el momento fértil en un espacio fecundo para el aprendizaje. La vida representada en un profesor que se reconstruye para dar frutos de vida en el aula. Dicho con palabras de Úcar (2012), la animación vendría a significar el alma, el aliento vital y revitalizador.

La estructura que fui tomando como animadora fue poco perceptible, los cambios progresivos en la toma de decisiones e intervención con los alumnos se tornó en una deconstrucción profesional y personal que movilizó a la lectura, la escritura y la oralidad dentro del entorno áulico. A medida que me apropié del contenido de algunos libros y una escritura catártica, también los alumnos lo hacían dentro del aula para liberar ideas y conocimientos mediante la creación de textos.

Conforme pasaron los días aprendí a ser animadora, tomé a la escritura como principal herramienta para reflexionar y analizar, encontré sueños, la elección de una vocación y prácticas poco interesantes para los alumnos. Al leer mis escritos identifiqué que la animadora surgió con el alma dispuesta a abrazar todo lo que soy, primero fortalecí mi vida para convertirla en raudal que tocó corazones ardientes de comunicarse con otros. Fue un proceso recíproco entre maestra y alumnos, un continuo cambio mediante impulsos hacia una dinámica para crear un ambiente favorable de aprendizaje en el aula y que trascendió de esas paredes.

Después de esta búsqueda en los documentos y las experiencias en la docencia, llegué a la construcción del concepto sobre la ASCL, entendiéndola como el proceso en el que un alma docente interviene en el espacio educativo y colabora con los alumnos para encaminar estrategias que se proyectan con la entidad, tomada de tres eslabones que favorecen el intercambio comunicativo, la lectura, escritura y oralidad, transformando a los actores y al mismo tiempo a su entorno social. La animación se construye en conjunto, con empatía, respeto, confianza, con la visión de salir del aula e impactar en las comunidades, porque la ASC “Implica una transformación de la realidad social, que debe realizarse en colaboración y en sí misma tiene un sentido grupal y participativo. (Froufe, S y Sánchez, M. 1994, p, 224).

La ASCL también transformó mis decisiones en firmes convicciones para no soltar la maestría, la modificación en la firmeza la viví hasta que llegué a la UPN, conocer a profundidad el ser humano que me integra reforzó a una mujer que emprende el viaje para continuar un camino enfocado a la profesión elegida desde el inicio de la adultez. En este aprendizaje gané un espacio

para volver con una escritura que se alió y cobró un nuevo sentido. La escritura fue catártica en algún momento, pero después también el medio para reconstruir una historia docente.

La mano de mi esposo acompañó mis trayectos, desvelos, cansancio, quehaceres domésticos, tareas de los niños y cuidados constantes. Mi intervención en todas esas responsabilidades fue disminuyendo hasta quedarme sólo con las tareas, abrazos y besos para mis dos hijos. Mi cariño nunca les faltó, los estreché en mis brazos para hacerles saber que seguía presente y aproveche los últimos miércoles de cada mes para llevarlos conmigo a leer libros a la UPN, en las sesiones *AlaS para la imaginaCión Libros que vuelan fuera de casa*, con las que disfrutaron el banquete de libros servidos en la mesa.

Las actividades donde estuve involucrada también fueron oportunidad para mantener unidad en la familia, los nervios hicieron palpar mi corazón en aquel evento *Intergeneracional de la octava, novena y décima generación*. Un evento en la UPN en el que las tres generaciones de la especialidad en ASCL se reúnen para compartir a la comunidad sus estrategias, proyectos, logros y retos durante el trayecto por la maestría, es un espacio donde se logran ensamblar ideas para reconocer el trabajo estudiantil cimentado en el apoyo de expertos. Después de muchos años volví a cantar, con el fin de ser ejemplo para mis hijos y demostrarles que el miedo se puede vencer haciendo lo que más le agrada al corazón.

No me di cuenta en qué momento ingresamos por el camino intrincado de una maestría, hasta que miré el desvelo de mi esposo, su escaso tiempo para el descanso lo agotó. Él también tomó tiempos largos para concluir un documento para titularse como Ingeniero en Alimentos y sus trayectos no fueron cercanos, la facultad ubicada en Cuautitlán Izcalli lo hizo trabajar de prisa y pedir permisos para salir minutos antes de su trabajo y así llegar antes de que cerraran las oficinas o biblioteca.

A ese paso la fuerza disminuye, pero la fortaleza nos mantuvo de pie en la docencia, él en una escuela de nivel medio superior y yo en una secundaria. Aunque no todo marchó con tranquilidad y paciencia, el agotamiento también nos hizo enfurecer y en muchas ocasiones no llegamos a tomar acuerdos, yo necesité tiempo para hacer tareas y descansar, pero también mi compañero requirió lo mismo. El diálogo facilitó la espera, la tolerancia y el acompañamiento en esos días de intenso trabajo.

Mientras todos dormían conseguí momentos de soledad para analizar lo sucedido en el día y justo en esa quietud de la noche al estar frente al librero de casa observé que no tenía un espacio en casa para la Literatura Infantil y Juvenil, entonces, reorganicé un sitio para aquellos textos que sobrevolaron conmigo al crecer en conocimientos e integré los nuevos materiales de lectura que adquirí en los últimos años. Cada libro representa un tiempo, una historia y un personaje que me acompañó en la lectura. Para mí son joyas que guardo y comparto con los que viven a mi lado.

Rafael y Ariadna, mis dos hijos, ahora cuentan con un espacio para sus libros y también tienen estos materiales a la mano para ser usados cuando quieran. Esta sección fue creada para ellos cuando me di cuenta de que los libros que más les interesan se encontraban regados y la variedad era escasa. De acuerdo con Graciela Perriconi (1983) la LIJ “es un acto de comunicación de carácter estético [...] que tiene como objetivo la sensibilización” (en Cervera, 1992, p.13) de los niños mediante el contenido creativo que llama su atención. Esos libros ahora están a su alcance, ellos buscan y toman aquellos que les son atractivos y divertidos.

La maestría me moldeó con la lectura, escritura y oralidad, mientras aprendí tuve que soltar momentos con la familia, me dolió dejar instantes con mis hermanas, esas pláticas sobre nuestro trabajo y los hijos, las bromas y consejos. Sus miradas no se enfocaron en mí, ni yo en ellas. Crecí en lo escrito y me alejé de mis amores eternos, mis padres, hermanas y amigas. A cambio de mirar sus ojos, toqué su alma con oraciones para desearles el bien.

Dejé la música, me despedí de la estudiantina donde mis hermanas continuaron su viaje. Sus voces me consolaron cuando escuché sus melodías ensayadas, los triunfos en el escenario y el gusto por crecer en el canto. Mientras forjé un camino sobre letras que transitaron al pasado para volver al presente cada personaje de esta historia también construyó su vida. Me reconstruí a través de escritos, lecturas complejas, divertidas y algunas sencillas. El tiempo con mis padres y hermanas lo acorté, saludos esporádicos y algunas pláticas dieron como resultado una comunicación escasa, en mi rutina sólo encajó escuela, trabajo, comida y medicinas de papá. Corrí detrás del tiempo para hacer posible cada responsabilidad con la familia, el trabajo y el fruto escrito de la maestría.

3.2 Voces y letras hasta en la tormenta

Siempre estuvo ahí, presente en las hojas de mis cuadernos, en los pensamientos y frases que se me ocurrían según mi estado de ánimo, era mía y yo de ella, dejaba mi reflejo sobre las letras, fue la fuente que me invitó a soltar palabras, por ella aprendí a narrar, la escritura mi aliada

y compañera desde que la descubrí. Y aunque era sólo mía, en la UPN tuve que soltarla y esa decisión resultó compleja porque pocas veces había escrito para otros y nadie podía mirar el contenido de mis textos.

No estaba segura de compartir mis escritos porque la vida es privada, nadie puede enterarse de lo que pienso o siento. Eso pensé al inicio de la maestría, cuando en una clase creamos pequeñas frases en las que hacíamos descripciones de nuestra persona. Sentí que las miradas de mis compañeros se clavaron en mi rostro cuando leí pequeños fragmentos, quería que aquellos momentos terminaran. Hablar de mí no era algo usual, a menos que fuera con mis amigas. Y sin embargo estaba ante compañeros que apenas conocía en la UPN y en las sesiones todo se trataba de hablar de nuestras vivencias. No estaba dispuesta a pasar por momentos tan complicados, así que pensé en escribir algo superficial que no tocara mis sentimientos y emociones.

El egoísmo estaba presente, no dejaría al descubierto mi vida a completos desconocidos que tal vez iniciarían con críticas hacia mi persona. Que complicada situación estaba experimentando en las primeras clases. Aunque sus rostros parecían amables y respetuosos durante las sesiones, continué dudando si era posible compartir un texto sincero. Y una gran lección de valentía y sinceridad de mis compañeros me hizo soltar el ego y abrí el corazón para escribir sin temor y poder regalar mi vida.

Lo maravilloso es que los mismos compañeros y maestras fuimos diseñando la clase y poco a poco deje de tener miedo a mostrar mis escritos que nacían del alma. Al inicio mis textos eran cortos, sencillos y sin detalles, pero la amabilidad y el respeto contagiado en las clases de la UPN fue el motor que me hizo surcar por el mar de lo escrito, sin miedo a mostrar el contenido, lo profundo de mi historia personal y profesional. 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.

Dejé de tener miedo al compartir los textos y se volvió una necesidad escribir y leer para otros, así también comencé a disfrutar de las narrativas de los compañeros, me permití imaginar su historia, reí y lloré con ellos al recordar episodios de sus vidas. Escribir se convirtió en una acción personal, pero también colectiva porque las miradas lectoras hacían que cada texto cobrara vida.

Los comentarios fueron el impulso para ahondar más sobre los acontecimientos más interesantes que estaban enlazados con nuestra decisión de ser docentes.

Escribir fue un largo proceso, en medio de diversas responsabilidades como mamá, esposa, docente y estudiante de la UPN. Con alegría enriquecí narrativas que a simple vista parecían completas, sin embargo, la profundidad con la que fueron revisados los textos me ayudó a ensamblar eslabones y en ocasiones hubo frases poco adecuadas para lo que yo quería decir con la escritura. Una revisión profunda es indispensable para mejorar y reconstruir el texto, al inicio las palabras pueden ser un desorden en la hoja blanca, jueguetean en la mente y en el corazón para dejar de ser prisioneras del pensamiento y desplegarlas sobre papel.

Recuerdo que las primeras correcciones fueron espinas incrustadas en la piel, que dejaron dolor, porque creí que era buena en la escritura y nada había que modificar. Aquellas observaciones se clavaron en el corazón, hasta que comprendí la necesidad de enriquecer mis textos, a esa reflexión llegué cuando observé que a cada estudiante de la Maestría nos repartieron regalos, obsequios vertidos en correcciones, comentarios y sugerencias. No fui la única a la que ofrecieron un camino para armar una escritura auténtica y de fácil comprensión.

Llegar al texto y pasar por el proceso de revisión fueron intentos por ordenar una historia, organizar las piezas y después mirar el ensamblaje. El inicio en este pasaje escrito me situó en una realidad desconocida, no era consciente de que detrás de un texto existen borradores, tantos como el escritor y sus lectores previos decidan hasta llegar al producto final. Escuché las voces de mis Maestras, sus comentarios, aportaciones y sugerencias, para volver al contenido y enriquecerlo. Estuve situada como aquella persona que se inicia como escritora, la que sólo conoce los productos finales y publicados (Castelló, 2007). Desconocía que detrás de una obra existe un arduo trabajo individual y de expertos que intervienen en esa construcción.

Tracé una ruta que me ayudó a organizar ideas y momentos, repasé cada frase, los párrafos que conformaron cada capítulo y subapartados, tomé tiempo, un espacio destinado a esa escritura con contenido personal. Algunas veces no conectaron mis pensamientos con lo que leía, terminé por escribir lo que no quería y volví modificar la estructura, parecía que la infinidad de palabras se reducía en las que repetía constantemente, las frases comunes resaltaron al leerlo y en ocasiones pensé en lo poco atractivo que sería para un lector adentrarse en mi historia. Por eso revisé lo escrito hasta llegar al primer borrador, la primicia de esta composición, en la que intervinieron tres

subprocesos; planificar, escribir y revisar, los cuales “son difícilmente aislables y se alternan de manera diversa a lo largo de todo el proceso de composición.” (Castelló, 2007, p. 57).

Ese sendero de la escritura inició con intentos por buscar en el pasado, semilla a semilla conté episodios de mi vida, recopilé información de mis padres y hermanas, ensamblé como un rompecabezas cada pieza para completar ideas y crear una historia completa de lo que soy. Esto es una composición escrita que de acuerdo con Correa (2019) “se constituye de la generación de ideas o pensamientos y la elección de las palabras para expresarlos” (en Jiménez, 2019, p. 76) donde el análisis reflexivo se une para dejar a flote una época y una historia profesional anclada con lo familiar.

Mi regocijo revoloteó desde los inicios por crear y compartir lecturas, textos de mi autoría, experiencias y estrategias que fui desarrollando en las aulas con los alumnos. Fue un amplio océano de escritura tras alegrías y quebrantos. Al llegar a la UPN sentí el anhelo de comentar un libro, desmenuzar el contenido de lo escrito, para encontrar frases con las que pude enganchar mis textos, ahí aprendí y conocí la presencia de compañeros que se sujetaron a un mismo ritmo de trabajo, con desvelos, tiempos cortos para concluir una narrativa y eventos que sin duda aportaron conocimientos.

De eso y por cada escena agradezco todo el trabajo que se colocó en la mesa. De ese banquete de conocimientos aprendí para compartir, en medio de un grupo, en colectivo y también en lo individual. Mi trayecto por ese espacio educativo dio frutos en mi desempeño docente, acompañada de la lectura, escritura y exposiciones. Reorganicé tiempos con la familia, dando prioridad a la maestría, mi tiempo fue destinado a un proyecto, a una meta que me fijé desde antes de ingresar a la universidad, sin olvidar que lo más importante son los personajes que construyen mi historia.

Mis dos hijos vivieron este trayecto, días de arduo trabajo en los que sus ojos tristes y lejanos, demandaron mi presencia. –¿Cuánto te falta mamá? –preguntó un día Rafael. Y con voz quebrada di con exactitud los meses de espera. Ariadna por su parte rompió en llanto aquel día en que el calor le provocó un sangrado en la nariz y me pidió no dejarla sola. Mi corazón pretendió quedarse en casa, para consolar el susto de ver sangre, pero no fue así. Salimos todos a comprar artículos que necesitábamos y me dejaron en la parada del camión para seguir cada uno por su rumbo. Yo hacia la universidad y ellos con papá a una tienda comercial.

Segura del amor paterno que los protege y ayuda, los dejé en manos de mi esposo, guardé el dolor, me concentré en la tarea por entregar y continué viendo cómo me alejé de ellos. Al llegar al salón volví a tomar un respiro y nuevamente el sol que entró por la ventana me recordó que era momento de continuar aprendiendo. Y en verdad cada clase me lanzó hacia el profundo aprendizaje de la ASCL, un análisis reflexivo de lo eficaz y eficiente de una intervención docente. El tiempo siguió sin descanso y la noche me recordó que las miradas infantiles postradas en sus sueños habían olvidado el llanto. Yo en cambio solté sollozos por robar turnos de amor a mis hijos.

Las sesiones de lectura en las que admiré un texto me fueron necesarias porque aprendí a dialogar con las palabras escritas que se hicieron presentes, de acuerdo con Ong al leer “un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación, sílaba por sílaba en la lectura” (2016, p. 43) y la construcción escrita cobró vida al profundizar en ese diálogo. Poco a poco escribir implicó leer, reescribir y volver a leer. Dejé de pensar que los escritos eran sólo míos y ofrecí mi vida en letras, enlazando ideas propias con las de otros autores.

Escuché historias escritas y archivé en lo profundo todo aquello que en confianza resolvimos intercambiar entre compañeros de una generación que aprendió en comunidad. Me mantuve atenta, receptiva a todos los comentarios para el último escrito en el que recuperé todos mis textos, recibir con gratitud observaciones y sugerencias que esperé con urgencia para crecer como escritora. Los días transcurrieron, el tiempo siguió su paso y yo sentí que las horas eran relámpagos en mi jornada. Mis ojos solicitaron descanso, el sueño que tranquiliza y reaviva para continuar, sin embargo, no siempre fue así, preparé el espacio sentada junto a la Luna para continuar escribiendo.

La responsabilidad de construir un texto se mezcló con tristezas y alegrías, porque en casa no siempre hubo momentos de tranquilidad, las lágrimas en el rostro de mi hermana y la enfermedad de papá transformaron al corazón, dejándolo indispuerto para atender a la escritura. Con el rostro reflejado en el espejo y con firme convicción me dije si estoy alegre escribo y si estoy triste escribo. Aquel prejuicio de creer que sólo en medio de la tranquilidad podía componer se desvaneció y continué con el compromiso adquirido desde que inicié en la maestría. A decir de Cassany (1987) logré superar la superstición de la inspiración, porque aún en las dificultades no abandoné el texto.

Me hice acompañar de un espacio en individual que me permitió sumergirme en el mar escrito, fui más adentro, en el pasado olvidado, en este trayecto mi mejor guía fueron las Maestras, una Tutora que sabe escuchar, indagar y orientar un proyecto. Mis dudas, tropiezos y atajos durante la construcción de un texto fueron acompañadas por miradas, oídos y tiempo de expertos en la ASCL y una narrativa desde un enfoque Biográfico Narrativo. Mientras yo aprendí en la UPN el tiempo con amigas se detuvo y guardé su presencia en el corazón. Así fui creciendo y madurando en la escritura, la pesca en ocasiones era pobre y en otras tantas eran miles de peces de día o de noche.

El turno para el descanso lo reduje, dejé en un rincón mis libros favoritos y el diario personal. Sus hojas quedaron sin huellas de mi existencia, su espacio en el librero lo dejó sin uso, en su lugar la computadora y los libros de la MEB ocuparon el sitio más importante sobre el escritorio, en mi bolso y por todas partes de la casa. El contenido de los libros fueron el sustento de las palabras escritas que con miedo dejé plasmadas en papel, porque como lo menciona Montero “Una idea escrita es una idea herida y esclavizada a una cierta forma material; por eso da tanto miedo sentarse a trabajar, porque es algo de algún modo irreversible.” (2018, p. 49). Lo escrito permanece con vida y llega a otros oídos, a otras miradas.

La maestría me presentó otras opciones sobre LIJ, de la cual poco conocía y ahora me encuentro en la búsqueda de nuevos materiales que me ayuden a aprender a leer no sólo el texto, sino también la imagen, ya que como menciona Sipe (1998) “El texto verbal nos lleva a leer en forma lineal, mientras que las imágenes nos seducen para que nos detengamos a observar” (en Arizpe, 2003, p. 49). Anteriormente la interacción con el contenido fue sólo a partir del texto sin considerar la gran relevancia de las ilustraciones que permiten adentrarse en una historia completa que dice mucho en letras e imágenes.

La MEB me permitió modificar la forma de leer un libro, la selección del material y también al compartirlo con los niños. Durante varios años los textos que leí con los alumnos fueron tomados de un libro llamado *Cuentos para portarse bien en el Cole*, otros que rescaté del rincón de lectura y las historias que forman parte de los libros de texto gratuitos. Materiales que me sirvieron para atraer la atención de los lectores, pero no suficiente para continuar motivando la interacción con los libros.

El bagaje de literatura que presenté a los alumnos fue escaso, poco atractivo, con el objetivo de mejorar en la conducta, y en pocas ocasiones para interesarlos en la lectura. Tuve la falsa creencia de destinar textos cortos para enseñar a portarse bien a los niños, que al entender la moraleja se lograría modificar su conducta y entonces ellos cambiarían su mal comportamiento. Parece ser que la concepción del niño de aquella época del siglo XVIII “testarudo y rudo” (Pérez, 2014, p.2) sigue presente en las escuelas. Identifiqué su mal comportamiento y la solución fue leer historias con mensajes y moralejas que les ayudarían a modificar su conducta.

Claro que estas actividades no siempre resultaron, los alumnos ya sabían que aquellos mensajes eran dirigidos para portarse mejor y el objetivo de la lectura tomó una dirección hacia la modificación de la conducta. Las necesidades de los maestros fueron atendidas, pero no la de los alumnos, ellos, aunque se dispusieron a escuchar las historias, se convirtieron en rutinas de actividades, esperando el cambio de conducta y no el gusto por la lectura.

Utilicé textos con los niños para algo distinto de lo que ahora me encuentro disfrutando, la lectura por placer, una notable diferencia sobre las circunstancias en las que trabajé la literatura. Al respecto Cervera menciona que “El placer de leer va precedido por el placer de oír y de jugar.” (1992, p. 21) Y al mirar esa intervención con los alumnos y su lectura, identifiqué la distancia que generé entre el placer por leer y el uso de la lectura como instrumento para trabajar valores.

Al recordar sobre la historia de los libros que leí y el aprendizaje en la maestría, encuentro una forma diferente de interactuar con las obras. Con los libros álbum observo, leo imágenes y el texto que enriquecen la historia. Ahora sé que “Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras.” (Shulevitz, 2005, p.9). En realidad, es el inicio de un aprendizaje que no conocí hasta que llegué a la MEB, este momento lo estoy aprovechando para analizar cómo he vivido el contacto con los libros y cómo comparto las lecturas con los alumnos.

En algún momento de mi historia profesional ya había modificado la intervención con respecto a la lectura, al considerar las modalidades, los momentos y las estrategias de lectura. Sin embargo, faltó algo, lo más importante, la materia prima con la que se trabaja, el texto, el detonador para interesar a los niños en el contenido de un libro. Ese instrumento de trabajo aún no lo tenía bien identificado, estaba disperso entre muchos materiales para colorear, perdido en los pocos conocimientos que tuve al iniciar esta maestría, con textos cortos retomados de cuentos clásicos.

Dentro de esta literatura que utilicé con los alumnos, retomé de sus intereses y sólo me basé en la literatura ganada, en la que “se engloban todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando en el tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron, o los adultos se las destinaron, previa adaptación o no” (Cervera, 1992, p.18). Me hizo sentir segura el uso de estos textos que por años se han contado a un público infantil, ya que tienen moralejas y mensajes para apoyarlos en su educación.

La lectura, escritura y oralidad, una triada de habilidades que facilitó la construcción del trabajo final, aprendí a leer textos rescatando información importante que en muchas ocasiones evocó escenas de la intervención docente, reflexiones que hacían cosquillas en la toma de decisiones y el análisis mental que retó a nuevas oportunidades en el aula escolar. En ocasiones fue a la inversa, después de la jornada escolar fui en busca de explicaciones escritas, autores que enriquecieran la intervención con los alumnos y dieran claridad a mis acciones.

Ese fue el proceso alfabetizador en el que una fuerza triple impulsó un empoderamiento en la escuela secundaria donde estuve trabajando. Una participación más firme y segura para orientar a los docentes e intervenir con los alumnos, amplié las estrategias para el trabajo con los alumnos que atendí desde la UDEEI.

Con este desarrollo de competencias fui construyendo la personalidad de un animador sociocultural de la lengua, el medio para continuar interactuando con los alumnos, docentes y padres de familia, a través de una visión más libre de la lectura, escritura y oralidad, con toques creativos, divertidos y significativos que interesen a los alumnos en las actividades que se les plantean o que ellos mismos proponen.

3.3 El Enfoque Biográfico Narrativo es mar de textos finales

Mis brazos se extienden para tratar de alcanzar el pasado, en soledad admiro la historia que ha construido a la mujer que soy. El impulso a mirar lo lejano y remoto nació en ese centro de estudios donde mi individualidad fue compartida con otras historias de docentes en continua formación. Aquellos espacios en las aulas donde las voces sonaron para reconstruir el pasado fueron el fruto obtenido de la invitación a mirar en retrospectiva.

No he encontrado una madre igual a esta Universidad, donde la calidad humana crea un ambiente de confianza y seguridad para aprender en colegiado. En un principio creí que no lograría

superar los miedos a mostrar quien soy, el temor a dejar al descubierto mis dificultades para escribir y mi angustia por querer ser una mejor profesora. Mi desconfianza se fue desvaneciendo a medida que las miradas de los expertos atendían a mi voz y a los primeros textos que con dificultad logré crear.

La interacción en estos salones fue básica para mirar al otro y hacer conexión con sus saberes, habilidades y sentimientos, fue un intercambio de vidas que se enlazaron para crear ambientes propicios para el aprendizaje. Socializar pensamientos, ideas y estrategias involucró a un trabajo en conjunto, colaborativo, siendo parte de un equipo que se ayuda y motiva para llegar a la meta. El cual también se tornó en experiencias donde mi voz salió de lo profundo, aún con miedos y tropezones para explicar alguna idea propia y de algún autor invitado. Ahí la idea fue contar lo que sucedió en el aula como lo identifica Mac Ewan al mencionar que “las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo” (2005, p. 59) dentro de un espacio educativo.

Fue complejo soltar un texto para una mirada que no fuera la mía y liberar mi voz para ser escuchada por personas casi desconocidas, pero parecía que había magia en aquellos salones, respiré paz y confianza en cada sesión. Las oportunidades para hablar y escribir durante la maestría fueron aprovechadas a partir de los sentimientos y emociones que en ese momento germinaron, fueron herramientas que usé para escribir a partir del enfoque biográfico narrativo. Tal como lo menciona Correa (2019) la escritura gira en torno a un enfoque metodológico de tipo narrativo (en Jiménez, 2019).

Vivía tan apresurada que nunca me había detenido a leer el pasado y sumergirme en la historia, no había valorado todo lo vivido. La vida, un rompecabezas que fui armando a medida que seleccioné las piezas. Primero miré los colores de mi existencia, después seleccioné las piezas donde las imágenes de mi aprendizaje en la escuela primaria marcaron el rumbo de mi decisión por ser docente. Escribí con cada trozo de mi existencia, reorganizando información que ensamblara perfectamente para conformar el documento final que integrara la personalidad de un ser humano en la docencia.

Para ello pasé por las etapas recursivas de un escritor, donde la planeación, textualización y revisión enriquecieron el producto final. Las aportaciones de Hayes y Flower (1980) (en Álvarez y Ramírez, 2006) especifican que en este proceso asumí objetivos al recuperar información y organizarla para estructurar una idea clara que dio paso a la textualización con sustento teórico.

Finalmente, la revisión individual y colectiva del escrito me permitió identificar todo el proceso de construcción, reflexión y producción de ideas. Este proceso fue constante al plasmar una frase, un párrafo y hasta la composición de títulos para cada apartado.

Entonces mis brazos alcanzaron la historia que me acompañó en silencio, pasó por un lapso corto de oralidad hasta llegar al presente escrito, de la afonía surgieron voces y letras convertidas en textos. De acuerdo con Ong “la oralidad debe y está destinada a producir la escritura” (2016, p. 52). Indagando en el pasado, reflexionando y analizando un paso, una decisión, un cambio, una actitud desde el horizonte construido en la vida docente.

A partir del Enfoque Biográfico Narrativo (EBN) descubrí que el pasado es la savia, la ganancia al indagar por horizontes casi imperceptibles, donde la reflexión me hizo aprender de mis propias decisiones y amarme más por el crecimiento humano y profesional que impacta en el día a día, con mi familia y en las aulas. El logro es el encuentro conmigo, un espejo que intercambié cara a cara miradas y sentimientos de la niñez revertidos en mi espacio de trabajo. Subí a la barca del EBN, fui mar adentro y regresé agradecida de mirar la profundidad de mi ser lleno de peces.

Escribir es desencajar cada parte de mi historia, es mi pasado en letras, el resultado de una introspección retrospectiva. Que complicado fue regresar a mi pasado y encontrarme con esa niña a la que todo le daba miedo, la hallé escondida en un rincón del aula, sin hablar y llorando. Este texto fue producto de un trabajo incesante en el que el cansancio mental demandó descanso. Al respecto Beugrande (1982) menciona que “los textos se producen a través de operaciones complejas que son guiadas por la memoria, la atención, el control del motor, el recuerdo y la motivación.” (en Álvarez y Ramírez, 2006, p. 37). Es la representación de un trabajo cognitivo en medio de continuas aportaciones teóricas.

Comprendí que la historia de mi niña interna no se quedaría en la tristeza, que su decisión de ser docente tenía un sentido, las lágrimas no sólo sirvieron para sanar el dolor, también fueron una luz que la impulsaría a formarse como docente y transformar las historias de sus alumnos en el aula. Leer y escribir serían dos compañeras aliadas a la enseñanza, ejes de un plan para intervenir en los grupos y proponer estrategias con los alumnos.

Soltar las palabras contenidas en el corazón son letras que se ensamblan y conforman escritos, donde mi persona encaja perfectamente en los episodios más importantes de mi existencia.

Textos bajo la noche para cultivar el trayecto de una formación docente, claras imágenes y sonidos que acompañaron el esfuerzo por empotrar un cuerpo en lo lejano y justificar la docencia atada al alma. Escritos que surgieron por el hecho de estar aquí en el intento por encontrar nuevas estrategias que propiciaran el aprendizaje en los alumnos.

Encontré respuestas, nuevas rutas para intervenir en el aula, reflexioné en los intentos por crear un ambiente propicio para el aprendizaje y lo que me llevé es más de lo anhelado. Al escribir desde la narrativa esperé trozos de conocimientos y me llevé el alma desbordada de sueños por edificar. En las paredes escolares tuve la oportunidad de ser escuchada por docentes, pero con mayor gratitud reconozco la atención prestada de los alumnos para hacer equipo y transformar la dinámica escolar.

Pero también en la familia encuentro al docente más próximo, el compañero de vida que me invita a la reflexión al hacer una crítica de lo que escribo. Cuento con un esposo que es docente, en él me apoyo para organizar los tiempos de trabajo y compartir lo que aprendo durante la maestría. Del diálogo cotidiano surge el intercambio y la discusión entre docentes, que sirven para fortalecer las ideas que construyo durante la narrativa. Ambas experiencias se complementan y me dan elementos para continuar aprendiendo y compartiendo estrategias que beneficien a alumnos con discapacidad o dificultades de aprendizaje, que se encuentran en nuestros centros de trabajo.

El Enfoque Biográfico Narrativo me permitió fortalecer el trabajo en el espacio educativo, porque de acuerdo con Bolívar (2006, p. 5) “pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida [...] para construirse en una perspectiva propia”. Escribir durante la búsqueda me permitió edificar un instrumento de análisis reflexivo, un documento que se enriquece con las aportaciones de otros docentes que escuchan mi experiencia pedagógica.

El aprendizaje durante la narrativa fue mar abierto, tan inmenso que alcanzó a tocar lo más íntimo de mi existencia, dos reflejos de mi persona, miradas infantiles que duermen a mi lado no sin antes visitar un libro. Dos hijos contagiados de leer y escribir, actividades que abrazan en sus ratos libres y antes del descanso nocturno, toqué el fondo de corazones alborotados por un libro. Al mirarlos observo que escribir es melodía, su lápiz suena al compás de sus letras, la más pequeña crea historias con ilustraciones inamovibles y el mayor redacta extractos de libros que han pasado por sus ojos. Son discípulos de un lápiz, de historias impresas y palabras en libertad, justo las

habilidades que conquistaron el corazón de su madre. Regalos otorgados por mis ensayos al ser una animadora sociocultural de la lengua.

Cuando vuelvo al mar de la narrativa visualizo más objetos en el agua, la seguridad se mueve, regresa con las olas, no la alejan, sólo la llevan hacia dónde debe llegar. Tomo un respiro y mi voz serena suena con fuerza, el miedo se asoma, pero la seguridad la tranquiliza. Me he reconstruido, un armado perfecto que encuentra fortalezas y debilidades, aceptación de lo humano, con dificultades y posibilidades. El Enfoque Biográfico Narrativo es el eco del pasado, un eco que pasa y toca lo actual, una metodología de pesca y el encuentro con lo perdido. Es como lo afirma Bertaux (1999) una apuesta sobre el futuro a partir de la recolección de relatos de vida. Donde la observación invita a la reflexión. Es la fuerza de una ola que sumerge y al mismo tiempo lanza a vivir, es un tenue proceso que traspasan sentimientos, alegrías, tristezas y decisiones.

Nadar mar adentro fue abrazar al Enfoque para develar lo que aparentemente es inexistente, aquello que no se alcanza a percibir, mientras la escritura me atrapó en lo nocturno, el descanso de mis hijos fue una oportunidad para no perder atención y dedicarme a la construcción de un escrito con el que culminaría una etapa profunda a partir del Enfoque Biográfico Narrativo, aquel que me dio pauta para tomar la escritura como el medio más importante para reconstruir una historia, analizarla y proponer nuevas metas en el trabajo.

3.4 Primicias en el camino

Un horizonte plagado de la ASCL figuró en los inicios de la maestría. Atractivas técnicas de Celestín Freinet confrontaron mi estabilidad con movimientos que desengancharon a la zona cómoda para llevarme a nuevos aprendizajes. Los pensamientos acompañaron mis pasos en los trayectos del trabajo a casa, compré un cuaderno destinado para un grupo, organicé la planeación de la actividad que tenía en mente y dejé reposar mis ideas mientras la noche llegó para preparar la cena, las miradas curiosas de dos hijos repasaron cada movimiento que hice, tocaron los materiales que había sobre la mesa y dejaron en el aire una petición –Nosotros también queremos un cuaderno para escribir –dijeron a coro y sonriendo.

Al siguiente día, el fresco de las ocho de la mañana, me acompañó a la escuela dañada por el sismo del 19 de septiembre de 2017, en medio de la remodelación del inmueble con una dinámica llena de ruidos por los golpes de martillos y arena deslizándose para restaurar paredes y pisos. En ese contexto escolar inicié el uso del Diario escolar, Técnica propuesta por Celestín Freinet (2017)

que consistió en llevar el cuaderno y escribir lo que había sucedido durante la jornada escolar. Escribir tuvo sentido, las letras plasmadas en cada hoja del cuaderno sencillamente revelaron la personalidad de cada autor, acertando a lo que la Pedagogía Freinet dice “tiene tantas personalidades como escribientes” (MEM, 2017, p 148). Las anécdotas, ocurrencias, dibujos y estilos de narración descubrieron características individuales y colectivas.

La escritura quedó acentuada en las páginas de un Diario escolar (Anexo 1), la historia de los alumnos durante sus clases son el recuerdo por su paso en esas paredes restauradas. Escribir y leer sus propios textos dieron sentido, usaron a la escritura como herramienta para comunicar, dejando claro lo que Lerner (2001) menciona sobre estas prácticas vivas, fueron instrumentos poderosos que les permitieron repensar y reorganizar el propio pensamiento al ir narrando escenas cotidianas en el espacio educativo.

El resultado de los primeros meses en la UPN fue una intervención con estrategias creativas basadas en el libro *Laberintos del Lenguaje*, experiencias que modificaron la intervención docente y el interés de los alumnos ante las actividades que les propuse. A la primera estrategia la llamé *La pluma mágica*, un momento donde los alumnos escribieron a partir del afecto que sentían por una persona, para lograr esto solo necesité del cuento *El león que no sabía escribir*, plumas de ave y hojas blancas.

Nos transportamos a épocas antiguas al usar plumas de ave y tinta china, las plumas se dejaron llevar por las manos infantiles, las pasaron por su rostro, tocaron la punta e iniciaron su texto. Fui recorriendo los pasillos donde se encontraban los equipos, observé sus escritos, cartas dedicadas a sus padres, maestra, amigos, abuela, a Dios y más destinatarios que ellos mismos eligieron les dieron la pauta para ser escritores (Anexo 2). Llevaban una carga de afecto especial, le estaban escribiendo a una persona importante, a alguien a quien aman. (López, 2010).

La poesía también ingresó al salón de clases con la estrategia *Pinta poesía*. Después de algunas lecturas, ilustraron el contenido de aquellos versos, la creatividad se observó en cada participante, su imaginación los hacía recortar y pegar diseños de caras y corazones, compartían materiales, solicitaban a su maestra apoyo, comentaban sus diseños y observaban lo que hacían en cada equipo (Anexo 3). Al respecto Saturnino de la torre (2006, en Klimenko, 2008, p.194) menciona que “La creatividad es un bien social, una decisión y un reto de futuro. Por ello, formar en creatividad es apostar por un futuro de progreso, de justicia, de tolerancia y de convivencia”.

Con la tercera estrategia *Relájate y diviértete* aprendimos a soltar las preocupaciones, la lectura detonadora *Ramón preocupación*, fue una historia de miedos escondidos en los pensamientos infantiles, hojas de colores, cajas de cerillos y pinturas de distintos colores reordenaron el ambiente en las mesas. Sus preocupaciones eran los exámenes, ir con el dentista, otros que sus padres mueran o que les pasara algo malo (Anexo 4). Los alumnos externaron lo que viven en sus contextos, lo que piensan, sus temores y logré profundizar más en la personalidad de cada uno de ellos.

Sigo en el aprendizaje leyendo, analizando y criticando la propia intervención docente, una oportunidad para crecer en conocimientos y acciones que pongo en práctica con los alumnos, de acuerdo a Lerner “(...) lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena a pesar de las dificultades y contando con ellas una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (2006, p. 37).

Laberintos del lenguaje, voces y palabras para tejer en el aula, el libro que me aportó las estrategias anteriores para implementarlas con los alumnos, fue el ejemplo para crear *Cuéntame un cuento*. Y para ello investigué cuál era el animal preferido de los alumnos, les leí el cuento de *Leonardo* un niño que se creía perro, pero que en realidad les tenía miedo y huía de ellos. Los niños crearon un cuento, cada uno con el amor enraizado por sus mascotas o animales salvajes, fijaron sus miradas en los dibujos animados y en sus recuerdos. El cuento *La nena* (Anexo 5) quedó con sellos de las lágrimas de la autora, un relato que conmovió a varios compañeros. La perrita había fallecido una semana antes mientras ella estaba de vacaciones y tuvieron que sacrificarla, porque tenía la presión baja.

El reto que continuó fue la implementación de un Proyecto de Lengua (Camps, 2003). Visualicé el contexto áulico en el que los alumnos de sexto grado de primaria estaban inmersos, preferían reservar sus comentarios, observé que se escondían y bajaban la mirada para evadir su participación. Me identifiqué con estas situaciones por las experiencias en mi niñez ante el error, los castigos estuvieron basados en la calificación, equivocarme no formó parte del aprendizaje, al contrario, fue indicativo de estar por debajo del nivel de los demás. Considero que los alumnos se negaban a hablar para no sentirse evidenciados por el docente, quien constantemente hacía alusión a la calificación como castigo.

Diseñé el proyecto para ese grupo, sin embargo, los procesos de cambios de centro de trabajo me dieron la oportunidad de acercarme a mi domicilio y dejé ese nivel educativo, en el que

aprendí de cada alumno y docente. Llevé conmigo los materiales usados con los alumnos y con ello el proyecto El día de los colores. El contexto fue diferente, llegué a una secundaria con alumnos adolescentes, inquietos y traviesos; lo curioso es que también se les dificultaba comunicar sus pensamientos, parece que la regla en varias escuelas es hablar sin errores y acertar a respuestas. Presenté el primer proyecto (Anexo 6) a la subdirectora y al maestro tutor de un grupo de segundo grado e inicié la intervención.

Con la finalidad de adentrarme en el conocimiento de la población del nuevo entorno educativo, orienté el plan para interactuar con los alumnos y docentes, el cual me permitió dar inicio con el trabajo desde la UDEEI y la implementación del proyecto basado en las necesidades que he observado a lo largo de mi experiencia docente. Con base a la necesidad sobre oralidad presenté la propuesta para fortalecer la evaluación inicial que el docente de grupo realiza al inicio de cada ciclo escolar.

El proyecto estuvo encaminado a identificar las fortalezas y oportunidades con las que cuentan los alumnos en la comunicación oral, por ello, la propuesta cumplió con una mirada de reconocimiento inicial sobre las características de los alumnos y la inducción a la literatura con el libro álbum que propiciara la comunicación oral. Dentro de las acciones propias de la UDEEI está la colaboración con los docentes en la evaluación inicial y con este proyecto logré generar insumos que complementaron la valoración que realizaron los docentes.

Capítulo 4 Pedagogía por Proyectos y su efecto en la escuela

4.1 Creadores de juegos

En aquellos años en la ENE, sentada en una banca escuché el nombre *Centros de Interés*, el método de proyectos que Decroly (1997) había propuesto, las futuras maestras estábamos asumiendo el compromiso de ponerlo en práctica en los grupos de preescolar. La formación inicial tenía tintes de una participación libre con los alumnos con discapacidad intelectual, de esta forma con el método de proyectos se pretendía desarrollar la creatividad, seguridad y confianza en ellos y para ello tomé la Guía para la Planeación docente 1997-1998 con la que me fui apropiando de la metodología. El libro que aún conservo, es de hojas amarillentas que representan los años transcurridos en ese trayecto, los inicios de la formación docente.

De estas primeras experiencias con la metodología de proyectos recuerdo que escuché a los alumnos, observé sus cualidades y las necesidades de aprendizaje, así que fui diseñando proyectos cortos en los que los alumnos se sintieran emocionados e interesados por participar. Asigné tareas de acuerdo a sus habilidades, al analizar esta intervención identifiqué que el trabajo de los alumnos fue cooperativo, ya que fui yo quien organizó y planeó cuidadosamente cada actividad. Los alumnos interactuaron para realizar una tarea en común y lograron un aprendizaje cooperativo, equipos en los que según Díaz Aguado (2003) los alumnos se ayudan unos a otros en el aprendizaje de la tarea encomendada (en Trujillo, 2006) a partir de una intervención directa que direccionó los proyectos.

La experiencia con la Pedagogía por Proyectos (PpP) en la UPN renovó mis conocimientos y me presentó una visión distinta de este enfoque, porque enriqueció mi intervención con los alumnos desde la mirada de Jolibert y Jacob que me implicó “un cambio de estatuto de los niños en la escuela” (2011, p. 28), asumiendo un rol de facilitador y los alumnos como participantes activos que construyen su aprendizaje. Hubiera querido decir que al conocer este enfoque la alegría corría por la piel, pero no, el solo hecho de pensar que los alumnos serían los que decidirían sobre el proyecto, me hizo temblar de miedo, pensé que todos los años de control de grupo se vendrían abajo, fue un momento de desbloqueo en el que dejé a la docente instructora, para dar paso a la facilitadora.

La PpP es libertad interactiva, el enfoque que reestructura acciones tradicionales, la mirada del docente y la postura del alumno, es el éxito comunitario, un movimiento de estructuras

depositadas en los alumnos y docentes, el tiempo de compartir y decidir lo que se hace en un espacio educativo. Es el camino que invita “(...) a un cambio de las representaciones y de las expectativas que atañen a las posibilidades y las necesidades de los niños.” (Jolibert y Jacob, 2011, p. 28). Donde los alumnos crean, construyen y deciden qué hacer con la compañía de un docente.

La propuesta provocó miedo al fracaso, creí equivocadamente que sería imposible implementarla en una secundaria donde mi función como maestra especialista sólo me permite ingresar a las aulas para orientar a los docentes, intervenir con algunas estrategias o acompañarlos en las actividades y yo requería de un grupo con el que pudiera trabajar algunos elementos de la PpP. Aun a pesar de esa negativa inicié con la propuesta de Jolibert y Jacob (2015) procuré impulsar su participación y apoyar en la realización de sus responsabilidades, permitiendo que los alumnos actuaran directamente en el proyecto.

Aquel jueves en el centro de la escuela secundaria, mi mente giró en torno a la clase de la UPN, donde había aprendido que los espacios en las aulas alimentan nuestras miradas y enriquecen los ambientes para el aprendizaje. Me dirigí hacia el aula de primer grado, grupo C, parada frente a la puerta observé el entorno de las paredes de ese salón blanco, sin señales de haber construido algún producto con los alumnos. Al entrar percibir el silencio de los muros y las bancas organizadas en columnas, un lugar extinto que transmitió en mí el deseo de hacer que cobrara vida el aula vacía (Anexo 7). Después de las primeras experiencias con las técnicas Freinet mi aprendizaje se fue moldeando, fui transformando el espacio educativo en un lugar libre.

Sus voces hacían falta en ese lugar tan solo, su ausencia me hizo comprender que sin ellos no hay clases, no hay aprendizaje y tampoco enseñanza. Los alumnos son los protagonistas en las aulas, a quienes debemos nuestra formación docente, aprendemos y construimos en conjunto. Las paredes solicitaron ser tocadas por sus producciones, servir como soporte para adornar el espacio educativo y reorganizar las bancas para permitir mirarse las caras. De acuerdo con Jolibert y Jacob (2015) son *condiciones facilitadoras* que promueven la participación de los alumnos durante las clases, donde se sienten libres, confiados al interactuar con sus compañeros y maestros.

Cada acción es un pretexto para demostrar que la creatividad surge constantemente de los alumnos, sus escritos, exposiciones y dibujos forman parte de las paredes que al inicio permanecieron sin vida. Los alumnos ahora se detienen a observar sus creaciones y las de sus compañeros. Este momento no fue fácil, ya que el grupo se encontraba en una etapa en la que

preferían no mostrar sus producciones, no era de su agrado que miraran sus letras o dibujos, las actividades eran individuales y pocas veces se permitían ser expuestos ante los ojos de los demás.

El murmullo en ese salón era cotidiano, tenían inquietud por salir constantemente al baño, jugar, lanzar objetos, mirar el celular, platicar y pelear. Esas características los hicieron especiales para intervenir en su grupo, no había día sin reportes de eventos conflictivos entre los alumnos. – No quieren trabajar –comentó un maestro. –No hacen caso, se la pasan viendo el celular –Mencionó otro docente. Los comentarios fueron constantes y la etiqueta que se colgó al grupo fue que eran flojos e indisciplinados, no estaban acostumbrados a tantas actividades escolares. Treinta y siete alumnos con energía para jugar y crear, estaban siendo señalados por no lograr adaptarse a la rutina de una secundaria de tiempo completo.

Los enfrenté al cambio aquella mañana, cuando llegué con mi caja de materiales al grupo en la clase de español. Las voces de los alumnos sonaron y cada mensaje atrapó la atención del auditorio con las leyendas que contaron. Pero necesitaron dejar huellas de la narración que más les gustó y como detonador para invitarlos a escribir fue la leyenda de *Una señora curiosa*, título que los hizo hipotetizar que por ser curiosa algo malo le habría de pasar, y en efecto, aquella señora solicitó ver lo que los perros miran cuando ladran y fue sorprendente enterarse de aquel misterio.

Después de esta breve narración los alumnos se dispusieron a escribir su leyenda favorita, transportados en el tiempo usaron plumas de ave y tinta china. No sin antes recordar que hace muchos años se escribía diferente. –En piedras –señaló un niño. –En papiro y también se usaba colorantes de fruta –comentó otro. Y aquel día le dieron un toque antiguo a su texto. La tradición oral tomó forma en la escritura, en un texto que dejaron en la escuela, como menciona Ong (2016), tal pensamiento lo recuperaron con ayuda de la escritura, para dejar huella de esa tradición oral de las leyendas.

El nacimiento de aquellos textos fueron el motivo para reconocer su trabajo y hacerlos sentir que son importantes en el grupo. Los textos producidos por los niños como menciona Jolibert y Jacob (2015), son parte de sus acciones cotidianas, que reflejan aprendizajes y creatividad. El tiempo de búsqueda y encuentro con la escritura se fijó en las paredes que al inicio figuraron solitarias, iniciaron el intercambio de producciones al poder exhibir dentro de su salón sus propias creaciones, incluyendo un horario y reglamento del aula, que después formó parte del salón de clases. Siguiendo a Jolibert y Jacob (2015) inicié los cambios con las *paredes textualizadas*,

preparamos el ambiente de aprendizaje y los alumnos colocaron los textos más significativos en las paredes del aula para interactuar con ellos como referentes de su organización (Anexo 8).

Durante mi infancia el salón de clases estuvo organizado en columnas y trabajé de forma individual, ya que nadie podía observar lo que el otro hacía porque se consideraba copia. Absorta en ese recuerdo navegué con una pedagogía en libertad, para invitar a los alumnos a organizarse, dialogar y tomar acuerdos para dar inicio con las acciones. Esta forma de trabajo permitió un intercambio de ideas, materiales, toma acuerdos y compromisos para cumplir con la meta, porque el espacio donde sólo se observan las espaldas no es bueno para comunicarse.

Para favorecer la interacción entre los integrantes del grupo rompí con esta distribución estática y la sala de clases en equipos de trabajo fue en el patio de la escuela o en el mismo salón. A los alumnos les gustó, su emoción se notó cuando los invité a organizarse en subgrupos ¡formen equipos y vamos a trabajar! Enseguida tomaban su banca y se dirigían con sus compañeros para transformar el salón en “una sala que brinde un ambiente grato y estimulante, donde los niños sienten la necesidad de comunicarse” (Jolibert y Jacob 2015, p. 21) que propicie una interacción más libre entre los integrantes de los equipos (Anexo 9).

Me imagino que esta distribución en el aula me hubiera brindado mejores oportunidades para vencer el miedo que tuve en mi etapa de estudiante. Cuando retrocedo en el tiempo encuentro detalles de esa aula en la que estudié. Las maestras tenían a sus alumnos preferidos, aquellos a quienes comisionaban para tareas especiales como apoyar con los adornos, repartir materiales, llevar algún documento a la dirección y hasta observar al que se portara mal, para anotarlo en el pizarrón con un tache. Eran alumnos selectos, los mismos de siempre. Mientras que los demás no gozamos de aquellos privilegios, ya que teníamos exclusivamente el deber de realizar las actividades en nuestros lugares asignados.

En ocasiones sentí envidia de mis compañeros, porque pensé que ellos tenían habilidades que yo no poseía, entonces me percibí triste y sola, olvidada no sólo por mis compañeros sino también por las maestras. Ahora cuando me encuentro frente a un grupo y con base a la propuesta de Jolibert y Jacob (2015) sobre las responsabilidades en el área educativa, procuro que todos tengan la oportunidad de ser parte de la organización del aula y que se comprometan en las tareas cotidianas durante las sesiones de trabajo.

La costumbre era que el docente es quien asigna tareas en el aula, pero necesitaba mover a los alumnos de sus asientos y desprenderlos de la comodidad de esperar la orden de un profesor. Los invité para hacer comentarios sobre los posibles cometidos en los que podrían estar participando y ellos mencionaron que en ocasiones se caen los dibujos, los pisan o desaparecen, así que iniciaron con la asignación de compromisos. –El que cuida los textos en la pared –mencionó un alumno, –Yo quiero llevar los cuadernos a la sala de maestros –solicitó una niña y varios más levantaron la mano. –El que borra el pizarrón –continuaron las voces. –El que desprende los textos y los entrega al maestro.

Estas *comisiones* fueron pocas para que cada alumno estuviera incluido en las responsabilidades del aula, así que les propuse que fueran rotativas, por semana, para otorgar oportunidad a que todos formaran parte de los cometidos. De acuerdo con Jolibert y Jacob (2015) son responsabilidades rotativas que pueden ser cambiadas cada mes o semana. En este caso el contexto me permitió trabajar con el grupo dos y hasta tres veces por semana en la materia de español para tomar acuerdos y organizar las actividades, ya que en la secundaria los docentes tienen cincuenta minutos para cada clase.

El primer intento por generar un ambiente apropiado para trabajar con algunos elementos de la PpP la viví con algunas dificultades que con facilidad resolví, en primer lugar, tomar acuerdos con la docente que estarían otorgando tiempo de sus clases para la realización de un proyecto, que implicaría varias sesiones de trabajo con los alumnos, dialogar con directivos de la escuela y de la UDEEI, para facilitar tiempos y permisos para llevar a cabo las propuestas de los alumnos en proyecto.

El ambiente en la secundaria fue óptimo para poner en marcha actividades que conformaron el plan, ahí respiré responsabilidad y empatía. Cada docente se entrega a su trabajo, dentro de las aulas se escuchan instrucciones, narrativas, explicaciones, bromas y hasta música. Es un espacio organizado con cuatrocientos tres alumnos distribuidos en diez grupos, coordinados por un personal comprometido en las reglas y normas institucionales. La mayoría de los alumnos son entusiastas y respetuosos con los maestros. Pero sobre todo descubrí que siempre están dispuestos para aprender si hay diversión de por medio.

Cuando todos los alumnos ingresan a sus aulas, en el patio de la escuela se escucha el eco de voces dando clases, ruidos del trabajo en equipo y en ocasiones risas o disgustos por los docentes

o alumnos que conviven en el día a día. En un extremo del patio y debajo de las escaleras el salón de la UDEEI fue el espacio donde organicé mis ideas para el proyecto, que giró en torno al aprendizaje de los alumnos de ese grupo y en especial al alumno que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo, porque mostraba desfase de dos grados en cuanto al logro de aprendizaje en varias asignaturas.

Lo primero que debía hacer era escuchar a los alumnos, hacerlos partícipes de un reto, regresarles el derecho a tomar decisiones para aprender de forma autónoma. Preguntar a los alumnos fue la puerta que abrió el mundo de los niños en acción, dejé en sus manos las decisiones para comenzar el aprendizaje, acepté que son capaces de “vivir sus alegrías, sus conflictos, fortalezas y debilidades” (Jolibert y Jacob, 2015, p.36). Hablé con la maestra de español para visualizar el proyecto a partir de la consulta *¿Qué quieren hacer?*, momento crucial para desencadenar las propuestas de los estudiantes. Esa primera pregunta suena sencilla, pero rompió con todo el esquema de organización que había estructurado durante muchos años. Fue el primer momento en el que solté el miedo y dejé de controlar las opciones para el aprendizaje.

Con esta *pregunta generadora* reconocí las capacidades de los alumnos, sus intereses, expectativas y sueños por cumplir. En palabras de Jolibert y Jacob (2015) es un momento en el que los alumnos lanzan una lluvia de ideas para decir que las actividades les son significativas y que desean realizar. La primera experiencia con esta interrogación causó temor, sorpresa y conflicto, porque regularmente las estrategias que trabajo dan buenos resultados en el aprendizaje y en este caso los alumnos compartieron ideas desconocidas para aterrizar en el proyecto.

Aquel día llegué al grupo con bajas expectativas del proyecto y debajo de mi cuaderno la inseguridad escondida, sin embargo, al preguntar a los alumnos *¿Qué quieren hacer?*, surgió lo inesperado, ideas que hacían palpitar el corazón, comentarios que agitaron mis pensamientos y sacudieron expectativas. Comenzaron a caer en ese salón ideas –visitar un zoológico, montar a caballo, ir a ver monos e ir a alimentar borregos; sus ideas me hicieron sentir nervios porque me pareció imposibles lograr un proyecto con las propuestas.

Los alumnos al inicio se sorprendieron, sus rostros también incrédulos por la pregunta los hizo callar, pero continuaron –Jugar videojuegos, ver a los pitufos, visitar playas, ir al cine, al teatro, leer libros y escuchar música. Sus comentarios siguieron mientras yo quedé atónita del proyecto que debería generar a partir de sus aportaciones –Jugar futbol –dijo un grupo de niños que

conversaban. Los alumnos siguieron sin detenerse –¡Hacer actividades físicas! –¡Juegos de mesa! –¡Jugar avión y stop! El papelógrafo quedó transformado en pensamientos palpables de los alumnos (Anexo 10).

En casa durante un tiempo me senté a contemplar sus frases y un cúmulo de imposibilidades se sujetaron a mis pensamientos. Atar ideas o ensamblarlas para construir un proyecto atractivo para ellos que desarrollara sus habilidades comunicativas fue complicado, sin embargo, opté por regresar con los alumnos para decidir con ellos la temática preferida. En aquella reunión llevé nuevamente sus frases y les pregunté cuál de ellas era la que más les gustaría realizar. Ese lunes en el salón de clases el aire que se coló por la puerta provocó la sensación de libertad y tranquilidad. Alumnos y maestra estábamos experimentando cambios, la ruta de la enseñanza y el aprendizaje eran una mezcla que conformó una pedagogía liberadora de la palabra, dejamos lo estático y rutinario.

Tomé sólo unos minutos con los alumnos para determinar el tema, observé sus miradas y su disposición ante la expectativa de lo que les habría de preguntar. Con apoyo de una alumna se realizaron las votaciones y la idea ganadora fue juegos de mesa. En medio de aquellos murmullos y comentarios una voz dijo –A mí no me gusta jugar, no me gustan los juegos. Hacer caso omiso del comentario haría que un alumno quedara fuera del interés que los demás alumnos demostraron al determinar el inicio del proyecto.

Motivo para invitarlo a ser parte de una comisión que implicara lo que le gusta hacer. La propuesta fue ser responsable de la organización del nuevo proyecto que estaban por desarrollar. – Si, eso sí me gusta, yo digo quién habla. Al frente coloqué el rotafolio para organizar con los alumnos todas las actividades y una pelota de estambre sirvió como la palabra para apoyarlos en el tiempo de participación. Al inicio exclusivamente participaron los chicos con mayores habilidades orales, después lanzaron la pelota a otros que también tenían ideas, pero trataron de reservar sus comentarios.

Tomar la palabra no fue sencillo y apoyarlos de manera concreta con un objeto que los hizo sentir responsables y seguros al hablar determinó una dinámica diferente para invitarlos a participar con sus opiniones. *El contrato colectivo* tomó forma al ir planeando cada acción con ellos, como Jolibert y Jacob (2015) lo mencionan, fue un instrumento que permitió a los alumnos organizar ideas y planear acciones con comisionados y tiempos específicos. Durante esa clase determinamos

trece sesiones para nuestro proyecto (Anexo 11), espacios que me hicieron involucrarme más con la materia y mantener comunicación con la maestra de la asignatura de español.

Guiada por la PpP dejé atrás el aula estática, a los alumnos oyentes y expectantes. En su lugar las voces de los alumnos bailotearon y sellaron acciones en el contrato colectivo. El inicio del proyecto resultó atractivo, ya que estarían trabajando la lectura, escritura y la oralidad, que forman parte de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011) y se entrelazan con lo que la docente de español realizó con los alumnos, investigaciones y exposiciones en el grupo. El otoño acompañó mi alegría, sentí que el aire regresaba a mis pulmones cuando el nacimiento de las acciones del proyecto pronosticó una nueva vida en el grupo.

La sesión para el contrato colectivo trazó el cambio en la dinámica de clase, los alumnos solicitaron dar seguimiento a nuestro plan. –¡Entre a nuestra clase! –pidió un alumno con impaciencia. –¡No se olvide que hoy nos toca! –reafirmó otra alumna. Y para concluir un alumno más mencionó –Es que nos regañan mucho en esa clase y mejor la queremos a usted. Por supuesto que después de ese día el pesimismo desapareció y me arrepentí de ser tan negativa ante las circunstancias que se presentan en mi centro de trabajo. Los alumnos habían encontrado el momento para ser libres y el diálogo centrado en el aprendizaje los motivó a participar.

La reorganización de un grupo que espera instrucciones se difuminó, mi participación fue constante al inicio, pero después logré lo que Millán (2011) traduce como trabajo colaborativo “una forma de trabajo en la que varias personas coordinan sus conocimientos y habilidades para lograr una meta común de aprendizaje” (en SEP, 2011, p. 63). Los alumnos y yo ingresamos en una faceta en la que los conocimientos, habilidades y creatividad se conjugaron para tomar decisiones en el diseño del proyecto.

Posterior a ese día las actividades fluyeron, emprendimos la aventura de crear sesiones más libres y con oportunidad para crear un material didáctico que sería parte de una ludoteca, un espacio en el que se propicia el aprendizaje de forma lúdica al jugar y manipular objetos de su interés. Esas reuniones con los alumnos fueron el resultado de un intercambio de pensamientos, ideas y análisis que se registraron en una planeación. Los diálogos y acuerdos orales aterrizaron con la escritura, esa herramienta que como menciona Ong “traslada el habla del mundo oral y auditivo a un mundo sensorio, de la vista” (2016, p.146), en el que la escritura convierte al pensamiento en algo observable, porque puede ser leído por otras personas.

Hablar cuando muchos espectadores son los emisores había causado temor en mí, pero hubo muchos momentos en los que escuché a mi voz revolotear en la mente. Las oportunidades estuvieron presentes, pero tenía prisioneras a las palabras que sólo brincaban en miles de pensamientos. Los alumnos actualmente cuentan con muchas habilidades para comunicarse, pero hay algunos que se reservan este derecho y pienso que también contienen el diálogo en su mente. Con la elaboración de este proyecto obtuvimos un espacio para comunicar ideas, organizar acciones, imaginar, plantear metas y elegir materiales y temas que más les gustaron.

El espacio de la materia de español se tornó en un momento grato para colaborar en equipo, ser escuchados con más atención y menos rigidez durante el desarrollo de las sesiones. En el salón de clases los niños iniciaron con el proyecto, algunos alumnos llevaron serpientes y escaleras, dominós, sopas de letras, crucigramas, lotería y todos esos materiales los compartieron en equipos. Otros llevaron información impresa, se dieron tiempo para jugar, leer instructivos, dialogar sobre el juego y al final compartieron la información en plenaria.

Sus ideas fueron creativas, les agradó jugar, convirtieron el tiempo en oro cuando su interés se fijó en lo que les gusta. Ese instante me remontó al tiempo de esparcimiento en casa con mis hermanas, cuando el patio se llenaba de muñecas o recortes de hojas, las ideas e imaginación daban giros durante las charlas entre iguales. Los diálogos tejían una comunicación creativa, llena de invenciones y ocurrencias que segregaron aprendizajes. Esas sesiones con los alumnos abrieron un panorama diferente, los minutos no alcanzaron para concluir las actividades, deseaban continuar con la clase.

El momento para investigar sobre un juego de mesa fue la interacción con los materiales, sus conocimientos previos se detallaron en cada idea puesta en práctica, las instrucciones fueron parte del material didáctico y de un intercambio comunicativo. De acuerdo con Meek (2004) al hablar sintieron que existen en medio de otros. Porque la confianza se hace presente dejando de lado los miedos y la cercanía entre los integrantes se transforma en una reunión para el aprendizaje. Los alumnos tuvieron el espacio para vivir un encuentro, al aprender no sólo de un docente, sino de sus propios compañeros.

Después de una semana, llegué con mis materiales preparados y experiencias en el corazón para compartirlas con los alumnos. El instructivo junto con la Lotería Huasteca que contenía imágenes de la Huasteca Veracruzana y fueron parte de esa sesión en la que los alumnos

examinaron un instructivo para descubrir la estructura y lo que hay detrás de la creación de un juego de mesa. Fue necesario *interrogar al texto*, como lo menciona Jolibert (2015), en ocasiones nosotros interrogamos a los alumnos, pero en este caso, primero los alumnos de manera individual al interactuar con el texto dieron lectura para comprender el contenido y la estructura de tan usual escrito.

En colectivo se aprende más, las ideas inconclusas se complementan y se afianzan para llegar a ideas precisas. Los alumnos identificaron que ese instructivo tenía un destinatario específico –Es un instructivo para jugadores –retumbó la voz de un niño. –Pero, jugadores mexicanos porque dice Huasteca –concluyó otro compañero. Mi emoción creció desde un inicio, ellos con facilidad llegaron a un punto que creí sería lo último. Los impulsé a encontrar al autor y ellos mencionaron –Es una persona mexicana. Fue entonces cuando les conté mi experiencia de haber conocido a *Alec Dempster* es mexicano de nacimiento, un artista que se interesó por la cultura de México e inició una investigación sobre la Huasteca Veracruzana (Anexo 12).

Los alumnos siguieron con los comentarios –La lotería se juega igual que las otras, son las mismas instrucciones y los materiales –aseguraron tajantemente. Al continuar con la interrogación del texto un alumno descubrió –Las imágenes son diferentes y hay nombres que no conocemos – exclamó observando las ilustraciones. Para continuar motivando aquel diálogo les mostré de cerca las imágenes y sus ilustraciones les llamaron más la atención al observar detalles de cada imagen.

Un alumno levantó la mano y comentó –Esa técnica la trabaja mi mamá, ella va a clases de grabados. Los alumnos dirigieron su mirada nuevamente a las ilustraciones y comentaron sobre las líneas que se transforman en animales y objetos. La profundidad con la que lograron interrogar al texto les hizo llegar al punto de querer crear una lotería, otros más dijeron que era buena idea, pero optaron por otros materiales y así empezaron a mencionar sus ideas –Yo quiero hacer un memorama –dijeron dos amigas uniendo sus manos, –Serpientes y escaleras –gritaron los de un equipo, –Jenga –anunció una alumna, –Yo sé jugar Dominó –declaró un alumno levantando su mano para ser escuchado. Cada uno mencionó las ideas que iban surgiendo y de tarea se quedó pensar y decidir sobre la temática y materiales que más les gustaría usar para su creación.

Sus hallazgos principales fueron dos frases –Aprendimos que los instructivos cuentan con materiales e instrucciones y –Deben estar dirigidos al público que hará uso de nuestro juego (Anexo 13). Esas características descubiertas por los alumnos son herramientas que de acuerdo con Jolibert

(2015) ayudarán a leer y a producir su propio texto. La base que les permitió a los alumnos realizar su borrador de instructivo fue que al final de la interrogación los invité a reflexionar sobre cómo habían hecho para comprender el contenido. Y ellos con facilidad mencionaron –Los veo siempre que compran algún aparato eléctrico o juego para armar. Aunque uno mencionó –Yo ni los leo, pero sí sé que dicen –soltando una carcajada.

Los niños hacen conciencia sobre sus estrategias para comprender el contenido y su aprendizaje al interrogar un texto. Al respecto Jolibert menciona que es una fase de sistematización metacognitiva en la que “Cada niño realiza su síntesis personal y la confronta con la de sus compañeros” (2015, p. 150). Ya que reflexionan sobre su proceso para llegar a esas reflexiones.

Tras esa interacción con el texto, llegó el momento de crear su instructivo, escribir implicó recordar, trasladar un conocimiento reestructurado en hojas vacías, pensamientos e ideas desahogadas en un espacio. Un título creativo emergió de la imaginación y creatividad de cada equipo, los alumnos fueron organizando frases a partir de las herramientas obtenidas del contacto con los materiales didácticos e iniciaron sus textos. La palabra escrita fue tomada por los alumnos, para transformar palabras en instrucciones duraderas, que se harían presentes el día de la ludoteca escolar.

Un alumno varias veces me había comentado –Yo no sé escribir, no me gusta escribir – mientras se refugiaba entre sus brazos que reposaba sobre su mesa. Estaba negado a la escritura, no había actividad que lo interesara en escribir, sus cuadernos estaban llenos de algunos trazos copiados del pizarrón, pero él no había sido encantado por la escritura. Aquel día observó el entorno, sus ojos vigilantes sobre los textos de sus compañeros lo llevaron a escribir un instructivo para su Dominó. Mientras construía su texto, su voz me hizo saber sus ideas. Decía para sí, – Primero los materiales y luego las instrucciones –concentrado. Como si las letras le devolvieran sus pensamientos orales (Anexo 14).

El alumno sonrió y bailoteó al entregar su hoja. –Ahora si pude, ya lo escribí –dijo con los ojos contentos y satisfechos. Le aseguré que su instructivo sería de gran utilidad para el juego de dominó que próximamente elaboraría. Esa sesión me recordó lo que Smith (1986) dice de los que perteneces a un club de alfabetizados, el alumno aprendió durante su participación con gente que escribió con él un instructivo, un texto que se puede encontrar en lo cotidiano y que ahora era un elemento importante en el juego que a él le gustaba.

Los primeros escritos fueron parte del proceso de construcción, sus intentos por elaborar un instructivo fueron basados en las experiencias cotidianas vividas en casa y la interrogación del texto experimentada en sesiones pasadas. La composición del texto debía ser coherente, cohesionado y adecuado (Lomas, 2017), es decir, tendría que estar desglosado y organizado según sus partes, hacer uso de signos de puntuación y tener presentes las herramientas encontradas en ese tipo de texto.

Lo que aprendieron de un escrito, elevó sus pensamientos para instituir títulos como un dominó de sexualidad, dominó de fracciones, una lotería de deportes y la guerra de la paz, con este último hicieron referencia a resolver conflictos violentos a partir de competencias divertidas, haciendo preguntas del país que les tocara. Los alumnos defendieron sus propuestas con un documento inicial que pondría en alto el juguete creativo. Mientras yo estaba expectante de sus sueños, de ese momento en el que la escritura libera la imaginación, que no reproduce copias del pizarrón, si no que se atreve a proponer desde un nombre, hasta reglas para un juego.

Esa fue una actividad que fluyó en los cuadernos de los alumnos al existir una intención especial para organizar ideas, que permitió dejarlas fijas al finalizar su texto. Al respecto Ong menciona que “Lo impreso produce una sensación de finitud, de que lo que se encuentra en un texto está concluido” (2016, p. 208). Claro ejemplo fueron los borradores de instructivos de sus medios didácticos, que al inicio parecían incompletos, con las ideas revueltas, y sin títulos, pero que al final lo terminaron con su mejor letra o en computadora.

Días después trabajamos con la *silueta textual* del instructivo (Anexo 15), el reflejo de la organización lógica del texto (Jolibert y Jacob, 2015) en la que los alumnos observaron la imagen y pregunté ¿Para qué creen que nos va a servir esta silueta? –Para escribir –comentó una alumna. –En los cuadros vamos a dibujar –respondió otro niño. Un alumno comparó el texto de la sesión pasada y dijo –Se parece al instructivo. Muy bien, si se parece que es lo que va en cada espacio y rápidamente los alumnos mencionan –Primero el título y después los materiales.

Alguien más comentó –Debemos enumerar los materiales y las instrucciones paso a paso y al final una voz que casi se pierde –Sobra una. Y otra que responde –No sobra, ahí va la imagen. La silueta textual formó parte de utilizar sus conocimientos previos para identificar cómo se ve un instructivo si sólo lo plasmamos como un organizador de ideas en el que falta escribir. De esta manera Jolibert y Jacob mencionan que “La silueta es una representación esquemática de la

diagramación característica de algunos tipos de texto” (2015, p. 157) que ayuda a identificar la organización de las ideas.

Cada lunes, después del receso los alumnos y yo nos afanamos en el proyecto. El salón es el espacio donde lo planeado se transformó en realidad, el lugar donde los sueños se vivieron en compañía de otros. Hojas de colores, cartulinas imágenes, recortes y cartones resaltaban en sus mesas, en esa ocasión el salón se tornó en un ambiente de diálogo y tranquilidad. No hubo necesidad de dar indicaciones a los alumnos, ellos se organizaron en equipos e iniciaron la creación de su recurso didáctico.

En el grupo se logró una organización autónoma, donde sus decisiones toman relevancia y generan confianza para realizar actividades sin que un docente intervenga directamente, de esta forma Jolibert y Jacob mencionan que “Esto significa ver a los niños como sujetos de su propia formación en lugar de considerarlos como objetos de enseñanza” (2011, p. 28). Modificar estilos de enseñanza es un proceso en el que he reflexionado para mantener esta dinámica que forme alumnos autónomos y reflexivos.

Hasta hace dos meses la organización de las bancas era en columnas, separadas para no dialogar y trabajar de forma individual, la disciplina en silencio generaba poder para los docentes. Sin embargo, ese día en el salón se escucharon sus voces, sonrisas, el ruido al recortar, preguntas y respuestas que entre ellos surgían. Se reunieron en binas y en el piso o en las bancas dejaron a la vista los materiales con los que iniciaron la creación del juego. (Anexo 16). Había libertad en el ambiente, acción y aprendizaje, una disciplina diferente al silencio controlador que había figurado en otros momentos.

Durante el recorrido en los equipos encontré detalles que llamaron mi atención. Los alumnos que en ocasiones están distraídos y se tardan en las actividades fueron los primeros que iniciaron con el diseño, la organización estaba armada y la rutina de la clase de español había cambiado. Los estudiantes se dirigieron a mí para comunicar sus ideas y en ocasiones solicitaron puntos de vista –¿Cree que sean suficientes imágenes para el memorama? –preguntó una niña al observar el número de tarjetas que tenía. –¿El Jenga se puede jugar con señas? –siguió otra alumna mientras escribía sobre sus bloques de madera (Anexo 17).

En esos días, además de tener sesiones relajadas y creativas, tuvimos interacciones colaborativas, ya que los alumnos lograron organizarse en equipos, compartieron ideas, aprendieron y fueron responsables de su aprendizaje y el de sus compañeros (Collazos, 2006). En sus diálogos percibí acuerdos, en ocasiones discusiones porque los materiales no estaban completos, el diseño fue el ensamblaje de sus ideas, conocimientos y preferencias de colores. Esta sesión no fue suficiente para concluir sus creaciones, necesitaron dos días y algunos alumnos solicitaron llevar sus materiales para terminar algunas piezas. Fue gratificante verlos en construcción y en libertad diseñando juegos que en el fondo tenían una temática que a ellos les interesó transformar en un material concreto, la puesta en práctica a partir de sus conocimientos previos.

Dos días antes de la apertura de la ludoteca los alumnos tenían que elaborar el oficio para solicitar el permiso de compartir sus juegos de mesa, pero el cambio de fecha para la reunión de Consejo Técnico de la UDEEI desajustó lo planeado. Y al día siguiente tampoco hubo tiempo para trabajar con los alumnos, ya que fue prioridad atender la situación de una alumna que días antes manifestó tener conflictos en su familia. Continué con el plan, los alumnos ya estaban dispuestos para exponer sus creaciones en el patio de la escuela.

Con pasos ligeros caminé hacia la escuela, crucé esa avenida donde los vehículos pasan a alta velocidad, las emociones revolotearon en todo mi ser, el viento tocó mis mejillas y los primeros rayos del día vieron mi llegada a la secundaria. Aquella niña que fui acompañó a la maestra que soy, con materiales en una mano y en la otra el corazón para recordarme que las emociones florecen cuando hay gente que nos acompaña en nuestro compromiso docente.

Ese día encontré miradas de maestras y maestros, manos que apoyan e inquietud de los alumnos ante el compromiso de compartir con sus compañeros los juegos de mesa, creados para aprender y divertirse. Mis pasos siguieron livianos mientras los comisionados y yo recorrimos los salones para recordar a los alumnos que el receso sería un espacio para jugar. Noté en las miradas de los niños confianza, miedo y alegría que se combinaron con valentía, para mostrar sus creaciones con compañeros empáticos y entusiastas ante los materiales didácticos.

Antes de dar inicio los comisionados para organizar dispusieron mesas, el cartel elaborado sobre la ludoteca y los materiales fueron colocados por el alumno que en un principio estaba negado a escribir (Anexo 18). Mientras tanto los alumnos de otros grupos miraban los materiales y minutos

más tarde inició la diversión en el receso. Recuerdo bien ese momento en el que se escucharon risas y gritos cuando el *Jenga* estuvo a punto de caer y solicitaron prestados los bloques de madera al terminar el receso (Anexo 19).

La cara de sorpresa al ver convertido un video juego en un material concreto motivó la curiosidad de los espectadores –¡Ese juego lo tengo en mi teléfono, está chido! –les comentó un alumno de tercero –¿Cómo le hicieron para convertirlo en juego de mesa? –preguntó su amigo (Anexo 20). El *Free Fire*³ fue el más concurrido –Yo lo quiero jugar –le dijeron al dueño de la creación. Otros más eligieron el dominó sobre sexualidad y la diversión en ese instante me llenó de alegría (Anexo 21).

Terminó el viernes, después del medio día escolar los alumnos regresaron a su aula a continuar sus clases. Ese fue el inicio de un proyecto compartido con la comunidad estudiantil, sus propuestas para jugar y aprender, además de ser exhibidas fueron usadas por sus compañeros de la secundaria. Me quedé pensando en sus logros, en la participación de cada uno, la dificultad a la que se enfrentaron mientras creaban su recurso didáctico y su exposición interactiva con sus compañeros. Nos faltaba identificar los logros durante todo el proceso del proyecto, así que en la siguiente sesión la evaluación sería la compañera del proyecto.

Posiblemente en experiencias pasadas no habían tenido la oportunidad de autoevaluarse, un alumno dijo –Que chido, yo quiero diez –con una sonrisa juguetona. Otros se quedaron pensativos observando la hoja y sus miradas se entrecruzaron para comunicar sus decisiones. La alegría de sus rostros me dio la impresión de que se sentían confiados y con autoridad para otorgarse un reconocimiento propio. Un alumno comentó –No sé qué poner maestra, nunca me he calificado –sonrió apenado y sacudió su cabello. Mi respuesta fue que él tomara la decisión respecto a su participación y lo dejé para que determinara su autoevaluación.

Hicimos un recuento, el autoanálisis de sus participaciones. Sus miradas señalaron complicidad cuando mencioné la palabra autoevaluación, entre ellos se comunicaron sobre sus posibles respuestas, algunos aseguraron que su participación había sido buena, otros con sinceridad aceptaron que les había sido difícil establecer comunicación con sus compañeros para compartir su material didáctico. La autoevaluación quedó plasmada por escrito en una rubrica sencilla (Anexo

³ Free Fire se convirtió en el juego electrónico de acción-aventura más descargado de 2019.

22) en la que fijaron su observación, una actividad necesaria para los alumnos ya que “favorece los procesos de autorregulación del aprendizaje” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p.113) y algunos escribieron comentarios sobre su sentir al haber participado en el proyecto (Anexo 23).

Después de todo ingresaron en un proceso de autoconciencia, inaceptable en tiempos remotos, donde la autoridad era quien determinaba la valoración de todo el proceso de aprendizaje. El equilibrio entre las fortaleza y debilidades que encontraron, fue la ponderación de su reflejo, una introspección que fortaleció la autonomía y la autoestima. La autoevaluación es autorretrato en acción, dentro de un espacio de aprendizaje activo.

En otro momento les hice saber la importancia de valorar la participación entre compañeros, la mirada de cada uno tenía que identificar con sinceridad la intervención de los integrantes del grupo. La coevaluación (Anexo 24) complementó el proceso de retroalimentación, en la que se ubicaron en “un papel activo y de ayuda recíproca donde se reciben aportes y se contribuyen con nuevas ideas” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p.113). Algunos alumnos hicieron comentarios sobre los compañeros que apoyaron a otros y valoraron esa iniciativa, así como las creaciones que no destacaron tanto como otras.

Una alumna tomó su hoja y se la mostró a otra, compartieron algunas palabras, luego siguieron confiadas, recuperando información de sus compañeros después de verlos en acción durante el proyecto. Una alumna aseguró –Mi compañero me ayudó en la elaboración del juego, me dio ideas y escribió los nombres de animales –queriendo resaltar el apoyo de su amigo. Me entregó su hoja y levantó el dedo pulgar a su compañero, como señal de haberlo apoyado.

Durante esas sesiones los alumnos mantuvieron comunicación continua, con las miradas, comentarios entre ellos sobre la valoración de su intervención. Sus mensajes los involucraron en el proceso de evaluación en el que casi nunca son parte, parecía que sentían poder al evaluar. Tal vez porque la vivencia era parte de una *situación auténtica*, en la que “los estudiantes se convierten en parte activa del proceso de generación de conocimientos.” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p.115). Estaban conectados con todo un proceso de organización y creatividad que llevaron fuera de su aula escolar.

La autoevaluación es la visualización en espejo, es el momento de caminar a la orilla del mar y observar el reflejo de uno mismo, mientras que la coevaluación es la mirada en conjunto, los

alumnos aprenden a ver al otro, haciendo conciencia de la individualidad de sus compañeros. En ambas se vive el respeto por la personalidad y las posibilidades de actuar ante los sucesos escolares que se presentan. Así también aprenden a responsabilizarse de sus acciones y del poder que tiene su mirada cuando se requiere valorar la participación de sus compañeros. Tal vez por eso me gusta el mar, porque puede admirarse desde su color hasta el movimiento que lleva a imaginar lo que hay en su profundidad.

Aunque era nueva en la implementación de la PpP, sabía que la evaluación era parte de la intervención, y elaboré una rúbrica para a los alumnos (Anexo 25), en la que englobé la elaboración del juego de mesa, el instructivo y su intervención al compartir la creación didáctica. Con este instrumento describí los “niveles de logro en el desempeño de la tarea” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p.154) y ese proceso evaluativo lo fui realizando poco a poco, a medida que avanzamos con el proyecto tomé nota de sus acciones. El dispositivo de evaluación resultó apropiado debido a que hice precisiones en los avances durante el desarrollo del proyecto.

Reunidos en el aula, alumnos y maestras observamos y analizamos situaciones. Estábamos a mitad de clase, el sol iluminó perfectamente el aula y empezaba a calentar el ambiente. Alientos de voces se escucharon al ir comunicando sobre la evaluación realizada. De manera individual hice la retroalimentación a los alumnos, porque la devolución de acuerdo con Wiggins “Brinda al estudiante evidencias concretas sobre su trabajo” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p.154). Incluí su autoevaluación y la coevaluación que días antes habían elaborado. Reuní sus aportaciones para involucrarlos en la conclusión del proceso de aprendizaje. Evaluar fue sinapsis en el aula, la conexión entre estudiantes y maestras.

Es usual que en la escuela se asignen calificaciones, pero no podía olvidar que la evaluación es formativa y sumativa, la primera evalúa todo el proceso de enseñanza y el aprendizaje, mientras que la segunda valora el resultado final con la representación numérica, ambas importantes para dar cuenta de la intervención y los avances en los aprendizajes de los alumnos, por lo cual asigné puntajes dentro de la rúbrica que servirían para una calificación que entregué a la docente de grupo, para tener un sustento claro de lo que ese grupo puede lograr si los incluimos en una dinámica donde todos participan y toman decisiones. La finalidad fue certificar el aprendizaje, hice público el logro de los estudiantes (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017) con la docente y a su vez con los padres a quien les fue compartida la calificación.

El impacto de este proyecto también alentó a la docente de español a seguir con esta dinámica que permitió a los alumnos asumir responsabilidades a medida que aprendieron y participaron con libertad. Esta experiencia quedó entre las hojas de una planeación (Anexo 26) para los alumnos que al inicio no lograban centrar su atención, ni participar en las actividades. El maestro tutor del grupo también fue partícipe de nuevas acciones integradas a la hora de tutoría, con las cuales se continuó favoreciendo la interacción entre los alumnos. Me sentí comprometida con el grupo, para continuar apoyándolos en las diversas asignaturas.

Mis orientaciones a los docentes fueron construcciones que surgieron a partir de esta vivencia con los alumnos, proceso en el que reconocí las habilidades de un grupo y también las mías como una docente, que se había transformado en una animadora sociocultural de la lengua, requeríamos de la modificación del ambiente de aprendizaje, para vivir en un espacio escolar libre, donde las palabras dejaran de ser prisioneras y la escritura surgiera desde lo profundo y auténtico. Justo en ese momento solté el miedo que contenía mis pasos, me atreví a escuchar a los alumnos, los apoyé, gestioné tiempos y espacios con los docentes de algunas asignaturas para seguir interviniendo en el grupo.

Externamente éramos los mismos, pero estábamos pasando por una transformación, los alumnos y yo estábamos empapados de emociones y sentimientos que nos impulsaron a seguir con el plan. Enseñar en monotonía estuvo lejos de ese proyecto, transformamos al proceso de enseñanza y aprendizaje en un espacio de oportunidades, donde la confianza se hizo visible en lo individual y en colectivo, un ambiente que invitó al diálogo. La voz de los alumnos se escuchó y vibró hasta volcar sus ideas en escritos y diseños que llegaron a la comunidad. Esta intervención fue una transformación de lo estático y silencioso a un movimiento organizado por los alumnos, una enseñanza donde la libertad convenció y lanzó a nuevos aprendizajes.

A medida que pasó el tiempo y las oportunidades para seguir con el proyecto mi alma se sintió liberada de aquellos salones estáticos y silenciosos en los que mi infancia fue pintada por la enseñanza tradicional. No puedo negar que también en algunos momentos repetí esas escenas en las que mi voluntad dio señales de una disciplina rígida en la que sólo mi voz era la que sonaba para dar instrucciones. Fue satisfactorio y relajante descubrir que estaba creando una pedagogía liberadora de la palabra.

A partir de las reflexiones sobre mi aprendizaje en la niñez y la intervención con el proyecto tomé tiempo para abrir una nueva puerta e impulsada para dar respuesta a una mejor educación llegué al término de pedagogía liberadora de la palabra. En el que visualicé un camino de autonomía, donde la pequeñez de la voz docente engrandece a la de los alumnos, el poder de la palabra oral y escrita se fortalecen a medida que el docente escucha y valora sus ideas para dar oportunidad a ser acciones construidas en conjunto. Mi corazón regularmente estuvo a la escucha de los alumnos, sin embargo, nunca había dado tanto valor a sus palabras, tenía que priorizar y ceder a sus ideas, convencida y segura de que su organización daría frutos!

El proyecto traspasó las paredes del aula, se compartió con la comunidad escolar y la misma maestra de español entusiasmada le propuso a su grupo de tutoría crear nuevos materiales, como lo habían realizado sus compañeros. Comentamos a los alumnos del primero C que su proyecto continuaba dando frutos y que ahora sus compañeros del primero A seguirían con creaciones para aprender a partir de diseños didácticos divertidos. Iniciamos con la intervención, el grupo estaba conformado por varios alumnos líderes que enseguida se movilizaron para tomar acuerdos e iniciar sus creaciones.

Hice lo que nunca había realizado en otras escuelas, preparé una salida con los alumnos y apoyada de las autoridades y la maestra de español, nuestro destino era la pedagógica liberadora, con la que encontraríamos un mar extenso de posibilidades para navegar y aprender. El mejor recurso para encontrar las maravillas en un centro educativo son las ideas de los alumnos, su organización y toma de decisiones los empoderó y dejaron al descubierto creaciones que salieron del aula para compartirlos e impactar en otros ambientes. Aprendí que desde pequeña lo único que hizo falta en esas paredes áulicas era la libertad, el elemento principal para soñar, crear y decidir responsablemente sobre las propias acciones y en comunidad. Los alumnos prestan sus ideas, las liberan y toman fuerza para continuar su obra en los ambientes escolares y fuera de ellos.

Impulsadas por llevar el proyecto a otros lugares, la maestra de español y yo comentamos la posibilidad de llevar a los alumnos con sus juegos a una primaria. La maestra de español habló con la supervisora sobre la creación de materiales que se estaban realizando y sin dudar le dijo que contaba con su apoyo. Entonces iniciamos los trámites, lo primero fue concluir las creaciones, después organizar los permisos de los alumnos y de las maestras que estaríamos de responsables para salir de la escuela. Los mismos alumnos se organizaron para elaborar el oficio solicitando

autorización para tener acceso a las instalaciones de la primaria Mártires del Agrarismo (Anexo 27).

Sólo éramos dos maestras, un padre de familia y el prefecto a cargo de los alumnos. La maestra de español se responsabilizó de su grupo de tutoría, mientras que los alumnos del primero C no lograron salir de la escuela ya que su maestro no tenía el tiempo para acompañarlos. Así que el grupo tomó acuerdos para designar a compañeros que los representaran y garantizaran que sus creaciones serían compartidas. El corazón se me estrujó cuando observé el entusiasmo de los alumnos, traté de hablar con directivos para llevar a ambos grupos, pero me dijeron que yo no podía ser responsable de un grupo para salir con ellos. La respuesta de mi directora fue –Usted puede acompañar al docente, pero no es su responsabilidad hacerse cargo del grupo –aseguró con tranquilidad. Me quedé con un hueco, la ausencia de los alumnos me hizo sentir un vacío, porque también merecían intervenir en esa salida.

Continué con el proyecto, nuestro destino era con los alumnos de sexto grado de primaria. Un día antes la emoción de salir de la escuela puso en movimiento a los directivos, la maestra y a los niños para entregar su permiso de salida. Casi me quedo sin permiso ya que al no ser la maestra titular del grupo tuve que enviar la planeación a la Zona de supervisión que justificaran mi salida y estancia en el proyecto como apoyo. Esperé la autorización de la zona de supervisión antes de concluir el día escolar (Anexo 28).

Al día siguiente la lluvia había dejado enlodadas las calles, las marcas de sus zapatos quedaron registradas a nuestro paso, sólo dos calles fueron las que deambulamos para llegar a la primaria, lugar donde nos esperaban los alumnos y maestras (Anexo 29). El espacio estaba listo con mesas y sillas agrupadas para trabajar en equipo. Los alumnos de secundaria con rostros alegres y en completo orden se dispusieron a compartir sus creaciones.

El ruido adornó el ambiente, a pesar del frío la actividad se llevó a cabo, sus voces firmes los transformaron en los expertos, su seguridad brilló al sentir liderazgo en el cuerpo, sus instructivos fueron amuletos para no olvidar las indicaciones, porque con naturalidad y sin mirar recurrentemente sus notas explicaron las reglas para jugar en equipo, dieron turnos a los participantes y mostraron los materiales elaborados (Anexo 30).

Nos despedimos de aquel centro educativo, llevamos el corazón latente de alegría, de entusiasmo y adrenalina al convivir con alumnos de la primaria. Al finalizar la actividad se percataron que la temperatura seguía bajando, ya habían pasado los nervios que los hacían temblar, después el clima refrescante traspasó sus ropas y los hizo pensar en comida caliente. –Déjenos comprar atole y tamales –dijo un alumno que se estremecía de frío. Sin embargo, debíamos seguir nuestro regreso, asegurar su llegada a la escuela sin ningún contratiempo (Anexo 31).

Días después cerramos el proyecto con una reunión en la que los alumnos escribieron sus impresiones de aquella salida. Me aseguré que su voz continuara haciendo eco hasta llegar a la autoevaluación con la que volvieron a emocionarse al recordar la experiencia fuera de la escuela. Evaluar es una acción cotidiana, en muchos aspectos de la vida damos puntos de vista, desde el clima, la forma en la que vestimos, las acciones y actitudes, en este caso fue una acción necesaria para provocar la apreciación que tuvieron de lo vivido.

Lo interesante fue la ganancia de un trabajo que tardó alrededor de tres meses en ser desarrollado, las voces escritas de los alumnos surgieron en la última reunión con ellos, para compartir la experiencia vivida en la primaria. Los alumnos dedicaron unos minutos para escribir sobre lo que sintieron cuando convivieron con los alumnos de la primaria (Anexo 32). Después sus voces sonaron en el salón con comentarios basados en lo que ya habían dejado sellado en su hoja.

Reunidos en el último salón del primer piso de aquel edificio, escuchamos algunos comentarios de los alumnos –¡Nuestro juego triunfó, los niños fueron muy listos al responder las preguntas! –dijo un alumno después de escribir sus impresiones. Una alumna se sumó a compartir –La actividad me hizo recordar cuando yo estaba en la primaria, aprendí a ser paciente. Desfilaron varios comentarios interesantes y el cierre lo hizo un alumno con una crítica –La falla que encontré en la educación fue que un alumno de sexto grado de primaria ¡no supo hacer una suma de fracciones! –mencionó sorprendido. Y el grupo apoyó a su compañero.

La PpP dejó en mí una mirada distinta para continuar con la intervención en los grupos, observé que los frutos obtenidos a partir de esta propuesta crean una dinámica interactiva entre los alumnos, ellos muestran interés en las actividades que conforman el proyecto y se transforman en seres autónomos que organizan y crean para aprender. Pero también la evolución docente tuvo prisa por continuar en esta dinámica con los alumnos.

En ese lugar debía continuar con las responsabilidades de una maestra especialista así que aquella experiencia con la ludoteca, también tocó la mirada del maestro tutor del grupo de primero B, quien en una conversación argumentó la importancia de la convivencia de los alumnos de secundaria con los alumnos de sexto de primaria –Sería muy interesante que invitáramos a los alumnos de sexto de primaria para que nos visiten, que conozcan lo que hacemos aquí en nuestra escuela, nuestros alumnos se sentirían motivados al dar una demostración de las actividades que realizan –dijo el profesor tratando de convencerme, mientras tomábamos acuerdos para intervenir en su grupo con un proyecto que se pondría en marcha cuando concluyera con la creación de juegos.

4.2 Tiempo libre inconcluso

Fue por ello que después en el grupo de primer grado B inicié con un proyecto, sueños y anhelos por cumplir se manifestaron en el grupo conformado por más de cuarenta alumnos, su entusiasmo por defender los derechos, decir lo que piensan y demostrar que pueden tomar decisiones, fue la base para concluir que ese era el grupo indicado para iniciar con el nuevo proyecto a partir de la pregunta generadora *¿Qué quieren hacer?*

El coro de sus voces después de intercambiar opiniones fue –¡Tiempo libre!, ¡tiempo libre! –cantaron con emoción. Ese día mi cabeza era un mar de ideas sobre el *Tiempo libre* y dejé en manos de los alumnos la decisión para organizarse. Mis expectativas ante el grupo tenían que estar encaminadas a sus decisiones, confiar en ellos fue sencillo ya que les permití ser parte de la organización, de lo contrario hubiera sido complejo si parto de mis gustos e intereses sin considerar sus voces. Esta mirada me invitó a reconocer lo que Jolibert (2011) menciona sobre confiar en las potencialidades de los niños, ya que ellos son garantes de su éxito, mientras que yo los ayudo con perseverancia y tenacidad, para aprender.

Algunos elementos de la PpP alumbraron esos días en el grupo, las condiciones facilitadoras, el contrato colectivo y el borrador para solicitar permiso del tiempo libre a la directora fueron consolidando el proyecto (Anexo 33). La suma de talentos, ideas y razones por las que una actividad fue motivo de diversión, nos llevó a aprovechar un espacio en el que se organizaron ocho equipos. Sus voces en libertad, transformaron el ambiente de columnas solitarias e individuales en equipos empoderados, con elementos obtenidos de la necesidad por hacer valer el derecho a la recreación en su tiempo libre. Mi voz en medio de la de ellos fue casi imperceptible, tuve que acercarme a cada equipo para lograr orientar sus ideas que sin duda fueron auténticas.

Los días pasaron en medio de noticias nacionales e internacionales, los alumnos hablaron del caso de una niña desaparecida al salir de la escuela, los peligros de andar solos por la calle, la enfermedad surgida en China, que estaba acabando con muchas vidas, su gobierno represor y la posibilidad de que el virus llegara a México. Esa fue una noticia que estaba próxima a cambiarnos la vida, porque a la siguiente semana nos dimos a la tarea de cerrar actividades. La indicación de la SEP fue –Se adelanta el periodo de receso escolar por la enfermedad del COVID-19. Información vertida por el secretario de educación Esteban Moctezuma.

El miedo ante el COVID-19 se introdujo en cada mexicano, estuvimos expuestos a una enfermedad de las vías respiratorias, los síntomas eran parecidos a los de una gripe, dolor de cabeza, cansancio, fiebre, pérdida del olfato y el gusto. Por todos lados se escuchaba que el contagio era a través de las partículas salivales, haciendo necesario el cubrebocas o una mascarilla, pero sobre todo el aislamiento en casa. El virus estaba en México, propagándose por todos lados y con posibilidad de muerte para aquellas personas enfermas de diabetes, hipertensión, obesidad y también para los adultos mayores.

Dejamos en pausa el proyecto, quedó pendiente entregar el oficio a la directora, la interrogación del texto de una invitación, la silueta textual, la sesión para elaborar su actividad y el día libre con los alumnos. En mis manos llevé el cuaderno para escribir y algunas evidencias de las últimas actividades antes del periodo de contingencia que inició el 23 de abril de 2020, con finalidad de protegernos del contagio del coronavirus. Salí del salón con la expectativa de que sólo sería un periodo corto de descanso, necesario para resguardarnos y pasar momentos de tranquilidad en casa.

El ambiente escolar tenía olor a preocupación, algunos docentes dieron sus últimas clases, diseñaron estrategias para aprender en casa y entregarlas a los directivos para ser publicadas en los siguientes días. En mis manos me llevé la mirada de una maestra angustiada por la situación de la pandemia. –¡Cuídese mucho y no salga maestra! Su mensaje de despedida y algunos documentos en la bolsa fueron los que me acompañaron ese último día en la secundaria.

La incertidumbre acompañó mi regreso a casa, quería proteger a mis hijos y sobre todo a mis padres, los más vulnerables por ser de la tercera edad. Hablé con ellos para explicarles los riesgos si salían de casa sin protegerse, les pedí que no salieran y prometí llevarles lo necesario para esos días. Sus miradas me decían que no era justo quedarse en casa, pero accedieron a salir

sólo en caso necesario. Mamá tuvo miedo ante las noticias que veía en la televisión y papá lo enfrentó con paciencia los primeros meses, porque la impotencia de no salir lo entristeció en algunas ocasiones.

Las clases continuaron desde casa, los maestros usaron una página por Facebook para publicar las tareas. La incertidumbre siguió por muchos días, algunos alumnos mantuvieron comunicación, pero de otros no obtuvimos respuesta. Buscamos la forma de contactar a los padres de familia y así recibir las tareas de los alumnos por correo electrónico para dar cierre a ese ciclo escolar 2019-2020. Una labor compleja que al final nos llevó a otros aprendizajes para mantener una educación a distancia, el uso de la tecnología una herramienta básica para continuar con las acciones del magisterio desde el hogar.

La Secretaría de Educación Pública diseñó programas de capacitación para los docentes, visualizando que el confinamiento se alargaría por más tiempo. Desde casa tomé las capacitaciones transmitidas por YouTube, fui ejercitando mis conocimientos al hacer uso de la computadora y la plataforma Google Classroom para usarla cuando iniciara el ciclo escolar 2020-2021 a distancia. En realidad, no me fue tan complicado aprender a usarlas, pero la organización en casa y las múltiples actividades para apoyar a los alumnos absorbió mucho tiempo, debido a que los papás y alumnos también necesitaron ser orientados en el uso de estos medios de comunicación.

Pero esa es otra historia en la que mis habilidades como animadora sociocultural de la lengua también se hicieron presentes, el trabajo vía remota me llevó a crear un canal de YouTube⁴ para contar historias haciendo uso de los libros álbum, en los que participaron mis hijos, donando su voz y el apoyo de mi esposo no podía faltar para la edición de los videos. Con entusiasmo, alegría, valentía y amor a la educación fuimos compartiendo esos libros a los padres de familia y alumnos de la secundaria 50, para acompañarlos durante los días en los que aprendimos a vivir en casa resguardándonos del virus del COVID-19.

Con esta experiencia aprendí que un animador sociocultural de la lengua logra tomar las circunstancias como oportunidades para seguir creando en libertad, diseñar propuestas que lleguen a los alumnos y padres de familia. Las dificultades también son olas que lanzan a una pedagógica liberadora cuando el miedo se desvanece y se logra crear, compartir, ayudar y acompañar desde

⁴ <https://youtube.com/channel/UCvj1Tv34iTH6BGN8e-9f9OA>

cualquier lugar, lejos o cerca, tranquilo o intranquilo. Siempre existe la posibilidad para continuar con la intervención educativa.

Construir el libro de la vida es aprender a mirar el alma

La narrativa, es un lenguaje inspirador, que retoca palabras, construye frases, moldea pensamientos, desentraña sentimientos, cuida emociones y conduce al relato de lo sencillo y cotidiano hasta lo complejo y conflictivo. Es un diálogo por medio de la escritura que cuenta anécdotas, describe espacios, recrea escenarios, es distinto de informar con escritos puntuales, es la inclusión de un análisis reflexivo de la intervención docente. Como señala McEwan y Egan “A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, las experiencias se transforman en saber pedagógico sobre los contenidos” (2005, p. 60). Narrar me llevó al corazón mismo de una docente en continua transformación.

Narré para reconstruir una historia, que recupera el tiempo, costumbres, el origen de una vida en construcción. Aprendí a despojar palabras comunes y agregar beldad a un escrito que profundiza en los rincones de lo que soy, dejar delante un reflejo que con suavidad me llevó a analizar y reflexionar sobre la niñez que impulsó a la docencia, cambié términos, enunciados que no parecían tan atractivos para un lector entusiasmado por navegar en el mundo personal de una maestra. Desde el punto de vista de Clandinin y Connelly (1986) (en McEwan y Egan, 2005) conté una historia para explicar y justificar la conducción que llevé en el aula.

La narrativa es palabra poderosa que transformó el texto hasta llevarlo a un anclaje perfecto entre escritor y protagonista, la comunión del conocimiento y las emociones que en cada centro educativo surgen con una simple mirada. Me apropié de las raíces que llevo en el alma, fueron luciérnagas que guiaron y conquistaron experiencias, amé esta historia, la abracé con cada palabra tallada y fortalecí la personalidad que me caracteriza.

Aprendí a usar la metáfora, la más sencilla, tal vez la mejor para dar a conocer lo que llevo escrito en el espíritu, los primeros ensayos me indicaron la línea a seguir para ensamblar palabras que comunicaran sin enredos, con claridad y humildad. Esos escritos también tocaron el lenguaje común, fui en busca de riquezas de nuestro bagaje lingüístico y encontré nuevos discursos. En palabras de McEwan y Egan (2005) fui creando una narrativa con la que comuniqué mejor lo que había vivido.

La narrativa fue el género literario fundamental que rigió la edificación de hechos desconocidos, convertidos en una sola historia, que incluyó la construcción de escenarios, diálogos, personajes, el lenguaje en tiempo pasado y el uso de una primera persona que es protagonista y

autora de cada episodio que se cuenta. Narrar es el sosiego de lo vivido, el aliento cercano, la respiración de lo externo que da vida a lo interno. Siguiendo a McEwan y Egan (2005) utilicé la forma narrativa para signar un sentido a los acontecimientos y los investí de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Hice un extracto de experiencias para organizar ideas y narrarlas.

Una mirada en retrospectiva señaló escenas importantes que me confrontaron con el presente. Exquisitos ayer rescatados por la escritura para encontrar mi esencia, una personalidad que se propaga en las aulas de una escuela y que me invita a modificar ambientes de enseñanza. En relación con esto Meek refiere que “La reflexión es una forma de escudriñar el pasado, una combinación de recuerdo y pensamiento al mirar lo que hemos escrito.” (2004, p. 42). Escribir es una acción que me permitió conocerme más a fondo, al analizar experiencias con mi familia y en el centro educativo, mediante el Enfoque Biográfico Narrativo (EBN) que me acercó al pasado.

Utilicé a la escritura como principal medio para contar pensamientos, opiniones y momentos de la vida. El retorno a cada atmósfera transportada en un escrito dio como resultado la narración en secuencia, la elección del momento apropiado para relatar de manera franca para un lector. Teniendo en cuenta la opinión de McEwan y Egan (2005) di orden a los aspectos de la vida desde el pasado, presente y futuro, seleccioné experiencias para contarlas de tal manera que fueran sencillas de comprender.

Al escribir recreé ambientes en una época, con costumbres y personajes que dieron movimiento a la historia, con matices de misterio, aprendizaje y algunas dificultades. En palabras de Rosenblatt (1996) en el proceso de redacción siempre se está realizando transacciones con un ambiente personal, social y cultural. La libertad de quien escribe se ve favorecida porque todos los saberes y experiencias quedan entrelazados y se manifiestan durante el texto en construcción.

Aunado a esas horas de trabajo extenso de un escritor se diluyen los sentimientos, el pasaje por la niñez devolvió alegrías que casi había olvidado, movieron emociones ancladas a un tiempo que no regresará, pero que ahora en la escritura he recuperado para dejarlas en perpetuidad y soltarlas a la vista de un lector. Y más allá del escrito que provoca emociones, también me movió el ambiente en el que construí el texto, las rutinas cotidianas, las acciones administrativas, la atención amorosa a los hijos y un corazón envuelto en las necesidades de mis padres que por su edad requieren atención con medicinas, alimentos y compañía.

En ese contexto viví el desarrollo de esta vida en letras, con emociones que despertaron al escribir y otras que vibraron por las circunstancias que se agitaban mientras tomé turnos para componer. En mis manos cobró vida el texto, sentí que palpité mientras le conté la historia, porque de acuerdo con Correa (2019) identifiqué emociones que son parte esencial del alma, como la fuerza vital que mueve al hombre. El amor a la profesión, la alegría de ver cumplido un sueño y algunas tristezas que merodearon mis pensamientos fueron compañeras durante el trayecto de la narrativa. Al analizar y reflexionar sobre la intervención docente, la escritura me hizo encontrar el miedo al cambio, en el fondo existían temores que estaban bloqueando nuevas experiencias y la maestría amplió las posibilidades para continuar creciendo en lo profesional.

La ASCL reconstruyó mi vida, moldeó suavemente la personalidad de la docencia, hasta transformarme en un ser humano fortalecido en autonomía y autoestima, empoderada ante los retos que se presentan en el día a día. Una animadora sabe que hacer equipo y escuchar a los demás genera riquezas y engrandece los proyectos, la individualidad se mezcla con las habilidades de los demás para aprender de ellos y dejar que aprendan de él. Animar se lleva desde la convicción plena de llegar a nuevos espacios donde la creatividad, la libertad, solidaridad y el respeto son elementos que permiten construir sueños en comunidad.

La ASCL conlleva responsabilidades, organización de tiempos, espacios de diálogo, momentos de análisis y reflexión, los lugares se transforman y son propicios para crear, compartir ideas y dar apertura a la libertad, con una mirada que alumbra la realidad de los alumnos, porque sus voces insistentes manifiestan claramente el camino a seguir para su aprendizaje. Esas habilidades son las que conforman a un animador, un agente dinámico, que invita a los alumnos a participar, los escucha y colabora con ellos para aprender en colectivo. Las tres compañeras de una animadora sociocultural de la lengua son la lectura, la escritura y la oralidad, el anclaje perfecto que moldea la comunicación que se transforma en acciones palpables con los alumnos y su ambiente.

La ASCL dejó al descubierto inseguridades que había cargado por años de servicio educativo, aceptar las debilidades ayudó a despojarme de los prejuicios que me mantenían encasillada, para después atreverme a dar nuevos pasos que me llevaron a desafiar al sistema educativo. Salí de lo cotidiano, de un salón con bancas ordenadas en columnas y alumnos que escuchan y escriben. El secreto lo encontré en lo profundo del alma, transformé los miedos en

impulsos que motivaron la creatividad, para trabajar en equipo con los alumnos y los docentes. El resultado de ser una animadora sociocultural de la lengua es una docente que además de ser comprometida, ahora proyecta los logros de los alumnos con la comunidad, abrí las puertas de una voluntad que abona a la educación.

Animar tomó tiempo, primero reconstruí mi interior, equipé mi ser con pensamientos positivos, alimenté el espíritu de la alegría en comunidad, compartí mis experiencias, admiré las estrategias compartidas por colegas y finalmente tomé la iniciativa para proponer una nueva forma de intervenir en el ambiente escolar. Con el alma fortalecida fui “capaz de animar a la sociedad para cambiar.” (RIA, 2010, p. 23) Con proyectos que los mismos niños propusieron, yo fui facilitadora, convencida de que la voz estudiantil retumba y vibra cuando dejamos que suene para hacer realidad sueños compartidos.

La Pedagogía por Proyecto (PpP) es el enfoque que me dio una nueva forma de mirar a la docencia y a los alumnos, es la transformación de una intervención habitual a una interactiva y liberadora. No hay límites para los alumnos cuando de elegir se trata para aprender en equipo, disfrutando de la creación, la convivencia y el aprendizaje que emerge durante la puesta en práctica de lo planeado. Durante el desarrollo de la PpP los niños interactuaron y utilizaron el lenguaje oral como un instrumento que de acuerdo con Calleja (1991) sirvió para expresarse y comunicar a sus compañeros. Cuando los alumnos aprenden a confiar en el docente que guía, es porque se sienten escuchados y validan su opinión cuando sus ideas se reconocen como interesantes y al final se convierten en realidad que invita a otros a jugar.

Con la PpP descubrí una pedagogía liberadora, un mar extenso de posibilidades para navegar y encontrar diversas formas de aprender. El mejor recurso para encontrar las maravillas en un centro educativo son las ideas de los alumnos, su organización y toma de decisiones los empodera y dejan al descubierto proyectos que salen del aula para compartirlos e impactar en otros ambientes. Aprendí que desde pequeña lo único que hizo falta en esas paredes áulicas era la libertad, el elemento principal para soñar, crear y decidir responsablemente sobre las propias acciones y en comunidad. Los alumnos prestan sus ideas, las liberan y toman fuerza para continuar su obra en los ambientes escolares y fuera de ellos.

La pedagogía liberadora surgió del análisis reflexivo durante la construcción narrativa de mi historia personal y el trayecto docente, las experiencias en la infancia se mezclaron con la

intervención en las escuela, dejando a flote una libertad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo precisión en el derecho que tienen los niños a ser escuchados, porque Paulo Freire (1985) habla de una educación liberadora enfocada a la alfabetización de adultos libres para expresarse, pero en este análisis me refiero a una infancia libre que en muchas ocasiones ha sido poco escuchada y minimizada ante las ideas que emergen en las clases.

La pedagogía liberadora es la transformación del docente y el alumno que con sus acciones impactan en una comunidad para su beneficio. En medio de la dinámica escolar se liberan sueños, emociones, comentarios, frases, opiniones, información, dudas, un mar de ideas que se estructuran en el pensamiento y son navegantes del corazón que se sellan con la escritura. El principio es la alianza de una docente con los alumnos que los escucha y se deja escuchar a partir de un lenguaje sencillo, sin complicaciones que invite a decir y hacer a partir de la creatividad de los alumnos.

La escritura empoderó, brindó seguridad a los pensamientos y sentimientos, fue fortaleza para los alumnos y el soporte que afianzó su autonomía. Los alumnos soltaron las reproducciones escritas y se atrevieron a elaborar instructivos para un juego de mesa que surgió desde sus intereses y conocimientos. Escribir fue barro en manos alfareros, con dudas que al inicio no permitían instaurar nuevas ideas en las hojas de sus cuadernos escolares, sin embargo, el diálogo entre ellos y el reconocimiento los animó a confiar en sus propuestas creativas.

Los materiales educativos instaurados por los alumnos durante el proyecto fueron el resultado de una imaginación previa hasta hacerla realidad, porque como bien lo dice Wolf “El mundo de la fantasía es un entorno de retención conceptualmente perfecto para los niños” (2008, p. 165). El docente es sólo facilitador, los alumnos llegan hasta donde se les permite cumplir sus sueños y desarrollar su creatividad en interacción con sus compañeros.

La Maestría en Educación Básica (MEB) ha hecho conciencia de tres habilidades que hasta hoy acompañan mi desarrollo personal, la lectura, escritura y oralidad. Cada una es partícipe de mi historia y su impacto en las aulas, al pretender que los alumnos las usen como principales herramientas de comunicación. Estas herramientas que usé durante mi infancia ahora se trenzan para seguir desarrollando mi interacción con las personas, las abracé porque con ellas permití en individual descansar, divertirme, soñar y ahora también repasar experiencias y observar con detenimiento acciones en la docencia.

La MEB ha dejado la gran riqueza del EBN, una mirada al pasado a partir de reflexiones y análisis que impulsen a cambios en lo profesional. Junto con ello también he aprendido a desarrollar mis habilidades como animadora sociocultural de la lengua que me permiten crear y confrontar ideas para propiciar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos, que los transformen en protagonistas de su aprendizaje, con visión a compartir en comunidad sus ideas y proyectos.

La historia de esta vida docente continuará con nuevos proyectos que sean la fecundidad del aprendizaje, cimentado en propuestas en las que los alumnos sean gestores del ambiente escolar en colaboración de una docente que se muestra dispuesta a escuchar y crear a partir de sus intereses. Porque la transformación de una animadora se encuentra incrustada en el alma, en el génesis de lo que impulsa a leer, escribir y dialogar desde una mirada cercana, que nace con la interacción entre alumnos, docentes y la comunidad.

Referencias

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Madrid España: *Didáctica (Lengua y literatura)*.
- Allende, I. (2018). *Paula*. México: Debolsillo
- Aude, M. (2017). Leer es una historia de amor. En *Amar los libros un tributo y una historia*. p. 35-55.
- Arizpe, E. y Morag, S. (2003). *Lectura de imágenes*. México: FCE.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Centro Nacional de Investigación, Francia*, 69 (29), pp. 1-22.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), pp. 1-33
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. cómo se aprende a escribir*. España: Tituvilus
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y educación*, 2, pp. 43-57.
- Carrasco, A. (2011). La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español. En *Entre paradojas: A cincuenta años del libro de texto gratuito*. México: S.E.P. Colegio de México/Comisión nacional de libros de texto gratuitos. pp. 307-326
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. España: Ediciones mensajero.
- Cirianni, G. y Peregrina, L. (2007). *Rumbo a la lectura*. México: IBBI
- Collazos, C. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y educadores*, 2(9), pp.61-76.
- Correa, L. (2019). ¿Enseñar a escribir o animar a componer? En Jiménez A. (Coord.) *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación socio cultural de la lengua*. (pp. 75-82). México: UPN.

- Correa, L. (2019). Emociones y composición escrita. *En Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Chambers, A. (2012). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, C. (2011). El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje. *En Entre paradojas: A cincuenta años del libro de texto gratuito*. México: S.E.P. Colegio de México/Comisión nacional de libros de texto gratuitos. p. 287-301
- Dubois, M. (2015). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Argentina: Aique educación.
- Freinet, C. (1982). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Editorial Laia/ Barcelona.
- Freire, P. (1985). *Paulo Freire y la Educación liberadora*. México: SEP
- Froufe, S y Sánchez, M. (1994). *Construir la animación sociocultural*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Garrido, F (2005). *La necesidad de entender*. Norma ediciones, SA de CV
- Gil, F. (1997). Educación y narrativa: La práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría educativa*, 9, pp. 115-136.
- González, J. (2007). Historias de vida y teorías de la Educación: Tendiendo puentes. *Encounters on Education*, 8, pp. 85-107.
- Grangeiro, D. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados. *Revista educación y Pedagogía*. 23 (61), p. 123-132.
- Guijosa, M. e Hiriart, B. *Taller de escritura creativa*. México: Paidós
- Jiménez, A. (2013). *Las voces de la alfabetización en preescolar*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Jiménez, A. (2019). El destino de la música de Cri Cri: decadencia continuidad. *En La voz de la memoria, nuevas aproximaciones al estudio de la Literatura popular de Tradición Infantil*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Pp. 313-325.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Editor J.C. SÁENZ: México: ediciones del Lirio.
- Jolibert, J. y Sraiki C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos aires: Manantial.
- Klimenko, O (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XII. *Universidad de la Sabana. Facultad de Educación, 11(2)*, 191-210.
- Lerner, D. (2006). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. *En Primer taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006*. México: S.E.P. pp. 37-46
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras*. México: Santillana
- López, Y. (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria: una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá: kimpres Ltda.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires Argentina: Amorrout editores
- Meek, M. (2018). *En torno a la escritura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Montero, R. (2018). *La loca de la casa*. México: Gandhi
- Murillo, G. (2014, junio 13). La investigación biográfica narrativa en educación. [video file]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W7D1HS7ATkw>
- Ochoa, L. (2007). *¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Colecciones de materiales pedagógicos- Fascículo 4. Argentina: Ministerio de educación, ciencia y tecnología.

- Olson, D. (1994). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Gedisa.
- Ong, W. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura Económica.
- Pérez, A. (2014). *Las posibilidades históricas del concepto del niño lector*. (PDF).
- Ravela, P. Picaroni B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: SEP
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: SM
- RIA (2010). *Manual para la Animación Sociocultural*. México.
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto: Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Lectura y vida. Recuperado de <http://didacticadelalenguauno.blogspot.com/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoría.html>
- Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro álbum? En la Parapara Clave. *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro. pp. 8-13.
- Suarez, D. (2009). *Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes*, Chile: Docencia. (39).
- Torres, G. (1979). *Método onomatopéyico. Para enseñar a leer y escribir simultáneamente*. México: Patria S.A. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/349432441/Gui-a-del-Me-todo-Onomatope-yico-Gregorio-Torres-Quintero-12a-Ed>
- Trujillo, F y Ariza, M. (2006). *Experiencias educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada España: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf
- Úcar, X. (julio, 2012). Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa. En *scielo Proceeding*. Pp. 1-20. Brasil. Tomado 28 de marzo de la página web <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/43.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Reforma integral de la Educación básica. Diplomado para maestros de primaria: 2°y 5° grados. Módulo 1*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudios 2011, Secundaria Español*. México: SEP.

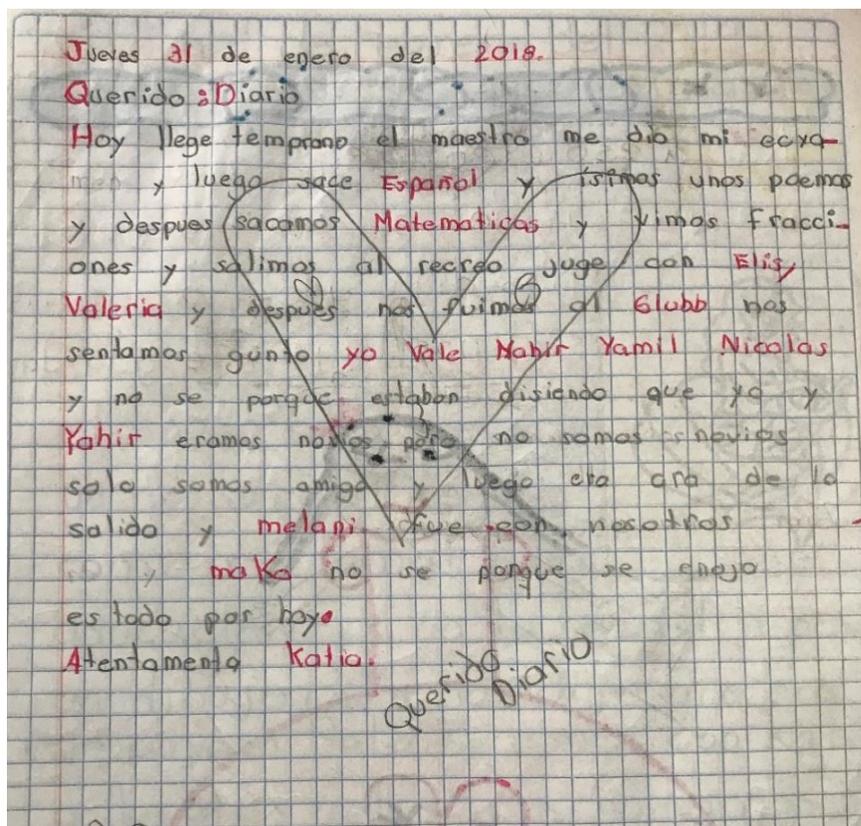
Secretaría de Educación Pública. (2011). *Reforma integral de la Educación básica. Diplomado para maestros de primaria: 2°y 5° grados. Módulo 3*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento técnico operativo*. México: SEP.

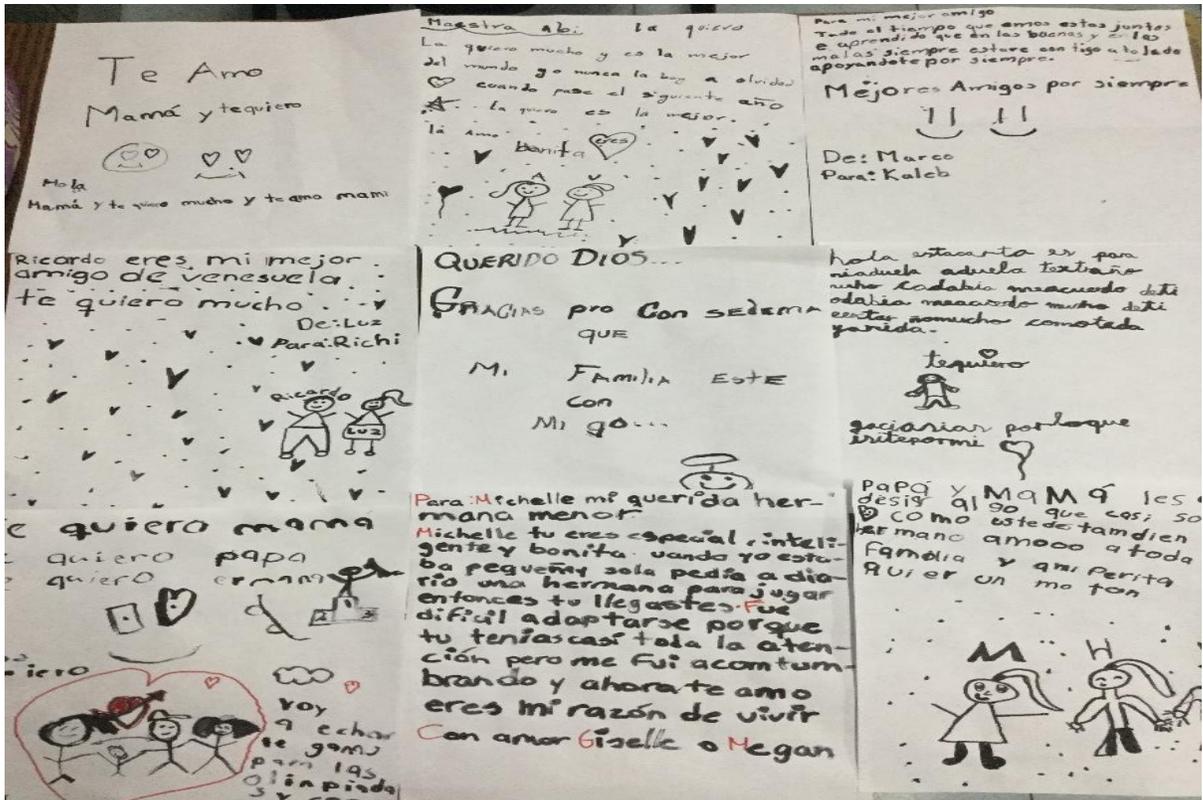
Wolf. M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. La historia interminable del desarrollo de la lectura*. España: Ediciones B.

Anexos

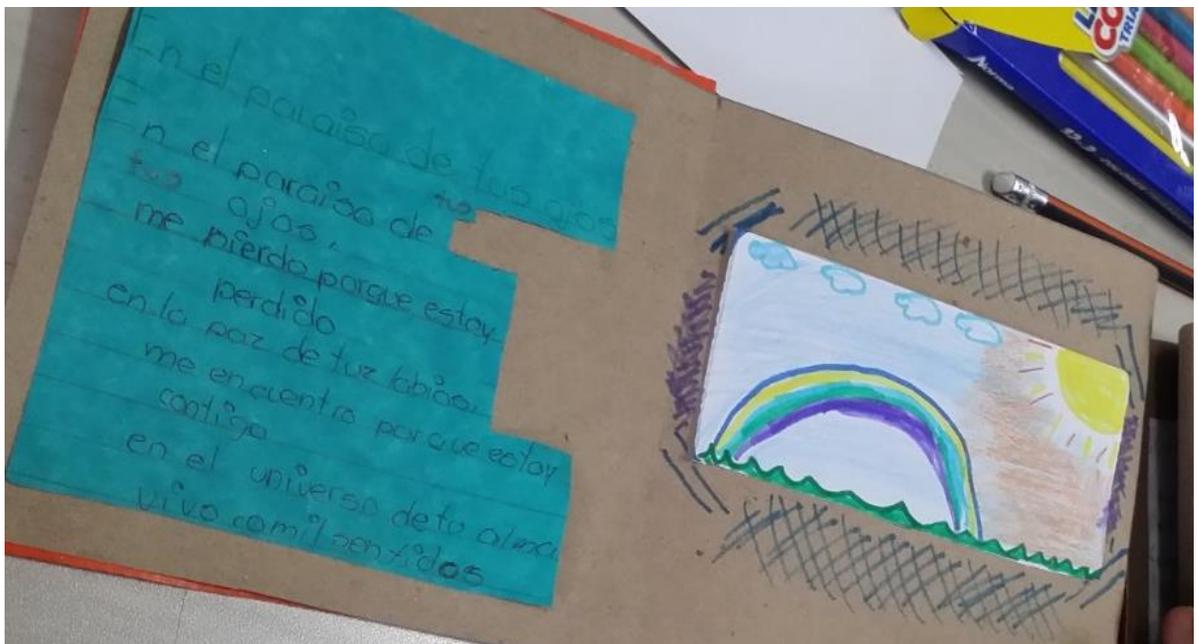
1. Técnicas Freinet Diario escolar



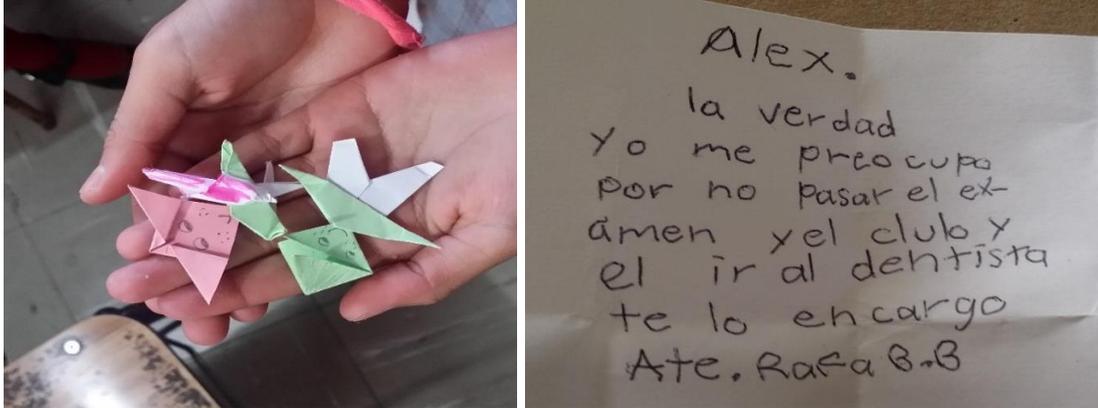
2. Una carta de amor a Dios, a la abuela, a mamá



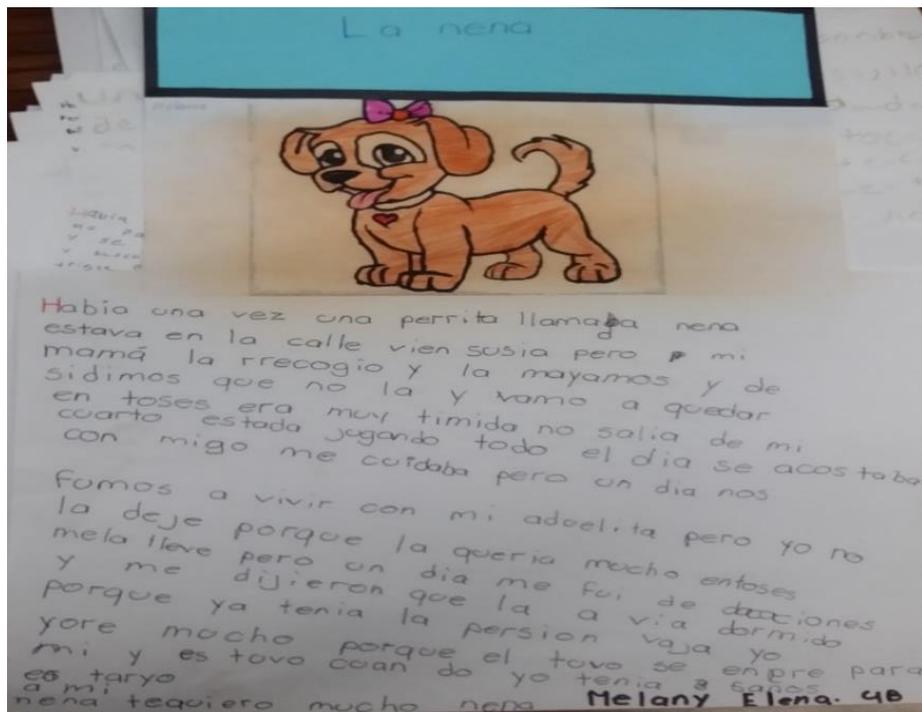
3. Poesía ilustrada *En el paraíso de tus ojos*



4. Mis pesares



5. La nena se durmió mientras yo estaba de vacaciones



6. Proyecto

| | | | |
|--|---|--------------------------|--|
| PROYECTO | El día de los colores | | |
| PROPÓSITO | Desarrollar habilidades orales en los alumnos a partir de la creación de obras de arte. | | |
| HIPÓTESIS | Los alumnos no quieren hablar ante un público, equivocarse les provoca miedo. | | |
| GRADO Secundaria | DURACIÓN DE LA ESTRATEGIA Dos sesiones de 30 minutos Tres sesiones de una hora | TOTAL, DE ALUMNOS | MATERIAL Libros álbumes: Camino a casa, Eloísa y los bichos, Trucas y La bruja y el espantapájaros Pintura acrílica, colores de madera, gises de colores, tela, papel china |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | | | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del libro <i>Camino a casa</i> ilustrado por Rafael Yockteng. 2. Lectura del libro <i>La bruja y el espantapájaros</i> ilustrado por Gabriel Pacheco. 3. Lectura de libros en equipo: <i>Eloísa y los bichos</i>, <i>Camino a casa</i>, <i>La bruja y el espantapájaros</i>, <i>Trucas y Los tres osos</i>. Después comentarán qué libro les gustó y porqué. 4. Los alumnos crearán una pintura que represente lo que sintieron al leer ese libro. 5. Galería de ilustraciones. | | | <p>Libro (os) utilizados: Buitrago, J. (2017). <i>Camino a casa</i>. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Buitrago, J. (2011). <i>Eloísa y los bichos</i>. Bogotá Colombia: Babel.</p> <p>Gedovius, J. (2019). <i>Trucas</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Pacheco, G. (2016). <i>La bruja y el espantapájaros</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Browne, A. (2017). <i>Los tres osos</i>. Malasia: Fondo de Cultura Económica.</p> |

ESTRATEGIA

Narración de lo que se realizará durante el proyecto

Primer Momento

Los alumnos podrán conocer la historia de algunos ilustradores de libros álbumes como Rafael Yockteng, Gabriel Pacheco y Juan Gedovius. Sus obras serán leídas en clase, en un primer momento seré yo quien inicie la lectura del libro *Camino a casa*

ilustrado por Rafael Yockteng, para inducirlos en la lectura de imágenes, y dar destellos de luz cuando comente de manera breve quien es el ilustrador. Sus comentarios sobre el contenido serán el inicio de la alfabetización visual que motivarán la expresión oral y darán cuenta de su apropiación del texto.

Segundo Momento

En *El día de los colores* les hablaré de Gabriel Pacheco el ilustrador del libro *La bruja y el espantapájaros*, un libro álbum ilustrado que sin palabras muestra una historia con personajes en medio de imágenes que proyectan misterio. La presentación del ilustrador será a partir del descubrimiento de sus pinturas y algunos datos que permitan a los niños saber cómo llegó a ser ilustrador. Este momento será muy importante para dejar volar la imaginación, los alumnos podrán mencionar las hipótesis que surjan a partir de las imágenes e iré escribiendo sus aportaciones respecto al lugar, los personajes, la época e historia que se imaginan. Al cierre de esta sesión los alumnos dirán con una palabra qué les pareció el libro.

Tercer Momento

En un tercer momento los alumnos trabajarán en equipo un libro de interés, dejaré sobre una mesa los libros *Eloísa y los bichos*, *Camino a casa*, *La bruja y el espantapájaros*, *Trucas* y *Los tres osos*. Cada equipo podrá tomar un libro y leerlo, daré diez minutos para que indaguen en el contenido y después cambiarán de libro. Los equipos son los que rotaran de tal forma que se mantengan alertas al cambio. Esta actividad permitirá que los alumnos lean y compartan sus comentarios sobre las imágenes de los libros. Pretendo introducirlos a esta literatura al motivar su participación al escuchar la historia y comentar los detalles que observen de cada libro.

Cuarto momento

En la cuarta sesión los alumnos realizarán su obra de arte usando el material que ellos hayan elegido. También pensarán en el nombre artístico que pueden usar después de terminar su ilustración. La recreación del espacio de trabajo deberá ser propicio para invitarlos a sentirse como verdaderos ilustradores que le dedican un día a crear pinturas basadas en una historia, cada producto será el medio para comunicar no sólo el contenido del libro de su preferencia, sino lo que a ellos les evoca mirar las imágenes.

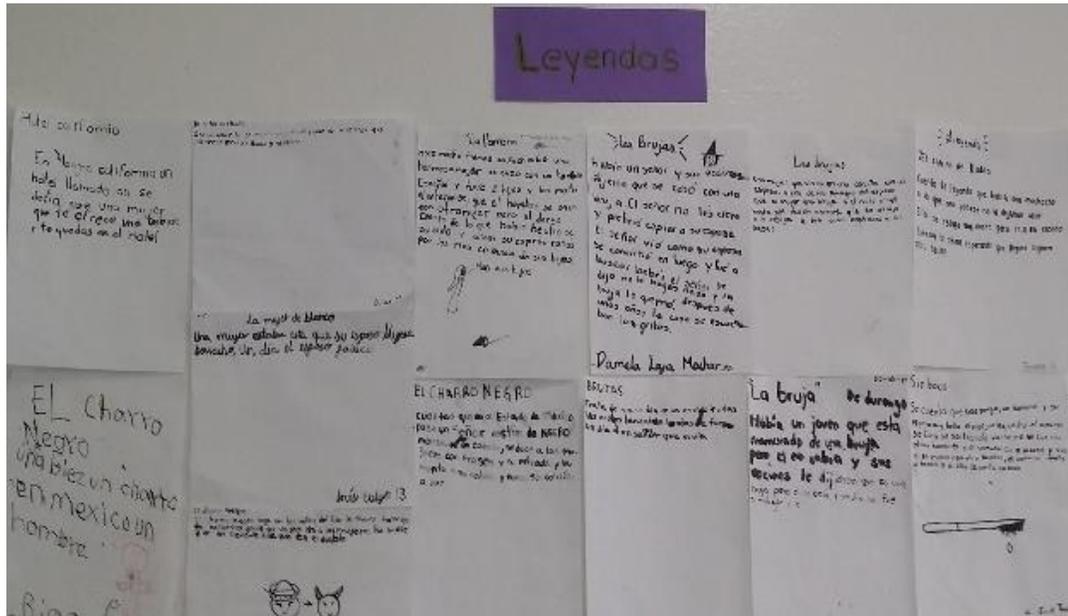
Quinto momento

En la última sesión se realizará una galería para exhibir y explicar los trabajos de los alumnos, en esta actividad podrán ser parte del público los niños de otros grupos para mostrar las pinturas. La actividad será evaluada con rúbricas que den cuenta del trabajo en equipo al contar historias. Es importante resaltar el uso del Diario de campo como instrumento de observación que me permitirá sistematizar la investigación durante la implementación del proyecto.

7. Huele a soledad antes de iniciar con la Pedagogía por Proyectos.



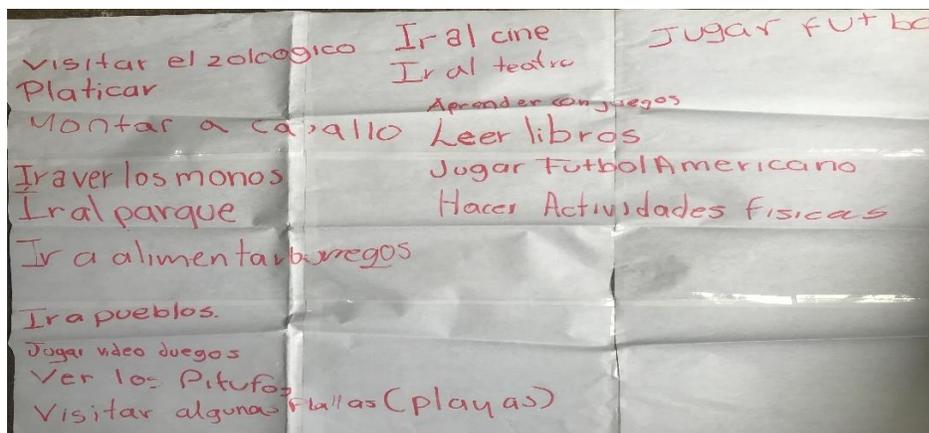
8. Las paredes cobran vida con sus leyendas escritas.



9. Cara a cara nos organizamos.



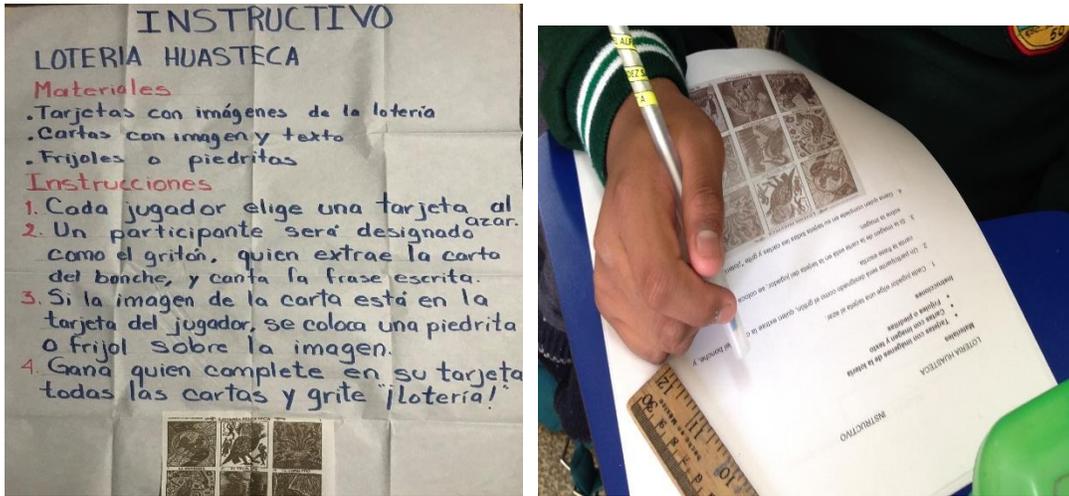
10. Ideas y más ideas a partir de la pregunta ¿Qué quieren hacer?



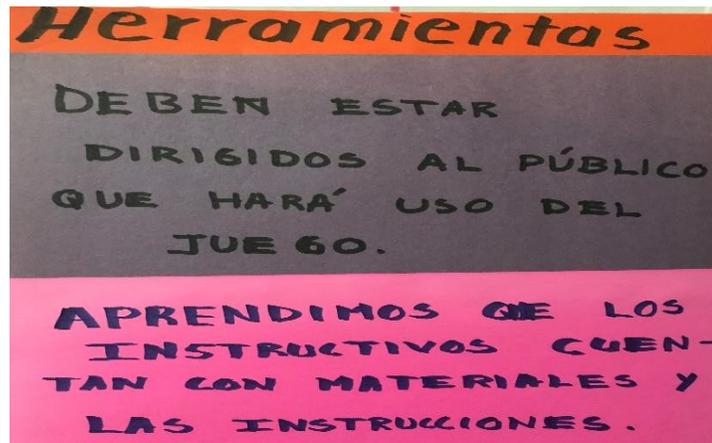
11. Contrato colectivo, el plan de los alumnos.

| Sesión | Actividades | Responsables | Materiales | Tiempo |
|--------|--|---------------------|---|---------|
| 1. | ¿Qué queremos hacer? | Alumnos Maestra | Papel bond Planones | 40 min. |
| 2. | Contrato colectivo | Alumnos Maestra | Organizador 6. de ideas | 30 min. |
| 3. | Elaborar el bosquejo del juego de mesa según el tema seleccionado. | Alumnos | Hojas blancas | 40 min. |
| 4. | Traer y compartir información del juego de mesa. | Alumnos | Información impresa | 50 min. |
| 5. | Interrogación del instructivo de forma individual y después en colectivo. silueta textual. | Alumnos Maestra | Instructivo y silueta textual | 50 min. |
| 6. | Elaborar un instructivo para su juego de mesa. | Alumnos | Hojas blancas Silueta textual | 30 min. |
| 7. | Diseñar su Juego de mesa | Alumnos | Materiales seleccionados por los alumnos | 50 min. |
| 8. | Elaborar en colectivo el oficio para solicitar permiso para la Ludoteca. | Alumnos | Hojas blancas Pizarra, Cerdas | 40 min. |
| 9. | Elaborar Cartel - Invitarlos | Alumnos (Equipo) | Hojas de colores cartulinas | 30 min. |
| 10. | Ensayar para dar instrucciones del juego. Sugerencias | Alumnos Maestra | Instructivos | 40 min. |
| 11. | Organizar comisiones para apertura de Ludoteca. | Alumnos Maestra | Cuaderno de alumnos. | 40 min. |
| 12. | Inauguración de Ludoteca | Alumnos Maestra | Patio Escolar, juegos de mesa, instructivos | |
| 13. | Evaluación. | Alumnos Maestra | Rúbricas | |

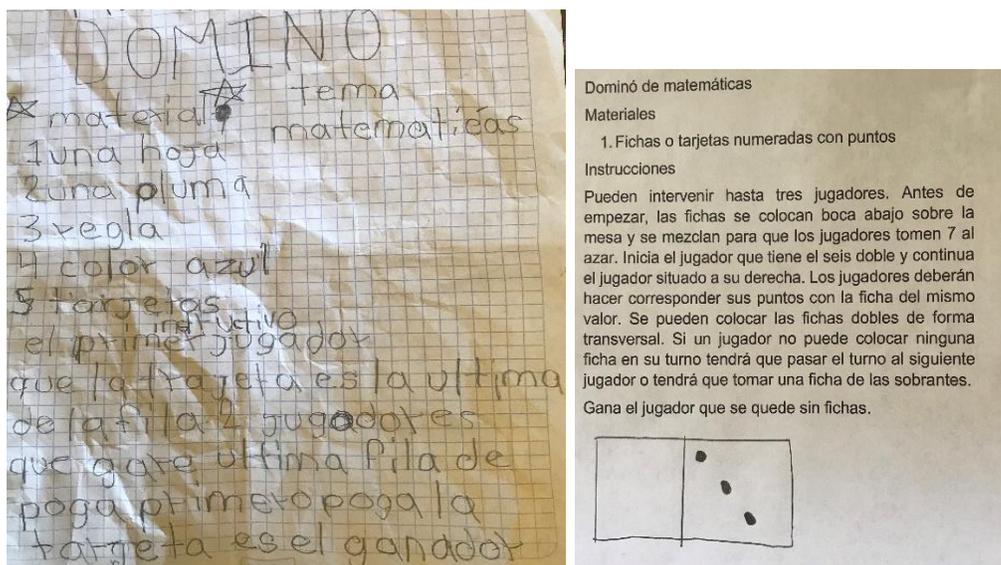
12. Interroguemos al instructivo “Lotería Huasteca”



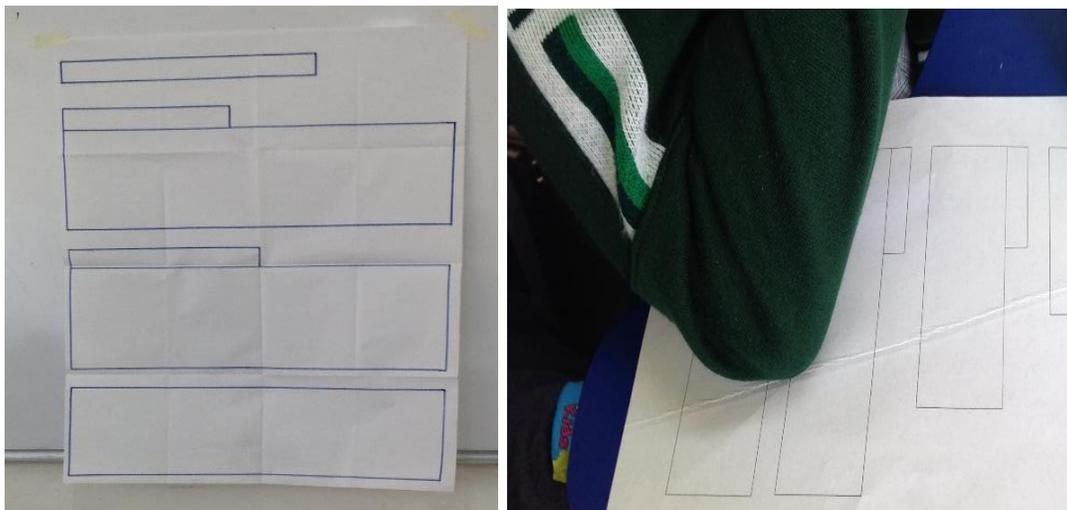
13. Herramientas para usar cuando elaboremos un instructivo.



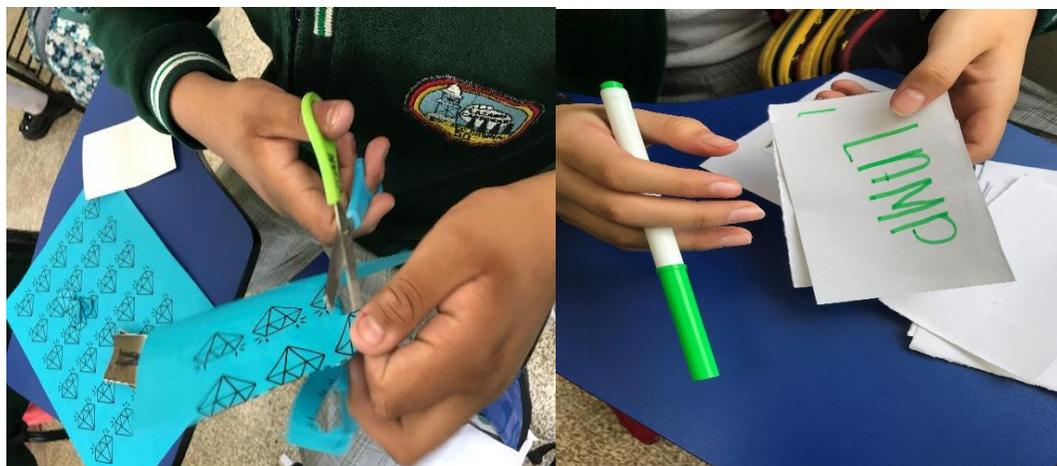
14. Después del borrador los alumnos hicieron correcciones.



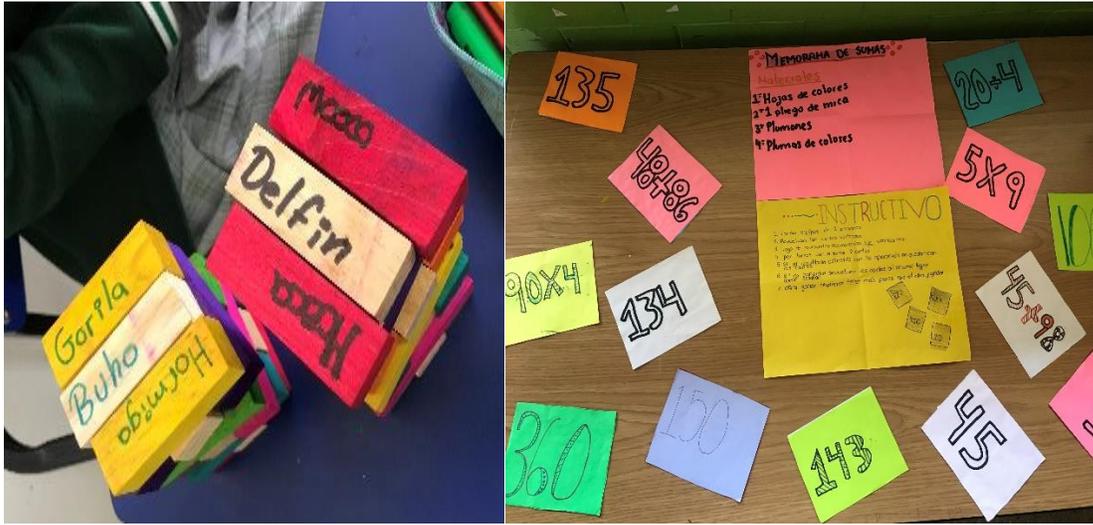
15. ¿De qué es la silueta?



16. Es necesario crear juegos de mesa.



17. Jenga de animales y un memorama de sumas.



18. Antes de la diversión los alumnos organizan la ludoteca.



19. Jugando el Jenga muy divertidos.



20. Free fire convertido en juego de mesa.



21. Los alumnos invitan a jugar a los compañeros.



22. Autoevaluación de los alumnos

Nombre: Cubas Padilla Gael Alejandra

Autoevaluación

| Indicadores | Regular | Bien | Muy bien |
|--|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Participé durante las actividades desarrolladas. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Logré trabajar en equipo y apoyé a mis compañeros. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Me gustó cómo quedó mi trabajo. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Nombre: Benavente Fonseca Juan Andrés

Autoevaluación

| Indicadores | Regular | Bien | Muy bien |
|--|----------------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| Participé durante las actividades desarrolladas. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Logré trabajar en equipo y apoyé a mis compañeros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Me gustó cómo quedó mi trabajo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |

Nombre: Chaparro Castro Fernando

Autoevaluación

| Indicadores | Regular | Bien | Muy bien |
|--|----------------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| Participé durante las actividades desarrolladas. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Logré trabajar en equipo y apoyé a mis compañeros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Me gustó cómo quedó mi trabajo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |

Nombre: Martinez Camacho Naomi Monserrat

Autoevaluación

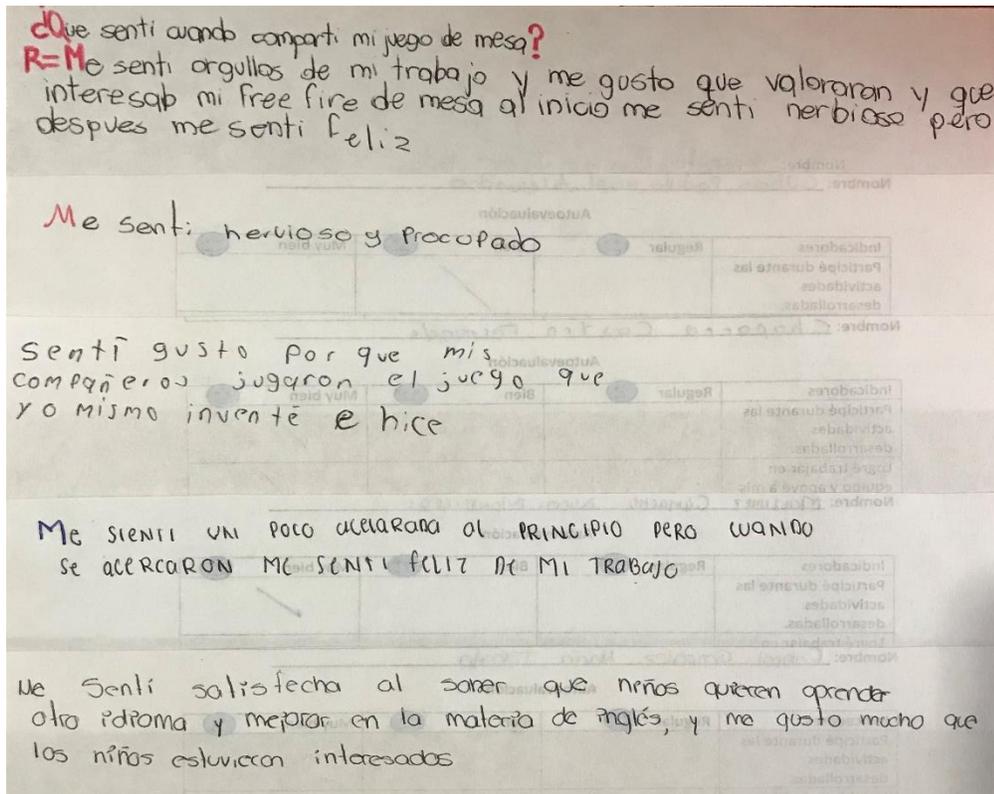
| Indicadores | Regular | Bien | Muy bien |
|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Participé durante las actividades desarrolladas. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Logré trabajar en equipo y apoyé a mis compañeros. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Me gustó cómo quedó mi trabajo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |

Nombre: Cabral Gonzalez Maria Tamara

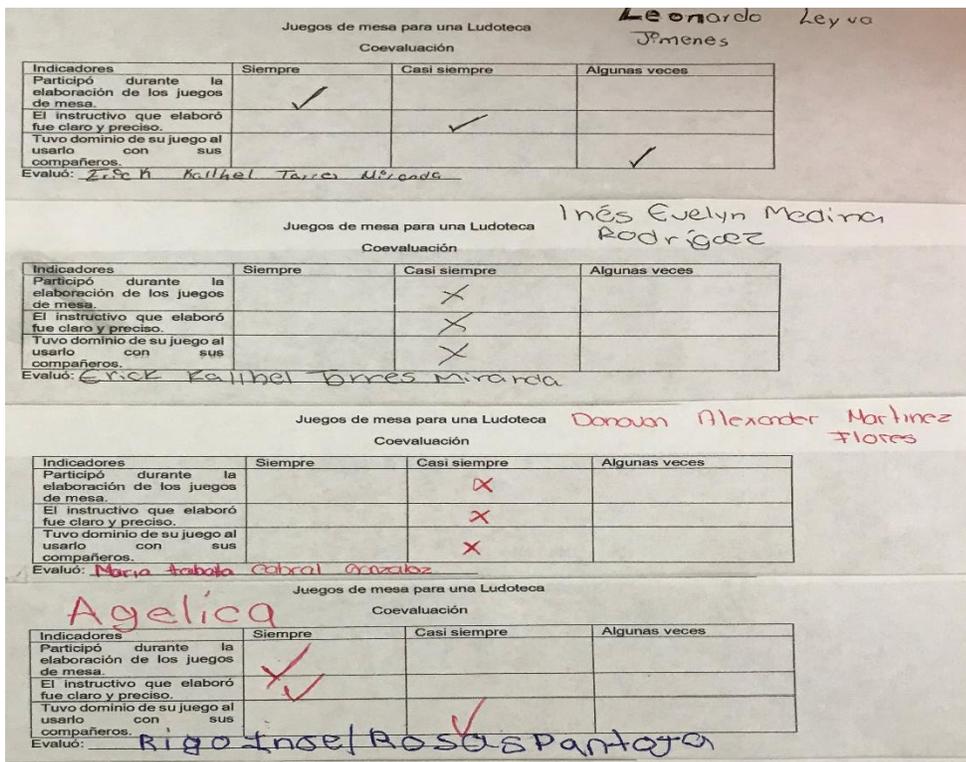
Autoevaluación

| Indicadores | Regular | Bien | Muy bien |
|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Participé durante las actividades desarrolladas. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Logré trabajar en equipo y apoyé a mis compañeros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Me gustó cómo quedó mi trabajo. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

23. ¿Cómo me sentí al compartir mi juego de mesa?



24. Coevaluación



25. Rúbrica para evaluación

Grado 1° de secundaria

Aprendizaje esperado: Presenta una exposición acerca de un tema de interés general.

Alumno _____

| Rango Criterios | Deficiente 1 | Regular 1.5 | Muy bien 2.0 | Excelente 2.5 |
|--------------------------------------|-----------------|---|---|---|
| ELABORACIÓN DEL JUEGO DE MESA | No lo realizó | Reúne pocos elementos para ser usado el jugador. | Reúne algunos elementos para ser usado por los jugadores. | Reúne todos los elementos para ser usado por los jugadores. |
| INSTRUCTIVO DEL JUEGO DE MESA | No lo realizó | Las instrucciones son confusas. | Las instrucciones son claras. | Las instrucciones son claras y precisas. |
| PRESENTACIÓN DEL JUEGO DE MESA | No lo realizó | La comunicación oral carece de fluidez y no son claras las instrucciones. | La comunicación oral fluye con naturalidad. | La comunicación oral fluye con naturalidad y presenta de forma clara las instrucciones para el juego. |

Punteo obtenido: _____

26. Planeación

Noviembre de 2019

Proyecto: *Ludoteca, un espacio para jugar*

Grado: 1° grado de secundaria

| | |
|--|--|
| Propósito: Que los alumnos diseñen un proyecto a partir de sus intereses para desarrollar su creatividad y participación al interactuar con sus compañeros de clase. | Materiales: Papel bond, plumones, hojas blancas, instructivos, silueta textual, juegos de mesa, cartulinas, patio escolar, mesas, rúbricas y materiales elegidos por los alumnos. |
| Desarrollo de las sesiones | Referencias |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta detonadora • Contrato colectivo • Compartir información sobre juegos de mesa. | Con base a los aprendizajes esperados de 1° grado de secundaria de la asignatura Lengua Materna. En la clase de Español se propone el proyecto “Ludoteca, un espacio para jugar”, en el cual los alumnos podrán participar en la elaboración de juegos de mesa a partir de un tema de interés. Durante el desarrollo de este |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Interrogación del texto (caja de herramientas). • Elaboración del instructivo • Silueta textual • Diseñar su juego de mesa • Elaboración de oficio para pedir permiso. • Elaborar cartel para invitar a sus compañeros a jugar • Ensayos para compartir su juego • Organizar comisiones • Inauguración de la ludoteca • Evaluación, autoevaluación y coevaluación. <p>Maestra especialista: Gisela Bautista Díaz</p> | <p>proyecto los alumnos deberán buscar y seleccionar información, diseñar su juego de mesa, plantear explicaciones a partir de un instructivo e invitar a otros compañeros para exponer su creación y hagan uso de su juego de mesa.</p> <p>Así también deberán elaborar un oficio hacia la docente para solicitar permiso de exponer dichos juegos de mesa en una ludoteca escolar a la hora del receso.</p> <p>Para la realización del proyecto se estará apoyando a los alumnos con un ejemplo de juego de mesa, el instructivo y la silueta textual del instructivo. La evaluación final de este proceso de trabajo podrá realizarse con Rubricas que parten del aprendizaje esperado “Presenta una exposición acerca de un tema de interés general” (SEP,2017:190), que forma parte del ámbito de estudio y de las prácticas sociales del lenguaje <i>Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos</i>.</p> <p>Este trabajo permitirá atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos del grupo y en especial al alumno que se encuentra en atención de la UDEEI. De acuerdo con las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se favorecerá el aprendizaje a partir de la flexibilidad curricular, ya que el DUA “(...) alude a un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que: a) proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los medios en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje” (CAST,2011:5).</p> <p>Referencias</p> <p>CAST (2011). <i>Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)</i>. Texto completo (versión 2.0). traducción en español, versión 2.0. (2013).</p> <p>SEP. (2017). <i>Aprendizajes Clave para la Educación Integral</i>. Lengua Materna. Español. Educación secundaria.</p> |
|---|--|

27. Oficio para solicitar permiso

Ciudad de México 11 de Enero del 2020

Profa. Martha Juana Rivas Godínez
Directora de la Escuela Mártires del Agrarismo

Presente.

Por este medio le solicitamos de la manera más atenta, nos permita la entrada a su plantel escolar a alumnos del grupo 1° A de la Escuela Secundaria Lázaro Cárdenas, para llevar algunos juegos de mesa elaborados por los mismos estudiantes con temáticas escolares, apropiadas para los alumnos de 6° grado, los cuales reafirmaran sus aprendizajes y al mismo tiempo se divertirán con estas actividades.

Sin más por el momento, y esperando una respuesta favorable a nuestra petición, le agradecemos la atención prestada a la presente y quedamos a sus ordenes.

Atentamente.

Alumnos de grupo 1° A.

28. Autorización para salir al encuentro con la comunidad estudiantil.

Dirección de Educación Especial
Coordinación Regional de Operación No. 2
Zona de Supervisión I-8
UDEEI 9

EDUCACIÓN | **AEFIMÉXICO**
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA | AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

ASIGNACIÓN DE ACTIVIDADES FUERA DEL CENTRO DE TRABAJO

Entrada Salida Día Completo

Documento Número: Memo /056/2019. Ciudad de México, a 17 de enero de 2020

ÁREA RESPONSABLE: UDEEI 9 Fecha de actividad: 20 de diciembre de 2020.

Nombre del trabajador asignado: GISELA BAUTISTA DIAZ

R.F.C.: BADG770122V72 Número de Tarjeta: _____

Especificar la actividad asignada y el lugar en que se desarrollará:
PROYECTO JUEGOS DE MESA
ESCUELA PRIMARIA "MARTIRES DEL AGRARISMO", FRANCITA S/N, COL. PETROLERA, AZCAPOTZALCO, C.P. 02480, CDMX

ESTE DOCUMENTO DEBERÁ ESTAR FIRMADO POR EL RESPONSABLE DEL ÁREA PREVIO AL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.



SEP

Georgina Moreno Baza
NOMBRE DEL DIRECTOR O SUPERVISOR

Giisela Bautista Diaz
NOMBRE Y FIRMA DEL TRABAJADOR

C.C.P. Expediente. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL
CRO. No. 1 ZONA I - 8
UDEEI No. 9 - C.C.T. 09FUA0405P

29. Al salir de la escuela el frío tocó las mejillas y el corazón palpitó de emoción.



30. En la primaria jugamos con los juegos de mesa.



31. Despedida de la primaria, nos retiramos muy contentos.



32. Impresiones de los alumnos después de compartir sus juegos en la primaria.

Dame Unessa Castro Flores 28/ENE/20

me gusto haber ido a la primaria pues ya que me hizo recordar cuando yo iba a la primaria me gusto jugar con ellos y aprendi hacer paciente el ver que ellos se divertian me acorde como yo era en la primaria pues ya que nunca la aproveche como de via siempre iba los problemas de mi casa a la escuela y jamas me la pasaba bien pero al ver a los niños de 6^o divertirse me enseñaron que pues aveces tengo que divertirme pues si me gusto la experiencia ojala q voluamos a ir si me gustaria porque convivir con mas gente y cuando nos contaron que ibamos a ir no me adia emocionado tanto incluso no queria ir pero ya cuando estuve chi me diverti denacia, el proceso de hacer el juego si funciona y no porque no lo pudimos llevar el juego de mis compañeras y mio porque era un memorama de maestros de la secundaria y ellos no iban a conocer los maestros entonce nos unimos a juegos de nuestros compañeros que nos agradaron y ya cuando llegamos estaba muy nerviosa pero estaba muy divertido. "

Nombre: Mujica Tapoles Alejandro
Fecha: 28 de Enero del 2020 Cpo: 11

JUEGO elegido

Cuando escuché la gran noticia para crear un juego de mesa relacionado con alguna materia de la escuela, me puse muy feliz e inmediatamente se me ocurrió que realizar. Decidimos crear con mi equipo un entretenimiento inspirado en "100 mexicanos dijeron" pero con preguntas de varias asignaturas escolares. El nombre ahora sería "100 alumnos dijeron" y realice un tablero donde se pondrían las respuestas y unas pequeñas tarjetas para ahí escribir las preguntas.

Al día en que íbamos a jugarlo para probar como iba a estar, resulto como lo esperábamos y nuestro juego triunfó. Llegamos a la escuela primaria "Martires de la Agrarismo"; los niños fueron muy listos para jugar lo que hicimos. Aprendieron nuevos temas que nunca habían visto y les avisamos de que podrían ver en la secundaria.

33. El contrato colectivo y el oficio para solicitar tiempo libre, se quedaron en pausa.

| Sesión | Actividades | Responsables | Material | Horario |
|--------|--|---------------------------------------|---|---------------------|
| 1 | Organización de los equipos, identificar al representante del equipo, reglas, votación interna del equipo sobre la actividad que se va a realizar. | Todos los alumnos | Cuaderno Informados | Tutoría 11:10-12:00 |
| 2 | Traer información sobre la importancia del tiempo libre en los adolescentes, artículo 3 constitucional, derechos de los niños, El tiempo libre de los alumnos. | Todos los alumnos | Hojas blancas, informaciones sobre tiempo libre | Tutoría 11:10-12:00 |
| 3 | Elaborar oficio para solicitar permiso a la directora y al maestro. | Todos | Pizarra, cuaderno | Tutoría |
| 4 | Corregir borrador del oficio. | Grupo | Borrador Cuaderno | Tutoría |
| 5 | Elaborar actividad * Llevar oficio a directora y maestro. | Interrogación de texto Brenda y Josed | Materiales por equipo | Tutoría |
| 6 | Terminar actividad * Respuesta. | Silueta textual | | Tutoría |
| 7 | Tiempo Libre | | | |
| 8 | Evaluación | | | |

Ciudad de México, Azcapotzalco a 6 de Marzo de 2020.

Asunto: Solicitud para adquirir un permiso.

Con base al artículo 30 de la Constitución Política de México los niños jóvenes y adolescentes tienen derecho a divertirse y a un descanso para llevar a cabo actividades recreativas donde podamos convivir pacíficamente. Siempre y cuando realizemos actividades que se encuentren dentro del marco para la convivencia escolar, y sean actividades de tiempo libre y productivas. Esta actividad nos ayudara tanto académicamente y físicamente. Esta actividad nos ayudara ya que tenemos derecho al tiempo libre y a la educación.

34. La mirada de una animadora sociocultural de la lengua está sistematizada

Categorías y subcategorías de análisis

| | Categorías | Subcategorías | Indicadores |
|---------------------------------|---------------------------|---------------|--|
| A L U M N O S | Ambiente de aprendizaje | Actitud | <ul style="list-style-type: none"> Tolerancia y respeto a sus compañeros. Compromiso para el trabajo. |
| | | Convivencia | <ul style="list-style-type: none"> Escuchan opiniones. Son inclusivos. |
| | | Organización | <ul style="list-style-type: none"> Son flexibles ante los cambios de manera grupal, subgrupos o individual. |
| | Habilidades comunicativas | Escuchar | <ul style="list-style-type: none"> Consideran la opinión de los demás. Retoman las ideas de los demás. |
| | | Opinar | <ul style="list-style-type: none"> Valoran su opinión y la defienden. |

| | | | | |
|--|---------------------------------|--|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ✚ Comparten sus ideas. ✚ Externan sus dudas. | |
| | | Escribir | <ul style="list-style-type: none"> ✚ Usan la escritura para expresar sentimientos, opiniones, solicitar permisos, argumentar, organizar ideas. ✚ Disfrutan escribir. ✚ Crean textos auténticos. ✚ Comparten su texto con otros. | |
| | Colaboración | En equipos | <ul style="list-style-type: none"> ✚ Llegan a acuerdos. ✚ Están abierto a nuevas ideas. ✚ Se adaptan a situaciones. | |
| | | Proponen | <ul style="list-style-type: none"> ✚ Dan propuestas para trabajar. ✚ Son capaces de proponer y organizar. | |
| | | Resolución de problemas | <ul style="list-style-type: none"> ✚ Apoyan a sus compañeros. ✚ Usan sus conocimientos previos y creatividad. | |
| | | Autonomía | <ul style="list-style-type: none"> ✚ Toman decisiones ante un problema. ✚ Sienten confianza al participar. | |
| | D O C E N T E | Crea ambientes favorables de aprendizaje | Condiciones que facilitan | <ul style="list-style-type: none"> ✚ Comunicación visual con los alumnos. ✚ Reconoce el esfuerzo y trabajo de los alumnos. ✚ Respeta las decisiones de los alumnos. |
| | | | Comunicación | <ul style="list-style-type: none"> ✚ Escucha y respeta opiniones ✚ Considera los conocimientos previos de sus alumnos y los guía. ✚ Permite que los alumnos compartan ideas. ✚ Transmite confianza |
| | | | Participación | <ul style="list-style-type: none"> ✚ Toma decisiones ✚ Apoya el diseño del proyecto ✚ Guía la búsqueda de soluciones |