



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO**

**El destino de violencia que transformamos a través de la
literatura
para comunicarnos de forma empática.**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA
Diana Ortiz Rodriguez

DIRECTORA DE TESIS
Doctora Angélica Jiménez Robles

Ciudad de México, a 19 de noviembre 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: El destino de violencia que transformamos a través de la literatura para comunicarnos de forma empática, que presenta Diana Ortiz Rodríguez, a propuesta de la Dra. Angélica Jiménez Robles, los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dra. Lucia Santiago González

Secretario: Dra. Angélica Jiménez Robles

Vocal: Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza

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 Garruño
Director

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

NJG/NVBE/kgf.

ÍNDICE

Para iniciar -----	1
Capítulo 1. Rememorar para entender -----	6
1.1 Primeras experiencias contradictorias -----	7
1.2 Necesidad de edificar nuevas habilidades -----	9
1.3 Antes de la docencia -----	11
1.4 Una mirada en retrospectiva de mi alfabetización -----	16
1.5 Génesis de la alfabetización -----	20
Capítulo 2 El camino de violencia que transformamos para escapar del destino. -----	32
2.1 Escribir para sobrevivir -----	33
2.2 Animar la escritura y la lectura. -----	38
2.3 Literatura Infantil y Juvenil aliada en la transformación -----	42
Capítulo 3. Caminando juntos -----	54
3.1 Intervención en la primaria -----	55
3.2 Intervención Telesecundaria -----	65
3.3 Sortear obstáculos que no pueden detenernos -----	79
3.4 Aprendizajes para la posteridad -----	82
Comentarios finales -----	89
Referencias -----	94

Para iniciar

La otra maestra que me mira desde el espejo cada mañana. Muchas veces se burla cuando me levanto con un ánimo más idealista que de costumbre. Me dice que las cosas que estoy pensando y planteando en el equipo de trabajo, simplemente no se pueden llevar a cabo, que debería hacer lo que hacen los demás docentes. Susurra muy bajito que no debo preocuparme si no conozco nuevas estrategias o alternativas educativas, estás aprendiendo, me confirma, es cuestión de que conozcas el sistema, entonces podrás hacer algunos trucos para trabajar lo mínimo. Total, si en todas las escuelas dicen que no trabajas. Algunas veces se pone en modo burlón, me recuerda que nunca he trabajado con niños, apunta mis carencias en la interacción con los alumnos, las batallas con los compañeros de escuela regular y con las compañeras del equipo.

Tiñe los días de nostalgia porque me hace extrañar el tipo de trabajo en el que me desempeñaba anteriormente. Provoca pensamientos que censuran lo que estoy haciendo ¿Será algo diferente a lo que los demás hacen? Me pregunta. Sobre todo, llena mis decisiones de miedo y compromete la seguridad para desempeñar mi trabajo.

La ignoro, la contradigo o me burlo de ella, en este incesante juego de descalificaciones. Algunas veces la admito como parte fundamental de mi avance, tal vez, si no estuviera ella cuestionándome sin cesar, ahora ya estaría en zona de confort. Nunca habría entrado a la maestría. Perdería las piezas del rompecabezas que me hacen falta para mejorar mi desempeño en el aula.

No la estimo, pero la acepto como parte de mi avance. Con ella siempre me queda la duda de cuánto le debo por hacerme enojar y buscar avances; el costo es muy grande. Emociones revueltas, añoranzas sin justificación, rabia que no se puede dirigir a ninguna otra persona más que a mí.

Otros días soy yo la que se burla de ella cada vez que observo un avance, cuando los alumnos me recuerdan o las colegas reconocen el trabajo hecho, le digo que soy yo quien tiene la razón y que pase lo que pase seguiré avanzando. Dejaré de escucharla, contendré la nostalgia para no volver a caer en sus provocaciones.

Reconozco las implicaciones de callarla, tal vez, que se vaya no es la solución. Podría negociar una forma diferente de que me diga las cosas para que no sea tan incisiva, que sólo me apoye en la medida necesaria para darme cuenta de cómo avanzo, señalándome aquellos planteamientos que no van a funcionar. De esa forma tendríamos una simbiosis para apoyar el avance y no sólo para señalarme lo que estoy haciendo mal. Tal vez no le pida que se vaya sólo que sea más amable, que comprenda que su crítica mordaz no la hace disociarse de mí.

Mientras lidio con ella, a través del espejo sigo entre encrucijadas y laberintos recolectando las piezas de ánimo, teoría, observaciones e interacciones que me hacen falta para sentirme un poco más conforme y por qué no decirlo, contenta con lo que hago a diario. Sosteniendo el corazón que se hace jirones cada vez que me encuentro con esos alumnos que comparten historia conmigo. Una historia que podemos reescribir si capturamos las estelas de luz que se esconden en los rincones oscuros de nuestro contexto.

Así como lo expreso en los párrafos anteriores desde mi inclusión al sistema educativo he tenido opiniones divididas con respecto a lo que realizo diariamente. La reflexión constante a veces provoca que esas opiniones contradictorias algunos días desaparezcan y otros se presenten con más fuerza. En el presente trabajo doy cuenta de mi vida como docente en las aulas del sistema de educación pública en México. La labor que desempeño en el sistema educativo se suscribe a la figura de psicóloga en varias escuelas, parte de la complejidad de mi quehacer se relaciona con la necesidad de visitar una escuela distinta cada día. En este trabajo existen claroscuros difíciles de definir y sobrellevar. En el discurso oficial realizo funciones de asesoría, orientación e intervención con todos los actores educativos como son: docentes,

directivos padres de familia y alumnos para mejorar el desempeño de los alumnos con mayor rezago. En contraparte, mis autoridades inmediatas me exigen que la mayor parte de mi intervención sea en grupo, que me ajuste al currículo, planes de estudio y evalúe el dominio de un aprendizaje esperado -funciones más apegadas a lo que realiza un docente-. Este doble papel demanda que conozca estrategias para actuar en el aula además de los conocimientos propios de la psicología.

Pertenezco al departamento de educación inclusiva y presto apoyo a las escuelas. Es en el municipio de Ecatepec perteneciente al Estado de México en dónde realizo mi trabajo itinerante, cada día me muevo entre las zonas más desfavorecidas de este municipio. Al mismo tiempo que recorro los recovecos de sus calles hostiles lo hago en mi conciencia para responder sí es que apoyo en algo a estos alumnos que nacieron con pocas oportunidades, en ambientes donde la violencia es palpable y la mayoría de las veces se ha normalizado.

Durante mucho tiempo creí que los ámbitos personal y profesional podían disociarse sin mayor complicación, ahora en mi trabajo con niños, me doy cuenta de que todo lo que somos afecta de forma directa a mis alumnos. No siempre de forma negativa. Tengo plena convicción de algunos conocimientos que se deben construir en las aulas, por esta razón realizo una serie de arreglos para construir habilidades que pueden beneficiarnos, docente y alumnos por igual. Es necesario aclarar que el unirme a este proyecto académico (Maestría en Educación básica) surgió de mi preocupación por comprender mejor mi labor docente, dar respuesta a las demandas de mis autoridades inmediatas y apoyar el avance de los alumnos por lo que durante la intervención y el desarrollo del presente trabajo me sitúo como una docente en formación. Bajo este panorama sé que es importante que me cuestione cómo concatenar los conocimientos en psicología con el complejo entramado escolar bajo la óptica de la docencia, sin olvidar la convicción de que la transmutación esta en las aulas.

La certeza de que los verdaderos transformadores se encuentran trabajando de cerca a los niños en etapa escolar se sembraron en la infancia y a través de mi desarrollo y la participación en diversos contextos, fueron creciendo hasta convertirse en la guía que da rumbo al trabajo. Teniendo esto en cuenta hago pausas en mi labor diario para hacer ejercicios de reflexión a la luz de nuevas aproximaciones teóricas como el enfoque biográfico narrativo, que apoyen las explicaciones y la modificación

de mi práctica, de esta forma los alumnos pueden conocer una mejor versión de la vida y de ellos mismos.

La motivación para la búsqueda constante de nuevas estrategias surge de la certeza de que mi corazón y el de mis alumnos están unidos por las circunstancias adversas. Al igual que ellos crecí en un lugar que además de brindar pocas oportunidades, a la más mínima provocación te las arrebató. En el interior de las familias la violencia es la única forma de comunicación que se conoce. Ésta extiende su poderío hasta la escuela, los amigos, las calles; es cuestión de tiempo para que te convenza de que no hay otras realidades; te deja ciego ante otras formas de interacción. Si la empatía, el amor, la comprensión y las palabras bellas existen pronto se olvidan, dejando únicamente la hostilidad.

Los diversos enfoques que conocí en la Maestría de Educación Básica (MEB) y que se pueden conjugar para llevar a cabo una reflexión profunda del sentido de mi trabajo y modificaciones no azarosas acompañan este escrito. La importancia del uso del lenguaje en los contextos más desfavorecidos, la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que puede teñir de esperanza los espacios son apenas algunos de los insumos a los que se hará referencia.

De esa intención de reflexionar surge el presente documento que se divide en tres capítulos. En el primero plasmo el camino que me llevó a las aulas en el sistema de educación pública. Las primeras experiencias contradictorias que me alentaron a buscar nuevas alternativas en el aula de clases. El análisis de estos episodios no podría ser sin una herramienta nacida de la investigación cualitativa: el enfoque biográfico narrativo. Autores como Bertaux (1980) y Meza (2008), describen ampliamente las bondades de esta forma de aproximarse al campo de la docencia.

En el capítulo dos se aborda mi proceso alfabetizador en la infancia como modelo de lo que hago en el salón de clases. Retoma la narración autobiográfica como punto de partida para resignificar lo que realizo en las aulas con los alumnos, para incrementar las herramientas de mi nueva práctica docente, describe la importancia de la escritura en contextos difíciles, con experiencias que muchas veces nos llenan de melancolía y el encuentro con la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) que se contrapone al individualismo, propicia una visión comunitaria para llegar a transformar lo que somos y hacia dónde vamos. La revisión de trabajos sobre este tema, creados por organizaciones internacionales como la UNICEF y diversos grupos como el Colectivo de Educación Intercultural, proyecto chiapaneco que forma

animadores socioculturales, apoyan con sus hallazgos la expansión de esta forma de intervención para el desarrollo del lenguaje.

En el capítulo tres se exponen dos experiencias de trabajo en el aula; la primera surgió de mi apego a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), escaparate de nuevas realidades que apoyan a la creación de nuevas interacciones. La necesidad de construir en conjunto con los alumnos el significado de una nueva herramienta que nos ayude a reconstruirnos para dejar de estar a la deriva de lo que vivimos a diario. Colocarnos como reformadores de nuestro destino, apoyados de autores como Cerrillo (2016), Cervera (1992), Garrido (2005), entre otros, que nos obligan a trazar nuevos caminos y repensar los ya recorridos. La segunda experiencia se llevó a cabo con alumnos del nivel secundaria en la modalidad de telesecundaria. Establecer las bases de una nueva interacción que ponga al centro las palabras por medio de la comunicación oral y escrita fue un pasaje sinuoso y al mismo tiempo gratificante.

Este sendero sin límites definidos por el que estoy transitando se construye de pequeñas ayudas que con la configuración adecuada hacen un andar firme. Así es como la literatura, la ASCL, algunos elementos de la Pedagogía por proyectos (PpP) propuesta por Jolibert (2015) y el quehacer de profesor investigador hacen una amalgama que se expone con ayuda de la narrativa autobiográfica para dar cuenta de esta historia en la que los alumnos son los protagonistas, yo la vía para que sus voces se escuchen plasmando sus vivencias, que conozcan nuevos mundos para reinterpretar y modificar sus comportamientos mediante la literatura infantil y Juvenil es el objetivo que da rumbo al presente trabajo.

Capítulo 1. Rememorar para entender

Ese primer día de proyecto, intentando hacer algo nuevo me llenó de expectativas y miedos. Presentar, ante mis alumnos, un género de la literatura que descubro casi al mismo tiempo que ellos, me provocó muchas dudas. La otra maestra, me habló muchas veces durante esa semana para descalificar los libros, las actividades e incluso me recriminó por exponer parte de mis vivencias que he dejado ocultas, pero no le hice caso y continué. Abordar el tema que durante muchos años me he cuestionado y ha mermado la posibilidad de desenvolverme de una manera más equilibrada no fue sencillo, pero cuando concluimos las actividades del libro-álbum Terrible, los alumnos estaban complacidos. El trabajo individual de estas primeras sesiones logró su cometido de visualizar cuáles son las relaciones más conflictivas que los alumnos tienen, como lo sospeché muchos de ellos tienen problemas con la familia. La falta de límites, compartir una casa con diez o quince personas y las crisis entre los adultos es lo que incrementa las peleas entre las familias. El otro gran tema es algo que conozco de cerca, la dependencia de los padres al alcohol. Al reconocer parte de mi historia en sus palabras me hizo pensar que somos compañeros de vida que luchan en contra de lo aprendido para construirse una realidad nueva.

La trascendencia de este episodio, que abordaré con más detalle en el capítulo tres, sólo se puede entender si elijo algunas de las experiencias que han apoyado a la construcción de lo que soy ahora. Las reflexiones que no siempre son sencillas aportan una forma diferente de comportarme en el aula y de realizar las actividades rutinarias. A través de las siguientes páginas espero realizar un *viaje a la semilla*¹ que muestre en retrospectiva las habilidades que construí en cada una de las etapas de mi vida, cómo algunas decisiones marcaron la pauta para trazar el camino que me

¹ El cuento de Alejo Carpentier que sirvió de inspiración para la organización del presente capítulo y lleva por nombre un viaje a la semilla.

trajo hasta donde me encuentro. Para iniciar describiré mi trabajo actual y cómo llegué a él.

1.1 Primeras experiencias contradictorias

Me encuentro adscrita en Educación Especial como un servicio de apoyo (USAER). Para comprender la naturaleza del trabajo es necesario explicar un poco cómo nos organizamos y bajo qué parámetros apoyamos a las escuelas, por lo menos en el Estado de México.

En educación especial existen dos formas de trabajo, la primera es en los Centros de Atención Múltiple (CAM); escuelas que atienden a niños con discapacidad múltiple y la segunda forma es mediante Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que prestan apoyo a los centros educativos de preescolar, primaria y secundaria.

Ésta última se encarga de apuntalar el aprendizaje de los alumnos que cuentan con alguna discapacidad o problemas severos de aprendizaje y que están inscritos en escuela regular². Para cumplir el objetivo de apoyo, se conforman unidades interdisciplinarias que atienden a un total de cinco escuelas. Cada unidad se integra por cinco profesoras denominadas de “apoyo”, un psicólogo, un trabajador social y un especialista en comunicación (equipo paradocente). Las maestras de apoyo cumplen su jornada laboral en una escuela, mientras que el resto (equipo paradocente) deben rotar en cada una de las escuelas.

La figura que yo cubro en la unidad es de psicóloga por lo que cada día de la semana visito una escuela distinta. Las escuelas que atiende mi unidad son dos secundarias, una telesecundaria, un preescolar y una primaria. Parte del trabajo a desarrollar es realizar intervenciones grupales que apoyen al desarrollo cognitivo de los alumnos, diariamente me enfrento a alumnos de distintos niveles. Las intervenciones de la USAER están permeadas por diversas opiniones.

El momento de mi ingreso al sistema educativo fue un momento de construcción de expectativas y lleno de alegría. Durante varios meses imaginé una y otra vez en las cosas que haría para que los alumnos aprendieran con el mismo gusto que yo lo hago. Sin embargo, me encontré con algunas dificultades. Al inicio, durante

² Se denomina de forma coloquial como escuela regular a aquellos centros educativos que no atienden a población con discapacidades múltiples.

las clases, los alumnos no me escuchaban y durante varias semanas pensé que, tal vez, no estaba en el camino correcto.

Dentro de mi labor como docente la enseñanza de la lectura y la escritura ocupa un lugar fundamental en el aprendizaje de los alumnos, por lo menos así es en la parte oficial. Misma que no siempre encuentra eco en la realidad. Muchas veces me encontré con la imposibilidad de intervenir de forma certera porque atrapar y desentrañar la motivación de mis alumnos ha sido difícil. Este conocimiento que huye y se esconde en los anhelos de los alumnos no es fácil de atrapar o por lo menos no lo es sin las herramientas adecuadas,

Comenzaba mi carrera como docente, con apenas dos años de servicio me sentí atrapada en la práctica tradicionalista de imponer lecturas y ejercicios que al final no les ayudaron a crear sentido. Cuestioné cómo debía avanzar ¿en dónde podía encontrar alternativas para el empoderamiento de mis alumnos? Diariamente caminé bajo una tormenta de dudas que nubló cada una de mis intervenciones y empañó las reflexiones de mi práctica.

No desistí y comencé a buscar qué tipo de actividades podía realizar con mis alumnos y vencer su desvinculación a la lectura. Debo confesar que en muchas formas me identifiqué con ellos, si bien para leer no tenía problemas, la escritura me ha representado un verdadero reto. Durante muchos años no observé las ventajas de escribir. Mis alumnos y yo crecimos en lugares muy violentos en los que es muy difícil encontrarles la utilidad a las palabras, porque los conflictos se resuelven de otras maneras, no con palabras escritas. Por eso no me sorprendió que no quisieran nada que ver con la escritura, hasta cierto punto lo entendí porque estábamos en la misma situación, pero me frustré un poco cuando me dijeron que odian leer.

Así comencé a buscar nuevas herramientas para incluirlos en la lectura, porque debido a mi resistencia a escribir visalicé a la escritura como menos importante. También comencé a preguntarme sobre la docente que soy y qué se exige de nosotros. Encontré algunos estudios como el de Tenti (2011) en el que menciona que: “La calidad de los docentes se asocia fuertemente con la oferta educativa y los rendimientos escolares de los alumnos” (p.5). No obstante, estos estudios no resolvieron mis dudas, seguí leyendo acerca de la docencia, encontré que algunas investigaciones no van más allá intentando describir cual es la posición social que ocupan los profesores.

Para estas descripciones la mayoría de los artículos son de corte cuantitativo y sólo muestran estadísticas que no apoyaron a responder la pregunta que se incrustaba en mi cabeza varias veces al día: ¿Otros profesores también sienten que no saben nada? En la búsqueda de alternativas para incluir a mis alumnos en la lectura encontré la Maestría en Educación Básica y con ella una nueva perspectiva en la investigación educativa que se contrapone a la visión numérica de los perfiles docentes. Estas nuevas metodologías se centran en la resignificación del quehacer docente mediante las narraciones de los profesores, derivadas de las experiencias en el aula. Por medio de la narración se reflexiona sobre las vivencias para resignificar aquellas cosas que realizamos de forma rutinaria; en el siguiente apartado ahondaré un poco más sobre esto.

1.2 Necesidad de edificar nuevas habilidades

Contar experiencias por medio de relatos orales o escritos es una de las actividades puramente humanas. La evocación de vivencias, su análisis, aprendizaje y eventual transformación es un proceso que se puede llevar a cabo a través de la narración. Meza (2008) describe que “La actividad narrativa permite a los miembros de una comunidad representar sucesos, pensamientos y emociones, y reflexionar sobre ellos, pero esta oportunidad puede estar asignada de un modo asimétrico en el que algunos poseen más derechos de reflexión que otros” (p.35).

La narrativa da la oportunidad de reflexionar acerca de cómo incidimos en una comunidad, en este acto no sólo está involucrado al escritor, si no también el lector y los participantes; aunque múltiples personas pueden ser participes de una situación no todos la evocarán de la misma forma o regresarán a ella para construir nuevos significados.

En el contexto educativo es de suma importancia reflexionar acerca de cómo la narrativa aplicada a ámbitos pedagógicos puede ayudar a la construcción de una identidad docente por medio de la identificación de las problemáticas más comunes en las que somos participes. Autores como Alliaud (1998) van más allá y hablan de que durante el quehacer docente no sólo se ponen en juego los conocimientos docentes si no que en situaciones que provoca incertidumbre en el aula, se movilizan esquemas interiorizados a partir de la trayectoria escolar del docente y que posteriormente con la práctica éstos se modifican y dan lugar a acciones nuevas.

Lo ocurrido durante la trayectoria escolar se expresa en cierta medida cuando nos convertimos en docentes. Huchim (2013) menciona que las biografías profesionales ayudan a pensar sobre la enseñanza y de nosotros como docentes. En este orden de ideas para investigar qué tipo de docentes soy, evocar mi trayectoria de aprendizaje puede aportar sobre las creencias y concepciones que tengo sobre el proceso enseñanza- aprendizaje. Para de esta forma transformar las decisiones que tomo a diario mediante una mirada al pasado y hacer cambios en el futuro.

Entre otras cosas esta nueva visión de la narración ligada al quehacer docente me ha aportado estrategias y herramientas para acercar a los alumnos a la lectura, pero más importante que eso me ha apoyado en la reflexión de mi práctica docente con el enfoque de narración autobiográfica. De acuerdo con Beartux (1980) en este enfoque es necesario distinguir entre tres aproximaciones nacidas de la sociología, que comparten puntos de encuentro, pero con diferentes objetivos y niveles de análisis.

Distingue por lo menos tres: los relatos de vida, la historia de vida y el enfoque biográfico. Los relatos de vida tienen que ver con lo que una persona cuenta o narra acerca de sí misma. Mientras que la historia de vida pretende indagar, a profundidad, los acontecimientos ocurridos en la vida de una persona; con apoyo de diversas fuentes de información, que pueden incluir los relatos de las personas, historias clínicas, acontecimientos históricos documentados, entre otras. La narración biográfica contempla una hipótesis como guía para la recolección de relatos de vida que se contrastan con marcos conceptuales y epistemológicos; induciendo una reflexión y la construcción de significados que pueden incidir en el actuar futuro. En este último enfoque se enmarca el presente trabajo, cabe mencionar que esta narración es autobiográfica.

En años recientes, este último enfoque ha cobrado fuerza en el ámbito educativo porque permite la resignificación de experiencias docentes. Por ejemplo, Goodson (2003) realiza un recorrido histórico sobre la narrativa. Menciona que en la actualidad es de suma importancia rescatar la voz de los docentes que se encuentran en las aulas para retomar lo que ocurre realmente a diario en el proceso de aprendizaje-enseñanza en la construcción de políticas públicas. Por su parte Lortie (citado en Goodson, 2003) menciona que:

Es indispensable revisar los procesos de socialización de los que participan los docentes desde su ingreso al sistema educativo, incluso

plantea la posibilidad de explorar la formación antecedente a la docencia. Muchas veces la experiencia del docente como alumno apoya al aprendizaje por observación, dando lugar a la internalización de modelo de enseñanza, los cuales llama “modelos latentes” (p.744).

Al estar en contacto con las definiciones anteriores comprendí la importancia de indagar en mi pasado para lograr, construir significados y en algún momento descubrir los modelos latentes que me acompañan día a día en el salón de clases.

Comprendo que, así como la socialización del docente novel y la internalización de modelos latentes es relevante, también lo es otro tipo de espacios de participación de los docentes, como son la familia, clase social y momentos críticos en la vida que moldean formas de acción y creencias que se ven reflejados en las aulas en forma de interacción con los alumnos.

Para continuar me cuestiono, cómo puedo usar esta herramienta metodológica en la mejora de mis intervenciones. La narración autobiográfica me permitirá, entre otros aspectos, visibilizar cómo me desenvuelvo en el trabajo a partir del contexto histórico-cultural desde el que participo, reconstruir mis experiencias de vida y aportar soluciones a los problemas que mis alumnos y yo tenemos en común.

Cuestionarme qué tipo de esquemas he interiorizado y cómo se expresan en el aula con mis alumnos es una rutina adquirida recientemente. Para reconocer las creencias e ideas que guían mis acciones en el aula es de suma importancia recordar cuál ha sido mi trayecto de aprendizaje de la lectura y la escritura en las diferentes etapas de mi vida. Ahora es muy fácil distinguir que antes de ingresar a las aulas tenía una idea muy distinta de lo que implica el terreno educativo. En ese momento no reflexioné a profundidad porque sólo tenía un conocimiento parcial y periférico de lo que implicaba trabajar en las aulas. En el siguiente apartado describiré cómo esas ideas se transformaron, también haré un recorrido por el desarrollo de las habilidades de lectura, orales, escritas y de escucha.

1.3 Antes de la docencia

Para comprender cómo llegué a la docencia es importante retomar lo que hacía antes de mi ingreso a las aulas. La visión que tenía en esos momentos de los maestros es muy diferente con respecto a la visión que he construido ahora. Los entornos violentos que se edifican en un sistema altamente jerárquico sólo se pueden entender

cuando se es participe pleno. Al inicio de mi carrera no imaginé que muchas veces el sistema está planteado para dar soporte a la burocracia en lugar del desarrollo humano.

De mis experiencias profesionales obtuve diversos conocimientos y me parece importante rescatar las tres experiencias que me ayudaron a determinar mi inclusión en la docencia y observar algunas dinámicas de violencia que han estado presentes en todos mis empleos.

Al terminar la carrera de psicología participé en un Diplomado para la enseñanza de las ciencias, en la Facultad de Ciencias. Ahí me encontré con la resistencia de los participantes inscritos en el diplomado. El trabajo se diseñó para la colaboración de un equipo interdisciplinario, formado por docentes frente a grupo y universitarios de distintas disciplinas. Lo que debía fluir en un ambiente de intercambio de conocimientos se convirtió en dos equipos dispuestos a enfrentarse a la mínima provocación.

Como en cualquier pelea se necesitan mínimo dos partes en conflicto. En este caso, ellos, maestros con muchos años de experiencia y una lista larga de anécdotas acerca de las dificultades en el sistema educativo, nosotros, con el conocimiento de una herramienta para enseñar ciencias de una forma distinta; no logramos poner en marcha una comunidad de aprendizaje.

Al recordar las reuniones de trabajo veo en cámara lenta como un comentario desataba las más cruentas discusiones. Los docentes descalificaban las sugerencias que proporcionábamos, argumentaron un sinfín de veces que no teníamos conocimientos de tipo práctico en el aula. A partir de esa primera experiencia comencé a pensar en que, tal vez, sería bueno que pudiera estar frente grupo, pero no tomé la determinación de inmediato. Una mirada atrás me permite observar que la dicotomía con la que explicaba este fenómeno de poca colaboración se ha ido matizando. Reconozco que los conflictos no eran ocasionados por personas difíciles sin ganas de hacer el trabajo, mas bien, hay todo un entramado estructural que da poca apertura a las actividades que implican negociación o intercambio de ideas.

Otra de mis experiencias fue el impartir cursos para docentes de primaria del Estado de México. Este nuevo trabajo me permitió conocer un poco más de sus experiencias frente a grupo. De igual forma me enfrenté a la negativa de los docentes para admitir mis sugerencias, una de las principales críticas siempre fue que nosotros no conocíamos la labor en las aulas. A pesar de la resistencia estos docentes me

ayudaron a conocer un poco más de su trabajo con los niños, ya que era muy común que me compartieran imágenes de sus comunidades, en ellas se podía vislumbrar un poco de las prácticas y conexiones emocionales que iban formando con sus alumnos. Una vez más apareció la idea de formar parte del magisterio. Faltarían varios años para que me decidiera a ingresar al sistema.

Pasaron un par de años en los que tuve algunos trabajos con niños en etapa escolar. Oficialmente no formaba parte del sistema educativo. Comencé a trabajar en las oficinas de la Subsecretaría de Educación Básica, como miembro de un equipo externo. Al ingresar me encontré en un claroscuro difícil de definir y de sobrellevar, no era personal de esa dependencia, pero me ajustaba a los horarios y formas de trabajo. Puedo describir mejor mi situación con una anécdota: una mañana como de rutina llegué a la oficina y dije:

–Hola Mary, ¿me podrías prestar la memoria del equipo de Formación Cívica y Ética?

–Mmm ¿Qué crees? que se la llevó el maestro L. –Contestó la secretaria.

Enseguida el jefe salió de la oficina y comentó:

–Ya les dije a todos que esas memorias sólo se las den al equipo externo. Volteó y me ordenó:

–Ve al cubículo de trabajo y recuérdales que ellos no pueden solicitar esa memoria que sólo es para el manejo de ustedes.

–Ok, –dije.

No bajé por el elevador, necesitaba las escaleras, para ganar tiempo, pensar qué les diría para que no sonara agresivo, no comprendí en ese momento que se estaban aprovechando de que yo no pertenecía a la dependencia para dar un mensaje que no se corresponde con las formas institucionales. Al llegar al espacio de trabajo las seis caras giraron y se clavaron en mis ojos. Uno de ellos preguntó:

–¿Por qué sólo ustedes tienen permiso para solicitar las memorias?

–No lo sé, profe. Así se dispuso. –Contesté.

Los seis maestros que integraban el grupo formaron un círculo en una de las esquinas del cubículo de trabajo que era realmente pequeño y comenzaron a hablar en *secreto*. Me sentí incomoda creo que fue una manera de demostrar que no confiaban en mí, así que les dije:

–Profesores, voy a estar aquí afuera, por favor, me avisan cuando pueda entrar. No supe cómo reaccionar me sentí agredida de una forma tan sutil que en ese

momento sólo percibí el nudo en la garganta que anuncia las lágrimas, no entendí que era una forma de violencia que no conocía muy bien. Tal vez mis interlocutores se sentían tan ofendidos como yo porque su autoridad les mandó el mensaje de que no confiaba en ellos; los dejó sin espacio a la negociación. Esta es una de las tantas formas en las que las personas de este sistema con niveles verticales muy bien diferenciados usan para librar batallas que no se puedan comprobar.

Una vez más me encontraba en un espacio de trabajo en donde la colaboración no se logró. Los dos bandos antes descritos que se enfrentan a la mínima provocación. Trabajé ahí por aproximadamente diez meses, una vez más, los docentes encargados del diseño de las mallas curriculares no aceptaban las sugerencias, argumentando, que nunca habíamos estado frente a grupo y no conocíamos la realidad en las aulas del país.

En este periodo construí la idea de que las personas que están a cargo del diseño de los planes de estudios no realizan los ajustes pensando en el avance de los aprendizajes y llevan tanto tiempo sentados frente a un escritorio comiendo galletas que se les ha olvidado que deben producir planes que orienten, ayuden y maximicen las prácticas de los docentes frente a grupo. Ahora, no creo que sea sólo cuestión de las personas que están ahí. Negarse al trabajo colaborativo es un síntoma del ambiente jerarquizado predominante en todas las áreas del sistema educativo.

Otra de las reflexiones que obtuve de este trabajo es que las cosas que se deben cambiar tienen que hacerse desde las aulas, es el docente frente a grupo quien debe realizar los cambios necesarios para hacer que la educación avance. En condiciones ideales todo el sistema permitiría darles voz a los maestros, escuchar sus opiniones y no sólo se les vería como técnicos en educación que aplican planes de estudios creados por otros.

Mientras yo vivía de cerca el diseño del plan de estudios con experiencias poco gratas como la relatada, a nivel nacional se comenzó la aplicación del primer grupo de evaluación de permanencia para los docentes de todo el país. Evaluación que generó muchas dudas y puso en relieve algunas de las principales deficiencias en el sistema educativo. De esta primera aplicación de la evaluación, muchos docentes resultaron como “No idóneos”, por lo que el mandato oficial fue que tomaran cursos para fomentar ciertas habilidades y así tener mejor puntaje en la segunda oportunidad de la evaluación. Participé en el diseño e implementación de esos cursos de nivelación. Leer de primera mano las descripciones de los maestros acerca de lo que

viven diario en las aulas me hizo reflexionar acerca de la violencia que es el sistema con ellos. Durante muchos meses leí situaciones de docentes que aparte de lidiar con los alumnos, el examen impuesto, también debían estar en ambientes hostiles que dejaban al descubierto la imposibilidad del trabajo en equipo.

Estas experiencias en la educación me enseñaron un poco de lo que se vive en el sistema educativo. En un principio pensé que el comportamiento, mostrado por los docentes, hacia el apoyo externo se debía al tipo de personalidad. Ahora esa perspectiva cambió porque me parece que aún con buena voluntad de ser mejor en el aula existen otros factores que determinan el tipo de maestro que somos, por supuesto que se retoma la historia personal pero también existe todo el control de una estructura vertical que pocas veces deja que emerjan situaciones de colaboración.

Después de estas tres experiencias laborales, cuando por fin me titulé -proceso que me llevó varios años- comencé a recibir muchas presiones por parte de mi familia y de mi jefa, de ese entonces, para ingresar al concurso de oposición de Educación Básica. Decidí iniciar el proceso, pero antes, apoyada por mi hermana y cuñado cubrí un espacio temporal por cuatro meses en un Centro de Atención Múltiple laboral, esa experiencia me gustó mucho y por fin estaba frente a grupo. Sin embargo, aún no parecía que estaba dentro del sistema educativo, porque la forma de trabajo del CAM laboral es distinta a lo que se hace en escuela regular.

Un mes de abril, que guardo en la memoria como caluroso, realicé el concurso de oposición, estaba confiada pero cuando me enfrenté a la prueba supuse que no tenía ninguna oportunidad de ingresar al sistema educativo público. Las preguntas muy extensas, el tiempo corto y la nula experiencia en las aulas hicieron que dudara acerca de las respuestas otorgadas en la prueba.

La espera fue muy larga, en el mes de agosto me enteré de que pasé el examen, mi lugar en la lista de prelación me podría dar la oportunidad de obtener un espacio, desafortunadamente sólo hubo un lugar temporal, así que lo tomé, pensando en que volvería a concursar para obtener el puesto definitivo. No fue necesario porque ese año el sistema educativo estatal creó nuevas unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y me colocaron en una.

A pesar de contar con varios factores en contra, tengo que reconocer que la lectura jugó a mi favor. La rapidez para leer y analizar casos se lo debo a los múltiples y reiterados ejercicios hechos durante la carrera de psicología. Siempre di por sentado esas habilidades y durante mi vida he reflexionado poco sobre como se consolidaron.

No obstante, en este momento de la mano del enfoque narrativo. Sé que es importante echar una mirada al pasado para comprender mi presente. Eso haré en las siguientes páginas. Describiré cómo fue mi proceso alfabetizador; comenzaré con mi etapa universitaria a partir de ahí viajaré a etapas cada vez más lejanas.

1.4 Una mirada en retrospectiva de mi alfabetización

Mi interés por la psicología se coló por los oídos. Mi primer contacto con psicólogos fue a través del programa de radio *Monitor* que mi mamá escuchaba todas las mañanas. Ahí escuché sus análisis, respuestas concretas a problemas sociales que cobraron otra dimensión bajo sus explicaciones. Desde muy temprana edad decidí mi profesión. Ingresé a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. El primer semestre fue una verdadera revelación descubrir la cantidad de lecturas que debía hacer, me gustaba leer y no tenía problema con pasar horas con los textos que exigía cada materia, tampoco se me dificultaba exponer ante mis compañeros o participar en clase, pero cuando se trataba de escritura las cosas eran muy diferentes. Pronto me di cuenta las dificultades que experimentaba al escribir y cuando me regresaron mis primeras correcciones de los trabajos escritos fue un verdadero dolor de cabeza darme cuenta de la cantidad de errores que contenían mis escritos.

Durante varios semestres viví un grado alto de estrés cada vez que debía escribir, la frustración crecía, pensé durante mucho tiempo que este proceso sólo implicaba colocar lo que pensaba con el código escrito. A través de muchos ensayos y errores aprendí a escribir para cumplir las demandas específicas de la carrera. Redactar informes, algunos ensayos, textos argumentativos en su mayoría deficientes. Sin duda avanzar en esta habilidad durante mi etapa universitaria fue un proceso complejo.

En cuanto a la lectura recuerdo con mucha claridad y gusto que el profesor de psicología social utilizaba una estrategia que ayudó a fortalecer mi apego a los libros. Por cada periodo histórico que revisamos en clase nos recomendaba libros que daban cuenta de las condiciones sociales e ideológicas de la época que hablábamos. Entre los libros que recuerdo, se encuentran: *La parcela*, *La rebelión de los colgados*, *De cadenas y de hombres* y *Tragicomedia mexicana*.

Esto me permitió reflexionar acerca del modo en que los libros son memoria histórica, todas las condiciones contextuales quedan grabadas entre líneas. Si

queremos saber qué ocurrió en un momento determinado es factibles que analicemos las obras producidas en ese periodo.

Desde la carrera hasta la actualidad he tenido un apego particular con la literatura, entre mis libros favoritos están: *La ciudad y los perros* (Vargas Llosa), *Confieso que he vivido* (Pablo Neruda), *Ensayo sobre la ceguera* (Saramago), *En esto creo* (Carlos Fuentes). Estas obras no crean realidades distintas como los libros que leía en el CCH si no que visibilizan lo que ya hemos naturalizado por la repetición constante. Porque considero que me aportan un sentido crítico de la realidad, apoyan a la construcción de mis significados y un marco para analizar lo que se hace de forma rutinaria.

Al analizar los episodios conscientes de escritura me percaté de que uno de los principales objetivos de los profesores fue enseñarnos a escribir textos académicos. Esta nueva habilidad no la dominaba por lo que escribir con cierta estructura fue prioritario durante todo este periodo. La principal idea de la escritura con la que me formé es que fuera impersonal, y sin detalles que no apoyaran los sustentos teóricos que explicaban o demostraban algún fenómeno en particular. Con los años me sentí cómoda con ese estilo puesto que yo sólo escribo para el trabajo, entonces este tipo de escritura técnica me apoyó a cumplir los objetivos comunicativos del momento.

Componer de forma escrita las cosas que pienso, opino o siento, me representa una gran dificultad; esto se puede atribuir a que ignoré muchas reglas de la escritura. La escritura recreativa o por placer nunca formó parte de mis hábitos. En mi vida adulta ignoré la necesidad de escribir por gusto. Nunca he sentido inclinación por textos como la poesía. Puedo decir que no la comprendo. Así que todas estas condiciones han generado que las dificultades para realizar textos que muestren mis emociones se han hecho patentes durante toda mi infancia y vida adulta.

A pesar de esta resistencia, en los últimos dos años he descubierto que hay muchos caminos para acceder a la lengua escrita y beneficiarse de ella.

Al ingresar como docente en la SEP, me di cuenta de que los alumnos con los que trabajo tienen muchas semejanzas conmigo. Por ejemplo, manifiestan una resistencia férrea a escribir, se desenvuelven en un ambiente que no sólo no les provee oportunidades de acceder a los textos, sino que los limita. Sobre todo, en lo que se refiere a los recursos económicos y culturales. De tal forma que de estar en contacto con ellos nació mi responsabilidad como docente de vencer la resistencia a escribir y mostrarles qué es lo que me enamoró de la lectura. El proceso de lectura no

debe ser un acto que implique sólo al individuo y enmarcarse en habilidades de decodificación si no más bien “darle el sentido de construcción social, es decir, proporcionarle la relevancia real que tiene como instrumento o herramienta cultural, en el doble sentido que le otorgaba Vygotsky, como elemento configurador de procesos intelectuales superiores y como elemento de transmisión cultural” (Linuesa y Domínguez, 1999, p.101).

En este mismo orden de ideas las autoras ubican el proceso de escritura como un instrumento que apoya el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En un primer momento la escritura está ligada a la oralidad y sólo se interioriza el sistema de símbolos. Pero también el *lenguaje escrito* se desarrolla hasta convertirse en una función psíquica superior. Por su parte Cassany (1990), menciona que:

el interés por la expresión escrita está relacionado con el interés por otras habilidades lingüísticas como la lectura o la comprensión oral, así como con otras destrezas más abstractas como la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización y el procesamiento general de la información [...] los ejercicios de expresión se convierten en tareas o proyectos muy complejos que requieren un trabajo intelectual importante (p. 76-77).

Los estudiantes cuando llegamos a la universidad, seguimos aprendiendo a escribir, perfeccionando nuestras habilidades, y adaptándonos a los requerimientos de la Educación Superior (ES) como menciona Carlino (2004).

Una vez que realicé la reflexión de la etapa universitaria me pregunté cómo es que llegué a la universidad sin un método consistente para escribir o construir argumentación y me propuse a pensar en que aprendí de la lectura y escritura durante la educación media superior.

Antes de la universidad estuve en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ahí tuve la fortuna de encontrar un maestro de lengua que escribía relatos poco comunes. Nos mostró sus relatos y algunos compendios de historias cónicas. El primer compendio que leí fue el de *Fantasiofrenia* los relatos se desarrollan a partir de temas cotidianos que cobran un sentido diferente y con historias que atrapan desde el primer momento. Se puede sentir un rechazo inmediato o una curiosidad vehemente que lleva a querer leer todos los relatos de una sola vez.

La tercera compilación que revisamos en esa clase fue: *De perros y otras malas personas*. Éste me permitió conocer a autores como Juan Rulfo con su cuento *No*

oyes ladrar los perros, Elena Garro con *El día que fuimos perros*; García Márquez con *Ojos de perro azul*. Una vez atrapada por estos autores comencé a buscar más obras de ellos en la biblioteca de la escuela y entre los pasillos conocí también a Mario Benedetti, con *La tregua*. William Golding, y *El señor de las moscas*. A Oscar Wilde, en *El retrato de Dorian Grey*. En este periodo de lectura conocí historias muy parecidas a las de las revistas que leía en secundaria (que describiré más adelante), pero estos libros construían mundos complejos y completos no sólo tergiversaban lo que ya existe.

También en el CCH, tuve las primeras aproximaciones a libros de Psicología. Con ellos pude aprender cómo se ve un texto académico especializado, me permitió comprender las diferencias entre los artículos de la revista que me gustaba en secundaria y un artículo con información veraz. Es importante mencionar que no sólo los libros de mi infancia me hicieron apreciar la lectura, los relatos que conocí en esta etapa de mi vida sin duda fueron los que consolidaron mi interés y mediante los cuales puedo realizar un bosquejo de cómo se ha hecho cada vez más compleja la comprensión de textos.

Tengo que reconocer que en contraste con la universidad en esta etapa no tengo recuerdos sobre la escritura. Estoy segura de que debí entregar trabajos escritos. No obstante, no fueron significativos para mí, así que en esa habilidad no tengo mucho por analizar. La oralidad siempre estuvo de mi lado y un par de veces pude exentar exámenes finales por las participaciones en clase, la atención que prestaba a las clases en combinación con las lecturas hechas me permitía hacer exposiciones o responder las preguntas de los profesores. Hablar era valorado de forma positiva y se veía reflejado en las calificaciones finales. También debo mencionar que en lo académico tengo pocos recuerdos porque dediqué mucho de mi tiempo a la vida social. Así que, para comprender más de mi proceso de escritura, lectura, oralidad y escucha retomaré el tiempo que pasé en la secundaria.

Cuando estuve en la secundaria había una pequeña biblioteca, pero los libros casi no llamaban mi atención. Me gustaba leer una revista pseudocientífica, que llevaba por título *Mundo desconocido*, abordaba temas como: combustión espontánea, dimensiones paralelas, extraterrestres, viajes en el tiempo. Todo esto escrito como si hubiera evidencia científica de esos fenómenos. Era lo único que leía y los libros de texto, el que más me gustaba era el de biología.

Lo que más recuerdo de la secundaria de mis clases español, es que la maestra nos enseñaba las reglas básicas de la ortografía. Siempre había oraciones en el pizarrón. No hubo durante toda mi formación algún ejercicio significativo que involucrara escritura libre o funcional. No reflexionamos mucho acerca de la importancia de escribir en la vida cotidiana. Díaz (2011) describe que por un largo periodo la educación en México estuvo centrado en la enseñanza de contenidos de lengua específicos y aunque en el discurso este enfoque terminó en 1972, algunos profesores continuaron enseñando con el método que ellos mismos aprendieron, por ejemplo, mi maestra de español en secundaria. Centrado en la gramática y el aprendizaje de normas, lo importante era escribir usando las reglas pertinentes de la lengua. Por los que en el pizarrón siempre había enunciados y listas de reglas de acentuación, muchos ejercicios para diferenciar qué palabras se escriben con s y con c, o con z, etc.

Entender los procesos de lectura y escritura entendidos como instrumentos culturales que apoyan directamente al desarrollo cognitivo y con ello la creación de significados convencionales, me obliga a cuestionarme cómo se pueden desarrollar los procesos de lectura y escritura en el aula de clases. Todas las habilidades sociales y cognitivas que se ven favorecidas cuando hay un entorno que permite el acceso a la cultura escrita, puede apoyar para construir una forma distinta de interpretar nuestros acontecimientos diarios y modificar nuestro actuar. En los contextos tan violentos en los que nos desenvolvemos (mis alumnos y yo) es muy importante tener un espíritu crítico y poder expresarnos de forma escrita, oral, obtener información de diversas fuentes, para poder realizar denuncias públicas de las condiciones en las que vivimos a diario o replantearnos nuestra desventaja social.

Estas ideas que me animan a crear un ambiente motivador para mis alumnos se contraponen a los métodos con los que fui formada y que muchas veces tiendo a repetir en el aula. Las contradicciones a las que estuve expuesta durante mi formación, los efectos colaterales provocados por no tener oportunidades de acceso a la lectura y escritura por recreación, al mismo tiempo que debía responder a altas exigencias para componer escritos y leer de forma correcta, ocasionó una fuerte resistencia para escribir. En algunas ocasiones, con mis alumnos, replicó estas altas exigencias sin antes otorgarles las condiciones mínimas de interacción con los textos para que comiencen a desarrollar la actividad por placer más que imposición.

1.5 Génesis de la alfabetización

La lectura me acompañó en la secundaria pero mi gusto por ella no se originó en esta etapa, puedo rastrearla desde la primaria e incluso antes. Al entrar a la primaria encontré en los libros del Rincón de lecturas (programa que la SEP implementó), una fuente inagotable de ejemplares, que la maestra me prestaba a domicilio. Me llevaba uno o dos a la semana. Durante este periodo los maestros fomentaron mi gusto por la lectura facilitándome las obras literarias albergadas en el aula de clases. Encontrar en éstos un refugio para seguir con las prácticas de lectura no fue fortuito ya que respondía a ciertas demandas contextuales que explicaré a continuación. Este programa que había en mi escuela primaria de préstamo a domicilio ha sido una actividad trascendente en mi vida académica, reflexionar al respecto me hace pensar sobre la necesidad de que los profesores implementemos proyectos y acciones que permeen en su gusto por la lectura porque, aunque parece increíble puede ser la diferencia en el éxito escolar.

En primer lugar, el programa del Rincón de Lecturas comenzó desde mediados de los años ochenta, todas las escuelas recibieron un acervo de libros que involucra principalmente literatura infantil e informativos. Esto con el objetivo de desarrollar las competencias lectoras de los alumnos, plasmadas en el programa de estudios de ese periodo.

En segundo lugar, Carrasco (2011) describe que entre los años 1993 y 2000 se ubica la tercera generación de libros de texto gratuitos, y entre los elementos más significativos se encuentran que están elaborados bajo un enfoque comunicativo funcional que proyecta el desarrollo de competencias comunicativas. En cuanto a los recursos utilizados se pueden encontrar textos literarios y es muy importante mencionar que para esa generación de libros se contaba con tres libros de español para cada alumno: Actividades, recortable y lecturas. Esto nos da una idea de la diversidad de recursos que se propusieron para desarrollar la competencia comunicativa. Además, se contaba con el acervo de los “Libros del rincón de lecturas” que pusieron a disposición una gran cantidad de títulos de literatura exclusivamente infantil.

Los recursos literarios que se encuentran eran variados precisamente para otorgar diferentes oportunidades para estar en contacto con la lectura. Esto favoreció en los contextos con menores posibilidades de acceso a la cultura, como en el que me desarrollé.

La lectura fiel compañera y guía en un entorno con muchas carencias económicas y culturales, siempre ha tenido un lugar especial en mi vida. Durante la infancia la escritura no tuvo el mismo impacto y aunque en últimas fechas he comenzado a descubrir su belleza, conviene que antes de cuenta del intricado camino de la escritura en mi infancia.

Pensar en mi proceso de escritura es muy diferente con respecto a la lectura porque fue muy doloroso todo el camino para formar mis primeras palabras. Mi madre no era una persona paciente por lo que constantemente me regañaba cuando fallaba al formar las sílabas; obviamente se me dificultaba comprender cómo se formaban las palabras y en general expresarme de forma escrita. Todo el proceso estuvo plagado de regaños y a veces hasta golpes, fue impuesto por la necesidad de acelerar mi aprendizaje, también se usaba la enseñanza de la escritura como remedio a mis constantes travesuras, así pasaba mis tardes, en lugar de salir a jugar a la calle tenía que quedarme junto a mi mamá para hacer planas y planas de silabas. Esto es lo que se le llama *violencia alfabética*, comprendida como el ambiente hostil que se genera durante la alfabetización convencional que puede consistir en maltrato físico y verbal (Jiménez, 2013).

Mi mamá reprodujo conmigo la forma en la que a ella le enseñaron a escribir. He de confesar que en mi infancia y adolescencia creía que simplemente ella era mala e intolerante. En los últimos nueve años esta idea se fue modificando. Principalmente, al recordar las pláticas que hemos tenido ya en la vida adulta. Ahora me puedo percatar que siempre que relata su paso por la escuela menciona que los maestros les pegaban si no aprendían a leer y escribir. Incluso comenta que algunas de las prácticas más difundidas eran los castigos físicos, por ejemplo, les pegaban en los nudillos con reglas, o los paraban en el patio bajo el rayo del sol durante varias horas si es que no lograban completar los ejercicios en clase. No me es difícil comprender por qué siempre se mostró tan impaciente a la hora de guiar el camino para formar mis primeras palabras.

En cuanto al contenido de lo que me enseñaba recuerdo que, para aprender a formar las primeras palabras, usó el dictado, copia de algunas páginas de cuentos y

revisaba la ortografía de forma sistemática. Durante este periodo la asociación fue lo que se promovió en mi aprendizaje. Asociar los sonidos con las grafías, de las cuales tenía que hacer planas y planas. Cuidó mucho que la letra fuera de “molde”, según sus palabras. Colocó mucho interés en que las grafías fueran redondas y grandes.

En mi experiencia puedo reconocer que la idea, de mi madre, para enseñarme a leer y escribir de forma apresurada tuvo por objetivo otorgarme una especie de ventaja con respecto a los demás niños de mi comunidad escolar. Jiménez (2017) menciona que se debe reflexionar acerca de las prácticas de introducción a la lectura y escritura, a esto yo también agregaría que muchas veces sin comprender la utilidad propicia la aversión a leer y escribir. Durante el proceso todas las prácticas fueron monótonas, repetitivas y propiciaron que desarrollara un cierto nivel de rechazo hacía la escritura.

Cuando evoco aquellos episodios puedo distinguir claramente la felicidad que me producía el compartir tiempo con mi mamá y los libros en contraste con el pesar que me producían las planas y planas de silabas y ejercicios para mejorar mi caligrafía que, dicho sea de paso, no funcionaron.

Ingresé a la primaria y el proceso no mejoró, aunque ya sabía escribir convencionalmente al entrar a la escuela, aún no entendía cómo expresarme correctamente de forma escrita; mi caligrafía no era la mejor así que el proceso se tornó muy difícil.

Es de importancia mencionar que me desarrollé en un ambiente muy poco alfabetizado, mi papá no sabe leer ni escribir y mi madre terminó hasta la secundaria por lo que las oportunidades de estar en contacto con textos escritos fueron muy limitadas durante mi niñez. Aunque las bases de la lectura se lograron desarrollar gracias a que los libros se hicieron mis aliados contra el aburrimiento, la escritura quedó segregada. Por su parte Piacente (2006) sostiene que el no observar a los padres realizar actividades cotidianas que involucren la escritura y su importancia, ejerce una influencia negativa en el desarrollo de esa actividad. Si a esto le agregamos que en todos los episodios de escritura siempre estaban involucrados los gritos de mi madre y mis lagrimas de frustración, es de esperarse que el proceso se tornara estresante, desagradable y confuso.

Jiménez (2017) enuncia que cuando los niños no se encuentran en un ambiente alfabetizador que le proporcione oportunidades de visualizar materiales escritos en diversos formatos, la identificación de números y letras o la escucha de lecturas en

voz alta se genera una baja en el interés por incluirse a la cultura escrita. De las afirmaciones anteriores puedo entender que mientras aprendía a escribir antes de ingresar a la primaria estuve sometida a un doble discurso, por un lado, las exigencias para mostrar progresos en el proceso de escritura eran muy altas y por otro lado tenía pocas oportunidades de participar en actividades que me mostraran la importancia de la escritura. Todo esto desembocó en una resistencia hacía escribir.

Esta resistencia estuvo presente a lo largo de toda mi formación escolar, en la primaria no requerí producir textos escritos, porque solo se me solicitaba copiar y hacer dictados lo mejor que pudiera. En la secundaria y en la preparatoria, como ya lo mencioné, evitaba escribir. Así pasaron muchos años.

De igual forma que en las etapas anteriores la oralidad también tuvo un peso importante en mi formación. Podía expresarme de forma verbal sin conflicto ya que tenía entrenamiento desde casa. Esta habilidad se fue nutriendo con las participaciones los lunes en las que dirigía la ceremonia de honores a la bandera. Con la consigna de no leer el programa, todas las veces lo aprendí de memoria. Al cursar el cuarto grado no temía hablar en público con facilidad memorizaba textos largos; el profesor de ese grado aprovechó esta habilidad, me inscribió en actividades que implicaron la exposición de temas ante un auditorio y la memorización de textos. En un segundo plano la creación de estos que usaba en el discurso oral.

La forma en la que se ligaron la oralidad y la escritura durante mi desarrollo corresponde con lo que menciona Ong (2016) en donde la segunda no puede prescindir de la primera, es decir que la escritura se puede concebir como un sistema secundario de modelado que depende un sistema primario anterior. Después de años de comunicarme de forma oral, durante la vida escolar se hizo evidente la necesidad de acceder a un sistema de expresión distinto; la escritura representó una forma de organizar las ideas alrededor de un tema específico.

En la escuela, hablando de cuestiones académicas, mientras recibía los elogios de los docentes no tuve ningún conflicto con pararme al frente de mis cuarenta compañeros de clase o de toda la escuela y hablar. El sistema de ensamblaje llamado sistema educativo funcionaba para mí, como una pieza automotriz pulida, tal vez con algunos detalles a mejorar, pero funcional, así cursé toda la primaria y secundaria. Desde el inicio en la escuela mi “oralidad estuvo destinada a producir escritura” tal como lo señala Ong (2016). Dejé muy rápido el uso meramente oral para producir textos que después verbalizaba. En un principio la memoria fue mi principal recurso

para los discursos, al aprender a escribir este recurso fue el más usado durante los discursos.

Cuando ingresé a la primaria ya sabía leer, en ese entonces no era requisito saberlo, pero mi mamá me ayudó en el proceso antes de ingresar a la primaria. Aún recuerdo de forma muy vaga la primera vez que comprendí que en el lugar en el que señalaba el dedo de mi mamá, decía algo con referencia al cuento, a la historia que me contaba. Esto me ayudó para que el proceso de lectura se consolidara y se hiciera parte de mi vida.

Esta preferencia por la lectura se puede explicar retomando lo que menciona Garrido (2005) que, para acrecentar la vinculación con los textos escritos, no importa si no se comprende todo, pero debe existir indicios de emociones o intereses para construir la comprensión y así continuar con la actividad. Puedo afirmar que mientras leía no comprendía todo, pero el sentido, que obtenía de las palabras fue lo suficientemente poderoso como para continuar descubriendo nuevos mundos en la literatura.

Sin duda alguna, la mayoría de las personas sostienen que leer es muy importante y que se debe practicar desde edades tempranas, pero no siempre nos queda claro por qué es trascendental, al respecto se puede decir que: “Los libros son un mundo que se nos abre, cuando vamos leyendo y descubriendo pensamientos, fantasías, ideas, planteamientos, de distintos autores... leer no es nada más que un hábito, un aprendizaje que se incorpora a nuestro comportamiento” (Teruel, 2016, p.261).

Por lo anterior podemos deducir que cuando leemos construimos conocimiento que guía nuestro actuar a diario. De forma contraria cuando la lectura no se incorpora ni como hábito ni como forma de aprendizaje las oportunidades de aprender son mínimas.

Ferreiro (1998) explica que no es necesario preguntarse a qué edad se debe comenzar la lectura y escritura. Coloca el énfasis en las oportunidades que se tienen desde la infancia para aprender. Para apoyar este supuesto Morón (2010) apunta que entre los grandes beneficios de la literatura infantil está el desarrollo de los procesos cognitivos, como la memoria y la comprensión más amplia del lenguaje oral y escrito.

Muchas de nuestras creencias, y la transformación del conocimiento que adquirimos a diario, está relacionado directamente con el desarrollo de la lectura y escritura. Resignificar la compañía que me han brindado los libros a través de mi vida

se puede rastrear desde etapas muy tempranas, anteriores a la escuela. Bazerman (2013) acuña el concepto de *alfabetización emergente* para incluir los procesos que durante algún tiempo no se tomaron en cuenta para explicar el proceso de la lectura y escritura. Anteriormente se estudiaba el dominio en las formas del lenguaje y los procesos cognitivos, dejando fuera tópicos socioculturales que dan cuenta de prácticas familiares, comunitarias, relaciones comunicativas, educación infantil temprana y el intercambio de información global. Esta nueva forma de interpretar el proceso tan complejo coloca el énfasis en lo que ocurre en los ambientes de aprendizaje informal.

Bajo este nuevo enfoque lo que viví con mi apego a los libros se puede explicar con esta nueva visión que comprende las experiencias en edades tempranas que sostienen los niños con documentos impresos, de forma natural más que formal.

Los libros con los que aprendí a leer eran cuentos cortos que relataban como algunos bebés comienzan a crecer y dejan los pañales, biberones, chupones, sillitas altas; estaban protagonizados por los muppets babies. En las páginas de estos libros, sólo había una línea de texto el cual estaba fuertemente apoyado por las bellas y explícitas ilustraciones. Por ejemplo, decía algo así, que recuerdo al vuelo: Llevaba a mi biberón hasta en el Z-O-O-L-Ó-G-I-C-O, ambas páginas se ilustraba a la rana René tomando biberón en un zoológico.

Erro (2000) expone que las ilustraciones en los libros infantiles apoyan a la “correcta” interpretación del texto. Recuerdo con mucha claridad todas las ilustraciones de esos textos por lo que ahora puedo deducir que, en estos libros creados para enseñar a leer, la imagen apoya y dirige la comprensión del texto. Así me imaginaba algo específico cuando leía determinada oración. Tal vez por eso conforme se avanza en las habilidades de comprensión lectora las imágenes cobran menor relevancia y el texto dirige la representación mental. Prueba de esto son los libros infantiles que con poco texto e imágenes detalladas apoyan el proceso de adquisición de la lectura.

Cuando ya tenía un poco más de habilidades para la lectura, mi papá me compró cuentos de Disney, *Alicia el en país de las maravillas*, *El Rey León*, *Robin Hood*, entre otros. Estos libros ya no tenían ilustraciones tan grandes y explícitas, contaban con más texto y una imagen que mostraba una acción de todo lo descrito. Las historias eran más complejas y por ende provocaban más emociones. Recuerdo muy bien la tristeza que me provocó leer la muerte del papá de Simba en *El Rey León*

o la intriga que sentía al comprender la personalidad del gato *Cheshire*. Durante esta etapa casi no veía televisión. Sólo leía, jugaba sola y hacía la tarea.

A mi ingreso al preescolar aprendí algunas canciones infantiles que memoricé y cantaba por toda la casa, en los periodos vacacionales mis primos y tíos me hacían cantar y cantar, para divertirse. Esta petición podía concluir de tres formas, yo cantando de buena gana y con entusiasmo, cantando sin ganas o haciendo un berrinche monumental porque me negaba a repetir la canción.

Soy la menor de tres hermanos; los hermanos mayores se llevan muy poco tiempo de diferencia por lo que siempre han estado muy apegados entre sí. Como nos llevamos seis años de diferencia fue difícil encontrar actividades en común durante la infancia por lo que convivía poco con ellos. Así que tenía mucho tiempo libre para jugar sola, por lo que aprender a leer ayudó que mis momentos de ocio se hicieran menos aburridos.

Desde que tenía alrededor de dos o tres años mi mamá siempre me leía en los ratos que teníamos libres. Con nostalgia y mucha facilidad puedo evocar la casa en la que pasé toda mi infancia, era pequeña pero muy acogedora. En la sala sólo cabía un la televisión y tres sillones, mismos que servían para que cada tarde mi mamá y yo nos sentáramos a leer los cuentos que mi papá me regalaba. Entraba el sol por las ventanas y teníamos varias horas de luz natural que aprovechábamos leyendo.

Cada vez que íbamos a las tiendas de autoservicio para comprar la despensa que necesitaba la familia, mi papá me compraba un libro, siempre extrañado por la fascinación que su hija menor tenía por la lectura. Le causaba intriga y cierto gusto ver a los demás leyendo y encontrando significado a aquello que él nunca aprendió a decodificar. Era muy común escucharlo decir:

–Mis hijos salieron inteligentes y yo no sé ni poner mi nombre.

Papá me proporcionaba los libros que llamaban mi atención y con mamá tenía establecida una rutina que involucraba muchos periodos de lectura, que disfrutábamos porque era nuestro tiempo juntas, por lo que la lectura la comencé a asociar con la sensación de encontrarme cercana a mis papás.

Hay algo que sólo los hermanos menores saben y han experimentado acerca de la oralidad. Para ser el más pequeño es requisito indispensable que aprendas rápido a acusar a tus hermanos mayores con mamá o papá. Las bromas constantes hacen evidente, desde edades tempranas, la necesidad de discutir y gritar a todo pulmón cuando la ocasión lo amerita, o por lo menos eso me ocurrió a mí.

En mi infancia antes de ingresar al preescolar no estuvieron presentes los juegos de palabras que se forman en las canciones infantiles o las palabras bellas en forma de poemas y rimas, pero sí estuvo presente la interacción con mis hermanos mayores que protegían y hacían enojar con la misma intensidad. Así que desde siempre tuve que aprender a decirle a mamá cuando me molestaban.

Las intensas ganas de hablar y acusar a los mayores se incrementaban en los periodos de vacaciones, aún no ingresaba al preescolar, pero mis hermanos y primos mayores ya estaban en primaria y secundaria. Así que fue costumbre familiar que durante las tres semanas que duraba el receso escolar tres familias nos reuníamos en Puebla, cada familia con tres o cuatro hijos. Los papás no asistían, ellos se quedaban a trabajar, no tenían vacaciones.

En estos tiempos en los que la mayor parte de mis horas las paso frente a un aparato electrónico me es difícil evocar esa pequeña comunidad de no más de trescientos habitantes que nos albergó en aquellos días de descanso. Tres mamás y diez niños, en un lugar en el que la señal de televisión, teléfono y radio era inexistente. Por supuesto aún no había internet ni teléfonos inteligentes que ayudaran a pasar las horas.

Durante tres semanas éramos libres de realizar lo que la imaginación nos permitiera, montar burros, ir al río a bañarnos, cortar zapote o pitaya según la temporada. Como el pueblo siempre fue muy seguro podíamos desplazarnos a cualquier lugar que quisiéramos, organizar comidas en los terrenos de la siembra de maíz, ir al parque situado en el centro, o visitar los pueblos cercanos en compañía de los tíos, hermanos menores de mi mamá.

Un extenso campo de tierra árida con piedras que sólo hacen más intenso el calor de cuarenta grados, lluvias por sólo tres días al año y muy poca vegetación fueron parte del escenario de innumerables anécdotas. Como aquella vez en que regresamos del río, uno de mis tíos ayudó a tres de mis primos para subirse en un burro, después de pegarle al animal, con una vara, éste salió corriendo y tirando niños en el camino. Los demás reímos y gritábamos quien sería el último en caer. Una vez que se cayó el último, caminamos de vuelta a casa molestando al primero en caer, cuando llegamos, mientras comíamos, contamos la anécdota al resto de la familia que se quedó realizando otras labores mientras nosotros salíamos.

Tener la oportunidad de intercambiar anécdotas, negociar reglas de juego, responder preguntas de extraños, sin duda, apoyo el desarrollo de la oralidad en la

infancia. Antes de llegar a la escuela yo había aprendido a hablar de forma clara y precisa, de acuerdo con mi edad; escuchar a todos a mi alrededor e involucrarme en extensas charlas familiares sin duda dejó una huella imborrable.

Cuando estás rodeado de quince o veinte personas mayores que tú y todos hablando al mismo tiempo de temas diferentes, es indispensable escuchar e imitar para poder expresarte y no perderte entre tantas voces. En estos mismos periodos de vacaciones las oportunidades de hablar crecían considerablemente porque al ser la menor de los primos y mis hermanos muchas veces me molestaban y tenía que defenderme o acusarlos con mi mamá y mis tías.

Ciarianni y Peregrina (2007) sugieren que durante los primeros años de vida se fortalecen las posibilidades de lenguaje y aprendemos sus convencionalidades. Al mismo tiempo que caemos en cuenta de que es un medio para evocar lo que no se encuentra presente, tal como sucedía con las aventuras ocurridas durante nuestros paseos en el pueblo o cuando acusaba a todos con sus respectivas mamás.

Al volver a la rutina, en casa, mis hermanos mayores realizaban sus actividades normales. Por mi parte repetía rezos o datos históricos que escuchaba de ellos. No obstante, era común escuchar a mamá decir, eso lo aprendió solita, en realidad sólo repetía lo que escuchaba de mis hermanos que estaban en preparación para la primera comunión y hacían sus tareas escolares.

Muchas veces mis hermanos no querían jugar conmigo, quizás por la diferencia de edades e intereses. Entonces, en las mañanas mientras mi mamá realizaba sus actividades diarias yo quedaba a cargo de la televisión. Pero no veía caricaturas, sino de un programa matutino con el periodista Nino Canún, periodista, que se sintonizaba temprano. Por ello aprendí palabras nuevas en la televisión, mismas que al usarlas le causaban mucha gracia a toda mi familia. Aún recuerdo que durante más de tres meses todos me hicieron repetir “la cutis”, frase que llamó mi atención y la usaba cada vez que podía y mi familia creaba situaciones para que lo dijera.

Ciarianni y Peregrina (2007) señalan que al inicio de nuestras vidas contamos con los mismos elementos para diferenciar sonidos y comenzar a construir las convenciones del lenguaje. La ejecución lingüística derivada de lo aprendido socialmente cambia hacia los cinco años, poniendo en relieve la importancia de participar en intercambios orales variados. Tener a tres personas mayores para hablar diariamente y pertenecer a una familia extensa con la que pasaba todas las

vacaciones interfirió para que conociera muchas palabras y pudiera usarlas en diversas situaciones.

Sin embargo, en casa después de abandonar las vacaciones llenas de aventuras e intercambios orales y lejos de ese complejo sistema escolar que aprobó una y otra vez ese comportamiento *pertinente*, otra realidad muchas veces me apretó el corazón, provocó que mi garganta sintiera un nudo, cerró mis labios ante cualquier expresión de emociones, el alcoholismo de mi padre y sus constantes agresiones a la familia. Si hablaba en otros lugares de lo mucho que me dolía las situaciones ocurridas en casa era como extender la tristeza, en la escuela me dediqué a estudiar para que así nadie pudiera darse cuenta.

Con los años me volví muy hábil en guardar las emociones para hacerle frente al contexto familiar plagado de violencia, no hablar de palabras bellas fue la norma para no hacer más evidente mi soledad y desolación. Se desarrolló una aversión por la poesía, música y textos con temáticas alegres. En retrospectiva la imposibilidad de comunicarme en términos emotivos y el moldeamiento en la escuela contribuyeron para volverme un tanto cínica con un discurso oral que siempre trata de convencer ¿de qué? A veces ni yo sé; la familia extensa que pocas veces silencia sus voces hasta que escuchan un berrinche (sí, los sigo haciendo) y me prestan atención hasta que argumento de forma cíclica, es decir, me pongo de necia, han ayudado a que hable muchas veces con impertinencia.

Con los alumnos fomento que hablen con elocuencia y sin sumisión, tal como lo aprendí a hacer yo. Muchas veces paso por alto los límites del sistema jerárquico en el que trabajo y me he llevado varios regaños por ello. Es común escuchar a mis compañeras decir “No les enseñes a que te hablen así” “su maestra los va a regañar si les enseñas eso”. Cuando sólo los aliento a que digan cuando no están de acuerdo y que se hagan escuchar por cualquier medio cuando las situaciones alrededor de ellos no les gustan. En mi práctica el trabajo de oralidad queda enmarcado en las interacciones que establezco con los alumnos, porque de acuerdo con la estructura hay una maestra de comunicación que debe enfocarse a la enseñanza de las habilidades lingüísticas. Más de una vez he escuchado la frase “te estás metiendo con mi área”. Lo cual me hace pensar en una fábrica de manufactura en serie. Te *especializas* en un segmento o área y no permites que nadie se salga de sus funciones o perjudique la línea de ensamblaje, porque de lo contrario faltas al trabajo rutinario establecido.

Pretendo construir con los alumnos situaciones que les permitan desarrollar la oralidad de una forma integral, tal como menciona Cirianni y Peregrina (2007). El contexto me permitió intercambios lingüísticos y la posibilidad de reconocer las convenciones sociales. Por medio de contar reconstruí en múltiples ocasiones las vivencias por lo que el desarrollo en esos primeros años de vida se limitó sólo a recordar. Otras actividades estuvieron relegadas por ejemplo el cantar, ya que no era común escuchar canciones de cuna, poemas o incluso trabalenguas; las oportunidades de jugar con el lenguaje estuvieron limitadas.

El impacto es profundo, aún en la actualidad existen textos como poemas a los que no les encuentro sentido, también hay actividades de escritura recreativa de las que no participo o pienso que son menos importantes que escribir para la escuela o trabajo. Con estas ideas pierdo la oportunidad de crear interacciones basadas en los sentimientos y la dificultad de compartir emociones es latente. Contar, cantar, escuchar cuentos y distinguir diversos modos de decir son los precursores de la lectura y escritura que sin duda aportan los cimientos para construir distintas formas de comunicación tal como lo describe Ciarinni y Peregrina (2007). En este momento estoy convencida de la importancia de estas actividades, por primera vez desde mi ingreso al sistema de educación puedo reconocer que en la escuela se debe jugar con el lenguaje y eso implica algo que jamás he realizado, cantar, recitar y contar muchas historias.

Más allá de los beneficios que conlleva poder verbalizar las emociones, la oralidad puede servir para formular la base que soporte un sistema distinto de expresión, como lo es la escritura. Que ellos elijan las palabras adecuadas de acuerdo con la situación y la intención de comunicación es una habilidad valiosa, aunque en un primer momento parezca efímera. También se puede encontrar en la lectura un escaparate para observar nuevas realidades.

El trabajo de introspección que inició con la evocación de recuerdos relacionados con mi proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura sirve para explicar con mayor claridad por qué soy una docente que cuenta con algunas habilidades y ha dejado fuera otras. A este proceso complejo de transformación mediante la narrativa que permiten las reflexiones a las que me ha llevado el analizar mi proceso de aprendizaje, las relaciones sociales familiares y las descripciones del entorno le siguen las propuestas de cambios en mi forma de enseñar. De esto hablaré en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. El camino de violencia que transformamos para escapar del destino.

Nuestra disociación siempre ha estado presente, pero en esta etapa de docencia se hizo más evidente. En los momentos en los que me sentía más insegura por no contar con explicaciones que me ayudaran a entender la apatía que veía en los rostros de mis alumnos al presentarles libros, cuestionaste de forma soez el por qué me incluí en un sistema del que no sabía nada. Te hiciste presente, con comentarios desalentadores cuando busqué estrategias o actividades que llegarán al corazón de la motivación de esos niños que formaban parte de mi realidad. Tal vez debí ignorarte para hacerte desaparecer, no tomar en cuenta tus comentarios, pero en lugar de eso decidí hacerte caso; finalmente admití que la nueva situación me estaba superando, no le estaba ofreciendo a mis alumnos nada nuevo en comparación con lo que ya vivían diariamente: rutinas de ejercicios aburridos y actividades que no se conectan con la realidad, decidí escucharte; busqué nuevas alternativas para mejorar como docente y encontré la Maestría en Educación Básica. Con una forma de construir una nueva mirada, esta vez no sería el contexto el objeto de análisis, esta vez lo que observé fue mi interior, mi desarrollo como persona, las creencias, rutinas y apegos que generé a lo largo de mi educación, el resultado de dicha reflexión sin duda fue la transformación. No puedo más que dar las gracias a la otra maestra por señalar aquello que me negaba a ver.

La otra maestra, así es como suelo llamar a esa parte de mi conciencia que se encarga de señalar las situaciones en las que no estoy realizando mi mejor esfuerzo o en las que necesito mejorar mis habilidades como docente. Algunas veces no utilizo las palabras más amables conmigo misma. La otra maestra y yo tenemos que conciliar; fusionar nuestras historias para seguir creciendo juntas. No obstante, siempre hay un avance cuando presto atención al análisis de mis áreas de mejora. El camino que emprendí para mejorar mi práctica docente no fue la excepción, esta vez al unir las piezas de este enorme rompecabezas que comenzó con el recorrido de mi

proceso de alfabetización me ha transformado y me permitió observar que para ejercer mi profesión me incluí en un contexto muy parecido al contexto en el que crecí. Esta vez no me siento sola como cuando era pequeña porque tengo el respaldo de una comunidad de aprendizaje que en un corto tiempo ha moldeado una forma de aproximarme a estos ambientes ásperos con las emociones.

2.1 Escribir para sobrevivir

Formada en un hogar donde las muestras de cariño, el respeto y la amabilidad no siempre fueron una constante. Me encontré muy feliz de compartir ocho años con una persona que representaba, en varios aspectos, todo lo contrario, al lugar en el que crecí. Muchos años de convivencia, mi carácter siempre inconforme y algunos hábitos de los que no me pude deshacer hicieron que esa relación llegara a su fin.

No me di cuenta de que a través del tiempo construí una muralla de dependencia alrededor de esa relación que me aportaba confort al mismo tiempo que me encerraba más en vivir para una persona. Tengo que reconocer que él nunca pidió eso, fui yo la que no pudo concebir una relación que no fuera codependiente. Siempre me creí una mujer fuerte y capaz, pero una vez que estuve sin él, debo admitir que me sentí perdida. Los días se volvieron largos al no tener aquel compañero con el que siempre me comunicaba, para quien todos los fines de semana estuvieron dedicados durante tantos años.

En este punto podría decir que necesitaba reencontrarme, pero además de trillado sería impreciso. Busqué una maestría en ese momento de mi vida porque necesitaba ocuparme en algo, llenar las horas, obligarme a caminar fuera de casa para no llorar tardes enteras. Necesité empujarme a salir, para ello no encontré mejor camino que el estudio.

No sólo por la necesidad de distraerme y dejar de pensar en ese ciclo de mi vida que terminó, también estuvieron presentes las reflexiones de mi desempeño en el trabajo que abordé con anterioridad.

Cuando descubrí la convocatoria de la Maestría en Educación Básica lo primero que llamó mi atención fueron las especialidades disponibles; entre ellas la Animación Sociocultural de la Lengua. Sin una idea muy clara de lo que significaba decidí participar, podía vislumbrar a mis viejos amigos, los libros, escondidos en esta propuesta de formación.

Entre otras cosas esta nueva etapa de formación se convirtió en el faro que guía mis reflexiones, aporta estrategias y herramientas para acercar a los alumnos a la lectura y escritura, pero más importante que eso, apoya en la reflexión de mi práctica docente.

Admito que el enfoque y método de trabajo de la Maestría al principio me causaron conflicto. Cotidianamente tiendo a no ser muy emocional, cuando me encuentro ante una situación que puede desbordar lo que siento trato de racionalizar lo que me ocurre para mantenerme bajo control, así me siento segura. Dos aspectos me hicieron dudar si este era el lugar que necesitaba en ese momento de mi vida. En primer lugar, fue un verdadero choque encontrarme con un equipo de profesoras que utilizan, precisamente, la expresión de sentimientos para arribar a reflexiones constructivas de la práctica docente. Desde un principio tuve resistencia a contar vivencias personales, no creí llegar al punto de revelar parte de mi vida familiar. Muchas veces pensé ¿para qué quieren saber algo de mí? Con la descripción de lo que hago en el trabajo basta.

En segundo lugar, al darme cuenta de que la escritura ocupa un lugar privilegiado en este entorno de trabajo no me asustó, al principio, porque creí que sería como escribir los reportes del trabajo o el tipo de escritura que aprendí en la licenciatura. Me llené de pánico cuando la primera actividad de la MEB consistió en hacer un microcuento. Ahí me di cuenta de que nada de lo que había pensado que aprendería iba a suceder. Cada una de las palabras escritas por mi puño hasta antes de ese día fueron para describir y explicar situaciones laborales. No tenía la más mínima idea de cómo escribir para crear nuevas realidades, hice lo que pude en esa actividad. Al leer mi escrito ante la clase después de escuchar las composiciones creadas por mis compañeros, simplemente sentí que ese no era mi lugar.

Sólo bastaron tres horas de clase para decidirme a renunciar. Recapitulando: muchos planes se fueron con la relación que concluía, las lágrimas acudían a la mínima provocación, cosa que no es mi estilo, me sentía fuera de control, así que ese no era el mejor escenario para comenzar con la expresión de emociones y la escritura creativa. No entendí cómo llegué a ese lugar, al principio me enojé conmigo por colocarme en esa situación tan incómoda; decidí renunciar, conseguir otras opciones de profesionalización. En este punto de mi relato, me gustaría decir que hice un trabajo de introspección que me mostró la importancia de exponer todo acerca de mí a partir de mi segunda clase en la maestría, pero eso no se acerca a la realidad.

La verdad es que me quejé con una de mis amigas sobre el método, lo que se haría a lo largo de dos años, expuse mis peores comentarios, es más le dije que para hablar de lo que siento, tengo a mi psicólogo y no la escuela. Ella escuchó con paciencia y cariño como siempre, me dejó desahogarme, sólo para concluir que lo expresado era la resistencia por abandonar el control emocional.

– Sí llegaste ahí es porque te falta aprender algo que aún no sabes – Insistió.

Entorné los ojos, cambié de tema, no estaba de humor para sus palabras ambiguas. Creo que me enojé porque me aconsejó dejar escudarme e incluirme en un espacio que me permite expresar lo que siento.

Determiné que continuaría, pero sin el convencimiento de compartir situaciones personales. Por medio de los ejercicios propuestos en clase, las lecturas, el método de reflexión que aporta la narración autobiográfica comencé a establecer las primeras relaciones entre mi pasado y el presente para generar explicaciones sobre la forma que me comporto en el aula de clases.

Después de meses de trabajo llegó el momento clave que me permitió comprender y avanzar en la reflexión de mi práctica docente. Cuando llegó la hora de identificar una problemática en el aula de clases, así sin pensarlo mucho y como una respuesta que al principio pareció carente de análisis surgió la palabra *violencia*. Darme cuenta de la violencia implícita que se vive en el sistema educativo y en el proceso de aprendizaje no fue fortuito, aunque en un primer momento pareció cuestión de azar. No es ninguna casualidad que la problemática a la que fui más sensible en las aulas de clases es justo la que me ha causado más pesares a lo largo de mi vida.

Por primera vez, después de meses comprendí cómo se entrelaza la vida personal con la profesional y entendí lo que me hacía falta aprender. Externar lo que la violencia ha provocado en mí ayudó a mostrarme más humana, cercana a mis alumnos, intenté ser más cálida con ellos, me percaté que el principal trabajo que debo hacer con mis alumnos es la creación de una relación interpersonal basada en la empatía y el cariño.

Al hacer una rápida recapitulación me percaté que a lo largo de mi vida la violencia ha estado presente, un hogar con un padre violento y alcohólico que siempre estuvo al pendiente de cubrir, en la medida de lo posible, las necesidades económicas sin observar el impacto emocional de sus acciones. Mi madre siempre preocupada de que sus hijos aprovecharan lo poco que había a nuestro favor, sin mucho tiempo para abordar lo que sentíamos bajo esas condiciones tan demandantes. Debo reconocer

que aún lidio con las huellas de la violencia intrafamiliar. Los problemas de ajuste social, emocional y conductual los he trabajado a lo largo de muchos años con terapia, algunas veces es como tratar de unir algo que ha estado roto desde hace muchos años. Vivir los efectos de la violencia, reconocer el impacto a largo plazo y observar que mis alumnos están en el mismo camino me hace sentir un poco responsable de su estabilidad emocional.

La familia no es el único lugar violento al que me he enfrentado. En mis primeras experiencias en el sistema educativo público me encontré con sistemas jerárquicos que usan la violencia laboral como principal medio de control; en la forma de acoso psicológico que de acuerdo con Porras (2017), se define como una:

Situación en la que una persona o grupo de personas ejercen un maltrato modal o verbal, alterno o continuado, recurrente y sostenido en el tiempo sobre un trabajador o trabajadora buscando desestabilizarlo, aislarlo, destruir su reputación, deteriorar su autoestima y disminuir su capacidad laboral para poder degradarlo y eliminarlo del lugar que ocupa. (p.22)

Debido a la naturaleza de las agresiones se hace complicado demostrar que existen esos episodios, pero son más comunes de lo que se cree en el sistema educativo y sus afectos colaterales incluyen: apatía por el trabajo, enfermedades provocadas por el estrés, mal clima laboral, entre otros. La angustia que produce conocer los relatos de docentes que se enfrentan diariamente a un clima laboral adverso solo es superada cuando se observa que en el aula de clases estos modelos de violencia se reproducen entre los alumnos.

La escuela como espacio que fomenta la reproducción de la violencia, misma que se origina en otros ámbitos de participación de los alumnos es un tema que se ha investigado en México. Autores como Jacinto y Trejo (2014) mencionan que la violencia que se experimenta en las escuelas se construye en diversos espacios sociales y se refleja en la escuela promoviendo un lugar en el que todos los actores educativos pelean entre sí. Es decir, tenemos espacios con enfrentamientos en diversos niveles.

Si la escuela se convirtió en el espacio óptimo para que la violencia imperante en otros espacios se vea reflejada, me preocupa que entre más violento sea un municipio, una colonia y las familias los niños se encuentran con mayores probabilidades de sufrir violencia o provocar violencia con sus pares. Justo esto es lo

que podría explicar el tipo de interacciones que he observado entre los alumnos de las diferentes escuelas que visito. Todas ellas situadas en Ecatepec, municipio con múltiples problemas sociales como el hacinamiento, falta de servicios básicos, violencia en general, primer lugar de feminicidios en el país, entre otros. La combinación de estos factores pinta un panorama poco alentador, que se palpa en lo que los alumnos experimentan a diario.

Entre las primeras impresiones que se pueden formar al ver dos de las escuelas que visito (primaria y telesecundaria) es que la mayoría de las interacciones tienen como base la burla y la descalificación. Las palabras la mayoría de las veces hirientes sirven como agresión y escudo al mismo tiempo. Poco a poco estamos tomando como normal el encontrar alumnos que ejercen violencia, desestimamos la intervención para mejorar los contextos, dejamos las explicaciones e intervenciones para el ámbito familia, el cual dicho sea de paso es igual o más violento que la escuela.

Como una persona formada en un ambiente así de complejo me siento implicada en tratar de reformular la escuela para que deje de perpetuar los modelos de desigualdad presentes en la sociedad y la cultura. Que cada alumno pueda repensar el establecimiento de sus relaciones entre pares y así observar el lugar en el que se encuentran para mejorarlo.

Soy una persona sensible y perceptiva a la violencia, a pesar de ello no siempre cuento con las estrategias para cambiar mi rol y participación en ambientes de este tipo. La mayoría de las veces, he optado por, en un primer momento, distanciarme de las personas cuando ingreso a un nuevo contexto hasta estar segura de que las interacciones son seguras o alejarme de las personas que muestren más violencia. Aunque es una estrategia que me ha funcionado a nivel personal no es muy eficaz para propiciar un cambio en el entorno. Es necesario que las nuevas generaciones cuenten con herramientas efectivas que les permitan cambiar lo que está a su alrededor.

En este sentido el trabajo colaborativo puede ser un apoyo para la creación de nuevos ambientes pacíficos, Perea (2019) enmarca esta modalidad de organización como una estrategia pedagógica que evita el conflicto al realizar actividades porque fomenta el diálogo, la unidad, el compromiso, la solidaridad, la generosidad, el respeto de roles y el reconocimiento a las aportaciones de los otros. Collazos (2006) define el aprendizaje colaborativo efectivo cuando se cumplen al menos tres condiciones a) necesidad de compartir información que lleve a la formación de conceptos, b)

necesidad de asignar y respetar roles complementarios, c) compartir la información de manera explícita.

Reconfigurar las relaciones que establecemos en el aula entre alumno y entre docentes es de suma importancia para que la escuela deje de ser el lugar en el que se reproduce la violencia y desigualdad. Aunque prioritario no se puede negar que la complejidad es mucha por lo que crear comunidades de aprendizaje apoyará en los cambios que lograrán la metamorfosis del sistema educativo o por lo menos del aula de clases.

La creación y uso de tecnologías sociales, también apoya en la configuración de espacios escolares menos violentos que brinden oportunidades de socialización diferentes a las disponibles en el contexto inmediato. Dentro de éstas opciones se encuentra la Animación Sociocultural de la Lengua que se abordará con mayor detalle en el siguiente apartado.

2.2 Animar la escritura y la lectura

El reto es aprender en conjunto con mis alumnos a escribir para convertirnos en una comunidad que tiene conciencia de su capacidad de transformación. Somos aprendices de esta nueva forma de comunicarnos y abrazarnos en la convivencia diaria que estamos construyendo, sin importar que esta no sea la forma aceptada y aclamada por los otros docentes. Este proceso que experimenté se puede enmarcar perfectamente en la creación de una identidad como animadora sociocultural de la lengua, misma que se encuentra en construcción. Las bases para esta nueva forma de interrelacionarme con los alumnos se encuentran en la Animación Sociocultural.

Para cambiar las redes de interacción en años recientes se ha prestado mayor atención a las tecnologías sociales como lo es la Animación Sociocultural, por ejemplo, Lucas (citado en Sarrate, 2002), menciona que uno de los factores para que la animación sociocultural surgiera es el reconocimiento de que un derecho humano fundamental es la cultura. De esta forma se reconoce la acción como un medio para el avance en la evolución social.

Diversos grupos que realizan intervenciones en comunidades como el Colectivo para la Educación Intercultural (2010) define la animación sociocultural de la lengua como la búsqueda del nexo entre países que facilite su conocimiento y desarrollo a partir de lazos socio-culturales compartidos. Apunta también a la

construcción de comunidades de aprendizaje y comunidades de vida, espacios para que las personas crezcan en apoyo y compañía de otros y otras diferentes.

Para el desarrollo de la cultura en años recientes se acuñó el término Animación Sociocultural, la UNESCO (1982) la define como las prácticas sociales que estimulan la iniciativa, participación de las comunidades en el proceso de su desarrollo y la dinámica de la vida sociopolítica en la que están integradas.

Estas aproximaciones colocan en el centro las interacciones de un grupo de personas con objetivos comunes como el catalizador para cambiar los entornos de participación de los ciudadanos. Al ser la escuela el espacio en donde se hace a los niños partícipes de la cultura, se evidencia la necesidad de crear una comunidad en cada uno de los centros educativos. Es en ese espacio por medio de los docentes en donde se asegura que los ciudadanos en edad escolar comprendan y participen de forma plena en la sociedad en la que viven. Como maestra, creo que tengo la responsabilidad de ejercer un pensamiento crítico, así como modelarlo con los alumnos para que éstos tengan un "método básico" para detectar las acciones globales que no se corresponden con su ideal de "vivir". Dentro de los valores que guían a algunas sociedades se encuentran, la igualdad, la justicia, unidad, comunidad, entre otros.

En el plan personal y social de crear condiciones con mayor justicia, las oportunidades de crecimiento sólo se lograrán si los adultos involucrados en la formación de niños y jóvenes asumimos la responsabilidad de trabajar bajo un enfoque comunitario, con herramientas que permitan que las personas alcancen sus máximos logros en compañía de los otros, al final progresa la comunidad no sólo las individualidades.

Para la creación de nuevos entornos tenemos al lenguaje; herramienta propiamente humana que puede servir para lograr la transformación de los diferentes ámbitos de participación. Muchas veces me he visto tentada a obviar la importancia de los textos escritos y la lectura en la sociedad. Sin embargo, esta relación no es sencilla de explicar. Basta con una búsqueda rápida para darnos cuenta de que existen un sinnúmero de aproximaciones al tema. Por ejemplo, Kalman (2003) menciona que en la década de los setenta se comenzó con la investigación de las relaciones entre sociedad y textos en la vida cotidiana.

Street (2004) sugiere un modelo ideológico de la cultura escrita, como actividad situada. La lectura y escritura encierran en sí mismas principios epistemológicos

socialmente construidos, los acercamientos individuales a esas actividades guardan concepciones del conocimiento, la identidad y el ser. A partir de las aproximaciones anteriores puedo deducir que hay una configuración social que marca el ritmo y las formas de acercarse al conocimiento transmitido de forma escrita, lo que hacemos, pensamos o creamos con la lengua no sólo depende de singularidades.

En secciones anteriores del presente documento relaté cómo mi contexto limitó de formas evidentes mi contacto con la escritura y lectura. Durante periodos largos de mi vida no hubo necesidad latente por acercarme a periódicos, revistas, anuncios, entre otros, así que leer y escribir fueron actividades que sólo se realizaron en la escuela sin vínculo con mi cotidianidad. En el lugar en el que me desarrollé se piensa que asistimos a la escuela para que te enseñen todo lo que un ciudadano funcional debe saber. Al interior de mi familia no se prestó mucha atención a las actividades de lectura, discusión o composición escrita. Hasta antes de cursar la licenciatura en psicología, no me cuestioné por qué mis habilidades para la composición escrita no se acercaban a lo solicitado en la escuela o a lo que otros de mis compañeros lograban. Durante mi formación universitaria encontré algunas explicaciones ligadas a las oportunidades contextuales, expliqué que la falta de entrenamiento de ciertas habilidades fue lo que provocó mi bajo desempeño. En ese momento, sólo construí una visión individual y familiar para explicar lo que no lograba; con esa explicación me quedé por muchos años y la tomé como única.

El término cultura escrita aporta sin duda un poder explicativo a lo que ocurre en distintos contextos en relación con la escritura y lectura, Hernández (2016) la conceptualiza como una “red de significados compartidos que se construye con *prácticas letradas*, que incluyen leer, escribir, hablar, pensar y actuar *alrededor de la escritura y los textos*” (p.56). Asimismo, señala que existen tres maneras de comprenderla. En una primera aproximación se puede entender únicamente como la forma en la que las personas resuelven actividades diarias con ayuda de la lectura y la escritura, por ejemplo, para llenar formularios, seguir instrucciones, realizar trámites, etc.

Una segunda se refiere a realizar estas actividades con fines de cultivación intelectual mediante la creación de hábitos de lectura, el gusto o la ampliación de las prácticas sociales que la incluyan. Finalmente se puede concebir la cultura escrita como liberación. Visualizarla como un medio para que las clases oprimidas logren la

emancipación, otorgando una visión más activa y crítica a las personas que les permita ser los creadores de sus historias.

La cultura escrita como forma de emancipación tiene una relación estrecha con la animación sociocultural en el sentido de que ambas tienen por objetivo la creación colectiva de nuevos entornos. Cuando en los proyectos de Animación sociocultural le damos un espacio central a la lengua entonces podemos hablar de Animación Sociocultural de la Lengua, Este término en construcción se puede definir como “Invitar a conocer otros mundos es una forma de entender la animación sociocultural de la lengua, es decir, promover el acercamiento a otras culturas” Juárez (Cit. en Jiménez 2019, p.43). Por su parte Jiménez (2019) menciona que este enfoque permite el uso de diversas técnicas para fomentar el lenguaje permitiendo diversas posibilidades.

Retomando un poco las definiciones anteriores y la conceptualización de cultura escrita se podría decir que la ASCL implica la puesta en práctica de estrategias que activen procesos para la edificación de una nueva sociedad que ponga al centro la importancia de la lectura, escritura y oralidad; para que cada una de las comunidades sean conscientes de su propio desarrollo. Para enseñar a leer y escribir no basta con tener todos los conocimientos teóricos y pedagógicos que describen el desarrollo de estas habilidades, si no que es necesario modelar creencias, gustos y formas de interacción con los diversos textos en la comunidad de la que somos partícipes.

Dentro de mi labor en las aulas y contemplando las necesidades de las diferentes comunidades escolares en las que participo, hacer ASCL significa ayudar a mis alumnos a reconstruir sus realidades fomentando sus habilidades lingüísticas. Diseñar condiciones adecuadas para que ellos vivencien formas distintas de expresarse, utilicen todos los recursos y medios disponibles o que creen los propios para plantear mejoras en los diferentes ámbitos de su vida diaria; lo cual al final espero tenga un impacto en sus familias y comunidad; que puedan reestructurar su realidad.

Después de revisar el carácter psicosocial de la construcción de significados y la necesidad de crear contextos que permitan diferentes interacciones con la cultura escrita, puedo inferir que es necesario que se construyan comunidades de lectores y escritores; fundamentadas en la motivación intrínseca de las personas. Mostrar los beneficios personales y sociales de estar en contacto con diversos textos, así como

su relevancia. Mi principal espacio de acción y cambio se encuentra en los centros de trabajo en donde desempeño mi labor.

Crear las condiciones que faciliten la puesta en marcha de un proyecto que otorgue voz a los alumnos no es sencillo porque ellos y nosotros los maestros no estamos habituados al intercambio dinámico de información; con canales unilaterales se pierde de vista la importancia de preocuparse por el otro. Para hablar de ASCL, es indispensable darle a la lengua el papel central que demanda el término. No obstante, construir una identidad como animadora no es tarea fácil y sólo se puede lograr cuando se comprende la acción humana en el marco de los intercambios lingüísticos con énfasis en la cultura escrita.

Una de las principales problemáticas para atender en las escuelas que visito y en la que ASCL puede apoyar mi práctica diaria, sin duda es la violencia que se hace patente cada día con sus distintas manifestaciones.

La primera acción planeada de forma consciente para intervenir en el tema de violencia fue en la primaria de la mano de unos chicos de quinto grado. Es ese tema el que se vislumbra a lo largo de este documento, esa forma de interacción en la que mis alumnos y yo participamos desde antes de nacer, a la que estamos tan adaptados, que normalizamos al grado que nos impide imaginar otras realidades. Ese primer acercamiento dio paso a la planeación de otro proyecto en telesecundaria, de igual forma de la mano de la Literatura Infantil y Juvenil.

La primera vez que reuní toda mi valentía para acercarme al tema de violencia lo hice desde mi zona de confort con el tema de la literatura y la oralidad como forma de equilibrar la revolución emocional que indudablemente iba a experimentar. Debo confesar que en un principio me resistí a abordar el tema, en un par de meses me encontré con la imposibilidad de huir y terminé por hacerle frente con la ayuda de mis amigos los libros.

Esa primera experiencia me abrió la puerta para una aproximación distinta y en el presente trimestre decidí conservar las herramientas del proyecto anterior con la fortaleza de una nueva habilidad. La escritura, con su versatilidad que permite la expresión de emociones, peticiones formales para exigir lo que nos pertenece, otorga la posibilidad de reencontrarnos y perpetuarnos por medio de las palabras.

2.3 Literatura Infantil y Juvenil aliada en la transformación

Al igual que las pinturas o las obras de arte en las que cada persona tiene una percepción diferente y subjetiva, la labor docente está llena de opiniones; descripciones tan variables, diversas como el número de personas que emiten un comentario. Desde mi experiencia es difícil convencer a la población en general acerca de lo que hacemos en las aulas, pero no es menos difícil convencer a mis compañeros del sistema educativo.

Cuando pienso en la opinión que tienen otros profesionales del trabajo que realizo es complicado obtener una sola respuesta, puesto que estoy segura de que no todos comparten la misma opinión.

Por un lado, se encuentra lo que opinan los maestros de escuela regular acerca de lo que hago. Generalmente lo expresan con comentarios del tipo:

–Maestra, qué milagro que nos visitó.

–Ya no habías venido.

– Mmm que tengo que hacer para venir a trabajar una vez a la semana.

–Como si mi labor semanal se limitara a la visita de una sola escuela o al conocimiento de cuarenta niños.

Por otro lado, existen ciertas experiencias que distan mucho de lo expresado por los compañeros, por ejemplo, durante la última entrega de reportes puedo atesorar un par de comentarios de las madres de familia, en los que me agradecen el apoyo a sus hijos. Varios maestros que, independientemente de lo limitado del tiempo que paso en cada escuela comunican sus inquietudes y solicitan el apoyo. Mis compañeras de equipo con quienes me llevo muy bien; a pesar de sus problemas con otros miembros del equipo encontramos el espacio propicio para intercambiar ideas de trabajo y también a nivel personal.

De tal forma que cuando intento realizar un balance es, sin duda, un camino lleno de contradicciones. Por lo que no me atrevería a emitir una valoración. En algunos momentos sólo tengo claro que lo que he aportado a mi equipo, las escuelas y alumnos con los que intervengo, es la convicción de que cualquier contexto se puede mejorar con un poco de flexibilidad, amabilidad con los otros y ganas de aprender nuevas formas de acción.

Podríamos pensar que eso no es mucho, pero en equipos donde el conflicto es la norma y la intolerancia marca el ritmo de las interacciones tener a una persona

dispuesta a hacer las cosas un poco diferente creo que sí contribuye y en la medida que se pueda contagiar a las compañeras de las ganas de construir en conjunto seremos profesionales más enfocados en construir aprendizajes en nuestros alumnos.

Para conseguir los avances esperados, es necesario que lo haga desde la trinchera en donde estoy. Por lo que dada la figura que yo cubro en la unidad el trabajo, consiste en realizar intervenciones grupales que apoyen al desarrollo cognitivo de los alumnos; cada día en diferentes niveles y con personas distintas.

En el trabajo diario puedo formar un panorama general de las necesidades de la escuela y de alumnos que por sus características no están atendiendo a las particularidades de todos los alumnos. Sin embargo, es complicado llegar a una caracterización específica o establecer vínculos emocionales muy cercanos con todos los alumnos. También es importante mencionar que parte de la continuidad del trabajo realizado, en los grupos donde intervengo, depende en gran medida del docente titular del grupo y del docente de apoyo que se encuentra en la escuela.

Mantener una comunicación cercana con estas dos figuras es de suma importancia para dar continuidad a los procesos que se pretenden desarrollar, así como argumentar de forma satisfactoria para que las docentes acepten las estrategias que les propongo.

Todo lo anterior involucra convencer acerca de la utilidad de las estrategias que día a día propongo, tratar de dar explicaciones y soluciones a algunos de los problemas que más preocupan a mis compañeros de escuela regular. Sin embargo, éste no siempre es un camino fácil, ya que muchas veces enfrento la resistencia de los docentes más las deficiencias que tengo en el conocimiento de algunos temas.

La mayor parte de las problemáticas que me refieren los docentes y alumnos involucran una baja gestión de las emociones, provocada por los ambientes violentos en los que se desenvuelven mis alumnos. Muchos de esos problemas tienen su origen en la familia y los contextos hostiles en los que se ven obligados a participar. No es difícil imaginarse que en la escuela se replican las formas de interacción, dejando a la mayoría de los participantes sumidos en una espiral de violencia cada vez más contundente.

En todos los escritos oficiales de algunos años a la fecha es muy común que se coloquen una serie de restricciones, sobre todo aludiendo a lo legal, que dejan fuera el acercamiento excesivo del docente con los alumnos. No obstante, desde el principio al ingresar al sistema de educación básica me di cuenta de que las

emociones, los comportamientos en clase y lo que cada uno de los chicos viven en casa forman una alianza indisociable. Cuando el docente se encuentra ante una problemática de violencia es difícil que ésta solamente se dé en la escuela.

La mayoría de las veces proviene de la familia y encuentra eco en este sistema educativo que de igual forma está acostumbrado a la violencia estructural. Que provoca desmotivación y una baja en la estabilidad emocional de los integrantes de los colegiados, provocando que los destinatarios finales de esta red de conflictos sean los alumnos.

Ante el panorama en el que me encuentro trabajando, y con un diagnóstico severo, donde la violencia parece que se ha constituido como una forma naturalizada de vida. Al realizar mi trabajo, no puedo cerrar los ojos ante un problema que yo he vivido con mi propio dolor, es aquí donde mi historia como estudiante, como persona, y mi labor docente se entrecruzan en una misma problemática que aparece que está donen cada lugar al que miro: la violencia. Hilo conductor de este relato. No puedo negarla, ni evadirla. Así que decido enfrentarla como animadora sociocultural de la lengua a partir de una herramienta estética: la literatura.

Algunos autores ponen especial énfasis en la literatura como construcción social y cómo nos puede ayudar con algunas problemáticas. Comencemos por Cerrillo (2016) quien menciona que “La literatura es un producto de la creación del hombre que usa la lengua (lenguaje literario) con una finalidad estética y como resultado de la aplicación de las convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y comunicativo” (p.13). Por su parte Valverde (citado en Cervera, 2003) menciona que “la obra literaria no la escribe sólo el autor, sino toda su tradición, anterior y posterior, junto con todo su pueblo, su sistema cultural, su economía y hasta su poder militar” (p.10). Es decir, que en cada una de las obras literarias hay implícitos un sinfín de datos culturales, los cuales nos perdemos si nunca nos adentramos a las historias proporcionadas por los libros.

Más allá del desarrollo cognitivo me pregunto ¿qué es lo que la literatura nos otorga? Cerrillo (2016) sostiene que la lectura “nos transportará a algún mundo, probablemente desconocido, en el que podremos vivir todo tipo de aventuras, conocer hechos maravillosos y sorprendentes, descubrir otras formas de vida y de pensamiento o escuchar a personajes legendarios” (p. 24).

En este mismo orden de ideas se encuentran las palabras del actual director del Fondo de Cultura Económica, Paco Ignacio Taibo II, enunciadas en la conferencia con policías federales³:

El leer es entrar en otros mundos, leer es, mientras estoy leyendo soy otro tengo la percepción y la perspectiva del otro y eso me permite entender, porque leer me permite ir a donde no iría jamás en mi vida. Hacer un recorrido por las islas Fiji con Magallanes. Moverme en el tiempo, moverme en la ética, en las percepciones en el sentido del deber, porque leer ilustra.

Ciertos contextos son tan absorbentes por su violencia y la falta de recursos económicos que al pasar de las generaciones se forma una barrera cultural que impide la visualización de otras formas de vivir. El poder otorgarles a los alumnos experiencias nuevas, diferentes visiones, mostrarles construcciones sociales distintas es algo que se puede lograr a través de los libros, tal como se vislumbra en las definiciones de los autores antes mencionados.

En años recientes ha cobrado cada vez mayor relevancia la literatura infantil y juvenil, se realizan obras y estudios bajo este rubro para definir su impacto en el desarrollo de los niños. Me bastó con entrar a alguna librería o biblioteca para percatarme que, en los grandes estantes, hay una buena cantidad de ellos destinados a albergar libros bajo el nombre de literatura infantil y juvenil. Incluso tienen salas completas con mobiliario, decoración y juegos adaptados para la comodidad de los niños.

Últimamente me he cuestionado de dónde viene todo este interés por acercar a los niños a la lectura, que lleva a planear en México y otros países una Feria internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ); evento que de acuerdo con Talavera (2019), dispuso de un presupuesto aproximado de cuarenta y dos millones de pesos para su realización en el año 2018; y una logística que permite realizar conferencias, talleres, cuentacuentos, presentaciones de libros, etc.

En este país se dio un gran impulso al fomento a la lectura, enfocada en los niños a partir de los años 80's, tiempo en el que se realizó la primera FILIJ y se implementó en todas las escuelas el programa de Rincón de lecturas. Ambas acciones

³ Conferencia emitida el 16 de julio de 2019 en el canal de youtube del Fondo de Cultura económica y que lleva por nombre Taibo II- 5ta Feria del libro de la policía federal.

gubernamentales encaminadas a poner la literatura infantil y juvenil al alcance de la mayor cantidad de niños posible.

Garrido (Prólogo en Rey, 2000) afirma:

que la escritura, la literatura y los libros puedan ser patrimonio de todos representa la mejor coyuntura que jamás hayamos tenido para construir una nueva sociedad, porque, junto con el habla, la escritura y la lectura constituyen la esencia de la comunicación y la expresión, de la enseñanza y la educación” (p. XIV).

Explica que en la actualidad hay una conciencia a nivel social acerca de la importancia del dominio del lenguaje en sus diversas formas: escritura, lectura, habla y escucha. Con una buena cantidad de maestros y padres de familia que entienden que no basta con ser alfabetizado si no que es necesario crear lectores que lo hagan por placer y no sólo para el cumplimiento de algunas tareas.

Esta visión colectiva que coloca en el centro el dominio de la lengua y la formación de lectores auténticos, como los define Garrido, es relativamente reciente en la historia de la humanidad. Por ejemplo, Andruetto (2014) sostiene que “La literatura es un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo, pero, al menos, en su forma escrita, no estuvo siempre a disposición de todos” (pág. 123).

Entrar a las aulas a diario, conocer una gran cantidad de alumnos me ha permitido observar que la situación descrita por la autora sigue vigente, aunque en el imaginario colectivo se hable de acceso a la lectura para todos, he podido constatar que gran parte de la población no está aprovechando la literatura. Considero necesario describir, en el presente trabajo, un poco más para saber qué frena el acercamiento de los alumnos a la lectura. Entre otras cosas lo que podría aportar un poco de luz a esta interrogante es describir cómo se ha tratado de acercarlos a ésta.

A través de la historia no es difícil encontrarse con periodos históricos en los que la literatura sólo estaba a disposición de ciertos sectores de la sociedad, los cuales ni siquiera eran los gobernantes o reyes. Visión que se transformó con el desarrollo de la burguesía y entonces leer se convirtió en la actividad de entretenimiento de las secciones más favorecidas económicamente. Así como el acceso a la lectura ha variado y no se puede describir al margen de las condiciones contextuales. De la misma forma la cultura predominante en la sociedad dictamina la forma de acceso a la cultura escrita y el rango de edad en la que se puede o debe comenzar con la alfabetización.

Los esfuerzos actuales para que toda la población disfrute de la lectura responde a cambios culturales, principalmente lo que refiere a la transformación del concepto de infancia. Poco a poco se abrió paso una forma de acceso a la literatura que responde a la nueva idea de niño; fija formas de aprendizaje y proyecta edades para el desarrollo de ciertas habilidades. Así es como llegamos a la literatura infantil y juvenil (LIJ), término que ha tenido un amplio desarrollo histórico. Autores como Pérez (2014) afirman que para ubicar el surgimiento de la LIJ existen tres condiciones históricas para analizar. La primera es que se debe replantear el postulado cultural de la existencia de la infancia. También se debe indagar como es que la literatura toca al sector infantil (definido culturalmente) y por último que se pueda reconstruir el desarrollo de la LIJ a través de la historia.

Rey (2000) propone un acercamiento más social que dé cuenta cómo en los siglos XVIII y XIX se transforma el concepto de niño y con ello su participación en diferentes actividades sociales. Los niños son retirados de los trabajos, y se reconoce que requiere ser instruido, con atención especial a sus habilidades y capacidades. En este contexto surge la idea de una literatura especial que contribuya a la educación y al uso del tiempo libre por lo que debe ser agradable.

En este mismo orden de ideas Colomer (2002) y Pérez (2014) señalan que, en el siglo XVII, se consideraba a los niños como como adultos pequeños y no necesitaban algún trato especial. No había ninguna diferencia en los labores o vestimentas con respecto a las personas mayores. Fue a partir del siglo XVIII cuando se inicia una reconceptualización de la niñez y se considera que es una etapa decisiva para la vida adulta y se dotó a los niños de ciertas características.

Este proceso fue largo y se consolidó hasta el siglo XX. Bajo estas condiciones es determinante acercarlo a narraciones propias de su interés y desarrollo cognitivo con el objetivo de instruirle. Así es como surge la literatura infantil y juvenil en un momento en el que se observa al niño como educando. Cada siglo trajo consigo una identificación particular de la infancia y con ello la modificación de las formas de enseñanza asociada a lo que la sociedad espera o cree de esta etapa. Al respecto Colomer (2002) apunta que, en la actualidad, es de suma importancia investigar la construcción de memoria cultural y para ellos es necesario que se enfoque la relación que existe entre las formas de comunicación los procesos mentales que apoyan a la construcción de esquemas de interpretación. La autora va un poco más allá al sostener que

es precisamente en las nuevas generaciones donde van a desarrollarse estos cambios. Si esperamos que la lectura continúe siendo un instrumento potente para la humanidad, es en la lectura de los niños y niñas donde las sociedades actuales se juegan su futuro. (p. 12).

De esta forma apuntala una concepción de niño que vive en un entorno que produce conocimiento y cultura y la intercambia con todo el mundo. Coloca al lenguaje, específicamente a la lectura como el vehículo de preservación y comprensión de los procesos complejos que se gestan a nivel mundial.

Para responder a esta demanda contextual de la infancia es necesario que se acerque a los niños a la lectura desde edades muy tempranas y es así como en años recientes ha surgido un concepto nuevo “primeros lectores”, Cerrillo (2016) los define como

lectores hasta los seis años de edad, aproximadamente, incluyendo, por tanto, niños que aún no saben leer, niños que están en proceso de hacerlo, y niños que acaban de aprender a leer, pero que aún necesitan una cierta mediación del adulto, pero cuyas características del lenguaje son muy diferentes entre sí. (p. 52)

Disciplinas como la psicología, pedagogía, lingüística, entre otras aportan una serie de datos que apoyan a la comprensión de los procesos cognitivos, sociales, culturales que se ponen en marcha cuando decidimos enseñar a leer a los niños. Tomando en cuenta esos datos se producen libros, todos ellos denominados infantiles, pero sólo algunos responden a la clasificación de literatura como lo describe Perriconi (citado en Cervera, 2003) “que es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores”

En el contexto actual no se puede hablar de literatura infantil y juvenil sin aludir a un digno representante, que ha experimentado un gran desarrollo en últimos años y aporta múltiples beneficios al desarrollo de habilidades deseadas en los niños; *el libro álbum o álbum ilustrado*.

Tengo que detenerme un poco para mencionar que este género de libro nunca lo había escuchado, mucho menos visto o usado. Antes de mi ingreso a la maestría fue totalmente desconocido para mí. Conocerlos significó una revolución.

Las primeras lecturas que hice de estos libros fueron desafiantes por mi tendencia a sólo prestar atención a las letras y dejar de lado las imágenes. No obstante “en los álbumes ilustrados, la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes; ambos se crearon con una intención estética consciente” (Arizpe, 2004, p.48). La interpretación de las historias es más compleja en el libro álbum que en los cuentos ilustrados porque como lo describe Nodelman y Kümerling (citado en Arizpe, 2004) el conjunto entre las imágenes y el texto deben estar integrados con un margen de lectura para cada uno que da como resultado una experiencia más enriquecedora que el solo leer los componentes por separado.

Desde que inicié en la práctica docente ya intuía la importancia de la lectura y la escritura, así como la necesidad apremiante de acercar a los alumnos a ellas. Pero al principio durante el trabajo en aula me sentí un poco perdida al no encontrar las herramientas necesarias para que los alumnos vieran la importancia de escribir y leer. Introducir el Libro-álbum en mis clases en los diferentes niveles que trabajo (preescolar, primaria y secundaria) me abrió un canal de comunicación con los alumnos, como lo describiré más adelante.

Mediante algunos ejercicios de exploración me di cuenta de la resistencia que presentan a la lectura y escritura. Con apoyarlos en la lectura no tengo tanto problema porque puedo hacerlo por gusto, pero en lo que se refiere a escribir, yo también tengo algunos prejuicios. Así que en el contenido de las clases al principio estaba encaminado a leer sin que hubiera algún elemento creativo que les ayudara a los alumnos a engancharse con lectura. Tampoco estaba muy convencida de presentar diferentes temáticas o géneros diversos, me limitaba a mostrarles aquellos textos que eran interesantes para mí. Con el pasar de los meses me he dado cuenta que en las clases puedo considerar varios elementos: mi rol en el sistema educativo que se caracteriza por el tiempo limitado en cada una de las escuelas, atención a las problemáticas más apremiantes de cada uno de los grupos en los que intervengo, la convicción de que por medio de la lectura se puede poner en contacto a los alumnos, con distintos contextos y finalmente cada vez que entro a grupo debo llevar propuestas creativas e innovadoras para así convencer a los compañeros docentes de las estrategias sugeridas.

Pareciera que una vez que se tienen claros los elementos que constituyen las intervenciones ya se tiene el problema resuelto, pero no es así. Cada vez que planeo una intervención es muy complicado conjugar todo lo necesario, la mayoría de las

veces me encuentro preguntándome si lo que realizo a diario crea algún impacto en los alumnos.

Hasta el momento sé que cada día aprendo nuevas herramientas que me apoyan, y que sigo construyendo con los alumnos y docentes mejores ambientes de desarrollo. Algunos de los estudiantes me han dado una guía precisa para repensar la organización de las clases y es que cuando intento acercarlos a actividades que no hacen comúnmente con su docente ellos se emocionan cuando llego a la escuela, desde la mañana están pendientes sí entraré a su grupo. Así que con esto en mente siempre trato de llevarles libros que no hayan revisado con sus profesores y hablar de temas de interés para ellos. También trato de leer muchos artículos científicos para que cuando tengan una duda poder elaborar una respuesta que no sólo incluya el sentido común.

Pero al relatar todo esto me puedo dar cuenta que las intervenciones que efectúo se quedan en la lectura y la oralidad. Son los temas en los que me siento realmente cómoda. Mi zona de confort está definida y trabajada. No obstante, al ver la violencia que rodea a esos alumnos, misma que yo enfrenté se hace indispensable aportarles la tercera herramienta en este andar: la escritura. El reto de escribir de una forma distinta comenzó en esta nueva etapa de formación a la que me estoy enfrentando.

Plantearme que el contexto de violencia en el que mis alumnos se desenvuelven tiene mucho en común con lo que yo viví en la infancia, espero poder usar la narración biográfica para retomar parte de mi historia, como base para diseñar una estrategia que los ayude a transformar la violencia que han normalizado en sus vidas; por medio de la literatura.

Para ello relataré un episodio de mi infancia que ilustrará cómo la violencia algunas veces te ancla a los conflictos y sin una guía pertinente te deja clavado en la realidad, arrebatándote la posibilidad de imaginar a través de la lectura.

Cuando tenía alrededor de ocho o nueve años me encantaba leer, incluso participé en un concurso de lectura. Las actividades que recuerdo realicé fueron: hacer un pequeño discurso con un tema de interés, círculos de lectura con niños de diferentes escuelas, lectura en voz alta, explicación de las historias leídas y crear nuevas situaciones a partir de la portada de algún libro. Recuerdo gané el primer lugar a nivel zona, pero cuando pasé a la competencia regional ocurrió algo que me alejó de los libros infantiles por muchos años.

El entorno familiar en el que me desarrollé durante los primeros años de vida era tan estable como los esfuerzos de mamá lo permitían. Por su parte papá tenía una visión de la vida y la familia bastante disfuncionales. Con problemas de violencia y alcoholismo muchas veces las situaciones más inocuas derivaron en conflictos familiares muy graves; el entorno social tampoco ayudaba al desarrollo psicológico y emocional.

La vida familiar siempre fue así de contradictoria, algunos días disfruté de un entorno casi idílico en el que mi única preocupación era qué historia leería junto a mamá y otros días estaban cargados de maltrato e inestabilidad emocional provocados por la violencia latente de mi papá. Una comunidad de muy escasos recursos, situada en el cinturón de la pobreza en el municipio de Ecatepec fue el escenario en el que el interés por los libros infantiles se esfumó.

Una noche antes de participar en el concurso regional de lectura terminé de estudiar junto con mamá. Minutos antes de quedarme dormida llegó mi papá, alcoholizado con una dosis extra de violencia como de costumbre, e inició un conflicto con mi mamá, de esos tan habituales para él y desestabilizadores para mí. No recuerdo cuanto tiempo pasé llorando o en qué momento me quedé dormida, lo que sí llega a mi memoria es que, al día siguiente, cuando tuve que participar en la primera actividad del concurso no logré realizar nada. Sólo podía pensar en lo ocurrido una noche anterior.

Esa primera actividad consistía en observar la portada de un libro, describir de qué creíamos que se trataba y ponerle un nombre a la historia. En la portada había una familia con cara de preocupación, en un taller de zapatos y muchos zapatos caían del cielo. Cuando el coordinador preguntó ¿Qué creen que este pasando? Yo sólo podía pensar en hablar de los problemas de mi familia, pero sabía que eso no era pertinente, así que decidí quedarme callada toda la sesión. Evidentemente no logré pasar a la siguiente ronda.

Me sentí avergonzada, me culpé por no poder dejar de lado las emociones y no lograr continuar en el concurso. Los libros que habían sido mi refugio y algo que me distinguía en mi grupo escolar ahora me llenaban de tristeza por decepcionar a todos. Después de ese episodio simplemente dejé de leer los libros del Rincón de Lecturas. Así fue como las historias de ficción salieron de mi vida, el contraste entre la crueldad que vivía algunos días y el mundo muchas veces ideal que presentaban las lecturas era muy doloroso. Como no tenía otra forma de acceder a la cultura escrita

me enfoqué en leer los libros de texto. Me comenzó a gustar el libro de Ciencias Naturales.

Cuando miro al pasado siento impotencia, aún. Tuvieron que pasar muchos años, transité por muchas experiencias, tomé un sinfín de malas y buenas decisiones para darme cuenta de que la escritura libera en muchas formas. Me volví alumna nuevamente para poder tener una visión diferente acerca de lo que significa escribir. Tomar conciencia de que por medio de la escritura nos transformamos podemos realizar ese proceso transaccional como el que explica Rosenblatt (1992) en el que toda interpretación o construcción de un significado nuevo del oyente, hablante, lector o escritor es una extensión de las vivencias del lenguaje; cambio que producen oscilaciones rápidas de combinaciones y condicionamientos mutuos.

Esa fuente de infinitas posibilidades de transformación es la que quiero construir con los alumnos. Una vez que podamos ingresar a diferentes planos y lugares para tomar lo que nos han dejado ser para cambiarlo por lo que queremos ser. La escritura debe tener un lugar privilegiado.

El camino que emprendí al iniciar la MEB me ha ayudado a plantearme que el contexto de violencia en el que mis alumnos se desenvuelven tiene mucho en común con lo que yo viví en mi infancia, espero poder usar la narración biográfica para retomar parte de mi historia, como base para diseñar una estrategia que ayude a mis alumnos a transformar la violencia que han normalizado en sus vidas; por medio de la literatura.

El ingreso a esta comunidad de aprendizaje muchas veces aporta herramientas invaluable y otras tantas obliga a plantear preguntas que se convierten en un terreno oscuro y difuso; estar aquí es tan desafiante como enriquecedor; admito que el camino no está resultando fácil, muchas veces cuestiono si en verdad tengo los recursos de carácter, el ímpetu, las ideas para realizar los cambios necesarios en el aula de clases.

No obstante, cuando veo en las palabras gigantesco ejércitos que empoderan las emociones de los alumnos. En otras ocasiones suaves y cálidos refugios que brindan seguridad para relatar sus más tristes anécdotas. Muestran una y otra vez la importancia de escucharlos y brindarles las herramientas necesarias para que puedan expresarse. Al ingresar al sistema educativo intuí la necesidad de que todos alzáramos la voz en contra de un sistema que reprime sistemáticamente. En este tiempo de la maestría encontrar formas para que mis alumnos observen la importancia del lenguaje oral y escrito es un aprendizaje que los alumnos y yo estamos modelando y

transformando. Para dar cuenta de estas transformaciones en el siguiente capítulo describiré dos proyectos que se construyeron sobre el pilar de la Literatura Infantil y Juvenil en dos niveles educativos distintos (primaria y telesecundaria).

Capítulo 3. Caminando juntos

Nos encontramos en una esquina de la memoria mientras hurgaba experiencias que me hicieran entender los desafíos a los que me enfrento en esta nueva etapa como docente. Estaba tan acostumbrada a tu crítica feroz que pasé por alto el costo emocional que me provocas al avanzar para mejorar. Tuve que mostrar parte de lo que he escondido para confrontarte. Lograr la simbiosis tan anhelada; poco a poco dejas de ser la otra maestra para convertirnos en una sola entidad que trabaja para la mejora sin que esto represente la dolorosa disociación a la que estamos acostumbradas. Con un poco más de comprensión del pasado y la realidad actual logramos compartir una parte de nuestra historia para intentar tocar destinos.

Los proyectos que describo a continuación tuvieron lugar en dos de las cinco escuelas en las que trabajo. Ambas en Ecatepec con situaciones de violencia, fueron los espacios que me hicieron percatarme de que soy sensible a la violencia. Cuento con algunas estrategias para no participar de ambientes violentos, pero ahora siento un compromiso por apoyar a los alumnos para que visualicen entornos distintos. Encontrar cómo romper la costumbre de reproducir las acciones violentas que ha modelado nuestro entorno, es un aprendizaje al que vamos a llegar los alumnos y yo al mismo tiempo. Ceder el control de los aprendizajes a los alumnos es un camino que no siempre es fácil y pocas veces se corresponde con lo explorado en las aproximaciones teóricas. Sin embargo, vale cada pequeño conflicto resuelto por medio de la palabra, cada sentimiento expresado con palabras o simplemente cada historia conocida en la literatura que se conecta con nuestra realidad.

Aprendices de esta forma de moldear destinos, nos encontramos cada día negociando nuevas formas de participación que en un principio toman mucho tiempo, miradas incómodas de los otros docente y principalmente arranca horas de dudas al terminar la jornada mientras analizo si estoy en el camino correcto o si los cambios que hacemos en el aula tendrán un impacto a largo plazo. Mientras sigo en este vaivén de responder los cuestionamientos al mismo tiempo que planteo más cambios. En el

presente capítulo se describe lo que ocurrió en la Primaria A, y en la Telesecundaria J. al comenzar a realizar variaciones en la forma de trabajo.

3.1 Intervención en la primaria

A diferencia de otros profesionales de la educación que pasan todos los días con un sólo grupo yo tengo que visitar un gran número de salones a la semana, cincuenta y nueve en total. La idea es que en periodos cortos de tiempo lleve a los alumnos actividades que apoyen a la forma en la que crean conceptos. También hay muchas peticiones para incidir en la esfera emocional. Muchas veces después de la intervención tengo un sentimiento de satisfacción que se desvanece a lo largo de los siete días que tardo en volver a ver a un determinado grupo. Sobre todo cuando regreso y no se acuerdan de lo que hicimos en la visita anterior.

Esto me ha dejado muchas veces con un sentimiento de frustración e insatisfacción porque no sé si lo que estoy realizando les ayuda en algo a mis alumnos. Me preocupa no lograr construir aprendizajes de forma significativa; aunque reflexionar y preocuparse está bien, creo que es mejor ocuparse de lo que no está funcionando.

Unos años atrás, trabajé impartiendo cursos a docentes de educación básica y durante ese tiempo, llegué a pensar que cambiar las prácticas educativas sólo depende de darse cuenta del error y hacer una cosa distinta. No es así, hay algo de verdad en lo que creía, pero involucra un proceso más complejo que sólo “darse cuenta”. La simple visualización del error ya representa un reto. Suponiendo que ya se encontró qué es lo que falla ¿cómo se puede corregir o sustituir la antigua práctica? Finalmente, también estamos a expensas que la nueva solución sea aceptada en un ambiente tan institucional y burocrático como es el sistema educativo.

La palabra transformación está cada vez más presente en los discursos políticos de diversos ámbitos y en la educación cobra mayor relevancia a la luz de los problemas que enfrentamos a diario. Sañudo (2000) señala que “Se llamará cambio al proceso de transformación cualitativa de uno o varios constitutivos de una práctica, en este caso educativa, producida por un proceso de intervención intencionado” (p.3).

Existe la posibilidad de realizar cambios en las prácticas docentes que respondan a una metodología de investigación para apoyar la creación de hipótesis en lugar de que sean al azar, su contraste y la resolución del problema que dio origen

a la necesidad de cambio. Sañudo (2000) plantea, en este mismo orden de ideas que está:

La posibilidad de propiciar el desarrollo educativo desde la investigación. Esta propuesta relaciona los dos procesos de manera directa e inmediata, ya que el proceso de transformación de las prácticas educativas se realiza simultáneo a la investigación. Desde esta perspectiva, es posible transformar y producir conocimiento desde la investigación. Es posible incidir en el desarrollo educativo desde la investigación. (p. 6)

Esta propuesta llega después de que muchas veces me he sentido perdida en el aula de clases, haciendo cosas sin tener la certeza de estar en el camino correcto. Enfrentándome a la resistencia del sistema que aprecia las prácticas tradicionales y altamente burocrático, en donde la legalidad actúa como escudo en contra de la innovación educativa. A unos meses de mi ingreso al sistema educativo me sentí muy frustrada pensé en que no había modo de hacer las cosas distintas. Afortunadamente, como estudiante de la MEB he encontrado que existen varias disciplinas que proponen formas de reflexión, y acción. Ésta nace desde la sociología y retoma elementos de otras disciplinas, apoya a la reconstrucción de ambientes de aprendizaje. Las posibilidades de mejora siendo investigador y maestro son consistentes ya que, el marco teórico de esta propuesta aporta conceptos que se pueden contrastar con los que observamos en el salón de clases.

Es la observación la primera herramienta de la que hablaré para aproximarnos a la construcción de un proyecto. Martínez (2007) plantea que para hacer investigación las acciones base son la observación y el trabajo de campo. Cuando existe cuestionamiento de un objeto o situación estamos observando para indagar.

Este procedimiento algunas veces lo hago de forma intuitiva pero la falta de pasos sistemáticos me impide que llegue al planteamiento de una solución que me haga avanzar en las problemáticas con los alumnos. Además, que la reflexión debe estar siempre apoyada de fundamentos teóricos para formular hipótesis que puedan ser confirmadas o descartadas.

Para poder sistematizar la práctica de observación es fundamental el *diario de campo*. Permite hacer anotaciones en tiempo real mientras se realiza alguna actividad, para su eficacia no basta con anotar fragmentos de nuestra realidad, es necesario que haya descripción, argumentación e interpretación. Martínez (2007) define la

descripción como detallar el contexto de intervención, relacionándolo con el objeto de estudio. En la argumentación se establecen y profundizan las relaciones y situaciones y se hace uso de la teoría. Por su parte la interpretación, depende del contraste que se realice entre la argumentación y la experiencia vivida en la práctica, para comprender qué sucede.

En mi trabajo con los alumnos de distintos niveles que presentan la misma problemática me es indispensable conocer más a fondo acerca de los comportamientos violentos que sostienen a diario. Hacerlo sin recurrir a los prejuicios, con sustento teórico, pasos sistemáticos y llevarles una propuesta para que sean conscientes de la existencia de otras formas de interacción. Para darme cuenta de la necesidad de modificar las relaciones de los alumnos de quinto grado de la escuela A. no tuvo que pasar mucho tiempo, a continuación, relataré cómo fue.

Todo comenzó cuando en el ciclo pasado a mi unidad de trabajo la integraron en la Escuela Primaria ALM. Como el ingreso fue a más de la mitad del ciclo lo primero que decidimos hacer fue conocer a los alumnos mediante actividades. Así que les preparé una dinámica que me ayudaría a conocer el tipo de interacciones que sostienen entre ellos. Por medio de un sociograma, que es una representación gráfica de las interacciones que se establecen en un grupo para detectar afinidades, relaciones estrechas y líderes potenciales.

La actividad muy sencilla consistió en que cada alumno escribió en un papel con quién le gusta jugar y con quién prefiere hacer equipo para trabajar y me los entregó. Después las respuestas se colocarían en el pizarrón anotando los nombres, líneas azules que simbolizan la relación de juego y líneas rojas que ilustran la relación de trabajo. En teoría lo que debía suceder era que la mayoría de los alumnos tendrían un par de menciones y que sólo faltarían algunos, con estos últimos se explorarían conflictos y se reforzaría la integración del grupo.

Lo que ocurrió realmente fue que antes de comenzar a escribir en el pizarrón, abrí diez o doce papelitos y resulta que sólo mencionaban a dos alumnas. Eso me intrigó decidí abrir todos antes de hacer alguna anotación y entonces la lista de alumnos con las que los demás se quieren relacionar, creció a cuatro nombres.

Pregunté ¿Por qué no se llevan bien entre ustedes? La mayoría de los alumnos pusieron cara de regañados con una combinación de sorpresa, me imagino que se preguntaron cómo pude saber que se llevan mal. Pero nadie respondió, así que les dije – Me acabo de dar cuenta que a ustedes sólo les gusta jugar con algunos de sus

compañeros, a ver cuéntenme qué pasa –. Entonces una pequeña me dijo: es que no me gusta jugar con ellos (señalando a tres de sus compañeros) porque me dicen cosas feas.

Cuando terminó de decir esa frase un coro amplio de voces se alzó para decir:

–Tú también haces cosas.

–Tú igual te llevas.

–Tú empiezas a pegarnos.

–Pero ustedes me dicen cosas más feas–, contestó ella a las acusaciones.

–¿Qué tipo de cosas feas te dicen? –. Pregunté. No respondió, agachó la cabeza.

–¿Quieres decírmelo en secreto?

–Sí– respondió. Me acerqué y comenzó la lista que incluía, pendeja, puta, chichis peludos (lo que sea que signifique), entre otras.

Como yo no quería repetir ese tipo de groserías y los agredidos no se sentían muy cómodos explicando las palabras de otros, pensé en que cada uno de los alumnos mencionara qué tipo de agresiones dirigió en algún momento hacia sus compañeros.

Fue así como la lista de improperios creció y creció, hasta que me di cuenta de que sólo cuatro niñas de un salón de treinta y dos no participan en la dinámica de violencia del grupo. Los puntos rojos son 5 niños que difunden las palabras más ofensivas, en las agresiones incluyen golpes y lo que más resalta es que, de acuerdo con la versión de su maestro, son los que viven más agresiones intrafamiliares de tipo; psicológica, física y socio-económica.

Lo que abundan son los apodos que los hacen sentir inseguros. En secreto muchos de los alumnos se atrevieron a aceptar que no les gusta las formas en las que los nombran.

¿Cuáles son esas formas? A la niña más morena del salón le llaman “Negrita cucurumbé”, un chico con sobrepeso es el “barrigas” o “jamón”, el más alto “Jirafón”, una chica con ojos grandes color verde y cara muy delgada es “alien”, y así podríamos continuar con todos los apodos, muchos de los cuales cambian diariamente pero siempre relacionado a esa característica física que los hace sentirse profundamente humillados e inadecuados. Al contarme, los ojos se les llenaron de lágrimas, pero las reprimieron para que sus compañeros no se den cuenta de que en verdad les afecta lo que se dicen diariamente. Me hizo pensar en lo que perdemos cuando se está en

un ambiente hostil y sentí mucha tristeza porque si no aprenden pronto a controlar esas interacciones se condenan a repetir esos patrones de comportamiento.

La violencia que los alumnos expresan en el salón de clases tiene su génesis en entornos exteriores a la escuela. Modovar y Ubeda (2017) sostienen que los niños que reciben cuidados inadecuados durante la primera infancia tienen mayor tendencia o probabilidad a presentar problemas de salud física o mental, que se traducen en patrones negativos como deserción escolar, violencia, victimización, depresión y consumo de estupefacientes. Los niños que han estado expuestos a castigos corporales tienen mayor tendencia a presentar conductas agresivas con otros niños y adultos.

De lo anterior puedo comprender que las conductas disruptivas que presentan mis alumnos no se dan porque quieren o por berrinche, es el resultado de un ciclo de violencia que muchas veces incluye varias generaciones en una familia. Para cuando mis alumnos llegan a la primaria, supongo que, ya han normalizado el insulto y los golpes como forma de comunicación. Incluso yo puedo dar testimonio de lo que ocurre cuando se crece en un entorno en el que los golpes e insultos se ven presentes. Estar en un ambiente así deja marcas emocionales para toda la vida, si como adulto logras enmascarar la ansiedad derivada de estar expuesto a tantos años de estrés es muy difícil establecer relaciones sanas y crear patrones de comportamiento que incluyan la empatía, el respeto y la correcta identificación de las emociones. Es por esto, que me interesa brindar algunos apoyos a mis alumnos para que en un futuro no se vean condenados a comportarse de la única forma en la que han aprendido.

El tema no es nuevo y existen muchos esfuerzos de organismos internacionales, asociaciones civiles y en el ámbito científico para poner fin a las estructuras que apoyan el ejercicio de violencia entre pares. Díaz (2005) detalla que incidir en los comportamientos violentos se puede lograr si se apoya el desarrollo de habilidades críticas de un periodo; de esta forma se estaría compensando las deficiencias que se produjeron en edades anteriores y reforzando los logros. El autor propone:

que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades fundamentales que permitan al alumno/a: establecer vínculos de calidad en diversos contextos; ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo, movilizándolo la energía y el esfuerzo precisos para ello, y obteniendo el reconocimiento social necesario; integrarse en grupos de iguales constructivos,

resistiendo presiones inadecuadas; y desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a encontrar su lugar en el mundo y le permita apropiarse de su futuro. (p.16)

Esta perspectiva de combate a la violencia desde el enfoque evolutivo coloca el énfasis en las habilidades que se proyectan como deseables a cierta edad, para su estimulación, aunque sea de forma tardía. De igual forma cobra un papel relevante el conocimiento de sí mismo y la posterior configuración de una identidad que permita tomar en sus manos las acciones futuras.

Cerca de la termoeléctrica del valle de México los días son más grises cuando está nublado en el resto del municipio. Las grandes nubes de vapor que despide la planta hacen que el sol sea tímido hasta antes de las once de la mañana. La falta de luz y el frío que impregna todo el ambiente algunas veces parece una mala analogía de lo que los chicos enfrentan a diario en su vida.

El día que comencé el proyecto sentí urgencia por iniciar, las lecturas que les propuse fueron pensadas en ellos con mucho cuidado, pero aún así sentí un poco de miedo y duda. ¿Elegí bien las lecturas? ¿Les gustarán las lecturas? ¿las actividades tendrán sentido para ellos?

Con esas preguntas corriendo por mi cabeza mi incertidumbre hizo que el día pareciera más gris. Al entrar al salón de clases lo primero que hice fue recordarles a los alumnos que ya habíamos trabajado antes, tomamos acuerdos para tener un diálogo ordenado, comenzamos con la guía de planeación que diseñé previamente (Ver Anexo 1).

El libro de *Terrible* con su historia del lobo más feroz del bosque que atemoriza hasta a su familia y el ingenioso plan de sus hijos los atrapó por completo. Leí cada página deteniéndome para mostrar las ilustraciones. Al pasar de las hojas, los comentarios que se hicieron más recurrentes eran los que pedían que les mostrara la imagen, al mismo tiempo solicitaron que se diera vuelta a la página. Este primer episodio de la sesión se corresponde con lo que Arizpe (2003) menciona acerca de la tensión que se genera al leer libros álbum, el lector queda atrapado, quiere apreciar la mayor cantidad de tiempo la imagen y con la misma intensidad desea pasar a la siguiente página para conocer qué sigue de la historia.

Cuando concluimos las actividades de *Terrible* los alumnos estaban complacidos y el trabajo que en estas primeras sesiones fue individual logró su cometido. El producto escrito en el que respondían las preguntas ¿con quién se han

comportado como *Terrible*? ¿quién o quiénes han sido terribles con ellos? de forma individual me apoyo para visualizar cuáles son las relaciones más conflictivas que los alumnos tienen, como lo sospechaba muchos de ellos tienen problemas con la familia. La falta de límites, compartir una casa con diez o quince personas y los conflictos entre los mayores es lo que incrementa los conflictos entre las familias. El otro gran tema es algo que conozco de cerca, los conflictos entre papás y el alcoholismo. Dentro de la categoría de desarrollo emocional, se puede observar como los alumnos logran compartir historias y emitir opiniones a partir de lo que les provocó el libro leído como vehículo para exponer sus emociones.

Patro y Limaña (2005), mencionan que dentro de las principales consecuencias de que los niños sean víctimas o testigos de violencia la familia es que pueden desarrollar conductas violentas con sus pares. Justo así lo demuestran las participaciones de los alumnos.

La sesión dos comenzó con la historia de un niño que sufrió la pérdida de su mamá. La estrecha relación con su papá se ve fracturada cuando al pasar los años descubre que su papá tiene un negocio que parece ilícito. El niño tendrá que formarse una opinión de su papá; *Danny el campeón del mundo*, es el título de esta historia. Al finalizar la lectura comencé a preguntar acerca de lo que hacen los papás que muchas veces no nos gustan apenas lancé la pregunta, una de las alumnas dijo:

–Así como cuando los papás nos pegan.

Me quedé sin aliento y en dos segundos no supe que hacer, pensé que tomaría más tiempo entrar en el tema. Como ya lo mencionó Aylin, seguí con ese tema de la violencia. Entonces al final de la sesión hicimos cartas para aquellos que nos han lastimado o que nos hacen sentir mal, sólo para lograr reconocer por medio de la escritura a las personas o episódicos que nos han dañado. Las cartas fueron para los papás, los hermanos primos y pares que los golpean e insultan. El reconocimiento de la falta de control emocional emergió en varias de las cartas. Patro y Limaña (2005) sostienen que la falta de control emocional se asocia con la exposición a patrones violentos de comportamiento, y que modifica la forma en la que se construye el significado de las relaciones interpersonales (Ver Anexo 2).

Al concluir estas sesiones y leer las participaciones, sentí que estaba viendo el camino al desastre en cámara lenta. Como si todos estuviéramos en una balsa en medio del mar, remando con todas nuestras fuerzas hacía un conjunto de rocas, me

di cuenta de que debemos cambiar el rumbo, pero los pequeños aún no saben qué tan grande será el impacto en el futuro.

En las sesiones tres y cuatro intercambié el orden comencé con el Libro de *Vacío*. Historia de una niña que sufre una pérdida que le provoca la sensación de un enorme vacío y busca diferentes recursos para llenarlo. A este texto los alumnos respondieron tan bien a la lectura que no quise romper con la secuencia. Al final hicimos la carta a la persona que nos hace sentir mal. Se inició esta sesión con el video promocional del texto para que no conocieran la historia completa. La siguiente vez que vi a los alumnos trabajamos con la historia completa y construimos una parte de su mural en que plasmaban las cosas que los hacen sentir mal. Una buena parte de los comentarios se centraron en que los hace sentir tristes como se llevan y las cosas que se dicen en el salón de clases. Surgió el tema de los apodos. Esta oportunidad fue única y la aproveché. Pensé en realizar otra sesión para entrar en el tema de cómo se tratan, pero aproveché que ellos lo mencionaron para leer *Nariz de oro*. Libro que narra la historia de Eduardo, un niño que sufre acoso por su prominente nariz, hasta que las cosas cambian por completo porque se da cuenta que es precisamente esta característica la que lo hace único. Para demostrar lo importante de los rasgos particulares en la construcción de nuestra identidad decidimos hacer máscaras.

En la siguiente sesión los alumnos llevaron vendas de yeso y un poco de agua. Creí que habría conflictos por la manipulación del material, pero en lugar de eso el clima de cooperación me agrado mucho, la forma en la que lo propicié fue dejando que ellos resolvieran los conflictos. Cuando tiraron el material o no se ayudaron entre sí para hacer el trabajo dejé que ellos buscaran alternativas de solución. Un pequeño avance a la vez; comenzaron a dialogar de forma más ordenada.

Una vez que todos los alumnos tuvieron su máscara con el característico color blanco del yeso, comenzamos la reflexión ¿Qué pasaría si revolviéramos las producciones? ¿Podrían encontrar la que es suya? Al decir esto los alumnos miraron con detenimiento las pequeñas diferencias que estaban en cada una.

—Yo sí sé cuál es mía, aquí tiene un poquito salido—, gritó Ricardo, señalando el área de la cuenca del ojo.

Ante tal descubrimiento los demás buscaron protuberancias o marcas que les permitieran reconocer sus máscaras. Con esta búsqueda comenzó la reflexión sobre las características que los hacen únicos, aunque a veces no nos gusten no importa

porque tenemos otras cosas que son bonitas y con eso comenzó la decoración de sus producciones; fue muy emotivo cuando cada uno reconoció que dentro de nuestras imperfecciones somos únicos y no debemos dejar que otros controlen lo que pensamos de nosotros.

Cuando pregunté ¿Qué rasgo físico les han dicho que es feo? ¿Lo pueden transformar, así como lo hizo Eduardo? Nadie se atrevió a ser el primero en participar, así que tomé el primer turno, les hablé sobre el color de mi piel, que es morena. Muchas personas creen que es fea, pero a mí me gusta. Después de esto comenzaron los murmullos e indicaban partes de sus cuerpos como los ojos, la boca, la estatura, el peso. Los invite a escribir cada uno de sus comentarios en el mural.

Al concluir esa intervención me pude dar cuenta que el desarrollo emocional, los alumnos lograron identificar cómo se sienten con quienes están a su alrededor con especial énfasis en quienes los hacen sentir tristes o mal. Los conflictos con los padres, hermanos y primos fueron los que más menciones tuvieron. Se mostraron cómodos exponiendo sus escritos en plenaria pero sí quisieron compartirlos conmigo y con Irma. Así que nos tomamos el tiempo para leer lo que ellos escribieron de forma personal, Ulloa (1996) menciona que entre las conductas que se observan en los niños en etapa escolar que están expuestos a la violencia, se pueden catalogar como ambivalentes, por un lado, tratan de ocultar a toda costa lo que ocurre en el hogar y al mismo tiempo desean que alguien descubra lo que viven y sienten.

Los chicos tienen un apego con Irma porque ella ha trabajado en esa escuela por más de cinco años, es decir, ella ha estado cerca desde que ingresaron a primer grado de primaria; compartir con ella se les hizo fácil. En cuanto a mí, creo que están respondiendo a la forma en que me estoy relacionando con ellos. En esta sesión dos niños colocaron en sus cartas “Profa Dianita”; vinculaciones así pasan muy poco debido a lo limitado de mi tiempo con los alumnos.

Aunque el ocultar los sentimientos es algo que podría impedir que los alumnos se sientan cómodos compartiendo sus experiencias, respetar su decisión de compartir sus escritos con algunas personas, es sin duda un paso para que se sientan escuchados y que sus deseos y opiniones importan.

Los alumnos lograron vincularse con los libros álbum. Dedujeron que Julia (protagonista del *Libro vacío*) había sufrido una pérdida. Cuando pregunté ¿Por qué Julia sentirá un vacío?

– A lo mejor alguien se murió en el terremoto. –Dijo Hugo enseguida.

– Tal vez sus papás la abandonaron–, Gritó Ricardo.

–Sabes a los mejor se peleó con su familia–, Dijo Ashley.

Me sorprendí al ver su lectura de imágenes, pudieron deducir todo lo que le ocurrió a Julia sin mayor complicación. Incluso Hugo dedujo un desastre natural, que yo no me había imaginado, a partir de las ilustraciones.

Durante este episodio observé que a nivel cognitivo también hay procesos que la lectura de los libros álbum estimula, Sipe (citado en Arizpe, 2004) describe desde la perspectiva cognitiva cómo leer libros álbum apoya a la construcción de nuevos significados:

Al volver cada página se nos presenta un nuevo bloque de palabras y nuevas ilustraciones por considerar en nuestra construcción de significado. Revisar y releer producirá siempre nuevas ideas mientras creamos nuevas conexiones y modificamos nuestras interpretaciones previas, en un proceso piagetano de asimilación y acomodo. En otras palabras, asimilamos nueva información y al hacerlo cambiamos nuestras estructuras cognitivas para acomodarlas a la información nueva. (p. 62)

El proceso cognitivo que se lleva a cabo no es intuitivo, debe ser enseñado y para ellos se requiere un mediador. Que apoye la inclusión de los niños en la lectura de imágenes. Cuando se priva a alguien de la oportunidad de leer libros álbum, se pierden actividades cognitivas que apoyan a la interpretación y comprensión del mundo circundante.

Al escuchar sus interpretaciones me emocioné porque a pesar de que no han tenido oportunidades de estar en contacto con la lectura escrita pueden leer imágenes y texto de forma interrelacionada. Como si de un destello de luz se tratara me llené de esperanza ellos aún no están tan afectados por la falta de contacto con los libros. Los procesos cognitivos de acomodación y asimilación se pueden observar. Con cada ilustración los alumnos reconstruyen el significado de las palabras antes leídas.

Participación de los alumnos en las actividades. En esta categoría lo más interesante a reportar es que los alumnos lograron realizar su actividad en silencio y sentados en su lugar. No es que este a favor de la enseñanza tradicional; este hecho me sorprende porque en este momento el trabajo estaba planeado para realizarse de forma individual, los alumnos lo dedujeron y se comportaron en sintonía con lo que la actividad (no Irma o yo) solicitada. No precisé otorgar instrucciones que apuntaran al

silencio y trabajo individual; los acuerdos que se establecieron en la primera sesión y fueron suficientes para obtener la mayor concentración de los alumnos (Ver Anexo 3).

Se mostraron participativos al mismo tiempo que lograron recuperar información propia de la asignatura de español, como es la escritura de una carta. El docente de grupo los apoyó con ideas para que sus textos fueran más extensos y no sólo se quedarán en un par de líneas.

Este primer proyecto que me acercó más a lo que es en realidad un animador sociocultural de la lengua que no sólo trabaja con conocimientos, sino que también sabe mostrar emociones para movilizar los contextos me dejó con la sensación de saber qué se hace en la maestría; también me quedé con la duda de qué otras habilidades podrían proporcionarles a los alumnos.

La oralidad estuvo muy presente, también la escucha. Cuando les compartía las lecturas los alumnos se interesaban y escuchaban toda la narración; al escribir algo pasaba, muchos de ellos no pudieron concluir sus producciones. No obstante, hubo una mejora significativa en la expresión de sus deseos y las formas en las que se comunicaban.

3.2 Intervención Telesecundaria

Las bases sobre las que descansa este proyecto emergieron de emergieron al un problema, una habilidad y una oportunidad. El problema no me es ajeno en los dos años que llevo en el servicio visitando escuelas diferentes cada día de la semana he sufrido una serie de mal entendidos que se gestan entre los colectivos escolares consolidados y un agente externo como USAER. Esta vez fue más notorio y me dejó con una sensación de desamparo.

Al planear la intervención en la secundaria de los martes tomé en cuenta una de las problemáticas que observé consistentemente, de la que nadie se atreve a hablar de frente con los alumnos, mucho menos a intervenir. La violencia que se expresa en enfrentamientos clandestinos en la plaza del pueblo, al más puro estilo de la película el club de la pelea, ellos se organizan y corren la voz para el espectáculo. Decidí tratar de hacer algo para detener esas interacciones; al hablarlo con la directora del plantel se mostró con toda la intención de cooperar, incluso puedo decir que emocionada. Pasó una semana; se gestó otra lucha, esta vez en el terreno de lo

burocrático, fuera de la clandestinidad, no en quiosco del pueblo, fue en la oficina de dirección.

Algunos problemas entre la directora y un miembro de nuestro equipo hicieron inminente la visita de la supervisora. Durante la plática pasiva-agresiva entre supervisora de Educación Especial y directora de secundaria una mentira llamó a muchas otras, hasta establecer una red de verdades a medias, comentarios tergiversados y aseveraciones sin fundamento. Al terminar el encuentro en único perdedor fue mi proyecto, aunque él y yo no estábamos en problemas al inicio al terminó del encuentro se decidió que USAER no iba a interferir en la dinámica de la escuela, nos concentraríamos en los ajustes de las actividades de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje.

Decepcionada por no poder defenderme tuve que aguantar los golpes colaterales de un conflicto en el que no se me preguntó si quería participar. Observé el lado positivo de asistir a seis escuelas y pensé comenzar desde cero en alguna de las otras instituciones.

El jueves de esa misma semana fui testigo de cómo opera la relatividad en el tiempo; diez minutos que en las actividades diarias desaparecen sin siquiera notarlos en otras situaciones pueden definir una situación completa. Aquel día, ese breve espacio de tiempo sirvió para que las emociones entre dos chicas de la Telesecundaria JA subieran rápidamente hasta dar lugar a una tercera reyerta. Con características alejadas de lo descrito anteriormente, no necesitaron ocultarse en un callejón ni disfrazarse de un acto protocolario, simplemente las patadas y puñetazos se hicieron presentes en el patio de la escuela. La sangre que pintó sus caras no me pareció congruente con los dos minutos que duró el intercambio.

Debo reconocer que me sorprendió lo distante que me encontré de ese conflicto que creció en últimos meses, pero antes de este episodio no logré captar. En cuanto los ánimos se tranquilizaron hubo una demanda creciente de los maestros para que interviniera en la situación. Una vez más la violencia me llamó, no para ejercerla, sino para construir alternativas en su contra.

Si bien el proyecto surgió de una problemática creciente en la institución y de las peticiones de los alumnos, pensé en darles voz a los alumnos para decidir cómo resolveríamos la situación en la cual todos son participes, algunas veces como víctimas otras tantas del lado de los victimarios. Para lograr esto la pedagogía por proyectos propuesta por Jolibert (2015) pareció un buen punto de partida. De acuerdo

con esta propuesta los proyectos surgen de la vida diaria y pueden ser formulados por el docente o los alumnos. Uno de los principales cambios en la concepción es que los niños vean el aula como un espacio de construcción de aprendizaje y observen al docente como un facilitador del aprendizaje dispuesto a ayudar cuando se presenten dudas o problemas. La pregunta generadora, la organización de los tiempos y el contrato colectivo son las bases para formular un proyecto. La simple idea es innovadora.

Debido a los tiempos y funciones que desempeño en las escuelas no pude comenzar con la icónica pregunta de ¿qué les gustaría hacer? Aún así logramos construir, los alumnos y yo, un espacio en el que las decisiones vinieron de ellos mientras yo trataba de encaminar las propuestas para resolver esas situaciones que ellos aún no observaban como conflictivas.

Antes de relatar lo que ocurrió en las aulas tomaré un poco de tiempo para describir la escuela en donde se desarrolló el presente proyecto. La escuela es una telesecundaria con seis grupos de aproximadamente dieciocho alumnos en cada salón. Tienen un solo maestro por grupo; la comunidad es pequeña en total son aproximadamente ciento tres alumnos, muy pocas en comparación con otras secundarias que atiende mi unidad en las que rebasan los quinientos alumnos.

Al mismo tiempo que cuentan con factores favorables para organizar el trabajo como lo es tener muy pocos alumnos por grupo también se ha desarrollado algunas dinámicas de violencia que, por la cohesión de los grupos, se ha normalizado. A decir verdad, lo que hizo más fácil la normalización de las interacciones poco amables es que la mayoría de estos chicos vive distintos tipos de violencia a diario. Sus familias tienden a arreglar las cosas a gritos, insultos y golpes. En las calles las cosas no se hacen menos rípidas, para poner un poco en perspectiva que tan peligroso es su andar, basta con describir que en uno de los parques cercanos tiene un anuncio que advierte no permanecer después de las nueve de la noche porque se corre el riesgo de presenciar una balacera.

Con la misma naturalidad con la que ese anuncio advierte los conflictos armados que se desarrollan en la colonia, los alumnos han admitido que la única forma de interactuar es a través de la ley del más fuerte. No es de extrañarse que estos mismos comportamientos emerjan en el entorno escolar pero aquí el problema en las relaciones va más allá. Los maestros han adoptado estas formas de comportamiento, de esto hablaré más adelante, por el momento basta con reconocer que es un

problema de todos y que ninguno de los actores educativos queda excluido. La mayoría de los docentes poco conscientes de su participación en ese entorno hostil pidieron mi intervención para reducir el problema de los golpes, para ellos ese es el problema, *los golpes*.

La forma en la que todos se relacionan es algo que viene de la individualidad pero que encuentra eco y punto de apoyo en la comunidad que construyeron, por lo que maestros y equipo de USAER consideramos importante que todos participaran. Pronto me di cuenta de que la palabra “Todos” tenía connotaciones distintas; mientras yo pensaba en alumnos, maestros, directivos y equipo de apoyo. Los maestros y directivos estaban pensando sólo en los alumnos de los seis grupos. Lo dejaron claro desde el primer momento.

Antes de entrar con el tema de la violencia decidí realizar un sondeo acerca de que tan vinculados emocionalmente estaban. Con mis compañeras de equipo trabajamos algunas dinámicas. En esencia tuvimos que construir un clima de confianza para que los alumnos estuvieran enterados de que no llegamos a sancionar sus opiniones e ideas.

La primera dinámica consistió en formar un círculo para debatir algún tema de su interés y en una dinámica de preguntas les ayudamos a responder sus dudas principales. Propiciamos el compartir y la escucha. Otra de las dinámicas que se realizaron consistió en que cada uno de los alumnos pasó al centro de un círculo con los ojos vendados, alrededor sus compañeros les mencionaron las cualidades que los hacen únicos y buenos compañeros.

Durante esta actividad se hizo notoria la resistencia de algunos maestros. En los dos grupos de tercero los alumnos pidieron que la maestra participara, y la respuesta de la maestra titular, Gina, fue la siguiente:

Fernanda (maestra de apoyo) –Recuerden que lo importante es decir todas las cualidades que se les ocurran de sus compañeros.

Maestra –dijo Eduardo– ¿Por qué no invitamos a la maestra Gina? –La pueden invitar– contestó Fernanda, para propiciar que los alumnos hablaran con la maestra y le hicieran la petición.

–No, yo no– fue la respuesta tajante de la maestra. Las caras de los alumnos reflejaban su decepción total al no contar con la participación de quien los acompaña diariamente en el aula.

Esa resistencia que mostró la maestra del grupo de tercero no fue la excepción se convirtió en la regla al transitar por los diferentes grupos. Los profesores decidieron mantenerse más bien distantes, esa postura de no incluirse me hizo pensar que tal vez se sienten ajenos al problema; durante las pocas sesiones me di cuenta de que no sólo están inmersos, ellos son un factor que promueve la violencia.

El problema de la comunidad escolar además de los golpes es la falta de vinculación emocional que disminuye la empatía y hace que todos se adhieran a la idea de que gana el que siente menos –pensé—. No dije nada mientras seguía la dinámica, comencé a decirles algunas de las cualidades que me acuerdo tienen los chicos. Sentí un poco de tristeza al ver que la maestra no se quiso integrar, desaprovecho una magnífica oportunidad para demostrarles a los chicos que tienen cualidades valiosas. Esos pequeños espacios que obligan a salir de la rutina y que ayudan a que se conozcan mejor cada vez son menos frecuentes y deberíamos de aprovecharlos.

Otra de las particularidades que noté desde el principio fue la diferencia abismal entre la forma de comportarse de los alumnos de primer grado y los alumnos de tercero. Mientras que en tercer grado se puede llevar una charla ordenada, están dispuestos a compartir opiniones, debatir y refutar, los alumnos de primer grado tienen serias dificultades para seguir una charla ordenada. No logran respetar la intermitencia entre escuchar y hablar. Lo controversial es que, sin gritos, simplemente no pueden interactuar, además de que si la autoridad no les grita ni siquiera prestan atención a lo que se les dice.

Pensé en todas las características de los grupos varias veces, así que sólo retomé algunos aspectos del enfoque que plantea Jolibert (2005) y planear un proyecto en los términos que plantea Gil (2010) en su descripción de la metodología incluye el desarrollo de actividades en la que los estudiantes estén plenamente involucrados y no sólo eso que se sientan parte de las actividades. También debe tener un componente de motivación para que la realización de cada una de las actividades genere satisfacción. Otro punto importante es que la presentación de la información y la comunicación de los conocimientos construido tenga múltiples canales de expresión. Se debe iniciar un proceso de estructuración de la información que permita el aprendizaje colaborativo para buscar, seleccionar, valorar y organizar lo que se quiere presentar en el producto final.

En esta propuesta de proyectos se tienen en cuenta los intereses de los alumnos pareciera que está centrado en ellos. Sin embargo, es el profesor el que diseña y controla la mayoría de las cosas. En contraposición el enfoque de Jolibert (2015) en verdad permite que el alumno tome las riendas de todo el proyecto con apoyo del profesor. Tengo que confesar que ninguna de las dos opciones me convenció; una no respondió al involucramiento que quería para mis alumnos y la otra la vi tan libre que difícilmente los alumnos, acostumbrados a gritos y regaños, podrían adherirse.

Decidí colocarme en un punto medio. Al salón de clases llevé la problemática y una primera intervención para sensibilizar lo demás lo decidieron los alumnos. Ellos propusieron qué hacer, planearon las fechas y propusieron una alternativa para abordar el problema, contaron con mi apoyo, pero sólo para enfocar o encaminar. Las tres sesiones que realizamos fueron esperanzadoras y difíciles en iguales proporciones. Pude conocer un poco de lo que me espera al continuar el proyecto, fueron pocas porque una cuestión médica mundial afectó la dinámica de todo lo que realizamos diariamente, este tema lo abordaré más adelante. Relataré lo que ocurrió en los grados de primero y tercero por la forma en que se desarrollaron los alumnos, un par de veces llegue a sentir que estaba en dos comunidades distintas, con alumnos que jamás se vieron, no lograba pensar que han estado juntos compartiendo espacios y opiniones.

Durante la primera sesión, la única planeada por mí, comencé con los alumnos indagando un poco acerca de cómo viven la violencia. Pretendí que fuera una charla informal. Me interesé en conocer sus emociones por medio de la oralidad. Al no estar acostumbrados a escribir cuando se les pide que plasmen algo en papel inmediatamente piensan en evaluación, examen y aburrido. Espero que podamos encontrar la funcionalidad de la escritura, pero más adelante por el momento solo charlamos.

Llegar al tema de la violencia en el primer salón de seis fue más rápido de lo esperado porque estábamos hablando del tema de sexualidad y rescatábamos los acuerdos de participación cuando una de las alumnas mencionó algunas peleas que se han llevado a cabo dentro del salón de clases.

Hice mi mejor cara de sorprendida para preguntar –¿Ustedes se pelean aquí? ¿Adentro del salón? –los he visto en el patio, pero en los salones, no. –Aclaré.

Varios comentarios emergieron en los dos salones de tercer grado describiendo pleitos entre pares que ya llevan varios meses o incluso años. La mayoría de ellos adoptaban un tono maduro y llegaban a la conclusión de que pelearse era la única forma de resolver.

La mayoría las alumnas y alumnos de esos dos salones reconocieron que era peligroso pelearse, pero el consenso fue que la peligrosidad radicaba en que el conflicto podía salir de la escuela; si se involucraban familia y amigos entonces podría ser una cosa seria, Irving expresó:

–Las morras que se pelearon la otra vez ya se traen desde segundo, pero yo creo que es peligroso porque si a una de ellas le pegan más y no se aguanta puede meter a sus hermanos o compas y se arma más grande.

Por otra parte, Eduardo dijo –La verdad hay que ser más tranquilo porque en cualquier momento las cosas salen y se mete más gente.

Debo reconocer que el tipo de opiniones que expresaron me sorprendió porque este tema de la violencia es algo que ya han pensado pero que por la complejidad en entorno no han podido resolver. Me dio la impresión de que la intervención sería totalmente benéfica y podríamos arribar a muy buenas propuestas.

Hablar de este tema con el salón del primer grado fue todo un reto. El simple hecho de que en el salón de tercer grado la dinámica entre ambos permitió que nos sentáramos en un círculo para intercambiar opiniones. En el salón de primer grado desde que intenté propiciar la charla informal, simplemente no me dejaban hablar, continué hablando con tono de voz normal para no gritarles, no funcionó. Hasta que me quedé callada por varios minutos las voces bajaron un poco, supongo que no lo suficiente para el criterio de la maestra, justo en el momento en el que tomé aire para continuar, escuché el grito de ¡cállense! Me asusté, al igual que los alumnos. El grito hizo que todos guardáramos silencio.

–Perdón maestra es que estos sólo así se callan –dijo la profesora.

La observé, creo que con media sonrisa le dije un tímido gracias. No me gustó conseguir atención de los alumnos de esa forma quería desde un principio que formáramos una relación diferente. En el fondo creo que la maestra hizo eso para mostrarme *cómo se hacen las cosas*, apuntalar qué los chicos deben ser sometidos mediante gritos. Incluir a todos en esa cultura que dicta que el maestro es el que habla, decide, sentencia y castiga. En lugar de cambiar la distribución del aula preferí hacer algo más básico; promoví negociar los acuerdos de convivencia.

Desde fijar los acuerdos de convivencia fue todo un caos. Todo era gritos, malas palabras y cuando logramos acordar que yo no alzaría la voz si ellos hacían un esfuerzo por escucharme pudimos crear el primer escalón para la comunicación. Después de ese acuerdo que yo propuse, les di el espacio para que propusieran otros, todo lo que sugirieron giró en el tópico de la prohibición, todas las frases iniciaban con un *no*. Esas frases sirven para mantener callados y sentados a los alumnos, pero no iban a apoyar lo que quería lograr con ellos así que tomé más tiempo para explicar la reciprocidad de los acuerdos de convivencia y el compromiso que adquirimos.

Hasta este momento la intervención en dos grupos de tercero me había dejado con la noción de que sabíamos construir en conjunto y en el grupo de primero me dejó atemorizada porque surgió la duda si podría logra un proyecto tan ambicioso cuando ni siquiera me escuchan. Faltaba la sorpresa más grande y que me ayudó a comprender qué es lo que estaba ocurriendo en esta comunidad escolar.

El ingreso y la dinámica en el primer grado no fue muy distinto a lo ocurrido en el otro salón. Gritos, risas, insultos entre los alumnos, entre otras cosas. Al igual que con sus homólogos propicié establecer los acuerdos mínimos par asegurar que nos podríamos comunicar. Para ello en lugar de imponer reglas la idea fue que tomáramos acuerdos de comportamiento que nos comprometen por igual. Cuando comenzamos a escribir los acuerdos de convivencia también pude observar que todo estaba descrito para prohibir. Acordamos que todos somos responsables de lo que ocurra dentro del aula, pusimos un alto a las constantes burlas y comentarios groseros que se hacen entre ellos. Hasta ese momento sentí que estábamos en buen camino. Llegó el turno de hablar de las manifestaciones de violencia que viven a diario en los diferentes ámbitos de su vida y en ese momento todo se descontroló.

¿En dónde han visto violencia? –pregunté.

–En la casa cuando me peleo con mis hermanos, –dijo Donovan.

–Aquí cuando se pelean en el salón –Contestó Pamela.

Enseguida todos los alumnos al mismo tiempo comenzaron a decir sus anécdotas. Tuve que hacer una pausa y recordarles que debemos hablar uno a la vez para asegurar que sí escuchamos a todos. De repente Víctor levantó la mano y dijo:

–Cuando alguien nos corretea con la escoba, eso es violencia ¿no? Mientras decía eso veía fijamente al maestro de grupo. Volteé discretamente a ver al profesor y estaba en la esquina con los brazos cruzados y la cara roja.

Apenas ocurrió ese episodio todos los alumnos comenzaron a reírse y como si de una explosión se tratara, muchas voces gritando comenzaron a decir: sí, también si te avientan el banco, cuando te jalan las patillas, cuando te dicen en donde se paró el águila y te jalan el cabello. Fue muy rápido, tardé un par de segundos en darme cuenta de que todos los alumnos que contaban una anécdota miraban fijamente al profesor, los demás reían sin control. Mientras tanto él los fulminaba con la mirada. Pregunté ¿Chicos, pero explíquenme por qué les causa tanta gracia esas historias de violencia? Evadieron mi pregunta una y otra vez. Fue muy notoria la complicidad entre los alumnos y la incomodidad del maestro. Todo parecía indicar que todas las agresiones que describieron con anterioridad era lo que el maestro les hacía los alumnos.

En un momento de tranquilidad pude recordar una situación en la que la directora nos mencionó que el profesor Roberto era muy enérgico. Creo que la palabra que la directora debió usar es: violento, porque cuando se hace uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad (Organización Mundial de la Salud, 2002), no se puede esconder bajo otra palabra que no sea violencia.

Decidí comentarlo con mis compañeras y recibí la confirmación a mis dudas, los alumnos de ese grupo son golpeados por el maestro. Decidimos que la participación del maestro, en el proyecto era prioritaria. Planeamos incluirlo poco a poco y de forma natural en las actividades, sin que se sintiera juzgado o presionado.

Si hago el recuento esa escuela tiene dos grupos de tercero en los que los alumnos ya comienzan a preguntarse por la situación de violencia que viven a diario; con maestras que simplemente no quieren formar relaciones sanas por medio del reconocimiento de las habilidades de sus alumnos. Dos grupos de primer grado con docentes que ejercen la violencia en forma de gritos, descalificaciones y golpes. Después de tantas revelaciones se me ocurrió que iba a seguir con el proyecto y poco a poco incluiría a los compañeros maestros, no sólo al profesor Roberto.

Nuestra segunda sesión estuvo dedicada a la conformación de los contratos colectivos que nos ayudarían a formalizar el trabajo a desempeñar. En los terceros grados eligieron que harían un cortometraje y que se enfocarían en los feminicidios porque en ese tema tenían muchas interrogantes. La relativa facilidad con la que se organizaron fue, nuevamente, contrastante con lo que ocurrió en los primeros grados. Con éstos últimos el reto comenzó desde la conformación de equipos porque la

mayoría sólo se habla con uno o dos compañeros. Incluso hubo lágrimas porque no quisieron estar en el mismo lugar de trabajo que otros compañeros. Estos episodios nos hablan del nivel de estrés que viven a diario los alumnos además tenemos el factor emocional que se muestra como poco asertivo.

Decidimos que haríamos los equipos como se propusieron, Fernanda (maestra de apoyo) y yo seríamos las mediadoras y quien dirigiría de cierta forma las actividades y poco a poco ellos tomarían el control. Resueltos esos conflictos logramos planear nuestras próximas actividades. Los alumnos tenían muchas ideas, sus primeros contratos colectivos mencionaban que querían realizar una exposición, un ensayo, plantear preguntas y respuestas. Estaban muy centrados en la dinámica escolar, no se permitieron ser más creativos para aprovechar la relativa libertad que les ofrecíamos. Por otra parte, también se hizo evidente el déficit en las habilidades ejecutivas de los alumnos, principalmente en lo que se refiere a la planeación. La mayoría demostró serías dificultades para verbalizar los pasos necesarios que los llevarían al cumplimiento de una meta. Por ejemplo, escribieron que lo primero que debían realizar para una exposición era elaborar su láminas o presentaciones, tuve que cuestionarles qué escribirían en ese material para que contemplaran la búsqueda de información.

Es probable que esta falta de habilidad para organizar tareas complejas las propicie la dinámica a la que están sometidos en la cual sólo acatan órdenes, pero no crean. Con mucha inducción de por medio para que acomodaran sus secuencias de actividades y eligieran responsables de monitorear cada actividad concluimos la sesión dos.

La tercera sesión en los salones de primer grado fue otra joya para el análisis. Al ser una comunidad pequeña los alumnos tienen muchas oportunidades de intercambiar opiniones, en esta sesión los alumnos de primer grado decidieron adherirse a la propuesta de los alumnos de tercer grado y hacer un cortometraje.

En esta tercera sesión los alumnos dijeron que harían su cortometraje, sin más cambiaron el plan que habían hecho la sesión anterior. Al escuchar eso abrí los ojos grandes muy grades, pasaron por mi cabeza mil preguntas ¿Cómo iban a empezar si no han planeado? ¿Qué van a decir si no hemos investigado? ¿Qué harán? ¿En serio no se dan cuenta que se necesita estructurar todo y preparar elementos claves antes de su inicio? Cuando iba a comenzar con el sermón de la planeación, me regañé internamente. No tienen que hacer lo que yo digo, que hagan lo que crean pertinente

y sobre la marcha nos daremos cuenta de lo que pasa cuando no planeamos, me dije. Salió un *sí* de mi boca y ellos comenzaron. Me sorprendió que este fenómeno se repitió en los dos grupos. En algunos momentos no se sintió como un trabajo organizado, entiendo que esto se debe a que ceder el control a los alumnos no fue algo sencillo para mí, continuamente me cuestionaba si el camino era el correcto.

En los seminarios de la MEB, compartíamos los avances de nuestros proyectos, al escuchar los relatos de mis compañeros en donde los alumnos lograban ciertas metas en plazos muy cortos me quedaba muy claro que mis alumnos y yo estábamos aprendiendo al mismo tiempo porque definitivamente, lo que ocurría en los salones que intervenía era un poco más desordenado, tampoco se parecía a lo que me imaginé al principio. Esperaba que para este momento los alumnos pudieran realizar un plan sencillo de las acciones a realizar antes de llevar a cabo su proyecto, no fue así. Reprimí mi impulso de decirles, no, así no se hace un proyecto y darles el plan, dejé que ellos se dieran cuenta de que necesitan escribir para poner en orden las ideas cuando la oralidad por su naturaleza efímera se desvanece y dificulta la toma de acuerdos; necesitábamos vivir la materialización mediante símbolos de un plan conjunto.

Pasaron veinte minutos cuando las primeras inconformidades comenzaron a surgir al interior de los equipos. No sabían que decir en la grabación; uno de ellos daba una opinión y los demás se oponían porque lo consideraban incorrecto. No intervine, dejé que siguiera su curso, para que ellos arribaran de forma más natural, menos impositiva, a la necesidad de escribir para organizar el pensamiento y la oralidad. Finalmente, varios chicos de diferentes equipos se acercaron para comentarme la imposibilidad de realizar el trabajo. Fue entonces cuando aproveché para darles algunas pistas que les ayudarían a ordenar sus trabajos.

La Pedagogía por Proyectos trabajada por Jolibert (2015), enfoca de manera muy particular la importancia de ayudar a los alumnos para que organicen su trabajo escolar, y para ello una de las actividades de mayor relevancia en este enfoque es la escritura del contrato colectivo en el que se organizan las tareas de forma clara y explícita, añadiendo los responsables y los tiempos. Aproveché las dificultades expresadas por los alumnos para realizarlo. Admitieron que antes de hacer su cortometraje tenían que saber más del tema, escribir un guion para que cada uno sepa qué decir. Para ese momento yo había escuchado una buena dosis de groserías, comentarios enfocados en descalificar, incluso vi varios golpes. Me sentí desesperada

porque en ese ambiente observé que el objetivo planteado estaba un poco lejos, queríamos aprender nuevas formas de comunicarnos, pero la violencia parecía inherente a sus interacciones. Recordé que ya había platicado con los compañeros de la maestría que este sería un camino complejo, conservé la calma, y una vez más recordamos nuestros acuerdos de convivencia.

Los alumnos de tercer grado tuvieron formas de comunicación y negociación que les permitieron formar su contrato colectivo antes de llevar a cabo la actividad. Mientras que los alumnos de primer grado necesitaron iniciar la actividad para darse cuenta de que no podían sin acuerdos previos. Aunque transitamos rutas distintas al final los cuatro grupos aceptaron la importancia de conocer un poco más del tema y escribir un guion antes de comenzar con la grabación del video.

Me sentí feliz por un pequeño avance que mostraron los alumnos. Me refiero a la posibilidad de llevar un diálogo ordenado, sé que parece una habilidad básica y que fácilmente se podría considerar que los alumnos de este nivel educativo dominan porque se trabaja desde preescolar. No obstante, como describí antes, existieron complicaciones evidentes ligadas a la imposibilidad de intercambiar ideas ordenadamente. Cuando me di cuenta de que los intercambios verbales respetaban los acuerdos de convivencia y los alumnos se dieron cuenta de la reciprocidad que guardan los intercambios orales, sentí que avanzamos mucho. A la distancia mientras evoco parecen mínimos los pasos que construimos hasta ese momento.

También sentí que avanzamos cuando los alumnos me pidieron que yo les ayudara a averiguar más del tema violencia en ese momento me di cuenta de que me tomaron como facilitadora, alguien que les apoya, no la que determina las acciones o conduce todo el proyecto. Decidí que les proporcionaría diversos textos que les ayudaran a observar la violencia desde distintos ángulos.

Cuando reconocieron la importancia de los guiones vi enseguida el espacio para incluir la escritura en la resignificación de la situación a la que nos enfrentamos como comunidad escolar.

La cuarta sesión no se pudo llevar a cabo porque mientras mis alumnos y yo estábamos ocupados realizando nuestras primeras acciones para modificar el entorno, en China surgió un virus que sumó contagios con una rapidez insospechada. Comenzó en enero y para febrero⁴ se hicieron presentes los primeros rumores aquí,

⁴ En enero del año 2020 comenzaron las primeras noticias de una enfermedad en ese momento desconocida que se extendía por todo el mundo.

en México, de la llegada de la enfermedad. En el mes de marzo era casi un hecho que se suspenderían actividades como en otras partes del mundo. Fui escéptica en un principio, al no haber experimentado una situación similar creí que sólo se tomarían algunas precauciones en espacios públicos. No fue así, el jueves diecinueve de marzo convocaron a mi unidad a una reunión extraordinaria, no asistí a la telesecundaria, y ya no regresé. Hasta el momento de narrar el presente trabajo, noviembre del 2020 sigo sin pisar las aulas. Los contagios que comenzaron en China al inicio de este año se extendieron por todo el mundo, como medida preventiva el sector educativo fue uno de los primeros en resguardarse en casa para evitar así que el número de infectados creciera.

Las condiciones de trabajo cambiaron, por disposición oficial comenzó vía remota mediante el uso de internet y dispositivos electrónicos. Bajo este nuevo panorama tres cuestiones se evidenciaron con fuerza: la burocracia, mi rol en el sistema educativo y la brecha de oportunidades a la que se enfrentan los alumnos, describiré un poco más de cada una.

Comienzo por la burocracia que oprime más de lo que ayuda, cotidianamente quedan sepultadas bajo montones de papeles muchas iniciativas de trabajo entre docentes y alumnos que no se llevan a cabo porque siempre hay norma que cumplir o un formato que llenar. La mayoría de las veces esas normas institucionales hacen que exista un desapego entre el docente y los alumnos. Cuando inició la pandemia lo primero que observé fue que entre mejor te apegues a ciertas normas que dicta el sistema, la falta de vínculo se hace más evidente. Para ejemplificar mejor esto describiré una situación. Como alternativa para la comunicación con los papás y alumnos participaba en un grupo de WhatsApp con algunas madres de familia, aunque la directora me había dicho que tuviera precaución con respecto a ese grupo no me solicitó desaparecerlo. La cosa cambió cuando a principios de marzo del 2020, llegó una circular en la que instruía a todo el personal docente para que evitara cualquier contacto con alumnos y sus familias fuera de la escuela, es decir, prohibía participar en grupos de WhatsApp, Facebook o cualquier otra red social; ante este escrito la respuesta de la directora fue decirme que tenía que desaparecer mi grupo de WhatsApp, traté de convencerla para que me dejará quedarme pero fue en vano y borré todos los contactos de mi teléfono celular. Dos semanas después necesitamos esos teléfonos para reactivar el contacto con los alumnos. Las reglas del sistema ya no operaban en la realidad a la que nos enfrentamos en ese momento. Durante los

primeros meses cada integrante del sistema educativo hizo lo que pudo para localizar alumnos y asegurarse de mínimo tener comunicación con ellos, por primera vez los mandos superiores daban recomendaciones en el entendido de que cada maestro tenía la palabra final para determinar la dinámica de trabajo. Tenemos, por primera vez un argumento sólido sobre la importancia de mantenernos cercanos a los alumnos, a su familia y su comunidad.

Otras de las ambigüedades que se resolvió fue mi papel en el entorno educativo. Desde que ingresé la recomendación que apareció múltiples veces fue que no me metiere en el terreno emocional de los alumnos que me quedara en el plano de los procesos de aprendizaje y cuestiones de configuración grupal. Conforme pasaron los meses problemas en la dinámica familiar, el encierro y los problemas emocionales acrecentaron el número de alumnos con crisis de estrés, de ansiedad, o con problemas severos de aprendizaje (de acuerdo con sus familiares). Los psicólogos de cada unidad tuvimos una sola asignación: mantenernos en contacto cercano y continuo con los alumnos que presenten algún tipo de problema emocional.

Muchos parámetros bajo los cuales nos regimos, porque así lo dictan las normas institucionales, perdieron relevancia en esta situación tan compleja. Mi rol estaba sujeto a las normas de los docentes, se me pedía que me apegara a los aprendizajes esperados, que planeara clases, observara únicamente procesos de enseñanza-aprendizaje y nada más. Ahora las intervenciones son individuales, el contacto que llevo con los alumnos es individual, más cercano que antes, bajo distintos parámetros.

La violencia sigue presente pero ahora se hace más evidente en el hogar. Familias en donde sólo se puede golpear, gritar o insultar para enseñar están a cargo de la educación de nuestros alumnos. La estrategia en este momento está concentrada en los padres para que ellos intenten modificar sus conductas durante la enseñanza y de esta forma cambiar las condiciones en la que los alumnos se encuentran.

No voy a mentir me siento superada en número y en estrategias porque el contacto con los alumnos más desfavorecidos se hace complicado conforme los meses pasan. Las familias cuentan con pocos recursos y ahora nos podemos dar percatar de que el estado no brinda oportunidades reales a los más vulnerables. Esta brecha que separa a quienes pueden tener acceso a mejores condiciones de vida y aquellos que simplemente tenemos que aguantar nuestras condiciones se volvió

asfixiante. Las investigaciones en México sobre la forma en la que la escuela reproduce la desigualdad son vastas, autores como Tapia y Valenti, (2016), Pérez (2000), García, Ibarrola, Rodríguez, Schmelkes (1998), han puesto sobre la mesa el tema de la escuela como un lugar en el que se copian las desigualdades sociales. Al final este tema no sólo es educativo, es principalmente social en el que todos debemos tomar parte. No sólo las personas que estamos en contacto con los alumnos debemos preocuparnos, desde mi posición en esta crisis, pretendo llegar al máximo número de personas para hablar de las emociones y la violencia.

Pongo en juego las habilidades de lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) para sensibilizar a las familias sobre la importancia de modificar las relaciones violentas que construimos.

3.3 Sortear obstáculos que no pueden detenernos

En dos secciones del presente documento menciono que después de un algunos de meses de haber ingresado al sistema de educación me sentí encerrada en las prácticas tradicionalistas, pero no describí a qué me refiero y ahora me detendré un poco a explicar qué ocurría cuando ingresaba al salón de clases.

Una petición recurrente de mis compañeros frente a grupo era que a sus alumnos se les dificultaba la comprensión de textos, así que planeaba actividades que apoyaran a la atención, percepción, extracción de información implícita y explícita de información. Pensé que al desarrollar las habilidades implicadas en la lectura al final formarían parte de un todo y así el proceso de lectura estaría consolidado. Esto se corresponde con lo descrito por Dubois (2015), quien describe la concepción de la lectura vista como un conjunto de habilidades en la que se enfocan etapas y destrezas que una persona debe dominar para así acceder a la decodificación de un texto. Con cuatro momentos muy definidos que deben comenzar en el reconocimiento de palabras para después transitar a la comprensión; etapa que se conforma por una serie de subniveles jerárquicos. La tercera parada en el camino es la respuesta emocional que se produce en el lector para pasar a un nivel crítico de la lectura.

Después de un par de meses de llevar al aula experiencias que se enmarcan en esta visión de la lectura me di cuenta de que estaba reproduciendo lo que todos hacen el aula, para mí fue una sorpresa que no funcionara.

Me encontré además con la imposibilidad de comprender qué es lo que estaba fallando. Observé, durante esas primeras experiencias, a la escritura como un proceso análogo. La prioridad fue en un primer nivel que los alumnos aprendieran el código para formar palabras y después me enfocaba en que estuviera bien escrito. Cantidades industriales de frustración invadieron a los alumnos, mientras más incómodos se sentían yo me cuestionaba con mayor fuerza qué hacía en ese lugar como apoyo docente. Pronto reconocí que en ese tema me hacían falta nuevos y mejores referentes.

Me encontré con las propuestas en la maestría de Educación Básica y debo reconocer que el segundo modelo que adopté, de forma intuitiva y ahora puedo explicar basada en un modelo, fue el de lectura como proceso interactivo, admití que: “la lectura es un proceso global e indivisible; el sentido del mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y el lector. El lector construye el sentido a través de la interacción del texto; “La experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto” (Dubois, 2015, p.26).

En el salón de clases ayudaba a que mis alumnos formaran los esquemas cognitivos que permitieran establecer las redes de relaciones y así arribar a la comprensión del texto. Mientras trabajé con este enfoque debo reconocer que lo que guiaba la comprensión de los textos era mi propio esquema construido, por lo que en las clases trataba de múltiples maneras inducir a mis estudiantes a que llegaran a mis conclusiones o descripciones previamente realizadas. De acuerdo con Dubois (2015) una de las principales críticas a esta aproximación de la lectura y escritura es que se cree que un texto se comprende cuando se llega al esquema planteado por el escritor. Ahora que lo pienso puedo explicar por qué algunas veces cuando hacía preguntas de los textos que leíamos, a veces, me observaban con mucho detenimiento, como si eso les aportara una pista de lo que estaba pensando o en su defecto lo que quería que me respondieran. La escritura bajo este enfoque coloca en el centro al escritor como controlador de la aproximación del lector al texto.

Los diversos enfoques de lectura y escritura apoyan a que la forma en la que concebimos estos procesos encuentre un eco en la forma de aproximar a los niños y niñas a él. En años recientes surgió la teoría transaccional que sostiene que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Al leer las primeras definiciones de esta teoría me di cuenta de que las reflexiones sobre el acercamiento a la lectura de mis alumnos pocas veces habían tocado cómo me acerqué a los libros;

expuesto en otros lugares de este documento describí el camino a los libros, pero no logré explicar cómo me vinculé con ellos.

De acuerdo con Rosenblatt (como fue citado en Dubois, 2015) los textos contienen significado en potencia que se actualiza por medio del lector; el significado potencial y el construido por el lector nunca son idénticos, incluso se habla de un texto paralelo, parecido a lo que el autor tenía en mente, pero no igual.

Puedo decir que ese proceso de doble transformación fue por el que transite y explica el apego a la lectura que he sentido por años. Dubois (2015) El juego entre los referentes públicos y privados que movilizan la atención selectiva entre los aspectos de orden estético y eferente. El sentir un texto y conectarlo con la vivencia de ese momento, así como reflexionar lo que se lleva o se retiene después de leer un texto.

Saber cómo ocurrió mi entrada a la lectura, explicarlo desde un punto teórico es importante para crear situaciones que permitan a mis alumnos beneficiarse de saber leer y escribir; más allá de eso encuentren este proceso transaccional en el que al salir ambos, texto y lector, se transforman porque en este sistema abierto la variación de las interpretaciones es la respuesta que se espera (Dubois, 2015).

Para apoyar el avance de mis alumnos y que ellos no pierdan de vista el objetivo de las intervenciones, es necesario apoyar todo lo que se hace en el aula con una forma de evaluación que oriente la retroalimentación proporcionada por mi y entre ellos. Las situaciones de aprendizaje que estamos construyendo (alumnos y yo) son auténticas, en el sentido que se proponen para lograr un avance en una disciplina cuidando que los criterios de logro sean razonables. Con características muy definidas que de acuerdo con Newman (como se citó en Ravela, Picaron y Loureino, 2017) son realistas y plausibles; complejas e intelectualmente desafiantes tienen un propósito definido. Estas características de las situaciones auténticas me hicieron pensar en el trabajo que se desarrolla en las aulas cuando incluimos metodologías diferentes a las tradicionales; caracterizadas por la repetición y lo memorístico. Durante mi trabajo en las aulas una crítica recurrente a lo que desempeño es la evaluación.

Muchos de mis compañeros sostienen que situaciones tan complejas no se pueden evaluar y prefieren utilizar, siempre la evaluación sumativa de los aprendizajes. Ese apego a los exámenes de respuesta única que se realizan al final del trimestre son la mejor alternativa cuando se cree que la memoria y la repetición son lo central en el aprendizaje y tiene como contraparte el que no se construyan

situaciones complejas en el aula por la imposibilidad de evaluarlas. Al no tener una evaluación en términos numéricos en algún momento podría parecer que se pierde el tiempo.

En este sentido se han generado otras formas de valorar el avance en los aprendizajes encaminadas a la observación y descripción de niveles de dominio de los procesos en lugar de los productos; denominadas formativas. La rúbrica ocupa, en estos momentos un lugar privilegiado en lo que a evaluación formativa se refiere, porque permite conocer los procesos con su respectivo nivel de logro; estos son escalonados y descriptivos.

En el presente trabajo la escritura ocupa un lugar privilegiado. No obstante, durante las actividades tanto en primaria como en Telesecundaria se hizo patente la necesidad de incidir en las actitudes asociadas a la funcionalidad de la oralidad, escucha, lectura y escritura. Por lo que la evaluación y la retroalimentación se enfocará en promover que los alumnos encuentren la funcionalidad de las destrezas del lenguaje. En el nivel más alto se ubica la transformación de la escritura y el diálogo oral atendiendo a diversos factores contextuales, los objetivos del escritor o hablante de acuerdo con la tarea solicitada (si es que existe). En la habilidad de escucha y lectura el nivel más alto se centra en la posibilidad de que se transformen ideas, opiniones y formas de acción sobre el que lee o escucha. Los niveles más bajos incluyen resistencia a participar de los intercambios lingüísticos (Ver Anexo 5).

3.4 Aprendizajes para la posteridad

Tratar de determinar la escritura y la lectura es tan complejo como intentar de concatenar todas las definiciones, teorías y modelos que han surgido a lo largo de la humanidad porque todos ellos abordan elementos importantes para explicar el desarrollo de esos procesos. Si estas definiciones las tratamos de extraer de los entornos educativos la tarea se hace más compleja.

Una de sus principales características es que son construcciones sociales que ayudan a preservar la cultura. Hasta el momento no existe evidencia de que estas habilidades surjan de forma innata o de forma autónoma sin la interacción y mediación social. En este sentido una de las primeras características de la lectura y escritura es que son de carácter social, su estudio se puede abordar a través de diferentes disciplinas.

Wolf (2006) se aproxima a estos procesos mediante los estudios neurológicos que apuntan al cambio en las conexiones neurales que da como resultado un procesamiento distinto en el cerebro de las personas que leen y escriben. Si bien estas actividades no son las únicas que hacen un cerebro distinto, éstas han sido sujetas a amplias investigaciones por muchos años.

A la vez que Wolf (2006) rastrea el proceso histórico mediante el cual se inventó la escritura y con ello su contraparte el acto de leer que, aunque diferentes íntimamente ligados, realiza una descripción muy precisa de las estructuras orgánicas que permitieron la creación de nuevos senderos entre el área visual y los procesos cognitivos y lingüísticos que son esenciales para el lenguaje escrito.

Aunque el acercamiento a la lectura por medio de los estudios neurológicos es preciso a nivel biológico, no toca la complejidad social que encierran la lectura y escritura, porque el tener las bases neuronales no nos convierte en lectores o escritores, se necesita el complejo entramado social para usar de manera funcional estas habilidades. Tampoco resuelve algunos de los problemas sociales derivados de las dificultades, actuales, para el aprendizaje de la lectura y escritura.

En años recientes las demandas para fomentar la lectura y escritura han crecido a la luz de la necesidad de participar en una sociedad que genera conocimiento a ritmos vertiginosos. En esta nueva sociedad el acceso a la cultura y el conocimiento se da, principalmente, por la lectura y escritura. No obstante, la importancia de las habilidades lingüísticas existe un déficit en el dominio de éstas. La principal pregunta que surge con este panorama es el papel de la escuela en el detrimento de la lectura y escritura. De acuerdo con los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales y la experiencia en las aulas, es evidente que, en México, la educación básica desarrolla habilidades de decodificación de los símbolos de la escritura, pero no avanza hacia la construcción de lectores que cubran las demandas actuales.

Para dar respuesta a estas interrogantes investigadores como Goodman (1992) y Smith (1994) apuestan por establecer algunas similitudes entre el aprendizaje del lenguaje oral y las habilidades de lectura y escritura. Ambos describen que el éxito del aprendizaje informal del lenguaje se basa en que no se fragmenta, se construyen significados mientras se usa en interacciones llenas de propósitos. Pero Goodman aporta una explicación de la enseñanza dentro del aula de clases. Menciona que nos enfrentamos a una paradoja, en el afán de simplificar su enseñanza lo hacemos más

difícil, al grado que parece más sencillo aprender fuera de la escuela que dentro de las aulas. Durante los proyectos que se presentaron en el apartado anterior, sin duda alguna uno de los retos más importantes fue conectar los intereses de los alumnos, el plan de estudios y las necesidades de formación sin tener que recurrir a las actividades desligadas de la realidad. Tratar de cumplir con estas demandas nos deja en manos de la creatividad emparentada con las diversas teorías de aprendizaje de la lectura y escritura. No es fácil entrelazar la teoría con la realidad.

Las dificultades observadas en las aulas aportan evidencia sobre la insuficiencia de una sola disciplina para describir un proceso tan complejo. Por lo que es necesario un enfoque que integre la complejidad de la lectura y la escritura. Retome a la comunidad como espacio para la génesis de todas las habilidades lingüísticas.

Lo expuesto anteriormente pone de manifiesto que socialmente, mientras aprendemos estas habilidades hay diferencias sustanciales. Se podría pensar que esto se debe a la naturaleza misma de cada habilidad. Autores como Ong (2016) sostienen que la escritura no puede prescindir de la oralidad, el mismo enfoque de colocar la habilidad escrita como una tecnología de la palabra -oral- marca ya una dependencia intrínseca.

La oralidad tiene algunas características muy bien definidas, por ejemplo, que sea efímera, una vez que se pronuncia un discurso las palabras se disuelven y no hay nada tangible que las sustente. Al ser dependiente de la memoria se necesitan recursos mnemotécnicos para asegurar que se puede transmitir un discurso oral y ese discurso depende de un oyente.

Cuando se analiza un discurso meramente oral tenemos que las frases tienden a ser acumulativas y no subordinadas. La acumulación de adjetivos que dotan de ciertas características a los objetos son un recurso de la memoria ampliamente utilizado en el lenguaje oral; la redundancia para que no se pierda el hilo conductor de la temática es otra de las formas del discurso oral.

Por su parte la escritura tiene características distintas, al no depender de un oyente; poder quedar en la posteridad por medio de símbolos que no dependen de un tiempo y espacios determinados para ser pronunciados.

El discurso escrito se ordena de una forma distinta, existen frases subordinadas y no acumulativas, la redundancia no es necesario porque siempre se puede volver atrás y observar palabra por palabra lo que se dijo.

La innegable interrelación entre ambos procesos tiene un punto de encuentro en el sector de la educación formal de ambas habilidades. Smith (1994) describe cómo mientras que el lenguaje oral se da *naturalmente* para el lenguaje escrito se ha montado un complejo sistema de enseñanza que ha consumido muchos años de investigaciones. Es en años recientes cuando ha surgido la propuesta de acercarnos a la lectura sin toda la parafernalia de la educación formal, volteando al aprendizaje en comunidad, para comprender mejor esto explica la analogía del *club de lectores*. Desde su perspectiva existen amplios beneficios nacer y crecer teniendo acceso y disponibilidad a la cultura escrita.

De acuerdo con Goodman (1992), el aprendizaje del lenguaje surge de la necesidad social de comunicarse. Esa motivación intrínseca es moldeada por las normas e interacciones sociales. Lo cual hace que aprenderlo sea más fácil cuando es funcional y no se secciona en pequeñas tareas o habilidades. En la medida en la que se practica el lenguaje oral y escrito se desarrolla la comprensión de éste; no existe una secuencia programada en la construcción de habilidades que permiten su uso. Edificar significados sirve para compartir el contexto con las personas a nuestro alrededor.

El desarrollo del lenguaje y el cognoscitivo son interdependientes, esta afirmación se puede ver muchas veces en las aulas. Muchas veces cuando se dialoga con los alumnos se puede observar que existen problemas en la expresión de ideas porque, reportan ellos, lo comprenden, pero no saben cómo explicarlo. En secundaria cuando se dan los primeros acercamientos a literatura clásica se observa que la mayoría no tiene referentes contextuales para explicar el texto. Mis alumnos y yo, somos ejemplos de lo ocurre cuando no se otorga la posibilidad de pertenecer a un *club de lectores* desde el nacimiento. Algunas de las habilidades lingüísticas se presentan de forma tardía o simplemente no se desarrollan. Aunque el panorama pareciera desalentador, para mí el primer impulso me llevó a pensar que ya no se podía realizar nada contra la falta de estimulación en el hogar. El encontrar la posibilidad de convertir el salón de clases en una comunidad de aprendizaje enfocada en la creación de prácticas sociales que puedan resarcir las oportunidades que perdimos.

Si se sostiene que el lenguaje es contextual y funcional entonces, se puede afirmar que no hay lenguaje deficiente si se habla distinto. Esta aseveración explicaría por qué en últimos años cobra relevancia en la educación, saber de dónde se parte al

enseñar, cuales son los conocimientos previos del alumno. Qué recursos lingüísticos son funcionales para las personas de cierto lugar es lo que aportará una guía para la enseñanza de otras formas de expresión.

No obstante, todos los beneficios que aporta la visión del lenguaje integral, para llevarlo a la enseñanza es necesario que el docente domine una serie de habilidades para configurar situaciones de comunicación productivas, porque “El maestro guía, apoya, monitorea, alienta y facilita el aprendizaje pero que no lo controla” (Goodman, 1992, p.6).

Respondiendo a la visión del lenguaje integral se debe establecer un currículo que permita el trabajo mediante problemas complejos que se aborden a través de diferentes disciplinas, el lenguaje incluido en todo momento de una manera funcional. Crear motivación intrínseca en el alumno, es uno de los puntos de partida de la enseñanza por lo que no es sorprenderse que se recomiende al maestro que cuestione, modifique y flexibilice el currículo otorgado. Pasar la visión de un técnico de la enseñanza y convertirnos en facilitadores de experiencias de uso del aprendizaje es una de las metas.

Plantear una nueva forma de trabajo que guíe el trabajo diario poniendo al centro la lectura y la escritura presenta diversos retos; retomar una de las principales guías de la MEB. Mi formación como animadora sociocultural de la lengua. Para construir mi rol en este ejercicio debo, además de aprender y poner en marcha herramientas nuevas, confiar en que las palabras pueden liberarnos; transmitirlo a mis alumnos y de ser posible tocar a la comunidad en general. La propuesta aquí detallada es más compleja que las intervenciones anteriores porque pone en juego una serie de elementos que por si solos no se articulan, sino que necesitan un mediador que apoye la construcción de significados y coadyuve a la movilización de procesos cognitivos, creativos y emocionales.

La violencia latente en algunas comunidades obliga a los participantes de ellas, a aprender formas de actuar que estén en concordancia con la hostilidad y la falta de empatía prevaleciente. La mayoría de las veces este tipo de conductas se aprenden en la infancia y se comienzan a experimentar con los pares. Los niños entran en una espiral de conflictos que les causa heridas emocionales a la vez que los ayuda a, paulatinamente, soportar grados más altos de humillaciones y vergüenza. Procurando infringir el mismo daño a sus compañeros o hermanos más pequeños.

Las propuestas de intervención delineada con anterioridad retoman la importancia de enseñar la gestión de las emociones y el mejoramiento de los entornos que los alumnos construyen. Tomando como marco de referencia en autoconocimiento y la vinculación con las personas más cercanas a ellos. El camino para lograr este objetivo este trazado con las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir. Reconstruir la manera en la que comprendemos el mundo se puede lograr si contribuimos “desde las aulas a la *emancipación comunicativa*” (Lomas, 2017, p.13). Es decir, que los alumnos tengan las habilidades necesarias para abrirse paso entre el discurso de las clases dominantes para formar una comprensión compleja y crítica de su estancia en esta realidad muchas veces asfixiante. La palabra como elemento que libera, hacer uso de la palabra en distintas situaciones con infinidad de propósitos “todos los usos de la palabra para todos [...]. No para que todos seamos artistas sino para que ninguno sea esclavo” (Rodari,1983, p.7). Las aspiraciones antes mencionadas, aunque lejos aún, se acercan con intervenciones que colocan al lenguaje en el centro.

La literatura puede aportar escaparates para conocer distintas formas de ser, actuar y pensar. A la vez que como mediadora promueve reflexiones que ayuden a la transformación de los contextos de participación. El tema abordado no fue azaroso, como se mencionó en el documento, es algo que me toca muy de cerca y me impulsa a plantear la posibilidad de mostrar a mis alumnos nuevas formas de convivir que nacerán de la construcción de diversos ámbitos de su vida.

En el complejo entramado que conforman nuestras emociones y la edificación de nuestra identidad, cobra relevancia que ellos reconozcan que conviven a diario entre contradicciones que muchas veces los hará sentir un enorme vacío, y los llevará a replicar las hostilidades con las personas que se encuentran alrededor. En este momento son los compañeros, pero en unos años pueden ser una pareja o hijos los receptores.

También deben conocer qué tipo de actitudes y habilidades tienen y que los hacen valiosos para participar de cualquier actividad. Para así dar paso a la construcción de nuevas relaciones que permitan visibilizar sus mejores cualidades y conjugarlas con lo que ofrecen los otros.

El papel que juegan los adultos más cercanos es de suma importancia como agentes de contención para las emociones desbordadas de los alumnos. Sólo podrán

asumir este papel si se comprometen a conocer a sus niños, y el paso anterior a conocer es darse cuenta de que, tal vez, no los han observado lo suficiente.

Con estas intervenciones comienzo a trazar un camino que espero cuente con más acciones que permitan realizar los cambios necesarios en las interacciones de los alumnos. Continuar con la enseñanza que se ocupa de la progresión de aprendizajes curriculares, pero también se hace patente en cada uno de los ámbitos en los que participan los alumnos; toca las diferentes formas de experimentar la vida para al final brindarnos la posibilidad de ser transformadores es el reto de una vida docente que no termina con este trabajo, apenas comienza.

Comentarios finales

El presente trabajo da cuenta de la transformación que sufrió mi práctica a partir de las reflexiones propiciadas por una nueva forma de analizar lo que hago diario en las aulas. A través de la narración autobiográfica expreso cómo las actividades rutinarias se transformaron un paso a la vez. A lo largo de tres capítulos narré un proceso que muchas veces me dejó con más incógnitas que certezas. El ejercicio de conectar mi historia personal para resignificarla y mejorar la docente que soy tuvo momentos de duda. Los múltiples caminos con formas distintas de interpretar dejaron rastros de incertidumbre y tristezas por decir lo menos. No obstante, a largo plazo percibí los beneficios de integrar en el diseño de las actividades a los alumnos, escuchar sus voces, necesidades y conflictos.

Durante ambas intervenciones fue patente el apremio por exponer aquellos contextos violentos a los que nos enfrentamos, mismos que pueden dejarnos ciegos ante otras formas de interacción. Mientras trabajé con los alumnos de primaria hubo momentos de sorpresa al ver lo sensibles que son a las imágenes contenidas en los libros-álbum; las interpretaciones que se revelan ante sus pequeños ojos, éstas la mayoría de las veces se esconden de los adultos, necesitan de la inocencia para ser descubiertas. Las interpretaciones que lograron con sólo un poco de mi ayuda como mediadora me dejaron expectante de lo que lograrán más adelante.

En el espacio compartido con los alumnos de telesecundaria aprendimos que somos permeables a otras maneras de comportarnos, aunque en un principio nos costó un poco comprender que no todo son gritos mezclados con groserías. Un comentario a la vez hicimos que nuestra voz se escuchara. Emitir comentarios es nuevo para nosotros, generalmente nos dicen que no sabemos o simplemente nadie nos enseña cómo hacerlo. A sectores favorecidos de la población les conviene que un gran número de personas que nos encontramos en extractos económicos bajos no cuestionemos las pocas oportunidades que se nos dan de incluirnos en la cultura escrita. De esta forma no comprendemos la complejidad de la realidad en la que estamos y preservamos los privilegios de algunos.

Aún con la premura de mostrarles a los alumnos otras opciones para interpretar y construir el mundo por medio de la palabra, desde el principio las expectativas fueron medidas, no por falta de confianza en ellos, saltó a primera vista la diferencia de su

contexto con lo expresado en la teoría. Traté de ser cautelosa en cuanto a los espacios para la expresión de lo que querían; no quería que por ir muy rápido ambos quedáramos frustrados por no conseguir lo que planteamos al inicio.

Mi renuencia a compartir emociones al principio de esta maestría se fue haciendo menos visible, poder crear espacios reflexivos que me permitan la expresión de lo que siento ayuda a mejorar el intercambio de experiencias con los estudiantes. No compartes con quien no te identificas; ellos y yo vivimos situaciones similares y estaba desaprovechando ese lugar de encuentro.

Cambiar circunstancias amenazantes era una posibilidad que no había contemplado porque durante muchos años se me hizo más sencillo huir de las situaciones que me conflictuaban. Fue en esta nueva etapa en la que sentí la necesidad de formar herramientas para construir un espacio en el que las palabras no fueran artificiales. Un lugar en el que se dejara de reproducir con los alumnos el acoso laboral al que estamos tan acostumbrados los docentes, para ello invariablemente teníamos que explorar la lengua como principal recurso. Y pensar en que el uso de la palabra.

A pesar de que reconozco la importancia de las habilidades de oralidad, escucha, lectura y escritura, su enseñanza no estaba resultando sencillo desde los primeros meses de mi carrera como docente. Incluirme en una comunidad de aprendizaje que toma como uno de sus enfoques la animación sociocultural de la lengua fue una señal de que estaba buscando en el camino correcto; el de la profesionalización. Intentar cambiar los destinos a los que muchas veces nos condenan las circunstancias en las que nos desarrollamos por medio del lenguaje va más allá de la enseñanza gramatical. Sin duda se enmarca como una tecnología social.

La maestría que cursé durante estos dos años dejó el conocimiento de varios autores que explican el desarrollo de la lengua desde un enfoque social. Con esta nueva aproximación el aprendizaje es una construcción que nace con las prácticas familiares. Más allá del valioso aporte teórico recordar cómo la Literatura Infantil y Juvenil se convirtió en el refugio que me abrigaba y protegía cuando las cosas iban mal en casa, poder reencontrarme con ella y convertirla en una herramienta para los alumnos es sin duda uno de los grandes aprendizajes de esta maestría.

Al concluir este trabajo no sé si lo realizado hasta el momento será suficiente para cambiar perspectivas –las mías principalmente–, pero para ser la primera

aproximación, a un cambio que espero dure años, aprendí mucho. Tal vez algunos miedos frenaron la libertad que les otorgué a los alumnos. Los escuché pacientemente, traté de incorporar la mayoría de sus inquietudes en los trabajos, pero debo reconocer que no logramos que ellos fueron depositarios

Me acerqué muchas veces con miedo a la temática y a los alumnos. Antes de abordar la cuestión de la violencia y de comenzar con la intervención me sentí angustiada porque estaba abordando un tópico que de acuerdo con mis autoridades inmediatas debo abordar poco y si es posible dejar de lado. También pensaba en que tan conflictivo se podía volver tratar de incidir en las formas de interacción de las familias. Un punto clave que me ayudó a decidirme por iniciar la construcción del proyecto en el aula fue la fundamentación teórica, sí, pero más allá de eso encontrar la sensibilidad. Posicionarme como la que juzga no iba a ayudar de mucho, tuve que tratar de comprender desde la empatía y no desde el cerebro por qué esas situaciones violentas se reproducen generación tras generación. Visualizarme en una relación de igualdad con los alumnos, saber que ambos tenemos heridas originadas en la violencia, pero ellos aún no las notan. Falta que entrenen la oportunidad de reflexión, que los años me han otorgado, sobre el tema de la violencia. Trabajar desde lo emocional y con el respeto necesario ayudó a construir un ambiente de confianza, se sintieron libres de opinar, explicar y relatar sus vivencias diarias.

Durante este trabajo también aprendí que los alumnos son sensibles a las expectativas que nos formamos de ellos, sienten sin duda lo que creemos y esperamos. Si creemos que no son susceptibles de aprender o si desde que entramos al salón de clases creemos que no lograrán nada los limitamos sin tener que decir una sola palabra.

Finalmente rescato que lo que me dio el impulso para trabajar con ellos a pesar de que algunas veces el plan no se ajustaba completamente a la realidad, fue la convicción de la importancia de los saberes que construíamos. No sólo llegué con un plan al aula, llevaba conmigo la seguridad de que les enseñaba algo importante, sustancial para el resto de su vida. Bajo el sistema educativo que oprime he sentido poco espacio para trabajar algo en lo que realmente creo, el presente trabajo sin duda fue la excepción. Logré visualizar los primeros destellos de la conformación de una comunidad de aprendizaje que se rige bajo normas distintas a las que se viven fuera de ese espacio que construíamos. Espero que esos remanentes de luz los alimenten

y los acompañen de por vida para lograr transformar el destino de violencia al que parecemos condenados.

Mientras escribo estas últimas líneas te veo al acecho. Puedo ver que en cualquier momento vas a olvidar que hicimos las pases, esperas una equivocación o mejor aún un gesto de victoria de mi parte para saltarme encima con tu crítica honda, punzante, que la mayoría de las veces me deja exhausta. Definitivamente hoy pareces menos feroz. Sentada junto a la ventana a la luz de la luna evoco a la niña que éramos. ¿Te acuerdas? En esos primeros años pensé que funcionábamos como equipo, yo no me podía imaginar que a largo plazo me beneficiarías y me harías daño casi con la misma intensidad. A lo largo de los años aprendimos a ocultar las emociones, adormecerlas en cierta forma para ser más eficaces. Desvincularnos afectivamente de los alumnos y hacer lo que las autoridades aconsejaban estaba funcionando bien. Aceptamos el reto de estudiar la maestría bajo un enfoque que nos incomodaba, pero decidimos que no nos harían contar nuestra historia, podríamos trabajar cualquier otro tema. Nunca esperamos aquel día en el que una persona con la suficiente sensibilidad nos preguntó ¿qué harás de proyecto para este trimestre? Violencia, fue la palabra que se escapó, olvidamos todas las temáticas que habíamos planeado.

Vaya lío en el que nos metimos esta vez, ambas fuimos culpables, ninguna de las dos pudo retener por más tiempo la inquietud de hablar del tema. Afortunadamente no estaríamos solas, nos íbamos a hacer acompañar de personas que nos han demostrado su valentía y capacidad de cambio, los alumnos. En este viaje no podíamos continuar con la disociación dañina ejercida durante años, ya no se trataba de nosotras, el centro de todo cambio y beneficio debían ser ellos. Así que comenzamos con las negociaciones para que estos proyectos funcionaran a la vez que nos reconciliábamos con nuestra historia.

Ahora que pactamos seguir en este camino sin disociarnos en ningún sentido, vamos a tener que equilibrar para otorgarle la justa dimensión a la vida personal que se entreteje de maneras inimaginables con lo laboral. Ser pacientes, hay que reconocer que las equivocaciones son parte de la vida y no culpas que debemos arrastrar de por vida. Sólo de esta forma seremos un equipo para avanzar. Algunas veces me has lastimado, pero con los aprendizajes de esta maestría simplemente me diste unas de las experiencias más enriquecedoras de la vida.

Referencias

- Alliaud A. (1998). El maestro que aprende. *Ensayos y experiencias*, 23, 1-8.
Recuperado de www.academia.edu/14492334/Texto_Alliaud__El_maestro_que_aprende
- Andruetto, T. (2014). *La lectura, otra revolución*. México. FCE
- Arizpe, E., Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes*. México. FCE
- Bazerman, C. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y aprendizaje*. 36, 421-441.
- Bertaux (1980). *El enfoque biográfico su validez metodológica, sus potencialidades*. Propositiones. Francia. Centro Nacional de Investigación.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Educare*, 8. 321-327.
- Carrasco A. (2011). *La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español*. En Barriga, R. Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos. México: SEP-COLMEX-CNLGTG.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México. FCE
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. España. Ediciones Mensajero.
- Colectivo de educación intercultural (2010). Manual para la animación sociocultural. México.
- Collazos, C., Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9, 61-75.
- Colomer, T. (2002). La lectura infantil y juvenil. Millán J. A. (coord): *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 263-285.
- Díaz C. (2011). El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área de lenguaje. En Barriga, R. Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos. México: SEP-COLMEX-CNLGTG.
- Díaz. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, p, 17-47.

- Dubois, M. (2015). *El proceso de la lectura: de la lectura a la práctica*. Buenos Aires: Aique
- Erro, A. (2000). La ilustración en la literatura infantil. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*. 16 (3). 501-511. DOI: <https://doi.org/10.15581/008.16.3.%25p>
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Garrido, F. (2005). *La necesidad de entender: ensayos sobre la literatura y la formación de lectores*. México: Norma.
- García, H., Bracho, T., Ibarrola, M., Rodríguez, R., Schmelkes, S. (1998). Educación y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3, 317-345.
- Gil, N. (2010). *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la Institución?* Buenos aires: Biblos.
- Goodman, K. (1992). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida*, 11(2), 1-16. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*. 8, 733-758.
- Hernández, G. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? *Revista entre maestr@s*, 16, 48-58.
- Huchim, A., Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Jacinto, M., Trejo, D. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras en la escuela secundaria. *El cotidiano*. 186, 35-44
- Jiménez, A. (2013). Las voces de la alfabetización en preescolar. (Tesis de doctorado), Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Jiménez, A. (2017). *Alfabetización inicial: de la risa a la prisa*. En Dos Santos, F., Da Silva, M., Carvalho, J. (Ed.), *Leitura e escrita na escola e na formação docente: experiências, políticas e práticas* (pp76-89). Curitiba. EDITORA CRV.
- Jiménez, A., González, J. (2019) Ideas sobre la animación sociocultural de la lengua. En Jiménez, A. (Coord.). *Aulas para la imaginación*. La formación desde la animación sociocultural de la lengua (pp 27-42). México: UPN.
- Jolibert, J., Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México. Ediciones de Lirio.

- Juárez, N. (2019) Animar socioculturalmente en la escuela. En Jiménez, A. (Coord.). *Aulas para la imaginación*. La formación desde la animación sociocultural de la lengua (pp 43-50). México: UPN.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (7), 37-66.
- Linuesa, C., Domínguez. A. (1999). *Aspectos socioculturales de la lectura. La enseñanza de la lectura*. Madrid. España: Pirámide.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras*. México: Santillana
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*. Recuperado en <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Meza, J., (2008). *Historias de maestros para maestros. Pedagogía narrativa expresada en relatos de vida*. Bogotá. Universidad la Salle.
- Modovar C., Ubeda. M. (2017). *La violencia en la primera infancia*. República de Panamá. UNICEF. Recuperado en <https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF%20La%20violencia%20en%20a%20primera%20infancia.pdf>
- Morón, C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas para la educación*, 3 1-6.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado en https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Ong, W. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México. FCE.
- Patro, R., Limaña, G. (2005). Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de Psicología*, 21 (1), 11-17.
- Perea, J. (2019). Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria. *Educación y Ciencia*, 22, 33-49.
- Peregrina, L., Ciarinni, G. (2007). *Rumbo a la lectura*. México. Asociación para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C. IBBY México.

- Pérez, A. (2014). Las posibilidades históricas del concepto del niño lector. *Imágenes. Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Estéticas*. Recuperado en http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/rastros/ras_perez01.html
- Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189-212.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación*. 1 (21). 61-88. Recuperado en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000130&pid=S2011-3080201300020000500028&lng=en
- Porras, N. (2017). Violencia psicológica en el trabajo: aproximaciones desde la perspectiva psicosocial. *Integración académica en psicología*. 5 (13), 20-27.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? México: Magro Ediciones.
- Rey, M.(2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México. SM
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona. Imprenta Juvenil, S.A.
- Rosemblatt, L. (1992). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flowers y J. Hayes (Eds.). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 1-62). Argentina: Lectura y vida.
- Sañudo, L. (2000). Los programas de intervención una modalidad para investigar en la educación. *Educar. Intervención Educativa*, 1. Recuperado en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3638&PHPSESSID=4791b4130d2819dd2b8585ee95acd241
- Sarrate, M. (2002). *La animación sociocultural en la infancia y juventud en Programas de animación sociocultural*. Universidad Nacional De Educación A Distancia. España. UNED
- Smith, Frank. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Editorial Aique Grupo Editor S. A.
- Street, B. (2004). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 30 (2), 41-69.

- Talavera, J. (2019). La Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil está en duda. Excélsior. Recuperado en <https://www.excelsior.com.mx/expresiones/la-feria-internacional-del-libro-infantil-y-juvenil-esta-en-duda/1324712>
- Tapia, L., Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos*, 36, 32-54.
- Tenti, E. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Teruel, D., Vargas, D. (2016). *Educación infantil: Cuerpo de maestros*. Madrid. España. Editorial cep.
- Ulloa, F. (1996). Violencia familiar y su impacto sobre el niño. *Revista Chilena de Pediatría*, 67 (4), 183-187.
- Wolf, M. (2006). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona. Ediciones B. Barcelona.

Anexos

Anexo 1

Descripción de las sesiones para el proyecto de la Primaria A.

Sesión	¿Qué se trabajará?	Secuencia de actividades	Tiempo	Lugar en el que se trabajará	Materiales	Producto	Actividades previas	Fecha de aplicación
1	Libro álbum <i>Terrible</i> . Reconocimiento del tipo de interacciones que cada uno de los alumnos tiene con sus pares y familia.	Inicio. El docente leerá el libro de <i>Terrible</i> . Al finalizar se harán algunas preguntas para recuperar la información importante y se comentarán. Entre todos. ¿Qué hacía terrible? ¿Qué ocultaba terrible? ¿Cómo lo descubrieron los lobeznos? ¿Qué ocurrió al final del cuento? Desarrollo. Después de la recuperación de las principales ideas del cuento, se harán algunos cuestionamientos ¿Alguna vez has conocido a alguien tan malo como terrible? ¿Cómo te hace sentir esa persona terrible? ¿Tu has sido terrible con alguien en el salón de clases o en casa? Se invitará a los alumnos a que en hojas de colores plasmen de forma escrita o en dibujo las respuestas y se pedirá que algunos de ellos compartan lo que dicen sus dibujos o escritos. Cierre. Los alumnos harán un acuerdo en el que se comprometan a participar en las sesiones anteriores y a compartir con todos sus compañeros. También se investigará quien se encuentra triste en ese momento.	20 min 20 min	Salón de clases	*Libro álbum <i>Terrible</i> *Crayolas o colores *Hojas de colores	*Escrito o dibujo que de respuesta a los cuestionamientos en clase.	No aplica	2 de sept.
2	Libro <i>Danny y el campeón del mundo</i> . Reconocimiento de que algunas de las personas a nuestro	Inicio. Se leerá un fragmento del libro <i>Danny y el campeón del mundo</i> . Retomado en algunos puntos malo que van comprendiendo de la lectura y cuestionando ¿Cómo creen que Danny se sienta? ¿Ustedes creen que le duele lo que descubrió de papá? Desarrollo. Ambas docentes (Psicóloga y maestra de apoyo), explicarán que algunas veces las personas que están a nuestro alrededor dicen palabras hirientes que nos hacen daño. También nosotros las decimos a nuestros compañeros.	20 min 10 min 20 min	Salón de clases	*Libro <i>Danny y el campeón del mundo</i> *Hojas *Lápices y colores	*Carta		3 de sept.

	alrededor a veces nos lastiman.	Cierre. Los alumnos realizarán una carta dirigida a alguien que los haya hecho sentir mal o a alguno de sus compañeros que han ofendido. Al final tres voluntarios leerán la carta y se concluirá la reflexión con un pequeño párrafo en el que describan en qué momentos se sienten queridos o integrados por sus compañeros y familia.						
3	Expresión de las emociones que surgen a partir de las interacciones violentas con familia y amigos.	<p>Inicio. Al inicio de la sesión se explicará que vamos a realizar un regalo para nuestros compañeros y padres. Haremos un mural que muestre nuestras emociones, porque las emociones también se pueden ver, en nuestros gestos, en como nos comportamos y en como tratamos a los demás. Se recordarán las dos actividades anteriores, rescatando las emociones que sintieron.</p> <p>Desarrollo. Se les pedirá a los alumnos que en post it o tiras de hojas de colores escriban lo que piensan y sienten cuando están cerca de alguien que los agrede.</p> <p>Cierre. Vamos a colocar los post it en el mural y cada vez que peguemos uno vamos a tratar de pensar en que le estamos diciendo lo que esta ahí escrito a la persona que nos agrede o que estamos hablando con la persona a la que han agredido.</p>	5 min 15 min 10 min	Patio de la escuela	*Varios metros de papel Kraft	*Frases de los alumnos. *Primera parte del mural.		4 de sept
4	Libro álbum <i>Vacío</i> . Reconocimiento de los momentos en los que, los alumnos, se sienten solos o inconformes con lo que pasa alrededor.	<p>Inicio. Se leerá el libro de vacío. En algunas partes se harán pausas para preguntar ¿qué estará sintiendo Julia? ¿Qué nos dicen las imágenes, con qué trata de llenar el vacío que siente Julia? ¿Qué le habrá provocado una sensación así?</p> <p>Desarrollo. De manera oral vamos a retomar algunas experiencias de los alumnos en las que se hayan sentido como Julia. ¿Ustedes alguna vez se han sentido como Julia? ¿Qué los hace sentirse así? ¿Qué hacen cuando se sienten así? Después de recuperar de forma oral lo que cada uno siente, en colectivo realizaremos una carta para nosotros mismos, que vamos a poder consultar cuando volvamos a sentirnos tristes o que nos falta algo. Es importante retomar cómo nos sentimos, palabras de confort, recordar lo que en otros momentos nos ha hecho felices y algunas alternativas para no actuar de forma agresiva.</p> <p>Cierre Después de recuperar de forma oral lo que cada uno siente, en colectivo realizaremos una carta para nosotros mismos, que vamos a poder consultar</p>	20 min 10 min 20 min	Salón de clases	*Pizarrón *Plumones	*Carta		5 de sept

		cuando volvamos a sentirnos tristes o que nos falta algo. Es importante retomar cómo nos sentimos, palabras de confort, recordar lo que en otros momentos nos ha hecho felices y algunas alternativas para no actuar de forma agresiva. En colectivo nos leeremos la carta y en pares o tríos los alumnos se darán un abrazo el cual nos acompañará cuando estemos tristes o enojados.						
5	Construcción de alternativas que ayuden a la reducción de la tristeza o ansiedad cuando los alumnos se enfrenten a momentos difíciles.	<p>Inicio. Vamos a retomar la carta de la sesión anterior y en equipos escribirán en grande cada oración. Cada oración irá decorada como el equipo decida.</p> <p>Desarrollo. Colocaremos las partes de la carta en orden, posteriormente de forma ordenada pegaremos nuestros recortes y de ser necesario escribiremos qué nos hace sentir bien.</p> <p>Cierre. Todos los alumnos se tomarán de las manos y leeremos la carta que hicimos para que siempre podamos recordar lo que nos escribimos y podrán acudir a ella cuando se sientan tristes o solos. Al final entre ellos se darán otro abrazo, que guardaremos en nuestros recuerdos.</p>	15 min 10 min 10 min	Patio de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> * Tiras de cartulina * Colores *Recortes *Plumones *colores *Stickers 	*Mural con la carta que nos escribimos a nosotros.	Se pedirá a los alumnos que lleven recortes de aquello que los hace sentir bien (no cosas materiales)	6 de sept
6	Libro álbum <i>Nariz de oro</i> . Reconocimiento de la individualidad para disminuir el impacto de las palabras hirientes de los demás	<p>Inicio. Se leerá el libro <i>Nariz de oro</i> posterior a la lectura se abordarán de manera oral las siguientes preguntas ¿Por qué molestan a Eduardo sus compañeros? ¿Cómo creen que se siente Eduardo cuando lo molestan? ¿qué soñó Eduardo? ¿qué cosas no les agradan a los otros de nosotros? ¿Qué pasaría si no tuviéramos defectos?</p> <p>Desarrollo. “Yo les voy a enseñar que pasaría si no tuviéramos defectos. Así daremos paso a la construcción de una máscara con yeso, el coordinador tendrá cuidado de que en la medida de lo posible todas las producciones queden lo más parecido posible. Se dejarán secar en el salón.</p> <p>Cierre. Se les explicará a los alumnos que al día siguiente vamos a continuar la actividad porque debemos secar las máscaras.</p>	20 min 30 min 5 min	Patio de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> *Vendas de yeso *Vaselina *Delantal *Contenedor pequeño 	*Máscaras de yeso.	Lectura del cuento <i>patito feo</i>	9 sept
7	Expresión de las características	Inicio. se pedirá a los alumnos que digan cuál es su máscara. Se reflexionará acerca de cómo algunos defectos nos definen y sin ellos seríamos todos iguales.	5 min 10 min		<ul style="list-style-type: none"> *Delantal *Pinturas *Pinceles 	* Mural con las máscaras de cada alumno.		10 sept

	que nos hacen únicos.	<p>Desarrollo. Se retomará el cuento de Nariz de Oro y se explicará que lo que realmente hace distinto a Eduardo es su nariz y como la aceptación de ésta le ayuda a quererse más y a sentirse, pondremos algunos ejemplos, de características que nos hacen únicos. Se dará paso a que elijan una máscara y la hagan única con ayuda de los diversos materiales disponibles.</p> <p>Cierre. Colocaremos las máscaras en el piso y cada alumno tendrá que decir qué es lo que más le gusta de su máscara y que es lo que lo hace único y le gusta en lo físico y emocional. La psicóloga comenzará con un ejemplo acerca de su color de piel explicando que hay gente que piensa que el color moreno es feo o menos bonito, pero explicará que le gusta y la hace única y siguiendo este ejemplo, cada alumno hablará de sí mismo.</p> <p>Al final realizarán una descripción, no sólo de características físicas si no de todo lo que los define, gustos, intereses, miedos, disgustos y personas favoritas. Ésta la pegarán en la parte de atrás de su máscara, sin nombre. Cada máscara se pegará en la tercera sección del mural.</p>	30 min 10 min		<p>*Diamantina</p> <p>*Plumas de colores</p> <p>*Resistol</p> <p>* Tela de colores</p>		
8	<p>Libro álbum <i>pez arcoíris</i>.</p> <p>Reconocimiento y expresión de las habilidades que los hacen sentir más orgullosos y que pueden compartir con sus compañeros.</p>	<p>Inicio se leerá en colectivo el libro "Pez arcoíris". Las preguntas centrales serán ¿Por qué nadie quería estar con el pez arcoíris? ¿Qué hizo para tener amigos? ¿Cómo creen que se sentía cuando nadie quería ser su amigo? ¿alguna vez se han sentido así?</p> <p>Desarrollo. Se proporcionará a los alumnos un pez arcoíris en una hoja doble carta y muchas escamas hechas con papel celofán, en cada una de ellas los alumnos escribirán algo de lo que se sientan orgullosos, que nos guste de nosotros mismos, al igual que en actividades anteriores éstas no deben involucrar aspectos económicos u objetos. Deben colocar escamas referidas a las actitudes o habilidades que le permiten llevarse bien con sus compañeros.</p> <p>Cierre. En el mural se dibujará un pez grande y en este cada alumno colocará la escama que más le guste y aquella que se le ayude a convivir mejor con sus compañeros. Alrededor del pez los alumnos escribirán los aspectos negativos de la convivencia diaria, y al final se hará la reflexión de cómo las habilidades con las</p>	20 min 15 min 25 min	Salón de clases Patio de la escuela		<p>*Dibujo de pez arcoíris con cualidades y habilidades valiosas</p> <p>*Mural con escamas de todos.</p>	11 sept

		que cada uno cuenta apoyan a “protegernos” de las acciones negativas. Las escamas representan todo lo positivo que tiene cada uno y que va a compartir.					
9	Reflexionar acerca de los vínculos afectivos que los padres de familia establecen con sus hijos.	<p>Inicio. Frente al mural se explicará a los padres lo que se ha hecho en el trabajo con sus hijos. Se mostrarán los libros trabajados y se leerán dos de ellos, para que los papás puedan participar de la lectura. Posteriormente se pedirá a los padres de familia que traten de explicar que representa cada una de las secciones del mural. Se recuperarán algunas ideas y se explicará qué representa cada área.</p> <p>Desarrollo. Se pedirá a los papás que vayan a la sección de lo que hace feliz a sus hijos y la de las máscaras para que traten de adivinar cuál es la producción de su hijo. Esto con la finalidad de apoyar a la reflexión acerca de cuánto conocen a sus hijos. Sólo a partir de esto podrán establecer vínculos más fuertes.</p> <p>Cierre. Los padres de familia se llevarán dos preguntas a casa ¿Cuánto conozco a mi hijo? ¿Cómo estoy apoyando a su desarrollo emocional? ¿Qué es lo peor que puede pasar si no le apoyo a que reconozca sus emociones? Se recuperarán algunas ideas y se llevarán la reflexión a casa.</p>	20 min. 10 min 15 min	Patio de la escuela			12 sept
10	Apoyar a otros en la construcción de alternativas que los ayuden a enfrentar ambientes violentos.	<p>Inicio Se leerá con los alumnos el libro de JUUL. Constantemente se harán preguntas para recuperar lo que entienden de las imágenes, ¿qué representan? ¿Cómo se sentirá Juul? ¿Podríamos ayudarlo?</p> <p>Desarrollo. Al terminar de leer el cuento entre todos dialogáremos si es posible que nosotros podamos ayudar en algo a Juul. ¿Cómo podríamos ayudarlo? ¿qué hemos aprendido? Se organizará a los alumnos en equipos para que entre todos planteen una solución o le den algo que apoye a Juul. De ser necesario podrán consultar su mural que hicieron.</p> <p>Cierre. Cada equipo expondrá como decidieron ayudar a Juul y le escribirán una carta con algunos consejos que puede aplicar cuando se sienta humillado por sus compañeros. También se debe contemplar explicarle por qué no debe desprenderse de aquellos que a los demás no les gusta.</p>	20 min 15 min 25 min	Salón de clases.		*Carta por equipos para Juul	13 sept

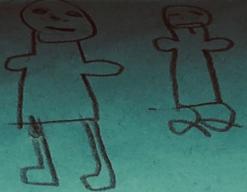
Anexo 2

Producciones de los alumnos que muestran el tipo de interacciones que viven a diario en el entorno familiar.

A mí me gusta cuando mi mamá toma con personas y Feresse nos ayuda a mí y
a mis hermanos
Vanessa D.R.
Martes 24 Septiembre
2019

Que tome mi papá lejos de mi casa.

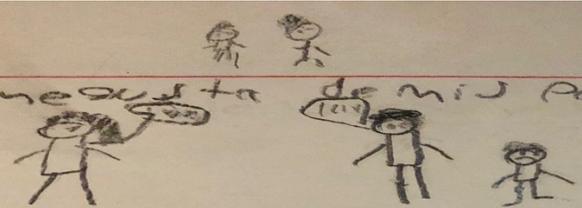
Cuando voy a jugar a mi mamá y
cuando voy a jugar a mi papá.

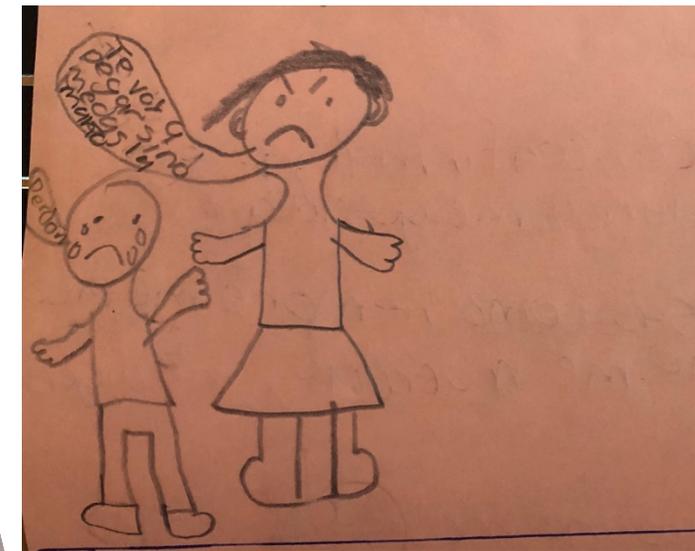
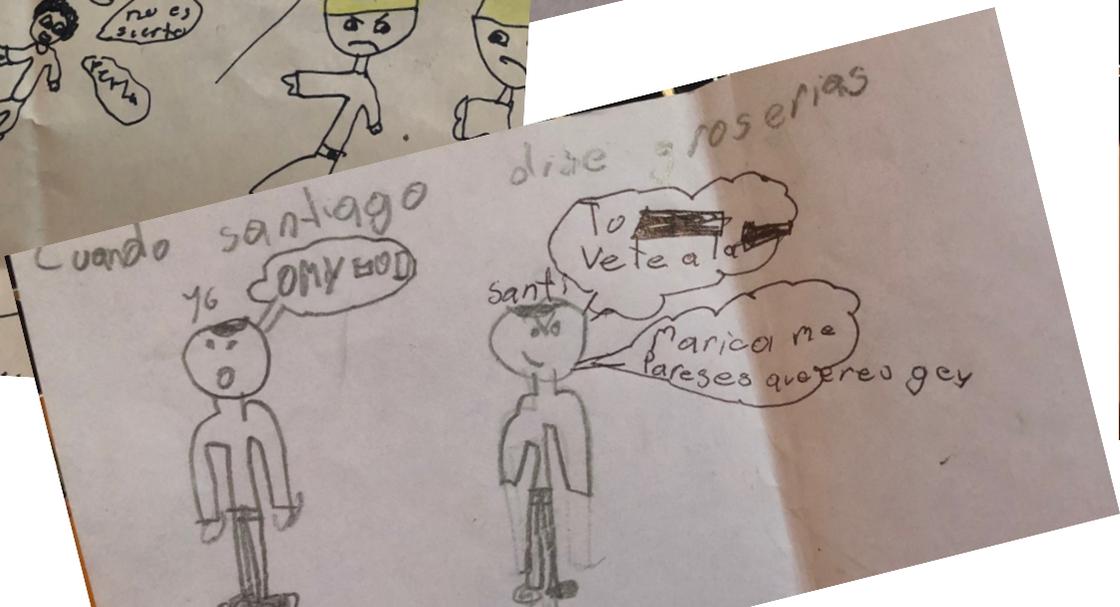
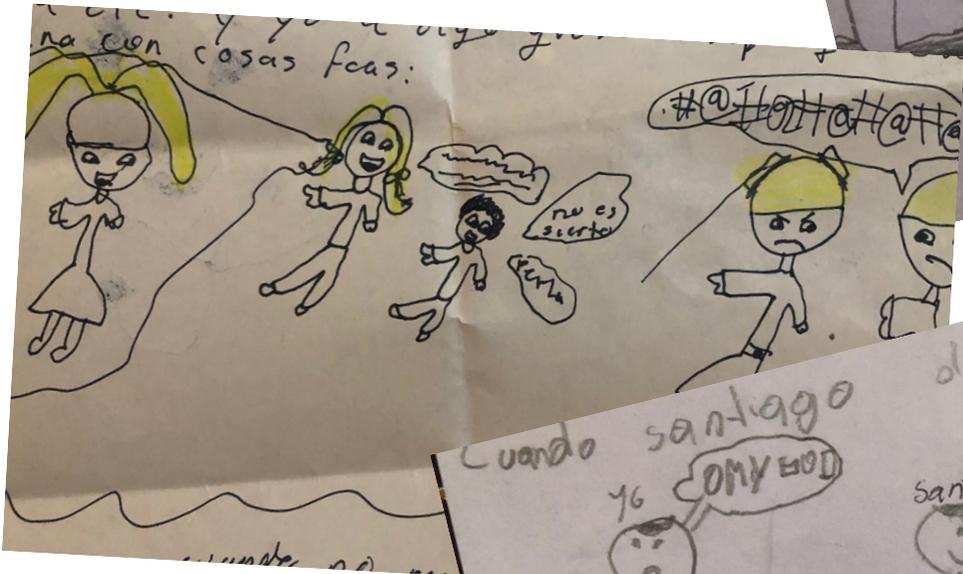
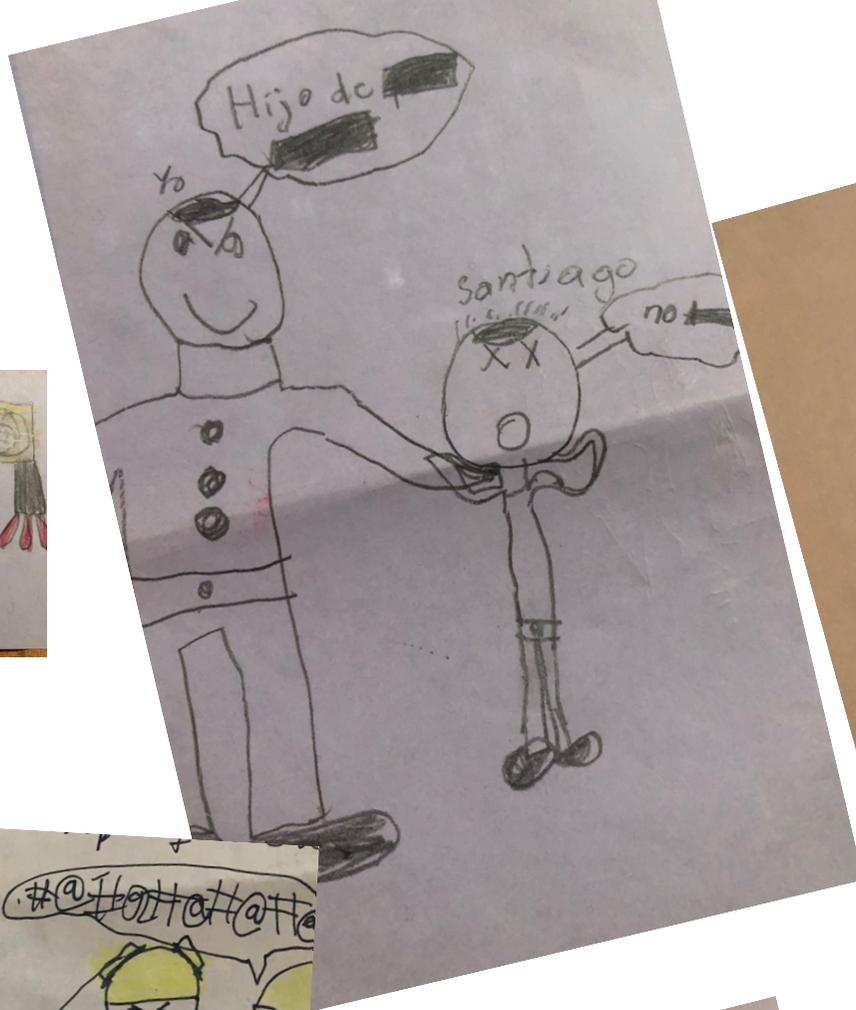
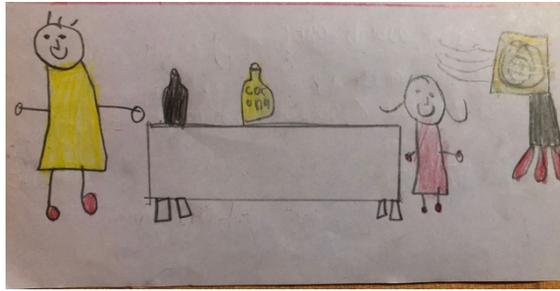


Cuando toma mi papa

Cuando se pelean mis papas me pongo trist

mi nombre es... de mis papas es cuando se pelean





Anexo 3

Momentos de trabajo individual en los que los alumnos permanecieron concentrados sin necesidad de indicaciones extras



Anexo 4

Contratos colectivos realizados en la Telesecundaria

Actividades	Tiempo	Creadores	Firma
<ul style="list-style-type: none"> • Investigar • feminicidios • Decidir que quiero mostrar sobre el tema 	30 Minu	Roberto pap. chulo Edwin Michel Jose Roberto	Roberto Edwin Michel Roberto

Actividades	Tiempo	Creadores	Firma
• Investigar sobre el tema	30 min.	Jaciel	Jaciel Arriaga
• Saber sobre los casos	25 min	Alberto	Alberto Zamudio
• hacer un borrador sobre la información y los casos incluyendo lo mas importante	90 min	Lady	L.G.C.L Lady Geraldine Cabrera Lopez
• hacer una demostración de lo que se va a presentar	10 min		
• hacer el corto	1 hr 30 min		

Actividades	Tiempo	Creadores	Firma
Investigar sobre el tema	25 min.	Bruno	Bruno
Elaborar cartones	1h.	Eliza	Eliza
Saber la razon de por que hay feminicidios	30 min.	Yahir	Yahir
Tomar fotos para un cortometraje	30 min	Edy	Edy

Actividades para el cortometraje	Tiempo para realizarlo	Creadores	Firma de cada integrante
- Investigar sobre el tema en diversos fuentes	- 2 horas	Jessica Flores Correo.	Jessica
- Decidir que voy a mostrar en mi cortometraje	- 30 minutos	Jose Emmanuel LOPEZ Torres	Emmanuel Torres
- Realizar actividades sobre el tema antes de realizar el cortometraje	- 1 dia	Jonathan Flores	Jonathan Flores
		Juan Santiago Mendez	Juan Santiago

Anexo 5

Rúbrica para apoyar el avance en el dominio de las habilidades lingüísticas

Habilidad	I	II	III	IV
Escucha	Cuando se le incluye en un intercambio lingüístico tiende a no respetar los turnos de habla y escucha. Habla al mismo tiempo que los demás sin asegurarse de que se encuentra en el mismo canal de comunicación.	Al participar en un intercambio lingüístico que involucra la escucha se observa ausencia de variaciones o cambios en las ideas creencias o formas de acción.	Existe un intercambio ordenado que permite la comprensión de las ideas del otro para continuar con la transformación de ideas.	Existen variaciones o cambios en las ideas creencias, formas de acción del escucha después de un intercambio lingüístico.
Oralidad	Cuando se le incluye en un intercambio lingüístico tiende a no respetar los turnos de habla y escucha. Habla al mismo tiempo que los demás sin asegurarse de que se encuentra en el mismo canal de comunicación.	El discurso oral siempre es el mismo y se observa ausencia de variaciones que contemplen los objetivos, tareas y contextos en el que se desenvuelve el hablante.	Existe un intercambio ordenado que permite la adecuación del discurso a lo que escucha de la contraparte o a los objetivos planteados.	Existen variaciones en la forma del discurso oral de acuerdo con los objetivos, tareas y contextos en el que se desenvuelve el hablante.

Lectura	La lectura está centrada en la decodificación de los símbolos,	La lectura se centra en la decodificación de símbolos y la caza de fallos ortográficos o gramaticales.	Expresa que la lectura es un intercambio en el que el lector puede cuestionar el texto al mismo tiempo que lo interpreta sin preguntar si esta bien o mal lo que opina del mismo.	Existe una reconceptualización del texto y las vivencias del lector derivado del intercambio lingüístico que involucra a la palabra escrita.
Escritura	Muestra resistencia para participar en un intercambio escrito.	Escribe sin cuestionarse a cerca de cómo la lectura puede cambiar su forma de estructurar las situaciones cotidianas.	Reconoce que la escritura de alguna forma sirve para liberar y perpetuar ideas o sentimientos. Al mismo tiempo que reconoce que el lector hace interpretaciones de los textos.	Existen variaciones en la forma de escribir de acuerdo con los objetivos, tareas y contextos en el que se desenvuelve el escritor.