

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC



**EL PODER DEL DIÁLOGO EN
PREESCOLAR: EL ENCUENTRO
COTIDIANO EN EL AULA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

**PRESENTA:
MARÍA BRIYITT ARCIGA HERNÁNDEZ**

**DIRECTOR DE TESIS:
DRA. FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE**

Para todos los educadores
que andan tras la palabra,
como una posibilidad de cambio.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| Capítulo 1. LA PALABRA PRONUNCIADA EN PREESCOLAR | |
| 1.1 ¿Existe diálogo en preescolar? | 9 |
| 1.2 Buscando una formación dialógica | 17 |
| Capítulo 2. EL DIÁLOGO COMO ENCUENTRO ENTRE EDUCADORA – ALUMNO | |
| 2.1 Construyendo una posibilidad: Buber | 22 |
| 2.2 Freire: la estrella del oriente en el emanar de la palabra | 36 |
| Capítulo 3. LA METODOLOGÍA: EL INGREDIENTE SECRETO | |
| 3.1 La búsqueda | 45 |
| 3.2 Estrategias generales | 47 |
| Capítulo 4. LA PALABRA COTIDIANA EN PREESCOLAR | |
| 4.1 La flor de la palabra: germinación aniquilada | 54 |
| 4.2 Los claroscuros de la palabra | 85 |
| Capítulo 5. EL DIÁLOGO COMO UNA POSIBILIDAD DE ENCUENTRO | |
| 5.1 Pequeña remembranza | 104 |
| 5.2 Situaciones didácticas de aprendizaje | 107 |
| 5.3 Extractos de conversación | 110 |
| 5.4 La primera cosecha de la palabra | 121 |
| REFLEXIONES FINALES | 144 |
| REFERENCIAS | 151 |

INTRODUCCIÓN

La palabra pronunciada en la vida cotidiana tiene diversos matices que no alcanzamos a ver, y mucho menos a interpretar como educadores dentro del ámbito escolar. Hablemos específicamente del diálogo, palabra que tan repetidamente escuchamos en la política educativa que actualmente impera, y que se habla de ella con tanta simplicidad, que aparentemente cualquier sujeto es capaz de dialogar.

La presente investigación cobra significado al rastrear qué es diálogo y las implicaciones en la vida cotidiana, con la finalidad de formarme como sujeto dentro de este camino, para posteriormente vivir con estas palabras como educadora que soy del sistema educativo mexicano. Un elemento clave para poder caminar acompañada con la infancia fue descubrir que: “Yo llego a ser Yo en el Tú; al llegar a ser Yo, digo Tú. Toda vida verdadera es encuentro.” (Buber; 2005, 18) Lo profundo de poder pronunciar el Tú, cuando miro y estoy con el otro que en este caso es el infante, y al hacerlo, en este momento él me constituye al reconocermelo; no como la maestra que representa la autoridad, más bien, puede verme como sujeto con quien puede hablar. Sin embargo, en la cotidianidad existen elementos que imposibilitan el diálogo. “Toda mediación es un obstáculo. Sólo donde toda mediación se ha desmoronado acontece el encuentro.” (Buber; 2005, 18) Desde esta perspectiva ¿Es posible el diálogo bajo la mediación de un sistema institucionalizado? Es necesario plantear que al ser parte del sistema educativo, debo atender la demanda de manejar el Programa de Educación Preescolar (PEP), lo cual tiene implicaciones serias para instalarme en el diálogo desde el encuentro planteado por Buber, por la sencilla razón de que diseño situaciones didácticas basadas en competencias para desarrollar con los alumnos, convirtiéndose en un trabajo que me demanda una mediación. Este marco de la labor docente aparentemente es un obstáculo insalvable para el diálogo como encuentro.

Una dificultad más para instalarme en el diálogo desde aquí, es que para Buber (2005), el diálogo es entre dos sujetos, cuando en un salón de clases, nos encontramos con 20 alumnos aproximadamente. Situación que cambia rotundamente el contexto, por tanto cabe preguntarse si ¿es posible caminar con la infancia a través de la palabra?

Con esta duda me encuentro con Freire y su propuesta dialógica, emergiendo la palabra, vista como: “[...] la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo” (Freire: 2005, 105). En el entendido de que no es cualquier pronunciamiento ligero, todo lo contrario, hablar desde aquí implica que debemos llevar de la mano la acción y la reflexión dentro de la cotidianidad, y el principal propósito es transformar el mundo, pero no es el que vemos en la lejanía, es este, el inmediato, en el que está presente la realidad de la que somos parte. ¿Qué es lo que hace la diferencia? La palabra, que hace que los hombres reconquisten su derecho a pronunciarla y aprendan a ser libres, en este caso, hablamos de la infancia, por tanto ¿qué lleva consigo? Encontrando lo siguiente: “El alumno, como el niño, el menor o la infancia, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos [...] Se puede intuir que en torno a la categoría alumno se ha formado todo un orden social en el que se desempeñan determinados roles y se conforma un modo de vida, que nos resulta muy familiar porque estamos acostumbrados a él. Este orden propicia y obliga a los sujetos inmersos en él a ser de una determinada manera” (Gimeno; 2003, 15-16). Articulando la complejidad que implica el diálogo y el alumno como invención Me encuentro con la angustia que genera el reto de construir el encuentro con mis niños; ante la exigencia misma que resulta de esta pronunciamiento, más aún cuando surge la interrogante ¿sabré dialogar con la infancia? Claro que el reto que enfrento como educadora en búsqueda del diálogo, me hace cuestionarme si lo que pretendo no es sólo un discurso activista. Pronunciado con la palabra vacía del proceso de reflexión y las implicaciones que conlleva en la cotidianidad.

Esta búsqueda me lleva a reconocer que me encuentro en el inicio, para descubrir ¿qué es la infancia?, pues al despojar todas estas construcciones y relaciones mediatizadas socialmente establecidas con los menores, consideradas como naturales, queda ese vacío, y por ende emerge la palabra misma que me encuentro reconquistando como educadora para poder hablar con la infancia, con la firme intención de que podamos caminar juntos, y continuar con mi formación como sujeto que se educa en compañía de los otros, que en este caso son mis alumnos.

Este trabajo, presenta la aventura de construcción de esta nueva manera de mirar y vivir a la infancia y al diálogo. Aventura en la que cobran vital importancia los argumentos teóricos y metodológicos en este proceso de reflexión, para darme la fuerza y el acompañamiento necesario, y no caer en el vacío y poder continuar con esta búsqueda a través de la palabra para que se pueda dar el encuentro y al mismo tiempo develar significados de la infancia.

Este trabajo representa el camino que fue iniciado con pequeños esbozos en esta investigación, en primera instancia documentando las características de los intercambios verbales cotidianos en el aula de preescolar (intercambios que ingenuamente solemos calificar de diálogo) y a partir del marco teórico-filosófico planteado con anterioridad, develar las características de nuestras interacciones, plantear y desarrollar una alternativa que posibilite el diálogo como encuentro y bajo la misma exigencia metodológica revisar los avances y en donde hay que continuar explorando, así como los elementos teóricos que me permiten tener un referente y saber para donde pretendo construir el camino junto con la infancia. De este modo, el trabajo se presenta por capítulos. El primero: la palabra pronunciada en preescolar, da cuenta de todas las interrogantes surgidas que detonaron y dieron el sustento para iniciar la presente investigación.

El segundo capítulo denominado el diálogo como encuentro entre educadora-alumnos. Contiene los fundamentos teóricos-filosóficos, mismos que me

enriquecieron en la formación como sujeto, para poder comprender y construir una mirada en torno a la palabra y las implicaciones en la vida cotidiana.

El tercer capítulo, titulado: la metodología, el ingrediente secreto, muestra el proceso seleccionado al que se pertenece, desde el primer momento de elegir la tradición, siendo esta de corte cualitativo; posteriormente el enfoque seleccionando el análisis de la conversación, y de este, preferir las estrategias fundamentales, para acceder a la rigurosidad necesaria con la finalidad de ver lo que ocurre en el aula desde estos elementos.

El cuarto capítulo llamado: La palabra en preescolar, son dos categorías surgidas del primer análisis realizado a las conversaciones de las tres educadoras que participamos en la presente investigación, mostrando con la claridad necesaria como se dialoga en preescolar, y el papel que otorgamos al alumno a través de la palabra.

El quinto capítulo: El diálogo como una posibilidad de encuentro, es la propuesta diseñada y aplicada en mi grupo como educadora que investiga y rastrea los avances y en donde hay que continuar explorando la posición de los alumnos y educadora para lograr caminar juntos en la vida cotidiana.

por último se encuentran las reflexiones finales, surgidas durante todo el proceso de investigar, así como también posibilidades de nuevos caminos y de los encontrados, como caminar acompañada de la infancia.

Esta investigación me ha dado elementos fundamentales que en un inicio no me hubiera imaginado; al ir transitando, fueron construyendo una nueva mirada y creer que se puede delimitar a la vida del aula, sería minimizarse como sujeto; se está arraigado la palabra en mi ser, que en todo momento está presente en mi vida cotidiana y lista para emerger con retos y fortalezas, pero está presente en mí.

CAPÍTULO

UNO

LA PALABRA
PRONUNCIADA
EN PREEESCOLAR

1.1 ¿EXISTE DIÁLOGO EN PREESCOLAR?

Mi vida como educadora comienza a cobrar sentido al mirar cómo es la práctica pedagógica realizada, inmersa en este quehacer, encuentro vacíos profundos, que desde la práctica cotidiana no logro comprender. Por tanto es fundamental mirar y cuestionar lo que hago, debido a que lo he reproducido como educadora durante 15 años, en donde he tenido la sensación de que las cosas que realizo no me gustan y no me siento bien al hacerlas.

Estoy hablando de la forma en que diálogo con el grupo, el cual siendo una de las prioridades de la educación básica, planteada en la reforma, que me solicitan como educadora, por tanto debería saber dialogar con los alumnos, solo que cuando lo intento, considero que lo que realizo es otra cosa, tal como se muestra en el siguiente extracto de conversación:

[Los alumnos están sentados en su silla frente a la mesa y arriba de ésta cada uno trae un libro abierto. Todos tienen la misma página a la vista; la mayoría ve la figuras que tiene la hoja, varios niños están platicando con su compañero de al lado sobre el libro. Me encuentro parada de frente a los niños, traigo un libro en la mano, abierto, en la misma página que los alumnos].

Ma1: Así no podemos platicar Michael, quiero que platiquemos de lo que estamos observando en estas páginas, pero no podemos hacerlo, si todo mundo habla.

Nos: Bullicio.

Ma: Alison, Alison [Subo el tono de voz. Alison ya había observado el libro y ahora se muestra aburrída e indiferente. Cuando le llamo, Alison voltea a verme al tiempo que bosteza y muestra un gesto de aburrimiento].

Nos: Bullicio [muy bajo, todos están sentados, mirándose entre ellos y al mismo tiempo me ven].

Ma: Chicos. [Me dirijo hacia todo el grupo] No, si tú no me escuchas, yo no te escucho. [Me dirijo a Michael, quien está parado frente a mí, queriendo decirme algo]. Ahorita qué vamos a hacer, te voy a pedir este... ¿qué vamos a hacer? Vamos a platicar de lo que estamos viendo de las fotos. Nicole, [Nicole se encuentra platicando con César su compañero de al lado. Parece que la plática gira en torno a la hoja del libro, puesto que ambos lo miran entretenidamente] lo vamos a platicar entre todos, por eso quiero que nos escuchemos Nicole, Nicole, Michael, listos. ¹

Mirar este extracto de conversación, tiene la intención de palpar el vacío y el distanciamiento existente en torno al diálogo, por la sencilla razón de que no sé cómo hacerlo, y la experiencia adquirida no me ha dado elementos para mejorar y comprender el significado de diálogo, pero sobre todo poderlo manejar en la práctica cotidiana con los alumnos.

Al mismo tiempo, aprecio que esta conversación simbólica representa la carga de que la educadora es la autoridad y, por tanto le corresponde ejercer este poder ante los alumnos, pero más que hacer uso del mismo, considero que se cae en el autoritarismo entendiéndose éste como:

“...el profesor o profesora establece una relación de imposición de su rol social con la consecuente sumisión y pasividad del alumno [...] se caracteriza por: volumen alto de la voz, posturas corporales desafiantes, miradas fijas, silencios y relación de distancia.” (Cabrera, 2003).

Situaciones y elementos que en distinto momento he manejado, porque no sé cómo conversar y crear un ambiente en donde estemos presente la educadora-alumnos; cayendo frecuentemente en esta comunicación autoritaria. Después, no

¹ Extracto de conversación (Baf 001/20/11/2014)

pasaron muchos minutos, cuando conmigo misma me sentía mal y al verme con este sello autoritario me detestaba; ver el miedo en los ojos del otro cuando una grita, no es agradable. Observar al grupo en completo silencio a partir de utilizar el mismo tono, con esa postura rígida y una mirada fumigante para todos y, a la vez, para marcar quién tiene el poder dentro del aula: quién manda, quién habla. Reconozco en estos hechos la ausencia del dominio en la comunicación como educadora al servicio del sistema.

Considero que en la práctica educativa cotidiana, me encuentro inmersa en un conflicto derivado entre acciones realizadas y los sentimientos que me generan, producto de la acción educativa; he intentado negarlos, por muchos años, pero no puedo, resulta que son más fuertes de lo que parece. Por otro lado no sé si haya compañeras educadoras que sienta y tenga pensamientos como los míos, y que la conexión en torno a cómo comunicarnos con los alumnos también genere una dinámica y objetivo diferente.

Puede suceder la situación de que en la escuela, las educadoras no sabemos conversar con la infancia, en caso de ser cierto, algunos posibles argumentos son la existencia de los alumnos que integran un grupo, aproximadamente 20 alumnos, en donde debemos considerar que tienen una edad de cuatro para segundo grado o cinco años, los de tercer grado, y que todos están deseosos de ser escuchados y que en varios momentos demandan el escúchame y atiéndeme a mí, se puede escuchar ridículo o sin sentido, solo que en distintos momentos del día y particularmente cuando se intenta conversar con el grupo, prevalecen comentarios individuales que surgen de un tema, pero que nada tienen que ver con el mismo.

Otra posible posición de las educadoras es que consideremos que es prioridad que la infancia hable durante el desarrollo de una situación didáctica, sólo que cuando lo haga, sea exclusivamente a la pregunta solicitada y cada uno de los

alumnos se tiene que remitir específicamente a la petición, en caso de ser así cobra significado el siguiente planteamiento:

“...creer que son “menores”, no nos importa su voz y no les consultamos para elaborar o reconstruir la idea que tenemos acerca de quiénes son. Los adultos se definen a sí mismos, los menores son definidos por los primeros. Si ellos no hablan y los adultos lo hacen en su lugar, es lógico que la explicación de su experiencia está muy mediatizada por las visiones que nosotros tengamos de ellos.” (Gimeno, 2003:14)

Bajo esta mirada, comienzo apreciar que no es un problema exclusivo, el cual he permitido que me afecte y he arrastrado durante toda mi intervención docente, sintiéndome que soy la peor maestra de la escuela y que lo que hago no es suficiente debido a que al concluir el ciclo escolar no entregó buenos resultados, por la contradicción inmersa que poseo, o los someto y aplicó el rigor posible o intento escuchar y verlos, pero ¿cómo hacerlo?

Crear que es un problema personal probablemente sería egocentrista, plantear que soy la única educadora que presenta dificultades para conversar con la infancia y será entonces cuando cobra importancia que no nos importa su voz, sus pensamientos, es entonces cuando me pregunto ¿por qué no es importante comunicarnos con la infancia? Y al parecer cuando existe comunicación predomina la voz de la educadora, que en este caso es la autoridad en el aula y además es adulto, en entonces cuando estas dos concepciones se unen y le otorgan ese poder para someter a la infancia.

Sobre todo porque en la práctica cotidiana del aula, se trabaja con grupos integrados como mínimo de 20 alumnos, y es entonces que ante la población infantil presente será que es más fácil someter a la infancia, más aún la educadora hace uso de ese doble poder que posee y al hacerlo pareciera que es algo normal.

De esta manera comienza a cobrar sentido estas prácticas naturales de las que me he apropiado como adulto, pero es entonces cuando cabe preguntarse ¿quién es el otro?, ¿por qué no dejo que hablen? Cuántas concepciones como educadora traigo que no alcanzo a ver cómo se hacen presentes para que la voz del niño sea una ausencia negada o, ¿acaso será la única manera de existir dentro del aula?

Problematizando, ¿Qué es la infancia? Me encuentro apropiada de lo que ha sido dado y que es a través de esta concepción como gira la acción realizada como educadora en el aula al mirar y dirigir a la infancia, la veo como:

“...una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica. Porque son adultos (padres y madres, profesores y profesoras, cuidadoras y cuidadores, legisladores y legisladoras, autores y autoras de teorías acerca de la psicología del desarrollo) quienes tienen el poder de organizar la vida de los no adultos. Sin poder evitarlo, nos representamos a los menores como seres de corta edad escolarizados. Las imágenes obtenidas se proyectan en las relaciones que mantenemos con ellos, en la manera de verlos y entenderlos, en lo que esperamos de su comportamiento las indicaciones que les hagamos o ante determinadas situaciones en los parámetros que sirven para establecer lo que consideramos que es normal y lo que queda fuera de lo tolerable” (Gimeno, 2003:13-14)

Al parecer todo lo que he hecho, es en torno a esta concepción de infancia, que era lo que me parecía familiar y natural, así crecí y viví mi propia infancia, y cuando me tocó crearla con mis propios hijos, y a la par con los alumnos, siempre fue concebida y partí de esta construcción social ya dada. En ese momento no dudaba sobre si lo que se realizaba era lo más sano, simplemente era lo conocido, lo establecido y por tanto me correspondía continuar con la reproducción social creada.

A la vez me traicionan mis pensamientos al recordar en ciertos momentos lo caótico de la situación acompañado de la sinrazón que predominaba en muchos

momentos, pero que no había nadie a mi alrededor que pudiera aportar hacia una manera de mirar la misma infancia, mi madre por ejemplo, su principal consejo era “paciencia hija, paciencia”. En mi interior creía que no la poseía, pues por algo mi madre siempre me aconsejaba lo mismo y, al verme en el aula tal como lo muestra el extracto de conversación, pensaba que no lograba apropiarme de la figura que como autoridad me correspondía ejecutar. Más ahora tal parece que estas apreciaciones comienzan a tener forma dada a través de esta construcción social inventada por los adultos y que sin saberlo, me resistía sin conciencia.

Ahora cabe preguntarse ¿será esta la única manera de ver al infante? ¿Habría otra manera de verlo?, y con base en una mirada diferente ¿Habría otra manera de vincularse entre la educadora con los alumnos? ¿Qué posibilidades de encuentro existe entre educadora-alumno a través del diálogo?

Esta relación en la que participó como educadora con el alumno, está mediada por un elemento que está presente y se ha apoderado de mí: el poder. Porque al estar frente a él, se cree que es pequeño, que no sabe conversar y no tiene nada que decir, por tanto le corresponde a la educadora enseñarle a hacerlo con todos sus compañeros, puesto que esta es una de sus funciones de acuerdo al sistema educativo propuesto en planes y programas de educación básica. Sin darme cuenta, trabajar desde la visión del sistema dado en los planes y programas y con estas vivencias y ausencias negadas en mi interior, en la práctica que realizó, el poder se ha posesionado de mi existencia dentro del aula como educadora, entendiéndose a éste como:

“...la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”
(Weber, 1944:43)

Es en este momento cuando cobran relevancia estos planteamientos en torno al vacío, al distanciamiento, hacia los sentimientos y la ausencia de la voz del niño, pues al existir el poder no sólo niego al otro, sino que al parecer, al mismo tiempo

me niego a mí misma sin saberlo, y ante estas negaciones cómo podemos estar presentes como seres humanos, cuando la práctica educativa está impregnada de este elemento que desconozco y que lo veo en la lejanía en el interior del aula.

Será entonces que en nuestra manera de ver a los alumnos por ser menores, en este proceso de involucrarse a través de la comunicación, los sometemos y nos sometemos a nuestras concepciones de ver la vida. Por este poder que nos otorgamos al ser adultos y a su vez reforzamos la dominación, entendiéndose ésta como:

“... la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinados contenidos entre personas dadas.” (Weber, 1944:43)

Si es así, entonces lo que realizo en esta práctica educativa está lleno de dominación, de sometimiento del otro, y sin saberlo estos elementos se han posesionado de mí en esta manera de estar en el mundo, ¿pero acaso será la única forma de estar aquí? ¿Podrá existir otro pensamiento para concebirlo?, ¿Cómo puedo renunciar a la dominación para posibilitar al otro?

Por el momento necesito conocer al poder y enunciar cómo se da su presencia cuando acciona en estas estructuras, por lo que es necesario plantear el poder como algo:

“...visible e invisible, presente y oculta, inmersa en todas partes, que se llama poder...La gran incógnita actualmente es ¿quién ejerce el poder? Y ¿Dónde lo ejerce?... sería necesario saber bien hasta donde llega el ejercicio del poder, mediante qué conexiones opera, y a qué instancias ínfimas de jerarquía, de control, de vigilancia, de prohibiciones, y de sujeciones, moviliza. Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce; y, sin embargo, el poder se ejerce siempre en una determinada dirección.” (Foucault, 1999:111-112)

Y si acaso es el alumno, el que recibe toda esta carga ideológica de poder a esa edad tan pequeña, ¿lo marcará? ¿Lo limitará? ¿Lo imposibilitará?, pero aquí lo importante sería saber si en el preescolar estas prácticas están presentes, o si el

poder como dominación del otro, del menor ¿permite la existencia del diálogo? Y de ser así ¿Cómo es la interacción de la educadora con los alumnos en esos intercambios? Sería la manera como se podría palpar lo invisible, a través de las acciones para hacerlo visible y de esta manera recuperar y confrontar con la práctica que realizó.

No hay que olvidar, que es probable que las prácticas de mis compañeras educadoras no exista el poder como dominación, y éste, sea exclusivo de mi existencia dentro del aula, o que probablemente también lo haya, pero ¿sería necesario saber y conocer hasta donde llega como ejercicio de poder?, ¿Cuál sería la finalidad de conocer la existencia? ¿Ayudaría a comprender la práctica que se realiza cotidianamente?

Develar las formas en que se manifiesta esta relación de poder como dominación en el diálogo en preescolar, me ayudará en la construcción donde el diálogo se potencie y tenga el poder de generar nuevas relaciones entre educadora-alumno, que permitan el conocimiento y encuentro mutuos de una práctica educativa. Plantear el poder como posibilidad, me lleva a una situación distinta de lo vivido, es decir, a estar con los otros a través de la propia relación. Así las distancias se acortan, y las personas inmiscuidas interactuamos de una manera distinta al vernos, reconocernos, escuchándonos; interacción que se pretende construir tras la búsqueda del diálogo para que posibilite el encuentro.

Ahora bien, si el diálogo es la vía para construir una relación diferente con mis alumnos, necesito problematizar ¿Qué es el diálogo? Y tras esta búsqueda, encuentro un planteamiento interesante para abordarlo, tal como lo es la filosofía de la tradición judía de Buber (2005). Con planteamientos filosóficos para descubrir y a la vez para ver una posibilidad en esta construcción de ser educadora que habla con la infancia.

Para Buber, dialogar entre dos seres humanos es conocerse a sí mismo, no de la manera habitual que solemos hacerlo al describirnos ante otros al mencionar las

características físicas, psicológicas y sociales que poseemos. Desde aquí el conocerse es descubrirse en la relación con el otro, puesto que ambos son seres inacabados, que se necesitan y aprenden juntos, ambos poseen la cualidad de enseñar, pero en esta relación y la manera de accionar, ambos se constituyen, es decir, él otro me constituye a mí y a su vez, yo lo constituyo y así evocamos el par de palabras básicas como lo es el Yo – Tú, para que en este transitar la relación nos lleve por caminos inimaginables, llenos de gozo de estar ante el otro, compartiendo ese espacio y sin saberlo el encuentro está presente, haciéndonos crear, inventar, por el gusto de conocer juntos y así nuestra vida transitará.

En este planteamiento del diálogo de Buber el encuentro es entre dos personas, y el pequeño inconveniente, es que en el aula de clases nos encontramos con 20 alumnos y una educadora, por lo cual el panorama cambia, por tanto habría que contemplar cómo podemos construir el nosotros a través del diálogo y es entonces cuando se convierte en una posibilidad interesante al mirar que pueda surgir el encuentro.

El rumbo de esta investigación es con la finalidad es esclarecer una posible mirada para ver este vacío existente y a su vez, posibilitar el poder del diálogo en el encuentro entre educadora-alumnos. Surgiendo de esta manera las preguntas centrales de la presente investigación:

¿Existe el diálogo en preescolar? ¿Cómo es el diálogo entre educadora-alumno en el aula de preescolar?, y con base en este cuestionamiento, ¿qué posibilidades existen de manejar el poder del diálogo entre educadora-alumno en el aula de preescolar para construir una relación en donde se constituyan ambos y permitan la posibilidad de encuentro en el aula?

1.2 BUSCANDO UNA FORMACIÓN DIALÓGICA

La esencia de esta investigación radica en la práctica que realizó, donde está ausente el diálogo, predominando el sello autoritario a través del poder de dominación ejercido hacia los alumnos, alumnas y la concepción de infancia que ya ha sido dada, aceptada y vivida. Elementos esenciales para poder mirar que la práctica que realizo no es lo más sano y adecuado para todos, sólo que esta reproducción se ha hecho durante 15 años por la carencia de elementos propios de la formación, por tal razón y aprovechando este proceso se evoca lo vivido, para construir una mirada a través de la presente investigación y es aquí en donde radica su importancia, tras la firme intención de construir a través del diálogo entre educadora y alumnos, la posibilidad de generar un encuentro y que éste a su vez aporte conocimientos a los alumnos.

Por eso es necesario mirar y cuestionar mi práctica, para comprender lo que está ocurriendo y a la vez la manera de trabajar de dos compañeras, con la intención de conocer como manejan ellas el diálogo, si es que está presente en su práctica cotidiana, o bien como se da la ausencia del diálogo durante su intervención pedagógica como educadoras al servicio del sistema educativo. Sólo que para la construcción de este diálogo y el darle el giro a mi práctica educativa, es necesario encontrar el cauce que dé razón a lo existido, porque de lo contrario se corre el riesgo de nombrar al vacío y en la práctica educativa se desdibujan todos los elementos nombrados, y se continúa con la misma reproducción, y a la vez, inmersa con todos estos sentimientos y conflicto propios de ser educadora.

Por otro lado, pretender creer que manejar la existencia del diálogo en el aula es algo muy sencillo, y fácil de incorporar a la vida cotidiana con los alumnos, es reducirlo a una mera actividad, es decir creer que porque se les haga una pregunta y los alumnos contesten y se logre el objetivo planteado cualquiera que sea, en donde el intercambio de palabras gire y sea específicamente sobre la pregunta inicial y no haya cabida para otras posibilidades de expresiones por parte

de los alumnos y de la educadora, cabría preguntarse ¿qué tipo de diálogo es? O ¿qué es?

Para poder mirar el diálogo es necesario iniciar conmigo misma, desde la práctica cotidiana que realizó, con la finalidad de volverme consciente y de esta manera poder ver a los alumnos como sujetos llenos de posibilidades, iniciando con escucharlos y permitir que a través de sus voces cobren vida.

OBJETIVOS

- Problematizar la práctica cotidiana en relación al diálogo.
- Documentar las prácticas cotidianas realizadas en torno al diálogo en el aula de preescolar.
- Reconquistar la palabra como educadora para construir una posibilidad de diálogo con la infancia
- Transformar a través de una posibilidad de encuentro entre educadora y alumno, como sujetos en construcción, partiendo de la relación que a su vez los constituya.

SUPUESTOS

La investigación parte de cinco principales supuestos, el primero gira en torno al poder que la educadora adulta ejerce dentro del aula contra el alumno que es menor. Por tanto si es que ocurre, se utiliza el poder como dominación contra el alumno, en donde la práctica educativa gira en torno a esta situación y el alumno, aun cuando opone resistencia, simplemente es sometida.

El segundo gira en torno a la gran diferencia existente entre diálogo y conversación, partiendo del supuesto que lo que hay y desarrolla la educadora con los alumnos es la conversación y que ésta está impregnada de ser cerrada y

en donde los alumnos hablan en coro con un sí o un no o cualquier otra respuesta ya esperada, por tanto no se profundiza, debido a que no hay claridad en el objetivo. Operar sólo por asociación y de dispersarse en cualquier momento pues es tan espontánea, que así como se entabla, se termina.

El tercer supuesto maneja la categoría de alumno, construida social y culturalmente, es decir se ve al alumno como pequeño, por lo tanto el adulto es el que tiene el poder y la decisión de permitirle hablar o no hablar y cuando lo hace, debe decir lo que la educadora espera escuchar.

El cuarto es que el diálogo es una ausencia negada por la misma educadora, y que al hacerlo ella misma desconoce que lo está haciendo; bajo esta posición no se puede contemplar su existencia para desarrollar el trabajo de preescolar.

El quinto es creer que la relación establecida de poder, de sometimiento entre educadora y los alumnos desde la reproducción social es la única vía de establecer la acción educativa.

CAPÍTULO DOS

EL DIÁLOGO COMO ENCUENTRO ENTRE EDUCADORA - ALUMNOS

2.2 CONSTRUYENDO UNA POSIBILIDAD: BUBER

La búsqueda me ha llevado por caminos inexplicables, y a la vez, me ha brindado elementos esenciales en mi propia formación en torno al diálogo, razón por la cual inicié recuperando en esta categoría el concepto de dualidad, visto como:

“[...] uno de los pilares que ha consolidado a los diversos ordenamientos [...] lo que hemos de denominar, la dualidad *sujeto* [...] y *cosa*. [...] presente en todo el saber científico moderno.” (Gómez, 2010)

Este concepto encierra la unidad contradictoria en que se suele plantear al ser, por un lado pareciera ser que es un sujeto inmerso en la vida social y al mismo tiempo, se le reduce a cosa, cuando es utilizado para cierto fin. Por ejemplo a la mujer, como todos sabemos biológicamente es ella la elegida, para poder embarazarse y dar vida a un nuevo ser. Visto así se le reconoce como sujeto, que posee este don que la hace especial. Pero qué ocurre con los tratantes de blancas, que someten las mujeres y se dedican a venderlas, al hacerlo las ven como una mercancía que produce ganancias y de esta forma son reducidas a objetos. Esta es precisamente la contradicción inmersa hacia el ser, que considero necesario tomar como punto de partida, dentro de esta búsqueda hacia el diálogo.

Por tal razón la estructura de esta categoría se centra en los planteamientos filosóficos de Buber (2005), con la finalidad de comprender la propuesta del diálogo, desde la duplicidad de dos pares de palabras básicas, que dan sentido a nuestra existencia, sistematizándolas a través del Yo – Ello y el Yo – Tú. Mismas que si las vemos desde lo dual, está presente y planteada a través de los dos pares de palabras básicas en donde se retoma el pensamiento hacia el ser. De esta dualidad parto con la finalidad de trascenderla, a través del marco teórico, para que me permita construir una posibilidad en torno al anhelado diálogo.

Es momento de iniciar para mostrar las implicaciones de dialogar desde los dos pares de palabras básicas. Es tan sencillo mencionarlas y a la vez fundamental

para encauzar esta profunda dualidad, debido a que una vez que me instalo en cualquier par de palabras básicas, ellas se posesionan de todo mí ser, hablamos desde ahí, conscientes, alimentando nuestra vida.

Es necesario mostrar las implicaciones y fundamentos que tiene cada par de palabras básicas. Iniciare con el planteamiento del Yo – Ello, para evitar lo que podría ser la primera confusión, aclaro que aquí se incluyen ambos géneros (hombres y mujeres), todos contamos como iguales en nuestra existencia en este mundo. La persona que dice Yo se refiere a sí mismo, hacia lo que percibe, lo que le afecta, le representa, lo que quiere, lo que siente y piensa. Al pensar el sujeto sólo en él, habla desde este par de palabras básicas, encontrándose y experimentando la superficie de las cosas, para extraer ese saber que es relativo a su condición, otorgado a través de la experiencia que le da al explorar el mundo; por ejemplo cuando un adulto le va a comprar a su hijo la mascota que tanto le ha solicitado, lo primero que le invade en sus pensamientos es el costo de una nueva adquisición, así como si cuentan con el espacio disponible dentro del hogar, concibiendo el interés como una nueva adquisición. Al existir estos pensamientos está hablando desde el yo, una parte de este par de palabras.

La experiencia a la que se enfrenta el adulto es externa, se encuentra fuera de él, en el mundo que le rodea, y entre él y la mascota nada ha cambiado, debido a que sólo existe esta visión del mundo de ver a la mascota como el ello. Aunado a la experiencia externa se encuentra la interna, juntas estas dos, no acercan el mundo al ser, es decir el sujeto sigue viendo el mundo separado de él, donde solo lo describe, con esa insensibilidad que le otorga la sabiduría de haber amontonado la información en torno al animal, concebido como una mascota.

De esta manera, el sujeto vive sólo en su Yo, y esta manera de ver y estar con el mundo da cabida a distintos pensamiento vistos desde el reino del Yo – Ello. Hasta que en determinado momento, este aislamiento comienza a desvanecerse para dar cabida a:

“...el yo de la relación ha emergido y ha devenido existente en su existencia separada, desiste él también, diluyéndose extrañamente y funcionalizándose en el hecho natural del distanciamiento de la carnalidad respecto de su entorno, y despierta en él la yoidad. Sólo ahora puede surgir el acto yoico consciente, la primera forma de la palabra básica Yo – Ello, de la experiencia referida al Yo [...] se ha alzado ya la barrera [...] se ha pronunciado la palabra básica Yo – Ello, la palabra de la separación”. (Buber, 2005:27)

Es entonces cuando se constituye este par de palabras básicas y la relación fundada entre los dos, que en este caso es el adulto y la mascota, están destinados a vivir separados, surgiendo una profunda melancolía, por parte del adulto al ver en la lejanía a la mascota, no por la distancia, debido a que la puede tener enfrente, pero no se permite traspasar la barrera, y continúa concibiéndola como la mascota. Siendo conscientes de sus acciones, el distanciamiento al que se pertenece, con que la mira y que el término que ocupa, este animal dentro de la concepción del adulto, cuando es nombrada sigue siendo el de mascota, independientemente del nombre que haya sido elegido y aun cuando él haya participado en la elección del nombre junto con su familia, no cambia nada, continúan estando presente la barrera en torno a su autorreferencial,² cegado por la concepción impuesta de ver al animal como la mascota y nada más.

Lo curioso es que, a la naturaleza se le contempla de una manera diferente, un ejemplo dado a través de un elemento de la polinización, como puede ser el caso de las malvas silvestres, esas hojas verdes que las podemos encontrar en esos pequeños espacios de tierra olvidados en la vía pública, en una jardinera sucia y descuidada, invadida y marcada por varios perros, dejando con toda la claridad sus rastros marcados de que es su territorio. O bien, puede nacer en una maceta, en el jardín dentro de nuestra casa o de la oficina. Pero al verla como planta silvestre que no deja lucir la bella y hermosa planta seleccionada para adornar ese espacio, por tanto desterramos la malva silvestre.

² El término utilizado es (Buber, 2005) para referirse a sí mismo a través del plano lingüístico de la problemática clásica de la reflexión.

De esta manera, la representación que tenemos de este elemento natural es negado ante esta indiferencia a la malva silvestre, ¿cuál será la razón?, pues esta planta nace en varias partes del Estado de México; está ahí al alcance de todos, y hasta es probable que pase desapercibida por muchos de nosotros, sin saber cómo se llama, y sin embargo sigue estando presente, aun cuando supongamos que la desterramos de nuestro jardín, puede ser que vuelva a nacer.

Por tanto, esta planta que nos da la naturaleza queda diluida, para todos, o para la mayoría que habitamos en este espacio, y a la vez está indisolublemente unida; que irrisorio es esto, está presente, aun cuando no le veamos, pero no lo podemos deshacer, por la sencilla razón de que es creación natural, pero para muchos no es nada, más que sólo un arbusto silvestre que no va con la estética diseñada para ese espacio. ¿Será esta una razón por la cual en el par de palabras del Yo – Ello, no podemos decirlas con todo nuestro ser? O bien porque este par de palabras básicas se encuentra:

“... rodeado por una pluralidad de “contenidos”, sólo tiene pasado pero no presente alguno. Con otras palabras: En la medida en que el ser humano se deja satisfacer con las cosas que experimenta y utiliza, vive en el pasado, y su instante es sin presencia. No tiene otra cosa que objetos; pero los objetos consisten en haber sido. [...] El objeto no es la duración, sino la cesación, el detenerse, el romperse, el anquilosarse, la cortadura, la carencia de relación, la ausencia de presencia. Los seres verdaderos son vividos en la actualidad, los objetos en el pasado” (Buber, 2005:19)

Quiere decir entonces, que al ver el conocimiento visto desde aquí es un contenido a tratar, desde el momento en que se le ve así, separado del sujeto, por eso se requiere darle un tratamiento especial, que es este caso es a través de los objetivos para poderse dar al otro, sólo que al hacerlo se utiliza un lenguaje:

“objetivo [que] solamente capta un jirón de la vida real.” (Buber, 2005:23)

Será por eso que al utilizarlo en este momento, que no es otro más que el presente, pero al pretender transmitirlo de manera objetiva, en donde veo al otro, como él que no posee ese conocimiento y que al momento de pretender dárselo, utilizó de manera objetiva el lenguaje, por tanto, es en éste momento cuando se crea ese vacío, es decir sin la presencia del ser, pero están los contenidos, lo objetivo, y el propio conocimiento. Razón por la cual Buber plantea que se vive en el pasado, pues al estar estos tres elementos presentes, en dónde radica esta esencia que debe ser cubierta ante todo ¿los sujetos en dónde quedaron?, por tal razón Buber plantea que anclados en el pasado.

Es necesario recuperar las palabras de reducción a objeto, que fueron planteadas en la cita anterior, debido a que por objeto no solamente se refiere a la vida con la naturaleza, sino también a las personas, esta concepción se presta a pensar sobre lo insensato del planteamiento, por tal razón se te pide escuchar para ver los argumentos de tal osadía.

El sujeto visto como objeto es por la interrupción dada entre de las dos personas, que se encuentran en un momento presente, sólo que la parte que los priva en la relación que se establece, eliminándolos como sujetos son todos los contenidos, que no es otra cosa más que el aprendizaje objetivado a través de la palabra. Por esa razón el momento está sin presencia, en donde los sujetos son trasladados a vivir en el pasado y en mundos separados, en donde: “[...] se le reproduce con ojos cerrados y se le testimonia con ojos abiertos” (Buber, 2005:33) Quiere decir entonces que al no conocer la existencia del Yo – Ello y las implicaciones que tiene este reino en nuestra vida, estamos cegados y al ver con esa conciencia nuestra relación con el otro, afirmamos nuestras acciones que finalmente es la relación establecida con el otro.

Considero necesario retomar el conocimiento conceptual, aun cuando este ya ha sido abordado, pero no terminado como elemento fundamental presente desde este par de palabras básicas en donde se utiliza como:

“Por tanto, así se relaciona, así se llama a la cosa, así ha sido producida, y en consecuencia le corresponde” que se trate como a Ello a lo que ha devenido Ello, que como tal Ello sea experimentado y utilizado, como Ello aplicado a la empresa de “orientarse” en el mundo, y luego a la de “conquistar” el mundo” (Buber, 2005:42).

Se vuelve a nombrar este elemento que es reducido a cosa, esta claridad de plantear que desde el Yo – Ello, es la única manera de verlo, de ordenarlo objetivamente para ser desmembrado, entonces a la vez éste es reducido y tratado desde la experiencia, recordemos que esta última, la relación que se establece con el sujeto es externa, y nada cambia entre esta y la persona.

La cuestión de que el conocimiento es aplicado como empresa que orienta y conquista el mundo es complicada, porque se minimiza y al dárselo al otro sujeto que también es reducido a objeto, entonces la persona al apropiarse de éste, lo utiliza para la conquista del mundo. La relación dada cae netamente en una separación de sí mismo, es decir él como sujeto no cuenta, a través de sus emociones, que pueden ser habladas, gozadas y afectuosas. Todo lo contrario, la separación de sí mismo y de ver el conocimiento conceptual, con el fin de conquista, cae en la utilización de éste para servirse desde lo autorreferencial.

De fondo lo que está implícito es la razón instrumental entendida como la:

“[...] que cosifica y desvirtúa las relaciones de producción y las fuerzas de producción en una acción de dominio sobre la naturaleza y sobre los hombres. (Contreras, 2006:71)”

Solo que el conocimiento objetivado se encuentra como fundamento de la misma razón instrumental, y éste ha sido tratado desde aquí cómo lo teórico que fundamenta la práctica para la producción. Dado a través de la técnica para resolver cualquier situación ya sea de conflicto o de necesidades de cada sujeto.

Vinculando la razón instrumental con las palabras básicas del Yo - Ello, y como se han apropiado del mundo a través de su dictadura como expertos al concebir el

conocimiento y el trato que le damos al ser evocado para ser tratado con los demás, como un objeto que hará la diferencia, pues el que lo posee, el que se apropia de él, tendrá el poder que es otorgado por éste mismo tras esta idea de la conquista del mundo y del otro, escudándose en que las personas son necesarias para continuar reproduciendo la construcción ya dada y sólida que ha imperado al ceder ante esta tecnocracia.

Considerar que el conocimiento objetivado es la única manera como se puede utilizar en el mundo creado por la razón instrumental o por el Yo – Ello, y permanecer bajo el fundamento de las implicaciones de este par de palabras básica, es continuar reproduciendo conscientemente este reino para conquistar al otro y al mundo.

Es momento de abordar estas palabras básicas en las repercusiones implícitas en la educación, para tal fin seleccione el lenguaje objetivado como el medio para comunicar las ideas y perseguir los fines programados. Un ejemplo son todos los objetivos propuestos en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), dados de manera más específica para ser abordados en cada nivel. Aquí lo interesante es saber cómo es que para Buber sólo se capta un jirón de la vida real, si estos fueron diseñados por expertos en la materia, además son aplicados en planes y programas, por tanto se legitima a la vez a la misma RIEB, a través de la acción dada al efectuarse la práctica educativa y perseguir los objetivos propuestos en el sistema de educación básica. Será acaso, que al contemplar y perseguir el objetivo lo anteponemos al otro, que en este caso es el alumno, al que lo vemos a través del objetivo a alcanzar y que por verlo de esta manera, el propio sujeto se diluye como la malva silvestre, ambos están ahí, pero tal pareciera que no alcanzamos a percibirlos en la cotidianidad de la vida del aula.

Es triste ver el significado de estas palabras, y sobre todo saber que guían nuestro actuar, pero a la vez saber con claridad cómo se fundan este par de palabras básicas y lo implícito que trae la acción dada entre los humanos nos muestra la

esencia de esta elección. A la vez reconocer cómo somos atrapados, donde no hay cabida a mirar diferente, simplemente ha sido fundado el reino del yo - Ello, en donde todo ser está destinado a vivir separado.

El segundo par de palabras básicas es el Yo – Tú, básicamente aquí se encuentra la propuesta que realiza Buber (2005) en torno al diálogo, de igual manera es necesario desmenuzar y plantear las implicaciones necesarias para evocar el anhelado diálogo, razón por la cual comienzo.

Para formar parte de estas palabras básicas Yo - Tú, inició planteando que es la unión del todo, ¿pero qué es el todo? es el surgimiento de una fuerza operante que reclama la esencia del mismo acto para que él que diga Yo, lo hace en la unión con él otro sujeto, aclaró, al otro no se le está designando la palabra de yo, sólo que al decirlo es con esta compañía y solo en ese momento estoy viendo al otro como persona, de ahí que al emerger esta unión, comienza a surgir la obra, que es el inicio de una posibilidad para ambos sujetos.

En este emerger aparece el Tú, sólo que esta palabra no me la designó yo misma, éste, es el otro el que la otorga al darse:

“...la reunión y la fusión en orden al ser entero nunca puedo realizarlas desde mí, aunque nunca pueden darse sin mí. Yo llego a ser Yo en el Tú; al llegar a ser Yo, digo Tú. Toda vida verdadera es encuentro” (Buber, 2005:18).

Que es cuando el otro me reconoce, me ve, lo siente y solo entonces podemos pertenecer a este par de palabras básicas, pero no hay que confundirnos, puesto que nunca el otro va decir textualmente te otorgó el Tú, no es así, más bien hay que estar abiertos, puesto que es en cualquier momento cuando lo otorga dentro de la misma dinámica cotidiana que nos reúne, en el otro hay claridad dentro de la acción y en mí ésta misma se encuentra en la acción y en los pensamientos.

Al otorgar el Tú sólo en ese momento me está constituyendo, y a la vez comienzo hablar desde mi Yo, para dirigirse al otro como mi Tú, y él entra en esta misma

acción, en donde ambos nos constituimos mutuamente. Es en éste momento cuando se pertenece a este par de palabras básicas y se habla desde ahí con todo el ser. Una vez llegado ahí, lo que acontece es toda una vida llena para ambos, al permitirse conocerse y ser parte del otro. Por ejemplo como lo suele ser una madre que ha tenido a su primer hijo, en donde el llanto del pequeño, es un llamado especial, dejando todo lo que hace y lo más rico, en sus pensamientos lo único que impera es acudir a él. La relación establecida hace este momento especial, al ser entre iguales.

En la palabra básicas del Yo – Tú y bajó la mirada de desmenuzar el todo para mostrar por partes, las implicaciones de la fuerza operante de estar instalados aquí que sólo se puede dar si es con todo el ser, es decir, esta fuerza operante nos lleva por caminos diferente. Me queda claro que si quiero ser parte de este par de verbos activos, probablemente podré encontrarme a mí misma, descubrirme como parte de la relación que se desata al estar en compañía con el otro. Para que se dé, implica darle sentido de disfrutar la compañía que proporciona la relación de estar con el otro y a la vez se da entrada a la reciprocidad cuando:

“La relación con el Tú es inmediata. Entre el Yo y el Tú no media ningún sistema conceptual, ninguna presciencia y ninguna fantasía; y la memoria misma se transforma, pues desde su aislamiento se precipita en la totalidad. Entre el Yo y el Tú no media ninguna finalidad, ningún deseo y ninguna antelación; y el anhelo mismo cambia puesto que pasa del sueño a la manifestación. Toda mediación es un obstáculo. Sólo donde toda mediación se ha desmoronado acontece el encuentro.” (Buber, 2005:18).

Esta claridad de plantear que hay que quitar las mediaciones, por tanto debemos iniciar preguntándonos ¿Qué son las mediaciones?, entendiéndolo como el movimiento mismo en donde se organiza la totalidad subjetiva, es decir la realidad inmediata, que de acuerdo a Buber se encuentran organizadas en seis elementos que están presentes y fundamentan las mediaciones de ahí que entonces hay que revisar cada uno. Comenzamos con el primero: los sistemas

conceptuales que por su carácter lógico organizador, suele ser un instrumento que sirve para cumplir objetivos determinados, y a la vez la experiencia que da el apropiarse de cada sistema conceptual con elementos, para que la experiencia futura no parta de la nada, por el contrario, se utiliza la experiencia ya dada, vivida. Por ejemplo, dentro de una clase de preescolar en donde se está viendo la representación del número en cantidades a través de un ejercicio de la representación del dominó, en donde se le pide al alumno que tiene que observar todas las fichas y hacer que todas sean diferentes, pues no puede haber fichas iguales en un dominó. El diseño de este ejercicio ya trae en sí varios sistemas conceptuales, como el suponer que el alumno de tercer grado de educación preescolar juega dominó, concibe todas las fichas que lo integran y que conoce que la más alta es la de 6 puntos

El segundo elemento es la presciencia, esta es la existencia de todo lo que trae el sujeto dentro del pensamiento ante lo inmediato, por ejemplo cuando una persona encuentra en el parque un naranjo lleno de naranjas maduras, lo inmediato de las mediaciones, es el deseo de córtalas todas, creyendo que es su suerte y que le tocaban a él, por tanto este deseo es solo por unos segundos e inmediatamente da rienda suelta y las corta, para apoderarse de la generosidad del árbol y de quien cuida y plantó el árbol, sin importarle esta situación.

El tercero es la fantasía, ésta tiene la facultad de reproducir por medio de imágenes las cosas pasadas o lejanas y de idealizar las cosas reales. Para exponer un ejemplo me gusta la idea de tomar uno de los dos elementos anteriores, como es el de los emigrantes latinoamericanos y de recrear que en cada uno de los países se crearán las condiciones necesarias para diluir este fenómeno social, solicitado en alguna convención contra la discriminación y pobreza. Es así como surgen, se idealizan, probablemente ésta la reduce en la esencia y proceso, pues solo es una mis fantasías creadas para exponer este elemento y sobre todo ubicar la trascendencia de este, la manera de crearlo, para poder identificarlo como parte de la mediación.

El cuarto es el fin, que no es otra cosa más que la meta a llegar y por su propia naturaleza tiene un carácter objetivo, por tanto éste está presente en medio de ambos sujetos y es prioridad. Regresando al ejemplo del hijo que le pide a su madre le enseñe a conducir, el fin es que el hijo aprenda a conducir, por tanto el momento en que se da para conseguir tal fin puede estar lleno de momentos desagradables como suele ser los reclamos, enfados, discusiones, insultos, y también por qué no, buenos momentos como alguna broma, un chiste, varias conversaciones. Sólo que el fin no radica en establecer una relación entre madre hijo, sino enseñarle a manejar.

El quinto es el deseo que es la posesión de tener algo, este concepto se aplica hacia un objeto, pero este elemento trasladado entre los sujetos dónde y cómo se encuentra presente. Volvemos al ejemplo del hijo adolescente aprendiendo a conducir, está presente este elemento que es apropiarse de un conocimiento.

El último elemento es la antelación, que es adelantarse a una persona en cualquier situación, por ejemplo en la relación de pareja, el tema es qué hacer el fin de semana, el que uno de los dos se adelante por su condición de saberse el más conocedor, el que mejor plantea las ideas y argumenta que solo es necesario ir a ver una película y cenar. Por tanto, prevalece una sola voz, y el acto de elegir es de uno, por tanto en la relación de pareja se encuentra comúnmente presente la antelación y lo que se deriva de ella es otra historia creada a través de la polémica de ¿en dónde se encuentra la relación de pareja?

Todos estos elementos se encuentran presentes tanto en nuestros pensamientos, como en las acciones cotidianas, la pregunta es ¿Cómo desprenderse de las mediaciones? Puesto que limitan, obstaculizan el encuentro y que emerja el anhelado Yo y Tú.

Bajo este panorama me es difícil plantear un ejemplo entre sujetos y con la claridad del encuentro a través del diálogo en donde se hayan desprendido las mediaciones para otorgar el Yo – Tú. Por tal razón, muestro el siguiente ejemplo

para desmenuzar que haya entre un sujeto y la malva silvestre, del ejemplo citado en el Yo – Ello. Éstas las veo como un ser vivo, que nació en una maceta, al verla comencé a regarla, más aún al ver que era la malva, los únicos cuidados fue regarla periódicamente, con el sol, el aire, creció, al respetarla como un elemento más del espacio en que habitamos y que somos compatibles, nosotros los humanos con la bella creación de la naturaleza, creció tanto que posteriormente formó parte de nuestra dieta en mi familia, al convertirla en una rica y apetitosa sopa de malvas, de esta manera llega a nutrirnos y a ser parte de nosotros, integrándonos y vernos como parte de este ciclo de la vida en donde hoy nos nutre y posteriormente nosotros nutrimos a nuestra madre tierra o ¿acaso no es este el fin del ciclo de la vida?

Volviendo a los elementos que tienen las mediaciones, el primer elemento los sistemas conceptuales, se desvanecen, porque el carácter organizador objetivado de que esta planta sale de la estética de la maceta y de esta en el jardín, al verla como ser vivo, regarla y permitirle crecer, de esta mediación me he desprendido. La presciencia también ha caído, al no arrancarla inmediatamente en que se vio una planta que no va con la estética destinada en este espacio. La fantasía no está presente, se ve la planta como lo que es un ser vivo sin idealizar. El deseo también estuvo presente, porque nunca había visto brotar esta planta en el jardín o en la maceta y cuando la vi, supe que deseaba conocer si únicamente con regarla y permitirle vivir sería suficiente. La antelación, este elemento no estuvo presente, por no traer el polen de las plantas silvestres de algún lado, para manejar con más certeza que brotara en la maceta ya intencionada.

Es más fácil apreciar las mediaciones de esta manera y contemplar cómo están presentes en una acción cotidiana y a la vez que es lo que me falta continuar trabajando bajo esta búsqueda de desprenderme de ellas.

Al caer las mediaciones ¿que queda?, los dos sujetos que se ven, y al hacerlo se da entrada al par de palabras básicas del Yo - Tú, y sólo entonces acontece:

“...la reunión y la fusión en orden al ser entero nunca puedo realizarlas desde mí, aunque nunca pueden darse sin mí. Yo llego a ser Yo en el Tú; al llegar a ser Yo, digo Tú. Toda vida verdadera es encuentro” (Buber, 2005:18).

Pero no hay que confundirnos, puesto que nunca el otro va decir textualmente te otorgó el Tú, no es así, más bien hay que estar abiertos, puesto que es en cualquier momento cuando lo otorga dentro de esta misma acción que nos reúne, para surgir esta fusión, que emerge de este estar juntos, y es entonces cuando me habla, me ve y me otorga el Tú, y al hacerlo me constituye, y a la vez yo hablo desde el Yo, para dirigirse al otro como mi Tú, y él entra en esta misma acción, en donde ambos nos constituimos mutuamente, y sólo a partir de este momento la presencia, el encuentro y la relación permiten que ambos hablen en el presente.

A partir de ese momento y sólo entonces, ambos sujetos se encuentran en el presente, al hacerlo, pueden hablar de actualidad, es decir que la relación establecida entre ambos, permite abordar la palabra y construirla mutuamente. Pero no hay que confundirnos y adelantarnos en creer que la palabra que fluye es propiamente el diálogo, no aún no hace su aparición éste, puesto que lo que está haciendo su aparición y se encuentra en el umbral de la entrada es la reciprocidad, entendida esta como:

“Mi Tú me afecta a mí como yo le afectó a él. Nuestros alumnos nos enseñan, nuestras obras nos edifican.” (Buber, 2005:22)

Entonces podremos sentir y ver con nuestros ojos, todo ese torrente caudal revelador en que somos instruidos y a la vez incluidos a través de la relación recíproca en lo universal. Al llegar a este punto, comienza una profunda compenetración natural dada a través del flujo recíproco, que se crea a través de las palabras entre ambos sujetos. Es entonces cuando la interacción dada crea lo siguiente:

“Carentes de significación y obstinadas en la nada resuenan todavía pequeñas e inarticuladas voces; pero precisamente ellas se habrán convertido algún día, imprevisiblemente, en diálogo” (Buber, 2005:30)

Por lo que veo el andar tras esta búsqueda aún va a continuar, aunque comienza a hacer sus pequeñas apariciones, pero entonces habría que aclarar por qué no es suficiente el pertenecer al Yo y Tú, en donde ya se ha abierto la brecha, al verse ambos sujetos, el existir la reciprocidad y hablar desde la palabra construida de lo actual, pero qué es lo que falta, para que haga su aparición el diálogo.

Al parecer, aún es necesario un enfrentamiento más que es consigo mismo, pero cómo y con qué sentido se da esta acción, es precisamente lo que a continuación apreciamos cuando:

“El ser humano se torna Yo en el Tú. El interlocutor viene y desaparece, los acontecimientos relacionales se condensan y se disipan, y, en este cambio, la conciencia del compañero que permanece idéntico, la conciencia del Yo, se ilumina y crece cada vez más. Ciertamente aún aparece tan sólo en la trama de la relación, en la referencia al Tú, como un llegar al conocimiento de aquello que tiende al Tú, y que no es el Tú, pero emergiendo cada vez más fuertemente, hasta que al fin el vínculo se rompe y, a lo largo de un instante, el Yo se enfrenta a sí mismo, el disuelto, como a un Tú, para tomar enseguida posesión de sí, y en adelante entregarse en su toma de conciencia a las relaciones.” (Buber, 2005:31)

Todo esto transita en el silencio del Yo, éste enfrentamiento es consigo mismo, producido a través de las palabras dichas entre ambos sujetos, sólo que estas ya no son ajenas, ni pronunciadas sin sentido, ahora ocurre todo lo contrario, está haciendo su aparición el diálogo y al hacerlo me hace entrar en conflicto conmigo misma y lo dicho trae eco en mi interior y éste es precisamente, el primer encuentro que puedo tener conmigo misma, como con el otro a través de la palabra, y sólo entonces la mezcla creada a través del enfrentamiento permite el encuentro a través del diálogo, entonces la fusión se ha dado entre estos sujetos, pero sólo en ellos. Creando la conciencia necesaria para que la relación que

establezcan tenga más encuentros, y encontrarse en ese contra resplandor que forma a ambos, es entonces cuando podemos decir que toda vida es un encuentro, y hasta este momento se vive en el diálogo.

Así es como la obra se edifica, entre los dos sujetos, pero esto no quiere decir que ocurra lo mismo con el mundo, pues una verdad básica es que: “El mundo ordenado no es el orden del mundo.” (Buber, 2005:33) Quiere decir que los encuentros dados entre los dos sujetos en nada han cambiado el orden del mundo, pero cada uno de ellos, es para mí una señal del orden del mundo, en el que vivo y me encuentro presente, viéndome con otro igual a mí.

Lo que ocurra en el mundo, es sólo eso, un mundo ordenado, pero carente de la esencia dada por el ser. Así que no es posible que se pueda añorar vivir vacía y ser parte de la nada cuando se está frente.

2.2 FREIRE: LA ESTRELLA DEL ORIENTE EN EL EMANAR DE LA PALABRA

La presente categoría parte de desnudar a la educación bancaria y palpar el fin que persigue a través de sus distintas manifestaciones que emplea para someter a la educación como instrumento de opresión, en donde todos los sujetos que se encuentran inmersos son utilizados consciente o inconscientemente para lograr la permanencia de su propio fin.

Analizar esta denuncia me permite tener claridad del camuflaje que utiliza para encontrarla inmersa en el sistema educativo mexicano y que como educadora formo parte y soy utilizada para continuar dándole vida. Por tal razón, ésta conexión que intento mostrar es para develar su presencia y saber cómo se posesiona en mi práctica cotidiana a través de planes y programas

La claridad que muestra Freire (2005) para cuestionar a la educación bancaria, es sorprendente por ser un instrumento de opresión, pero ¿qué significado tienen

estas palabras?, si intento encerrarlas bajo el esclarecimiento de un concepto, reducir su denuncia, razón por la cual considero que la vía más aceptable es desmenuzar a través de la primer parte en que gira esta categoría, y mostrar el camino trazado por este pedagogo para declarar esta afirmación bajo esta exposición para comprender los fundamentos, y a la vez para cuestionar nuestro actuar pedagógico inmerso en el aula de clases, si es que podemos considerar que este puede ser interrogado por nosotros mismos, y como el medio que oriente la reflexión es precisamente esta categoría.

Comienzo con el primer señalamiento al declarar que todas las manifestaciones derivadas de esta concepción, en donde cada uno de los elementos educativos se insertan para crear la construcción de los hombres a través de las relaciones que se establecen entre educador-educando, las cuales siempre son fijas y bajo la misma dirección, es decir el educador es el que educa y el alumno siempre será él que es educado, estableciendo una relación vertical en donde todo el tiempo prevalece esta relación. La pregunta es ¿Esta relación vertical prevalece en todo momento? ¿Habrá otro tipo de relación entre profesor-alumno? ¿Los profesores se sienten satisfechos en esta relación como si fuera la única opción?

Preguntas que cada uno podría contestar y sería interesante hacer uso de la palabra entre educadores como un primer punto a abordar en torno a esta posición vertical establecida, no sólo en la educación bancaria, contra la cual luchó en su momento este pedagogo, sino que también se encuentra entre nosotros presente actualmente a través del sistema de educación mexicano, establecido por planes y programas, evaluaciones y cursos de actualización docente. De ahí la importancia de hacer uso de la palabra para abordar como es nuestra posición, si es lo que nos gusta hacer, si estamos satisfechos con esta relación establecida o si hay otra posibilidad.

¿Cuál es el problema que acarrea la relación vertical? Radica en que el contenido a abordar es exclusivo de la decisión del profesor, teniendo presente que este ya

se encuentra planteado y organizado a través de planes y programas, correspondiéndole como educadora mexicana en seleccionar la competencia para ser abordada a través de una situación didáctica. Pero soy yo quien selecciona el contenido a abordar, la diseña y se las plantea a través de diversas estrategias para desarrollarlas en los alumnos.

De esta manera aprecio que la palabra del alumno está ausente en la selección del contenido. Probablemente haya quienes digan que al ser evaluados los alumnos, en los distintos momentos (evaluación inicial, continua y final) están presentes ellos, pero recordemos que la relación vertical establecida los coloca abajo, como los que no saben, los que necesitan de la intervención docente para que se les proporcionen los contenidos y ellos puedan aprender. O bien, si partimos de los aprendizajes previos que tienen los alumnos, esto no quiere decir que el alumno haya hablado para solicitar un contenido. Por el contrario, se establece con más claridad la relación vertical, fortaleciéndose y siempre se va a ver a los alumnos bajo esta dimensión de ser los que no saben y que requieren de la intervención docente para que se les pueda enseñar y así desarrollar.

Volviendo a las manifestaciones planteadas inicialmente, es momento de continuar con la segunda y que ambas son imprescindibles dentro de la educación bancaria, tal como lo es la narración de contenidos, este es dado como la:

“Narración de contenidos que, por ello mismo, tiende a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes: los educandos.” (Freire, 2005;77)

Denunciar como se concibe el conocimiento desde la educación bancaria, que es reducirlo a la narración de contenido, conceptos e implicaciones diferentes, y que es necesario esclarecer en qué consiste esta diferencia. El primero desde la propuesta de Freire es educar para la liberación de ambos sujetos, tanto del educador como del que es educado, al cuestionar el mundo en que viven por

ejemplo hay una frase identificada inmediatamente de Emiliano Zapata quien dijo “La tierra es de quien la trabaja”, que no es lo mismo decir “la tierra se trabaja” o “el dueño de esta tierra es Pancho”; en estas dos últimas oraciones podemos apreciar que su pronunciación es para declarar lo conocido, a diferencia del primero que hace un reclamo, una afirmación, un derecho, una invitación a la construcción de un mundo posible, más sin embargo estas palabras ya no son pronunciadas y se encuentran lejanas de nuestra realidad.

Sobre el concepto manejado desde la educación bancaria al cual se le denomina la narración de contenidos, esta es vista como la:

“donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.” (Freire, 2005:79)

Tremendas diferencias basadas para referirse al mismo concepto visto desde sinónimos, sólo que el fin que persiguen cada una es totalmente opuesto, y en esta dualidad mostrada que como educadora aprecio, me aporta claridad de la esencia que tiene el conocimiento y a la vez comienza a aparecer más lúcido el fin de la educación que pretendo construir.

Es entonces cuando comienzo a dimensionar el poder que posee el conocimiento, pues visto así hasta puede ser peligroso si este logra despertar conciencias, ¿pero que será necesario para llegar a tal fin? Por el momento me es suficiente con reconocer su esencia y saber que probablemente existe una vía para la liberación del sujeto, en donde el conocimiento es imprescindible para este fin.

El tercer elemento que aprecio es la palabra, ésta a diferencia del conocimiento, no es utilizada a través de un sinónimo, pero esto no quiere decir que el sentido dado a través de la educación como práctica de la libertad sea el mismo fin con

que se utiliza en la educación bancaria, por lo que es necesario mostrar ambas concepciones implícitas.

Iniciaré como esta es abordada desde la educación bancaria, al ser vista como:

“vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla” (Freire, 2005; 77)

Si éste sentido pedagógico se le da a la palabra, es obvio que carece de todo sustento, cayendo nuevamente en una reducción de la misma, y que el nombre más apropiado es el que realiza Freire al denunciar como sonoridad, carente de todo acto creador, es entonces cuando me pregunto ¿Cómo utilizo la palabra dentro del salón de clases?

Es entonces cuando apreció que la palabra dicha y minimizar a creer que cuando el niño ha hablado ya hizo uso de su palabra, la cosa no es así y lo simple comienza a tener sentido cuando veo las implicaciones desde la propuesta de la teoría de Freire, en donde ésta es vista como:

“[...] la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. [...] No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 2005; 105)

No todas las palabras pronunciadas son iguales, algunas no son generadoras de diálogo, y la desigualdad radica en que sólo la palabra verdadera es la que da entrada al mismo, ¿en qué consiste esta diferencia?, en que el que habla desde aquí, antes de encontrarse físicamente con el alumno, su concepción ya gira en torno a verlo como un sujeto, en donde ambos hablaran del tema surgido de la pregunta generadora, cuya finalidad es construir la palabra entre todos; al realizar esta acción, es cuando emerge la palabra auténtica, y la profundidad que trae consigo da pauta para transformar el mundo, solo que este es la realidad

inmediata de cómo ve y particularmente el posicionamiento que vuelve consciente al sujeto, por tanto hablar desde esta palabra es dialogar con los demás.

La disimilitud entre ambas palabras es clara y necesaria para evitar posibles confusiones pero sobre todo para no reducir a la palabra verdadera, creyendo que esta se pronuncia con tanta facilidad y que en todo momento está presente, aquí cobra importancia el proceso de reflexión, con la finalidad de poder apreciar y valorar los logros obtenidos de la palabra, debido a que la palabra verdadera tampoco surge en lo inmediato, por el contrario este es un proceso y por tanto el acompañamiento de la reflexión es sumamente importante para poder palpar y medir los avances. Entrando el segundo planteamiento el cual menciona lo siguiente:

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (Freire, 2005; 105)

Éste encierra un elemento imprescindible y que como tal requiere ser hablado o de lo contrario, corre el riesgo de quitarle la esencia que tiene y a reducirlo al vacío de la sonoridad que él mismo cuestiona. Entonces apreció que la palabra nos va a unir como sujetos, y que lo que construyamos como colectivo tendrá su propia fuerza, que nos ayudará para continuar el camino trazado, por ejemplo las relaciones del afecto, propuesta por el creador del concepto el Dr. Murueta dentro del ámbito psicológico y terapéutico, estas crean la relación entre las personas y fortalecen a su vez a cada uno de los participantes, su construcción implica el manejo de elementos formativos y actividades a realizar juntos, posteriormente el vínculo emerge y una vez constituido lo que continua es nutrirlo; al llegar ahí se ha creado una relación recíproca entre los participantes, y lo que continua es la convivencia armónica.

El último planteamiento menciona lo siguiente: “decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 2005; 105) Este considero que hay dos momentos, el primero es el mundo inmediato de cada uno de los sujetos que lo vive, al hacerlo

entra en conciencia de lo que está ocurriendo en este entorno, sólo que esto no queda exclusivamente como vivencia en el aula, este repercute socialmente y al hacerlo, probablemente en pequeño esta transformación genera y devuelve al sujeto consciente de lo que puede incidir en la búsqueda de continuar el camino para continuar liberándose y transformado su mundo. Por tanto la palabra, no es estática, mucho menos vacía, pues lo que puede generar es todo un universo creado entre los sujetos que se encuentran en este proceso de construirla, por lo que ella se convierte en una fuerza que exige la transformación de su propio mundo problematizado.

Es entonces cuando apareció como podemos dimensionar la palabra, como esta es tan fácil de llevarnos a cualquiera de las dos vías y la línea entre un horizonte y otro es tan delgada que al no tener esta claridad es muy fácil perdernos y sobre todo, creer que estamos en un extremo, cuando en realidad nos encontramos en el otro, o bien mezclar ambos polos y suponer que estamos en la vía de la liberación, sin darle el peso que requiere para estar en esta vía, por tal situación es necesario desnudar a la educación bancaria para tener claridad del sustento que se alimenta y no caer en ella misma, al suponer que estamos en el otro camino que es de nuestra propia liberación.

Existe otro elemento que está presente en la educación bancaria, y que éste se teje en toda la estructura para introducirla desde la infancia y con los adultos continuar bajo este dominio esta es la cultura del silencio, a la cual todos son sometidos, probablemente como ciudadanos lo percibimos, pues es muy difícil que uno no sienta, no piense y no nos demos cuenta de nuestra realidad, incluso lo comentamos pero al momento de pronunciarlo, nos quedamos cortos, insisto, esta educación bancaria, considero que está presente bajo el disfraz que propone la reforma educativa en México, por eso considero que es trascendental verla inmersa a través de planes y programas que es como a través de ser educadora me llega, me vincula y si no logro verla va a ser sumamente complicado hacer de

este mi mundo un cambio, por eso se vuelve de vital importancia verla dentro de sus entrañas, de lo contrario lo considero imposible.

Recordemos que como profesores no estamos acostumbrados a cuestionar, mucho menos los lineamientos inmersos en planes y programas y a la vez esta es una de nuestras grandes debilidades, porque nos acostumbramos a ejecutar todo lo inmerso a través de planes y programas, sin sabernos inmersos en esta gran estructura, y sin darnos cuenta nos convertimos en seres inconscientes que continuamos y le damos vida a la misma educación bancaria.

Ver esta inconsistencia considero que el primer punto por el cual debo empezar, es hacerse consciente de mi propia actuación y la vía para ello es mirar a través de la propuesta de Freire, para comenzar a cuestionar esta cultura del silencio de la cual he sido y me he formado, con la diferencia de que ahora es un buen momento de comenzar la lucha y búsqueda conmigo misma para dejar el fin que ha perseguido que no es otro más que la domesticación de los alumnos, pues con ellos se inicia e insisto, se continúa bajo la misma vía con los adultos al formar parte del sistema educativo como padres de familia a los que se les dice lo fines de la educación y se involucran a través de sus propios hijos al formar parte de esta vía, dada a través de las calificaciones, objetivos a alcanzar y culminar los estudios.

CAPÍTULO

TRES

LA

METODOLOGÍA:

EL INGREDIENTE

SECRETO

3.1 LA BÚSQUEDA

Al parecer el decidir no es tan fácil como parece, se puede nombrar una tradición y decir que se pertenece a ésta, sin embargo nuestra mirada plasmada por escrito objetiva la manera en que abordamos y construimos un objeto de investigación.

De antemano, sabemos que es necesario establecer una posible elección, por lo que para realizar la presente investigación se escogió la metodología cualitativa porque ésta permitirá partir de la gran:

“complejidad de perspectivas teórico-epistemológicas que sustentan los métodos de investigación; [...] atraviesa diversas disciplinas, participa de una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y engloba números métodos y estrategias de recogida de datos.” (Sandín, 2002)

Por encontrarle todo este cúmulo de riqueza en relación a los distintos métodos y disciplinas, el cual considero que complementa y fundamenta la búsqueda de esta investigación, al brindarle herramientas para recoger y sistematizar la información de lo que ocurre en el trabajo de campo, para contrastar la propia práctica educativa.

Así como dar cabida a esta parte subjetiva que es esencial para esta tradición, al reconocerle con todo su ser y como parte de sentir que pueden ser plasmados a través de categorías teóricas, para comprender lo que tiene atado al sujeto que en este caso es a la educadora, y lo que está detrás de esta actuación pedagógica.

Una de las características de esta tradición cualitativa es que:

“sabemos dónde comenzar, pero no donde habremos de terminar” (William y Grinnel citado en Hernández, 2006:527)

La claridad de la que habla el autor, muestra cómo se tiende a mover el objeto investigado, más aún ante todas las posibilidades que se encuentran y la diversidad de caminos por construir, en donde la parte más importante, es que en todo momento, es el investigador quien toma la decisión y el rumbo a darle a su

propia investigación, brindándole toda libertad de elección, con la finalidad de formarse y de esta manera continuar ante lo inesperado, pero que está ahí en la cotidianidad de la vida educativa.

Esta característica embona y se da de manera natural en el acto de investigar, aun para los principiantes, sorprendiéndome como se aterriza desde este enfoque, y al mismo tiempo causa intriga por no saber dónde concluir, solo espero que me proporcione los elementos necesarios y que la formación me permite conversar con la infancia.

Esto solo se podrá dar si como investigadora estoy abierta, si agudizó el sentido de la propia investigación, con las categorías construidas y hago uso de esta relación.

También se escogió esta tradición, por el sentido de inducción y la manera de integrar todos los elementos, es decir al plantear un posible tema de investigación, los elementos comienzan a girar en torno a estos supuestos y el documentar, abre el panorama de la realidad inmersa de la que se es parte.

Esta metodología cualitativa, contiene toda una diversidad de enfoques a utilizar por parte del investigador, quien selecciona de acuerdo a la investigación realizada, el más adecuado de acuerdo a las necesidades presentadas. Para esta investigación, se seleccionó el análisis conversacional, por considerar que éste es el más adecuado para recuperar, vincular y sustentar la investigación porque este:

“intenta explicar las prácticas colaborativas de quienes conversan, en las cuales confían cuando establecen una interacción [...] organizada estructuralmente y esto se observa en las regularidades de la conversación común y corriente.”
(Alvarez, 2004:75)

Bajo esta apreciación, se muestra claramente como lo central es la conversación, convirtiéndose en un punto clave, puesto que ésta brinda los elementos y

posibilita apreciar la dirección en torno al poder que ejerce la educadora con la infancia, y a la vez como hace uso del diálogo durante la intervención.

Es necesario establecer que para realizar esta investigación se hará uso de grabaciones, recuperando las conversaciones que se dan entre educadora-alumno, durante la mañana de clases. Por lo que se retomará tres grabaciones de la educadora Flor, 2 de una educadora Almendra y 2 de mi práctica, las tres pertenecemos a la misma institución. Debido a que la práctica de tres educadoras permite tener una síntesis de la cultura escolar en preescolar. Por otro lado, se seleccionó a la Educadora Flor, por su gran experiencia en educación, quien está a punto de ausentarse del servicio como educadora e iniciar su jubilación. Además por su gran capacidad para manejar el grupo y el reconocimiento que tiene ante los padres de familia y autoridades educativas como una excelente maestra.

La maestra Almendra, es una maestra joven, con pocos años de servicio, carece de ese reconocimiento por los padres de familia, autoridades educativas. Seleccionandola con la finalidad de mediar la apreciación social en relación al reconocimiento, y a la vez, para conocer las diferencias entre ellas en relación al diálogo que cada una maneja con sus alumnos. Sin olvidar que mi práctica fue la primera en tomarse en cuenta, con la firme intención de reflexionar, cuestionar y fundamentar lo que está ocurriendo.

3.2 ESTRATEGIAS GENERALES.

En la investigación cualitativa hay una gran diversidad en el desarrollo de los procedimientos, en la manera de construir y mostrar la investigación; por tanto, esta investigación pasará por tres momentos, como parte del diseño de una estrategia, con la finalidad de que sea la inducción y ella misma, la que permita guiar y articular estos tres tiempos.

Es necesario mencionar, que como educadora me encuentro conociendo y comprendiendo los significados de ser investigadora de mi práctica y a la par con las dos compañeras, consciente de que esta tradición cualitativa, se vuelve fundamental para desarrollar y conocer, si puede dar apertura a construir una alternativa, como posibilidad de utilizar el poder para dialogar y encontrar esa búsqueda que nos constituye como sujetos.

Las tres etapas por las cuales transitó esta investigación son: el diagnóstico, el diseño de la propuesta y la aplicación y evaluación de la misma.

El diagnóstico es fundamental y el punto de partida, puesto que es el que permite crear y fundamentar los supuestos, para dar cabida a lo subjetivo, con un soporte teórico, metodológico, que guía y orienta.

Es necesario establecer que el diagnóstico es más complejo de lo que parece, por las propias implicaciones que conlleva el plasmarlo. Como el primer momento que es la entrada al campo de investigación, a pesar de que como educadora investigadora conozco el mismo, es necesario al entrar, dejar de verlo como algo conocido, para volverlo desconocido, bajo esta serie de cuestionamientos planteados en la problematización. Para ello, será necesario establecer las condiciones necesarias con las maestras que abrirán las puertas, para rescatar los audios grabaciones de la jornada completa.

Se recuperan las audiograbaciones de las tres educadoras, con la finalidad de documentar lo no documentado de la práctica cotidiana, debido a que se han buscado estos elementos en diversos autores, investigaciones y en la educación preescolar no existe un solo referente que permita mirar lo registrado y encontrado. Por tanto es necesario conocer cómo se conversa en las tres aulas, o bien si esta situación es exclusiva como problema mío.

El material a analizar, son los extractos de audio grabaciones registradas de una jornada de trabajo, los cuales cumplen con los siguientes requisitos: se cuenta

con un inicio de la conversación, el desenlace y cierre de la misma. Además de que estos se seleccionarán del total de audio grabaciones realizadas durante 10 días, con la finalidad de recuperar precisamente cuando se conversa. Estos extractos de conversación se revisarán con los elementos brindados del análisis conversacional, utilizando los siguientes aspectos:

El número de línea: es la numeración a la izquierda, que se utiliza para contar la existencia y total de línea. Esta estrategia permitirá manejar los diálogos de las conversaciones y a la vez dará la referencia en donde se encuentra; a la vez muestra las participaciones en cantidad de línea tanto de la maestra como de los alumnos.

El acto: se refiere a las funciones interactivas de los diferentes movimientos. Una intervención puede estar formada por un único acto o por más de uno. Mostrando la cantidad de actos que integra cada una de las participaciones. En este tipo de intervención se muestra con claridad, el tipo de intervención que ejecutan los participantes dentro de la conversación, es decir quien se posesionó de la palabra y por ende desde aquí podemos apreciar, si la tendencia cae hacia la maestra o los alumnos, o bien, también cabe la posibilidad de existir equilibrio y esta se encuentra entre ambas jerarquías. Porque de ser así y repitiendo en todas las conversaciones esta estructura, podemos decir que efectivamente es la maestra quien posee el poder para dominar a los alumnos y a su vez, al menos en estas conversaciones rastrear cómo lo hace. O bien, puede ser que algunos alumnos tengan este tipo de intervención dentro de la conversación, siendo así, el panorama cambia totalmente y a la vez se vuelve interesante palpar la estructura y su intervención.

| CLAVE | SIGNIFICADO | SENTIDO |
|----------------|------------------------|--|
| I | Inicio | Acto director |
| R | Respuesta | Acto subordinado |
| C | Cierre | Acto de director |
| R/I | Respuesta/inicio | Acto subordinado que extiende el intercambio |
| Inf | Información | Acto director que jerarquiza diversos actos de habla |
| rl | Reinicio | Acto director que reitera una intervención en una secuencia temática |
| Int. Trunco | Intercambio inconcluso | La intervención se quiebra o ausencia de confirmación de interlocutor en su rol. |

Tipos de intervención:

Esta herramienta le da a la unidad funcional del intercambio, el criterio de posición que está ocupando el sujeto con su participación cada vez que habla en el aula; esta es otra manera de palpar el lugar que cada integrante ocupa al desarrollarse la conversación en salón, y desde aquí poder situar el lugar que le corresponde y que asume al participar, marcando de esta manera el rol.

Actos de habla:

- Afirma
- Explica
- Pregunta
- Responde
- Evaluar

Con la finalidad de definir su rol, identidad y las posibilidades de participación en el intercambio de la conversación. Estos conceptos fueron propuestos por Villalta (2009), sin embargo integró dos más para dar cuenta de la cotidianidad del aula en preescolar, esto es: “solicita”, puesto que en distintos momentos hacen alusión los alumnos al estar frente a la maestra, como una manera de pedir la palabra y a la vez, integrar su participación durante el desarrollo de la conversación. El otro acto es “indica”, que es utilizado por la maestra para dar una indicación precisa de lo que pretende que se haga en ese momento.

Estas herramientas a utilizar son con la firme intención de ubicar desde distintos ángulos, qué es lo que está ocurriendo en las conversaciones, si es así, de qué tipo es y cómo se están constituyendo los sujetos.

A través de esta estrategia se realizará el diagnóstico, recuperando el análisis del trabajo de campo y la teoría para fundamentar y así documentar este primer momento, aun cuando parezca sencillo y fácil, implica el ir y venir entre el trabajo de campo y la teoría, con la finalidad de plasmar lo construido en este dúo de elementos.

Corresponde al diseño de la propuesta, surge precisamente de lo documentado, con la firme intención de recuperar la teoría para armar con fundamento, una posibilidad de diálogo bidireccional entre educadora-alumno en donde se reconozcan como sujetos que se constituyan a través de este encuentro.

Es necesario reconocer que en este momento se requiere una sistematización metodológica, la cual será diseñada con una estructura congruente. Una vez diseñada la propuesta para pasar a su aplicación, es necesario crear los espacios necesarios para ello, implicando el seleccionar el aula en donde se llevará a cabo, realizar las solicitudes necesarias (hablado y por escrito con la maestra del grupo, la directora de la escuela, para manejar fechas y horarios). Bajo estas condiciones se procede a aplicarla de acuerdo al diseño y programación planteada.

La aplicación de la propuesta se evalúa, recuperando los mismos elementos del análisis conversacional (número de líneas, número de actos, el acto, tipo de intervención), con la finalidad de contrastar y sopesar si se dialoga, si éste es bidireccional, si se constituyen los sujetos en éste encuentro, si el poder está pensado como posibilidad de búsqueda. Elementos que me permitirán reflexionar sobre la propuesta, estableciendo alcances y limitaciones.

CAPÍTULO

CUATRO

LA PALABRA
COTIDIANA EN
PREESCOLAR

4.1 LA FLOR DE LA PALABRA: GERMINACIÓN ANIQUILADA.

Para poder ver lo que sustenta la construcción de esta categoría es necesario iniciar mostrando lo que está ocurriendo en el aula, para lo cual voy a trabajar con las líneas de las tres educadoras y siempre va a ser la misma estructura, iniciando con Flor, posteriormente con Almendra, para terminar conmigo. Esta jerarquía la asignó para que al lector no logre confundirlo, porque de cada herramienta a desarrollar inmediatamente se presentan las líneas de cada educadora, concluyendo la revisión de las tres para pasar a la siguiente herramienta, por lo que considero que respetando el orden puede ayudar a evitar la confusión.

Para dar inicio recupero del análisis conversacional, la primera estrategia que es el acto, entendiéndose como:

“las funciones ilocutivas e interactivas de los diferentes movimientos. Una intervención puede estar formada por un único acto o por más de uno. (Tusón, 2003:62)

Es decir, cuando hablamos, podemos emitir una palabra sola como es el saludo o bien una oración, y terminar de hablar, pero puede suceder lo contrario, continuar hablando y construir nuevas oraciones más. De esta manera cuando se habla, puede ser que se utilice un solo acto o muchos más, convirtiéndose en impredecible el acto de hablar en la interacción verbal.

Considero necesario iniciar con esta estrategia para palpar lo que ocurre en el aula:

Flor: Se acuerdan que les dije, que el popotito que enredamos ¿era pa hacer una florecita?

Alumnos: Siiiiii [contestan en coro].

Flor: Bueno, porque ahora vas, ya es la estación de otoño y vamos a hacer unas florecitas que se llaman girasoles. [La maestra toma el papel crepe de arriba del escritorio y las tijeras y se va a sentar arriba de una mesa]

Juan: ¿Glandes o pequeños?

Flor: Eh mmm, yo creo, yo creo que les van a quedar bien. [La maestra comienza a recortar círculos del papel crepe].

Juan: ¿Glandes?

Flor: Yo creo que te van a quedar bien.

Pancho: ¿De las floles?

Flor: Pero tengo que recortarles, miren este es un circulito que les va a servir para el centro, sale [La maestra muestra uno de los círculos]

Pancho: Maestla ¿para hacer la florecita?

Flor: Para que del centro le peguen los petalitos, ¿ustedes han visto que del centro están pegados los petalitos de las flores?

Grupo: Siiiiiiiiii

Flor: ¿A pues estas se llaman?, una flor de girasol, ¿Saben porque se llaman girasol?

Pedro: Si

Flor: Porque voltean sus pétalos para de donde viene la luz del sol

Ana: Como vimos la peli, como vimos el cuento de la blanca que se ponía como [voz inaudible].

Flor: Por eso se llama girasol, porque gira.

Carlos: el conejo que salió con un ratón.

Julia: Oyes ahorita trabajamos con esto y luego ¿trabajamos a los aros? [La alumna separa de su silla y va hasta donde se encuentra la maestra, quien continúa recortando].

Flor: A los aros otra vez, pero hoy no venimos de pants

Julia: No

Flor: Tenemos que venir de pants porque acuérdate que se arrastraron y que caminaron gateando y necesitamos venir de pants.

Julia: A mejol mañana.

(E, AF,001)1

En estas líneas el número de actos presentes por parte de la educadora de nombre Flor participa veintiséis veces y los alumnos quince, cuando curiosamente, en ese espacio solo hay una educadora y alumnos son veintiséis. Tremendas diferencias en cantidades en ambos sentidos, tanto en participaciones como en existencia, y sin embargo muestran quién se ha apropiado de la palabra, como si

la educadora fuera dueña de ella, o bien por ser la adulta y además la educadora, posee una doble jerarquía que los mismos alumnos saben, lo sienten y no pueden rebasar, porque además no se les permitiría y sería la profesora quien se encargue de manejar y ubicarlos en la posición que les está dando a través de los mismos números de actos dentro de ese intercambio.

Es necesario apreciar si esto solo ocurre con la educadora Flor, o bien si también está presente con la educadora Almendra, veamos lo siguiente:

[La educadora se encuentra dentro del salón parada, no tiene un lugar específico, desplazándose por el salón para acercarse hacia el alumno con quien va a conversar. Los alumnos se encuentran sentados en su silla. El diálogo es en torno a lo que no nos gusta y este es entre la educadora y los alumnos].

Almendra: Haber Memo, ¿qué no le gusta?

Niños: [Voces inaudibles, de muchos niños que hablan más bajo que la maestra, al mismo tiempo un niño está debajo de la mesa, levantando su lapicera que se le cayó, en otra mesa unos niños tienen un cuaderno y lo están hojeando y conversando entre ellos sobre lo que ven, en otra mesa un niño se encuentra acostado sobre la mesa y conversando con varios compañeros]

Memo: A mí no me gusta bañarme

Almendra: No le gusta bañarse ¿qué más no te gusta?

Niños: [Voces inaudibles en un tono bajo, en este momento un alumno se para y va al mueble a donde se encuentran las mochilas, toma la suya y saca su botella y bebe agua]

Almendra: ¿Por qué no te gusta bañarte? Si tú eres muy guapo.

Memo: A mí no me gustan las hojaldras

Almendra: No le gustan las hojaldras, ni bañarse.

Niños: [Voces inaudibles]

Almendra: ¿Qué más no te gusta?

Niños: [Voces inaudibles, un alumno se sube a su silla y se acomoda en cuclillas]

Memo: Que me grite

Almendra: No le gusta que le griten

Niños: [Voces inaudibles]

Almendra: Ya escucharon chicos.

Jacinto: Nooo.

Niños: [Voces inaudibles, un alumno se comienza a balancear sobre su silla]

Almendra: Que más, que más no te gusta,

Memo: A mí no me gusta el futbol.

Niños: [Voces inaudibles, el alumno que bebía agua tomó un rompecabezas y se fue a sentar con él, sus compañeros lo ven y comienzan a construirlo]

Almendra: Aaaaaah no te gusta el futbol ¿seguro?

Memo: No

Niños: [Voces inaudibles]

Armando: Oyes ¿no que si te gustaba?

Almendra: No le gusta el futbol, ya lo dijo.

Niños: [Voces inaudibles, el niño que está acostado sobre la mesa contigua, al igual que el que está en cuclillas, los niños se encuentran armando el rompecabezas, los niños que tenían el cuaderno están dibujando en él, y el niños que tenía la lapicera se paró y está tomando un su cuaderno]

Contabilizando los actos de habla, resulta que son 17 por parte de la educadora y los alumnos que intervienen participan con 8 actos, considero necesario recordar que en ese momento la existencia del grupo era de 19 alumnos y una maestra; solo que las condiciones son totalmente distintas, tomando relevancia el diálogo y como este se encuentra exclusivamente entre Memo y Almendra, lo curioso es que el grupo y la educadora Almendra se muestran totalmente indiferente a lo que Memo plantea sobre lo que no le gusta y que es sumamente relevante todo lo que dice, al parecer el sentido solo es que Memo identifique y mencione lo que no le gusta, ¿será ese el sentido de la educación preescolar, identificar y mencionar? Volviendo con el planteamiento esencial de quien es la palabra aprecio que aquí solo existe el intercambio entre Almendra y Memo, cómo fue la construcción con el grupo, para mostrarse tan indiferente a lo que diga tanto un compañero como la educadora,

Es necesario continuar conmigo, con el mismo rigor de poder verme, para ser consciente de lo que estoy haciendo en este aspecto, como es lo que hago, para ello evocó lo siguiente:

[Todos los niños se encuentran sentados en su silla teniendo arriba de la mesa un libro abierto en la misma página; la maestra está parada en medio y enfrente de las dos hileras de mesas, ya han hablado sobre la imagen que muestra el grupo, solo que no logran escucharse, por esa razón la educadora los está regañando].

Briyitt: María, María. [La niña está ajena a todo lo que ocurre en el salón, se le quitó una liga y desde ese momento está así, no platica, no responde y cuando le llaman volteo a ver a la maestra en silencio y con la misma expresión de que está ajena] Javier así no podemos platicar, quiero que platiquemos de lo que estamos observando en estas familias, pero no podemos hacerlo. Todo mundo, María, María. Ahorita que vamos a seguir platicando te voy a pedir eso. ¿Qué vamos a hacer? Vamos primero a platicar de lo que estamos viendo de las fotos. Nicole lo vamos a platicar entre todos. Entre todos Nicole, por eso quiero que nos escuchemos Nicole [la alumna está platicándole a Samuel sobre las fotos] Javier listo. Oigan en la foto de abajo, ¿dónde están las personas? En el estacionamiento. [Voces inaudibles de varios niños]. ¿Qué creen que le pasa a la niña que trae falda? Vean su cara.

Ernesto: Está enojada.

Briyitt: ¿Por qué crees que está enojada Mariana?

Javier: Porque no le quieren tomar la foto.

Nicolas: Porque no quiere tomarse la foto.

Briyitt: Oh a la mejor no quiere tomarse la foto, oigan y la niña que trae pantalón está enojada o como.

Alumnos: Está feliz [contestan en coro]

Briyitt: ¿Ella si querrá foto?

Alumnos: Siiiiii [contestan en coro]

Briyitt: Y la mamá véanse su cara, ¿como esta?

Javier: Enojada.

Pepe: Aburrida

Briyitt: Enojada o aburrida ¿Por qué será?

Pepe: No sé a lo mejor no quería salir porque estaba muy cansada.

Briyitt: A lo mejor. ¿Y el señor como lo ven?

Alumnos: Feliz [Contestan en coro]

Briyitt: ¿Creen que el si quiera la foto y salir?

Alumnos: Siiii [contestaban en coro]

Briyitt: ¿Y el niño?

Javier: Feliz

Alumnos: Siii [los niños hablan en coro]

Javier: Él se parece a mí.

Briyitt: Si ese niño se parece a Javier.

María: Y la de arriba esta se parece a Nicole.

Javier: Yo era así de chinito, yo era así de chinito.

Briyitt: Ya te está cambiando el pelo mano. Oigan y en la que está ahí que será, la que está hasta arriba, en la esquina ¿Cuántas personas hay ahí?

Alumnos: Una [los niños comienzan a contar en distintos momentos haciendo que sus voces sean inaudibles]

Javier: Seis.

María: Seis.

[Una alumna separo y le está diciendo algo a la maestra, ambas conversan].

Martha: Siete.

Chucho: Seis.

María: Seis.

Alumnos: Seis, seis, seis.

María: Son seis maestra [la alumna se para al mismo tiempo que le dice a la maestra]

Briyitt: Oigan, oigan, oyes estas personas que acabas de contar [los niños no responden ante la solicitud de la maestra, continúan conversando entre ellos sólo que sus voces son inaudibles. De pronto entran tres niños de otro salón, el segundo trae cargando un frasco que contiene pilas]

Contando los números de actos en que participó como educadora me doy cuenta que registró 41 y por parte de los alumnos hay 25. Las condiciones en que se da el intercambio es obligado, los alumnos no pueden resistirse a mi autoridad impuesta como educadora y no logro despertarles el interés a través de la palabra

y ante este dilema me veo, que al no saber cómo conversar, y que además de lo que vayamos a conversar sea de su interés. Ante esta situación que no les queda de otra a los alumnos, más que hacerlo, aunque de repente ellos mismos comienzan a encontrar cosas interesantes como es el caso de “*Javier: Él se parece a mí.*” Este comentario encierra el interés y cómo el alumno lo ancla desde la comparación que realiza hacia sí mismo, al igual que el de “*María: Y la de arriba esta se parece a Nicole.*” Volviéndose interesante el acto por el giro que le da el alumno al anclar lo que aprecian en la figura consigo mismo.

La diversidad existente en el aula de las tres educadoras al momento del intercambio, permiten analizar qué es lo que ocurre con el acto de habla, es claro apreciar que es una recurrencia presente, mostrando quien es la dueña de la palabra a los alumnos y al mismo tiempo cuál es su posición como sujeto, pues solamente ellas como educadoras pueden decidir a quién pueden permitirle hablar y en el momento en que lo pueden hacer. De ahí la esencia de esta herramienta que permite ver este panorama, probablemente desalentador, y sin embargo, interesante para mostrar cómo nos apoderamos de la palabra, tal parece que el poder nos ciega y sin darnos cuenta hacemos uso de este con los alumnos, que en su condición de infancia es más fácil someter.

En estas mismas líneas aparece otra herramienta tal como lo es el intercambio trunco, siendo éste:

“la interdependencia condicional de intervenciones se quiebra. No sólo hay ausencia intencional de respuesta -pues esto sería ya una forma de comunicar- sino la ausencia de confirmación del interlocutor en su rol de tal.” (Villalta, 2009)

En cinco momentos ocurre y es imprescindible palparlos, por lo que es necesario apreciar como la intervención de la educadora Flor va hilando la estructura de la palabra y en su camino se quieren unir Juan, Pancho y Pedro, veamos lo que ocurre:

Flor: Bueno, porque ahora vas, ya es la estación de otoño y vamos a hacer unas florecitas que se llaman girasoles. [La maestra toma el papel crepe de arriba del escritorio y las tijeras y se va a sentar arriba de una mesa]

Juan: ¿Glandes o pequeños?

Flor: Eh mmm, yo creo, yo creo que les van a quedar bien. [La maestra comienza a recortar círculos del papel crepe].

Juan: ¿Glandes?

Flor: Yo creo que te van a quedar bien.

Pancho: ¿De las floles?

Flor: Pero tengo que recortarles, miren este es un circulito que les va a servir para el centro, sale [La maestra muestra uno de los círculos]

Pancho: Maestla ¿para hacer la florecita?

Flor: Para que del centro le peguen los petalitos, ¿ustedes han visto que del centro están pegados los petalitos de las flores?

Grupo: Siiiiiiiiii

Flor: ¿A pues estas se llaman?, una flor de girasol, ¿Saben porque se llaman girasol?

Pedro: Si

Flor: Porque voltean sus pétalos para de donde viene la luz del sol

Es tan claro ver que lo que el niño diga no es importante, que si ella lo desea puede silenciar sus participaciones sin necesidad de utilizar la palabra para callarlos, simplemente no son tomados en cuenta sus pensamientos a través de sus voces. Aun cuando Juan y Pancho insistan dos veces, probablemente pensando en que no habían sido escuchados, pero en los dos momentos no logran participar en la intervención de la estructura del habla. Además me sorprende con preocupación ver que sus compañeros, no los oyen, ni siquiera los que están a su lado, predominando una gran indiferencia, como si no se hubiera mencionado absolutamente nada, como si no existieran sus voces y a la vez ellos mismos. Por ambas partes es ofuscante, pues al parecer la distancia que existe entre la educadora y los alumnos continúa igual de grande a través de este

intercambio, tanto en el número de actos como en los intercambios truncos. A su vez me pregunto ¿por qué negarle este derecho de hacer uso de la palabra?

Cuando Juan interviene plantea sus conocimientos, apreciemos:

Flor: Bueno, porque ahora vas, ya es la estación de otoño y vamos a hacer unas florecitas que se llaman girasoles. [La maestra toma el papel crepe de arriba del escritorio y las tijeras y se va a sentar arriba de una mesa]

Juan: ¿Glandes o pequeños?

Flor: Eh mmm, yo creo, yo creo que les van a quedar bien. [La maestra comienza a recortar círculos del papel crepe].

Juan: ¿Glandes?

Flor: Yo creo que te van a quedar bien.

Conocimiento que está fuera dentro de la estructura dialógica y que Juan posee, sólo que al hacerlo presente, evocando, es anulado, más sin embargo se muestra con toda claridad que el conocimiento no es la esencia en esta interacción, puesto que lo que predomina es la actividad a realizar y que está presente durante todas estas líneas. Cabe preguntarse entonces cuál es el fin y en qué lugar se encuentra el propio aprendizaje en la construcción con los alumnos. A la vez aprecio que lo que está ocurriendo es lo siguiente:

“El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire, 2005:79)

En esto ha caído la educadora Flor en alienar la ignorancia, desde el momento en que contempla que la actividad es la fundamental, por eso que la participación de Juan quien evoca y plantea el conocimiento y que puede darle un giro a la misma actividad no es importante, es mejor que como alumnos permanezcan en esta posición alienada, y que mejor hacerlo a través de silenciar sus intentos de desear participar a través de la palabra.

Volviendo a las líneas es necesario traer al alumno de nombre Pancho al que le fue negada su participación, quien pregunta sobre la actividad que está planteando la educadora, volvamos a verlo:

Flor: Yo creo que te van a quedar bien.

Pancho: ¿De las floles?

Flor: Pero tengo que recortarles, miren este es un circulito que les va a servir para el centro, sale [La maestra muestra uno de los círculos]

Pancho: Maestla ¿para hacer la florecita?

Flor: Para que del centro le peguen los petalitos, ¿ustedes han visto que del centro están pegados los petalitos de las flores?

Pancho plantea sus dudas referentes a desear tener claridad de lo que se está hablando, la respuesta fue la misma, omitir sus dudas, aun cuando también insista. Ambos alumnos aprendieron en este momento cuál es su rol de participación dentro del salón de clases y lo que se está esperando de ellos.

Esta herramienta no se encuentra presente en las líneas mostradas de la educadora Almendra y de Briyitt, sin embargo no están ajenas en los extractos completos de la conversación mostrada. Razón por la cual me lleva a seleccionar algunas líneas diferentes en donde se encuentren presentes el acto truncado

Almendra: haber a Ángel no le gusta que lo taquillen / ¿qué más?

Santiago: maeta, / maeta,

Federico: Alexis se quitó sus zapatos

Almendra: ¿Qué más?, / ¿qué más no le gusta a Ángel?

Niños: [Voces inaudibles en todo momento, incluso cuando la educadora habla, tres niños están parados, uno se encuentra con materiales jugando, otro alumno está en la misma situación, solo que en diferentes muebles, el otro está con su mochila como buscando algo. Federico se voltea hacia Alexis y conversan ambos]

Almendra: que me moleste su hermanito

Niños: [Voces inaudibles en todo momento, incluso cuando la maestra habla, dos niños se encuentran agachados arriba de su silla, y 4 se encuentran con los pies doblados

sobre la silla hacia atrás, uno se está balanceando en la silla, y tres alumnos continúan con el cuaderno coloreando y conversando. Alexis se está poniendo los zapatos]

Veo que ocurre lo mismo, Santiago pretende decirle algo a la educadora, “*Santiago: maeta, / maeta.*” Solo que no es tomado en cuenta, lo mismo ocurre con “*Federico: Alexis se quitó sus zapatos.*” Cuando le informa lo que está haciendo su compañero, como si fuera el alumno quien percibe, que Federico está rebasando ciertas reglas sociales que no debe hacer como es el quitarse los zapatos. Al parecer esta regla para la educadora no es importante, no lo escucho. Ambos alumnos aprendieron que en este salón hay ocasiones y momentos en que la maestra no los escucha, así como tampoco tienen sentido las reglas que en casa han establecido, que lo que ellos pueden ver mal, para la maestra es indiferente, y así se establece la dinámica de acuerdo a la interacción mostrada.

Briyitt: Listo, gracias [La alumna ha terminado de vaciar las pilas y los niños salen del salón;

Fátima se va a su lugar]

Javier: Chávelo [El niños señala a Emiliano]

Alumnos: Chávelo, Chávelo, Chávelo, Chávelo, Chávelo, Chávelo, Chávelo. [Los niños hablan en coro]

Briyitt: Shhh al subir una

Briyitt y alumnos: Montaña [los alumnos y la maestra mueven el dedo índice y medio de la mano derecha] una pulga me pico la agarre de la orejas [la maestra y los niños se tocan sus dos orejas] y se me escapo [todos aplauden]

Briyitt: Edgar.

Emiliano: Noooo

Edgar: Un león.

María: Dijo un león.

Briyitt y Alumnos: Al subir una montaña / [los alumnos y la maestra mueven el dedo índice y medio de la mano derecha] un león me mordió / lo agarre de la orejas [la maestra y los niños se tocan sus dos orejas]y se me escapo [todos aplauden]

Briyitt: Eh Milka [la maestra señala a la alumna]

Javier: Un tigre

Estos dos actos truncos reflejan cómo el grupo plantea y se agrupa en acciones de su interés, un niño comienza y los involucra,

Javier: Chávelo [El niños señala a Emiliano]. Alumnos: Chávelo, Chávelo, Chávelo, Chávelo, Chávelo, Chávelo, Chávelo. [Los niños hablan en coro].

Ante esta situación de violencia, al burlarse de un alumno, como educadora no hago absolutamente nada, permitiendo que esta situación pase y lo que hago es iniciar cantando una canción para controlar a los alumnos, ante la situación que aprecio que fue muy fácil para Javier atrapar la atención del grupo e integrarlos para decirle el apodo y lograr involucrar al grupo ante la misma burla. Me sorprende verme, como es posible que no haga absolutamente nada y permita estas acciones de varios alumnos hacia uno solo y más aún, la indiferencia que muestro a este simple acto que por sí solo es complejo y que cantar una canción, pueda creer que los voy a controlar, como si estas acciones fueran exclusivamente de control, cuando en realidad están hablando de carencias que como grupo requieren ser atendidas.

El acto trunco se vuelve una recurrencia de las tres aulas y siempre es el alumno al que no se escucha, nunca es a la inversa. Muestra las condiciones de los alumnos como sujetos presentes. Develando que no es necesario hacer uso de palabra, con solo ignorarlo es suficiente para callar sus voces, ya sea de forma individual o colectiva, cada educadora posee y utiliza diferentes acciones, como es el canto o continuar hablando y el resultado es el mismo, callar al alumno.

Es curioso apreciar cómo las tres educadoras hacemos uso de nuestra condición de ser adultas y además, educadoras para someter y anular las voces que no deseamos escuchar, independientemente de las condiciones en que se desarrolle, el efecto es el mismo, anular al alumno a través de:

“[...] controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra” (Freire, 2005:88).

Es triste ver la posición que les damos a los alumnos dentro del aula y sobre todo, con qué facilidad podemos ignorarlos, callarlos. Marcandolos en este proceso de alineación a la que los sumamos, misma que es lógico concebir que niega al sujeto y a la vez su propia participación para hablar del mundo. Esta indiferencia que comienza en la educación preescolar y probablemente continúa a lo largo de su trayectoria como estudiante, no hace que más que anular al propio sujeto de toda acción educativa.

Lo que hemos apreciado a través de las herramientas de los números de actos de habla y el acto trunco, no ha sido nada alentador ver las posiciones de los sujetos, probablemente esta herramienta muestra un panorama diferente y alentador de la práctica cotidiana.

Se vuelve una necesidad ver desde la estrategia denominada actos de habla, entendiéndose como los:

“actos comunicativos que siendo de preferencia verbal pueden ser también de naturaleza no verbal, considerando hechos de interacción que sostienen la relación entre los interlocutores” (Villalta, 2009)

Quien propone distintas herramientas para abordar este aspecto, solo que en este momento se va a retomar exclusivamente una: quien pregunta. La intención de utilizarla, es porque esta acción es un acto directivo del sujeto que lo hace y a la vez porque hace que:

“el hablante pretende que el mundo encaje en sus palabras” (Villalta, 2009)

Apreciando que la educadora Flor hace uso de la pregunta, al momento de conversar con el grupo para atrapar el interés de los alumnos e irlos involucrando en la actividad que van a realizar, iniciando de la siguiente manera:

Flor: Se acuerdan que les dije, que el popotito que enredamos **¿era pa hacer una florecita?** Alumnos: Siiiiii [contestan los alumnos en coro].

Flor: Para que del centro le peguen los petalitos, **¿ustedes han visto que del centro están pegados los petalitos de las flores?**

Grupo: Siiiiiiiiii

Flor: **¿A pues estas se llaman?**, una flor de girasol, **¿Saben porque se llaman girasol?**

Juan: Sí

Flor: Porque voltean sus pétalos para de donde viene la luz del sol

Prevaleciendo la misma dinámica por parte de la educadora, quien al parecer es hábil para involucrar a los alumnos en el tema que se conversa, sólo que cuando se mira con detenimiento se aclara que al hacer esta serie de preguntas, la respuesta que dan los alumnos es la misma: cerrada, porque con una sola palabra se aglomera la voz de muchos o la mayoría del grupo convirtiéndose en limitada porque no hay cabida para otro tipo de respuesta. Lo curioso es que no existe ninguna otra participación, como si todo el grupo aceptara y estuviera totalmente de acuerdo a hablar desde ese rol que les fue asignado, que es el de dar una respuesta corta y que además ésta es la esperada por parte de la educadora.

Por otro lado, cuando la educadora pregunta “¿a pues éstas se llaman?”, inmediatamente se contesta ella misma “una flor de girasol”. Por tanto, aquí no esperaba, ni era una pregunta para los alumnos, era para ella misma, por eso cuando continúa preguntando “¿Saben porque se llaman girasol?” No es precisamente porque pretenda hablar con el grupo, más bien éste es su discurso creado para ella misma, y así cuando el alumno responde “Sí” ella continúa creando su monólogo, y en algunos momentos que es cuando permite la

participación del grupo prevalece el mismo rol que les asignó a sus alumnos. Será acaso este el planteamiento de Freire (2005):

“la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser llenados a los alumnos les corresponde quedarse callados como recipientes vacíos a ser llenados, por el educador. (p.p.78)”

O acaso no es esto lo que está ocurriendo en este momento, aun con la habilidad de manejar las preguntas prevalece el mismo rol, que es el escuchar atentamente y probablemente por la edad de los alumnos, sea la mejor herramienta utilizada por la educadora para atrapar su atención.

Sobre las preguntas que realizan los alumnos durante la intervención en estas líneas aparecen cinco, solo que estas toman tres rutas distintas a las de la educadora, iniciaremos con las dos primeras preguntas realizadas por Pancho:

Pancho: ¿Glandes o pequeños?

Flor: Eh mmm, / yo creo,/ yo creo que les van a quedar bien. [La maestra comienza a recortar círculos del papel crepe].

Pancho: ¿Glandes?

Flor: Yo creo que te van a quedar bien.

Como podemos apreciar giran en torno a la construcción del conocimiento y fueron silenciadas; dos preguntas más fueron dadas por las dudas que le surgieron a Pablo como podemos verlo a continuación:

Flor: Yo creo que te van a quedar bien.

Pablo: ¿De las foles?

Flor: Pero tengo que recortarles, miren este es un circulito que les va a servir para el centro, sale [La maestra muestra uno de los círculos]

Pablo: Maestla ¿para hacer la florecita?

Flor: Para que del centro le peguen los petalitos, ¿ustedes han visto que del centro están pegados los petalitos de las flores?

Estas interrogantes que tiene Pablo, son en torno a la actividad a realizar y también fueron silenciadas, a partir de que no son tomados en cuenta mientras se dialoga, mostrándose nuevamente esta posición que tienen los sujetos dentro del aula.

La última pregunta dada por una alumna fue diferente desde el momento en que Julia habló para proponer una actividad, y la diferencia de esta pregunta a las demás, consistió en que ella se paró y se plantó frente a la maestra por tal razón fue escuchada, aconteciendo lo siguiente:

Julia: Oyes ahorita trabajamos con esto y luego ¿trabajamos a los aros? [La alumna separa de su silla y va hasta donde se encuentra la maestra, quien continúa recortando].

Flor: A los aros otra vez, pero hoy no venimos de pants

Julia: No

Flor: Tenemos que venir de pants porque acuérdate que se arrastraron y que caminaron gateando y necesitamos venir de pants.

Julia: Al mejol mañana.

Es necesario apreciar que su petición creada a través de la pregunta no fue aceptada, ocurriendo todo lo contrario. Inmediatamente es evaluada y se le explica con buenas palabras, la negación de su derecho a proponer actividades de su interés y a la vez se confirma el siguiente planteamiento:

“...el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él” (Freire, 2005:80)

No hay que confundirnos en creer que al existir la interacción dialógica a través de los actos de habla, Flor está escuchando a Julia, puesto que únicamente la alumna supo cómo establecer acertadamente el intercambio, y que no es lo mismo a ser escuchada, de lo contrario la propuesta de Julia hubiera tomado sentido dentro del discurso planteado por la educadora.

Es momento de apreciar que ocurre con la educadora Almendra al utilizar la estrategia “actos de habla” y de esta exclusivamente la herramienta ¿quién pregunta?, para una mejor apreciación se colocan en negritas, veámoslo:

[La educadora se encuentra dentro del salón parada, no tiene un lugar específico, desplazándose por el salón para acercarse hacia el alumno con quien va a conversar. Los alumnos se encuentran sentados en su silla. El diálogo es en torno a lo que no nos gusta y este es entre la educadora y los alumnos].

Almendra: Haber Memo, **¿qué no le gusta?**

Niños: [Voces inaudibles, de muchos niños que hablan más bajo que la maestra, al mismo tiempo un niño está debajo de la mesa, levantando su lapicera que se le cayó, en otra mesa unos niños tienen un cuaderno y lo están hojeando y conversando entre ellos sobre lo que ven, en otra mesa un niño se encuentra acostado sobre la mesa y conversando con varios compañeros]

Memo: A mí no me gusta bañarme

Almendra: No le gusta bañarse **¿qué más no te gusta?**

Niños: [Voces inaudibles en un tono bajo, en este momento un alumno se para y va al mueble a donde se encuentran las mochilas, toma la suya y saca su botella y bebe agua]

Almendra: **¿Por qué no te gusta bañarte?** Si tú eres muy guapo.

Memo: A mí no me gustan las hojaldras

Almendra: No le gustan las hojaldras, ni bañarse.

Niños: [Voces inaudibles]

Almendra: **¿Qué más no te gusta?**

Niños: [Voces inaudibles, un alumno se sube a su silla y se acomoda en cuclillas]

Memo: Que me grite

Almendra: No le gusta que le griten

Niños: [Voces inaudibles]

Almendra: Ya escucharon chicos.

Jacinto: Nooo.

Niños: [Voces inaudibles, un alumno se comienza a balancear sobre su silla]

Almendra: Que más, que más no te gusta,

Memo: A mí no me gusta el fútbol.

Niños: [Voces inaudibles, el alumno que bebía agua tomó un rompecabezas y se fue a sentar con él, sus compañeros lo ven y comienzan a construirlo]

Almendra: Aaaaaah no te gusta el futbol ¿seguro?

Memo: No

Niños: [Voces inaudibles]

Armando: Oyes ¿no que si te gustaba?

Almendra: No le gusta el futbol, ya lo dijo.

Niños: [Voces inaudibles, el niño que está acostado sobre la mesa contigua, al igual que el que está en cuclillas, los niños se encuentran armando el rompecabezas, los niños que tenían el cuaderno están dibujando en él, y el niños que tenía la lapicera se paró y está tomando un su cuaderno]

M: haber Ariadna no le gusta, / ¿qué no te gusta?

Aprecio las preguntas que realiza la educadora son 5 y una por parte de un alumno, llamándome la atención la estructura de las preguntas que no son fácil de realizar, debido a que tres giran en la misma estructura “¿que no le gusta?”, con la diferencia de dos palabras, y sin embargo el sentido es el mismo. Cuando la educadora se conecta con el alumno al decirle:

Almendra: ¿Por qué no te gusta bañarte? Si tú eres muy guapo.

Memo: A mí no me gustan las hojaldras

A la vez me sorprende que el alumno no conteste a la petición de la educadora, esto no es algo normal, ni común, es el único momento de acuerdo al extracto de conversación completo que ocurre, viéndolo detenidamente aun cuando la educadora sea quien posee el acto director por la jerarquía dada a través de quien pregunta, Memo en su condición de alumno muestra resistencia y hasta un poco de rebeldía al no hacerlo y sobrepasar la doble autoridad de la educadora, bajandola a una posición de iguales, es decir así como ella puede poseer este acto director, el alumno toma este acto director, sin utilizar la pregunta, es probable que no se dé cuenta de la esencia de colocar a la educadora como su

igual en condiciones de poder, puesto que solo aparece en un solo momento, más sin embargo es interesante como una pequeña chispa logra cambiar la posición de los sujetos del aula.

La interrogante que me surge es porqué Memo se resiste a contestar, ¿será que la respuesta es íntima y no desea compartirla?, o ¿acaso es la molestia al ver que sus compañeros no lo oyen?, podría ser ¿lo superficial de intercambio con la educadora?, tal vez ¿es seducido por el poder y quiso probarlo?, puede ser también que Memo diferencie las situaciones de no gustarle el baño, que no tiene nada que ver con ser guapo y de recibir el halago, así como también que no le gusta o no está acostumbrado a los halagos. Interrogantes imposibles de contestar, si fue una sola de estas suposiciones o si sintió la mezcla de todas juntas.

Volviendo a la estructura de las preguntas, la tercer pregunta que realiza la educadora gira en torno a dudar del comentario anterior que dijo Memo diciendo que no le gusta el fútbol, al interrogarlo precisa, con conocimiento de las acciones que hace el alumno y a la vez cae en una simpleza por no ahondar con el discurso que dice Memo y lo que hace, dejándolo solamente en “¿seguro?”. Lo interesante es cuando uno cree que nadie escucha a Memo, apareciendo Armando y preguntándole: “Oyes ¿no que si te gustaba?” Quien también aprecia que el discurso es diferente a las acciones que el alumno hace, aunque curiosamente aparece la educadora y le responde a “Armando: No le gusta el futbol, ya lo dijo.” Sin darse cuenta le arrebató el acto director que toma este último alumno, quien con este comentario plantea una posibilidad de intercambio, sólo que fue anulado y no pudo continuar, silenciando al dar por terminado el tiempo para hablar con Memo e iniciar la conversación con otra alumna.

Es momento de mirar qué ocurre conmigo en la estrategia “acto de habla”, a través de la herramienta de quien pregunta, para identificar con mejor precisión los

momentos en que surgen preguntas se resaltan en negritas y se utilizan las primeras líneas que es donde más se encuentran presentes, veámoslo:

[Todos los niños se encuentran sentados en su silla teniendo arriba de la mesa un libro abierto en la misma página; la maestra está parada en medio y enfrente de las dos hileras de mesas, ya han hablado sobre la imagen que muestra el grupo, solo que no logran escucharse, por esa razón la educadora los está regañando].

Briyitt: María, María. [La niña está ajena a todo lo que ocurre en el salón, se le quitó una liga y desde ese momento está así, no platica, no responde y cuando le llaman volteo a ver a la maestra en silencio y con la misma expresión de estar ajena] Javier así no podemos platicar, quiero que platiquemos de lo que estamos observando en estas familias, pero no podemos hacerlo. Todo mundo, María, María. Ahorita que vamos a seguir platicando te voy a pedir eso. **¿Qué vamos a hacer?** Vamos primero a platicar de lo que estamos viendo de las fotos. Nicole lo vamos a platicar entre todos. Entre todos Nicole, por eso quiero que nos escuchemos Nicole [la alumna está explicándole a Samuel sobre las fotos] Javier listo. Oigan en la foto de abajo, **¿dónde están las personas?** En el estacionamiento. [Voces inaudibles de varios niños]. **¿Qué creen que le pasa a la niña que trae falda?** Vean su cara.

Ernesto: Está enojada.

Briyitt: **¿Por qué crees que está enojada Mariana?**

Javier: Porque no le quieren tomar la foto.

Nicolas: Porque no quiere tomarse la foto.

Briyitt: Oh a la mejor no quiere tomarse la foto, oigan y la niña que trae pantalón está enojada o como.

Alumnos: Está feliz [contestan en coro]

Briyitt: **¿Ella si querrá foto?**

Alumnos: Siiii [contestan en coro]

Briyitt: Y la mamá véanle su cara, **¿como esta?**

Javier: Enojada.

Pepe: Aburrida

Briyitt: Enojada o aburrida **¿Por qué será?**

Pepe: No sé a lo mejor no quería salir porque estaba muy cansada.

Briyitt: A lo mejor. **¿Y el señor como lo ven?**

Alumnos: Feliz [Contestan en coro]

Briyitt: ¿Creen que el si quiera la foto y salir?

Alumnos: Siiii [contestan en coro]

Briyitt: ¿Y el niño?

Javier: Feliz

Alumnos: Siii [los niños hablan en coro]

Javier: Él se parece a mí.

Briyitt: Si ese niño se parece a Javier.

María: Y la de arriba esta se parece a Nicole.

Javier: Yo era así de chinito, yo era así de chinito.

Briyitt: Ya te está cambiando el pelo mano. Oigan y en la que está ahí que será, la que está hasta arriba, en la esquina ¿Cuántas personas hay ahí?

Alumnos: Una [los niños comienzan a contar en distintos momentos haciendo que sus voces sean inaudibles]

Javier: Seis.

María: Seis.

[Una alumna se paró y le está diciendo algo a la maestra, ambas conversan].

Martha: Siete

Chucho: Seis.

María: Seis

Alumnos: Seis, seis, seis.

María: Son seis maestra [la alumna se para al mismo tiempo que le dice a la maestra]

Briyitt: Oigan, oigan, oyes estas personas que acabas de contar [los niños no responden ante la solicitud de la maestra, continúan conversando entre ellos sólo que sus voces son inaudibles. De pronto entran tres niños de otro salón, el segundo trae cargando un frasco que contiene pilas]

Contando me sorprende que hay 13 preguntas por parte mía y ninguna por parte de los niños ¿Qué está ocurriendo?, ¿los alumnos no saben preguntar?, o en su condición no les permito que evoquen interrogantes de acuerdo a la foto que ven. Me sorprende de la magnitud del dilema en que me encuentro, ante mi incompetencia de dialogar con el grupo, me voy al extremo total de obligarlos y

será acaso lo que plantea Villalta (2005) al decir que el mundo encaje y lo vean a través de mis palabras. Con estas acciones lo único que hago es obligarlos a someterse, por tal razón es posible que el mismo grupo pueda sentirlo y probablemente esa sea una razón a tanta apatía al intercambio, a tal grado que lo hacen todos obligados, y como no hacerlo, si anteriormente a todo esto hubo un tan largo regaño, para aclarar que era el momento de conversar.

Es necesario ver la estructura de las preguntas que realizo, y me sorprende cuando digo lo siguiente: *“Oigan y en la que está ahí que será, la que está hasta arriba, en la esquina ¿Cuántas personas hay ahí?”* Aprecio que en los dos primeros momentos intentó formular una pregunta, pero no puedo y termino cambiándola por una muy simple, que invita a que los alumnos cuenten cuántas personas hay, es claro ver que no era esa la intención, sólo que ante la dificultad en que yo misma me encuentro tomé una acción muy cotidiana y que es parte de interés, además de una práctica social y establecida para el nivel de preescolar. A su vez comprendo que no es fácil elaborar preguntas detonadoras y mucho menos dialogar con los alumnos y que el medio sean estas preguntas; que pueden surgir de los alumnos o bien de la educadora.

Volviendo nuevamente a la estructura de las preguntas, aprecio una simpleza que me caracteriza al interactuar con los alumnos, tal pareciera que solo se trata de identificar y mencionar, aun cuando los alumnos hagan y comienzan a plantear cosas interesantes, tal como lo es el comentario de *“Pepe: No sé a lo mejor no quería salir porque estaba muy cansada.”* No ahondé, ni me sorprende de lo que pueden ver, creyendo que el único sentido es que el grupo me atienda como educadora, es necesario recordar que ese no es el fin de mi existencia dentro del aula, aún cuando en este momento prevalezca.

Tristes posiciones destinadas para todos los alumnos de las tres educadoras, al establecerse el rol de someterlos y más aún, porque las tres creemos que el

mundo nosotras lo mostramos y debemos encajarlo a través de nuestras palabras, probablemente con alguna resistencia de parte de uno o más alumnos, más sin embargo, terminan siendo sometidos, porque de todos modos no hay otra posibilidad de que ellos puedan crear y hablar del mundo a través de sus palabras y con sus preguntas, que saben hacerlas acertadamente y con una facilidad que me sorprende en no haberlas vistos y darles el peso requerido y demandado por ellos mismos.

Es momento de continuar con otra herramienta, eligiendo las intervenciones, entendiéndose estas como:

“la unidad funcional del intercambio, la contribución de un interlocutor particular en un intercambio particular en diversos grados, en la construcción de una estructura conversacional” (Villalta, 2009).

La trascendencia de esta estrategia radica en que, a través de esta podemos ver el acto director que se encuentra dentro de la misma interacción, sólo que quien participa desde aquí posee un poder al tener una posición inicial y predictora ante los demás sujetos que intervienen, quienes a su vez en la misma interacción los coloca en los actos subordinados dados a través del interior de la estructura dialógica.

En la estrategia de las intervenciones son varias las propuestas a utilizar sólo que quiero retomar quien inicia la conversación utilizando las mismas líneas anteriores, sólo que desde este ángulo.

Por tal razón, es necesario identificar en donde aparece la educadora iniciando la conversación y proponiendo el tema, porque inmediatamente se posesionó de esta jerarquía dada a través de este acto director, que asume a través del discurso, apreciamos:

Flor: Se acuerdan que les dije, que el popotito que enredamos ¿era pa hacer una florecita?

En esta búsqueda de la posición de los otros sujetos tal como son los alumnos, les corresponde ser los subordinados dentro de la estructura dialógica y con esa claridad asumen el papel que les fue otorgado, veámoslo a través de las líneas resaltadas en letra negrita:

Alumnos: Siiiiii [contestan en coro].

Flor: Bueno, porque ahora vas, ya es la estación de otoño y vamos a hacer unas florecitas que se llaman girasoles. [La maestra toma el papel crepe de arriba del escritorio y las tijeras y se va a sentar arriba de una mesa]

Juan: ¿Glandes o pequeños?

Flor: Eh mmm, yo creo, yo creo que les van a quedar bien. [La maestra comienza a recortar círculos del papel crepe].

Juan: ¿Glandes?

Flor: Yo creo que te van a quedar bien.

Pancho: ¿De las foles?

Flor: Pero tengo que recortarles, miren este es un circulito que les va a servir para el centro, sale [La maestra muestra uno de los círculos]

Pancho: Maestra ¿para hacer la florecita?

Flor: Para que del centro le peguen los petalitos, ¿ustedes han visto que del centro están pegados los petalitos de las flores?

Grupo: Siiiiiiiiii

Flor: ¿A pues estas se llaman?, una flor de girasol, ¿Saben porque se llaman girasol?

Pedro: Si

Flor: Porque voltean sus pétalos para de donde viene la luz del sol

Ana: Como vimos la peli, como vimos el cuento de la blanca que se ponía como [voz inaudible].

Flor: Por eso se llama girasol, porque gira.

Carlos: el conejo que salió con un ratón.

Julia: Oyes ahorita trabajamos con esto y luego ¿trabajamos a los aros? [La alumna se para de su silla y va hasta donde se encuentra la maestra, quien continúa recortando].

Flor: A los aros otra vez, pero hoy no venimos de pants

Julia: No

Flor: Tenemos que venir de pants porque acuérdate que se arrastraron y que caminaron gateando y necesitamos venir de pants.

Julia: A mejol mañana.

(E, AF,001)1

Esta habilidad que tiene la educadora, se vuelve fundamental para integrar al grupo marcando obviamente la jerarquía que posee ella y la que les otorga a los alumnos. Sólo que dentro de estas mismas líneas, aparece otro acto director propuesto por la alumna de nombre Ana, quien comenta lo siguiente: “*Como vimos la peli, como vimos el cuento de la blanca que se ponía como [voz inaudible].*” Al parecer la alumna está evocando un recuerdo antes vivido dentro del aula, mismo que tiene relación al tema dado, solo que su participación no tiene el mismo desenlace, y a la vez surgen estas interrogantes ¿la alumna ya habrá aprendido su estatus dentro del grupo?, ó bien ¿ella misma se desconoce y no se da la oportunidad de continuar con esta bella creación a través de la palabra?

Esta herramienta da cuenta, que el acto director estuvo en cuanto a participación equilibrado, uno por parte de la educadora Flor y otro por la alumna Ana, sin embargo, no hay que perder de vista el desenlace y la habilidad de la secuencia que se establece, y que es muy diferente por cada una de las participantes.

Las respuestas a las preguntas que hace la educadora son vistas en las intervenciones como actos subordinados, y en estas líneas son asumidas por los alumnos en dos momentos, participando la mayoría del grupo al contestar en coro con un sí alargado. Y aun cuando hubo un acto director, los roles establecidos para la educadora (acto director) y para los alumnos (acto subordinado) nunca cambiaron su posición, siempre fueron los mismos.

Esto ocurre con la primera educadora de nombre Flor, veamos ahora lo que ocurre con Almendra, es necesario plantear que las líneas a utilizar deben ser las primeras del extracto de conversación, para apreciar precisamente quien inicia y como es el desenlace sucesivo, veamos lo siguiente:

[Todos los niños se encuentran en el salón, en su silla están sentados la mayoría, un niño está hincado arriba de la silla, otro niño está acostado sobre la mesa, platicando con otro niño; 1 niño y 2 niñas traen un cuaderno y lo están hojeando; en otra mesa un niño tiene una lapicera en las manos y la está abriendo]

Almendra: Ahora, vamos a poner a pensar a nuestra cabecita. Se acuerdan que antier

Perla: [ríe]

Daniela: Shhhhhhhhhh [Un niño está jugando con la silla, meciéndose, otro niño está arriba de la silla hincado, y una niña está sentada arriba de la mesa]

Almendra: Ándele, ándele, eso le pasa por estar jugando con su silla. [El niño que estaba meciéndose en la silla se cayó con todo y silla]

Memo: ¿Quién?

Niños: [Voces inaudibles, los niños que estaban hojeando el cuaderno continúan, uno de ellos se paró y fue hacia un mueble]

Almendra: se acuerdan que hace dos días, dijimos lo que nos gusta a nosotros que es lo que nos escriben, ¿si se acuerdan o no?

Niños: Siiiiii [Los niños contestan en coro]

Almendra: ahora vamos a decir, ya dijimos la parte bonita, ahora vamos a decir lo que no nos gusta, sale por ejemplo, yo les voy a decir, yo soy Diana y a mí no me gusta lavar los trastes, y a mí no me gusta la comida japonesa y no me gusta que mi mami me regañe. [El niño que estaba acostado sobre la mesa, continua igual al igual que él que está hincado en ella]

Karla: Maestra, a mí no me gusta [voz inaudible]

Niños: [Voces inaudibles; el niño que se paró al mueble fue por su lapicera y llegó a su mesa con ella]

Almendra: sale, piensen tantito, piensen tantito que es lo que no te gusta

Alexis: Yo

Niños: [Voces inaudibles; ahora los niños que estaban hojeando el cuaderno están dibujando]

Almendra: acuérdense cómo debemos para participar, que debemos hacer, para participar que debemos hacer

Daniela: alzar la mano,

Almendra: Alzar la mano, ¿permanecer cómo?

Alexis: sentados

Almendra: Sentados ¿y qué?

Memo: Yo estoy levantando la mano.

Niños: [Voces inaudibles, el niño y las dos niñas continúan dibujando en el cuaderno]

Almendra: además que debemos, de qué debemos, ¿por qué debemos de estar calladitos? [Se escuchan ruidos de varios niños] ¿Por qué?

Armando: para poner atención a la maestra,

Almendra: Para poner atención.

Es la educadora Almendra, quien propone en los dos momentos el tema de conversación, los alumnos se dejan guiar y aceptan este rol, sin oponer resistencia los que hablan, hay otros alumnos que podríamos confundir que se están resistiendo, sin embargo no considero que sea esto lo que está ocurriendo, aprecio que no tienen claridad en las reglas y como desde el inicio se les permite y la educadora no se ha dado cuenta que tantas acciones ha permitido desde un inicio que pareciera que no quiere ver lo que está permitiendo que los niños hagan, totalmente contrario a cuando ella plantea el segundo tema referente al orden y más porque de éste sólo ve una parte enfocada de cómo debe mostrarse el alumno para solicitar el turno. Insisto en que no se ha dado cuenta que las reglas mínimas son como ella las desea, sin embargo lo queramos o no, son parte de las bases de la educación preescolar y la manera como las está incorporando es insuficiente y han sido totalmente rebasadas por los alumnos. Auguro que aportan su parte para que los alumnos se muestren indiferentes ante los mismos planteamientos que hacen al grupo, lo vamos a ver sólo que no con estas líneas de inicio me gustan más las que continúan en este extracto de conversación y que anteriormente se han mostrado veámoslo:

Memo: A mí no me gusta bañarme

Almendra: No le gusta bañarse ¿qué más no te gusta?

Niños: [Voces inaudibles en un tono bajo, en este momento un alumno se para y va al mueble a donde se encuentran las mochilas, toma la suya y saca su botella y bebe agua]

Almendra: ¿Por qué no te gusta bañarte? Si tú eres muy guapo.

Memo: A mí no me gustan las hojaldras

Almendra: No le gustan las hojaldras, ni bañarse.

Niños: [Voces inaudibles]

Almendra: ¿Qué más no te gusta?

Niños: [Voces inaudibles, un alumno se sube a su silla y se acomoda en cuclillas]

Memo: Que me grite

Almendra: No le gusta que le griten

Niños: [Voces inaudibles]

Almendra: Ya escucharon chicos.

Jacinto: Nooo.

Niños: [Voces inaudibles, un alumno se comienza a balancear sobre su silla]

Almendra: Que más, que más no te gusta,

Memo: A mí no me gusta el futbol.

Niños: [Voces inaudibles, el alumno que bebía agua tomó un rompecabezas y se fue a sentar con él, sus compañeros lo ven y comienzan a construirlo]

Indiferencia que se encuentra presente en todos los integrantes del grupo y, sin embargo, aun así puede la educadora conversar con el grupo, sorprendiéndome como logra conservar el intercambio aun cuando sea con un alumno y como se da.

Volviendo a las intervenciones y de esta quien inicia la conversación, es claro apreciar que los alumnos no se encuentran en esta posición, y el rol que asumen, es el de continuar y responder con el propuesto por la educadora Almendra.

Es momento de apreciar que ocurre conmigo en esta misma herramienta la intervención y quien inicia la conversación, apreciemos lo siguiente:

[Todos los niños se encuentran sentados en su silla teniendo arriba de la mesa un libro abierto en la misma página, a excepción de dos niños que continúan buscando la hoja en el libro; la maestra está parada en medio y enfrente de las dos hileras de mesas].

Briyitt: Muy bien, los que ya encontraron la hoja, nos vamos a la primera foto, ¿Quién aparece en la primera foto que está hasta arriba? [Dos niños continúan buscando la hoja en el libro y los niños que están en la primera hilera de mesas ya todos tienen la página, pero no participan en la conversación, están ajenos de acuerdo a sus miradas]

Javier: La familia

María: Oyes ¿qué pasó aquí?

Briyitt: En esa familia, ¿quién está primero?

Chucho: El papá

Javier: El papá

Briyitt: ¿Y luego?

Javier: La, la, la, el papá y luego el niño.

[Voces inaudibles de dos niños, Emiliano y Edgar siguen buscando en el libro la página de la que ya están hablando, y todos los niños de la hilera de mesas que están entrando de la puerta ya tienen la hoja pero no están observándola, ni participando en la conversación con la maestra]

Briyitt: Oyes, fijate algo curioso a esta familia ¿en dónde les tomaron la foto?

As: En la casa [las voces son en distinto momento]

Briyitt: Oyes, ¿se la habrán tomado afuera de la casa o dentro de la casa?

Javier: Adentro

Ernesto: Adentro

Martha: Adentro

Briyitt: Oyes se la tomaron en la, en la [se escuchan varios voces inaudibles de los niños]

Pepe: en la calle

Chucho: En la playa.

Briyitt: Niños, Niños, / les tomaron la foto ¿en la sala o en el cuarto?

As: En la sala [todos los niños hablan en coro]

Briyitt: Oigan y ¿ya se fijaron en las caras de las personas?

Nicolas: Si

Briyitt: Chicos vean la foto, / Niccole, Michael, vamos a ver la foto de abajo.

Chano: La de abajo esta

Briyitt: ¿Cuántas personas son?

Chano: Son cinco.

Chucho: Cinco

Pepe: Una, dos, tres.

[Voces inaudibles de varios niños]

Veo que soy yo la que propone el tema a conversar, así como también escojo el libro y la página a utilizar de éste, y los alumnos asumen su rol de dejarse involucrar y participar sorprendiéndome la habilidad que tiene María para hacer preguntas generadoras veámoslo: “Oyes ¿qué pasó aquí?” A diferencia mía que no sé de su existencia y no se encuentran presentes en mi palabra, y ante esta carencia recurro a involucrarnos y hacer que el intercambio sea a través de lo que voy planteando y ya sé la respuesta, la estoy esperando. En todo el intercambio de estas líneas estoy esperando la respuesta y a todos los íntegro en este rol, dar a través de su palabra lo que yo quiero que digan, y los alumnos sin resistencia alguna permiten y aceptan este papel otorgado.

Encuentro que a través de la herramienta del tipo de intervención, y de esta quien inicia la conversación son los mismos roles establecidos, las tres educadoras son las que inician el tema a tratar y a los alumnos de las tres aulas les corresponde asumir el rol de participar, escuchar el tema que propone la educadora. Apreciando la pasividad de los tres grupos para ser sometido a través de la palabra que utilizamos como educadoras y al alumno, simplemente no se le permite tomar un acto director para proponer y decidir el tema a conversar.

Podemos palpar la inmensa distancia en torno al diálogo, pues éste no está presente y se encuentra lejos de ser evocado o mejor dicho la educadora se encuentra dentro del reino fundado desde:

“la palabra básica Yo-Ello nunca pueden ser dichas con todo el ser” (Buber, 2005:11)

[1]

De esta manera al estar instalada desde aquí, mira la vida humana y así mismo es su relación con la infancia, desde donde experimenta en saber relativo a su condición en el que no tiene participación alguna, por la sencilla razón de que lo

que ocurra y lo que digan los demás no logra afectar a la educadora, pero esto no es algo propio y exclusivamente de ella, por el contrario estas son las implicaciones de pertenecer a estas palabras básicas en donde la creación y el encuentro dado por el diálogo, simplemente está fuera de este par de palabras básicas.

Viendo desde el concepto de “narración” dado por la educación bancaria [2] entendida ésta como la que:

“implica un sujeto –el que narra- y objetos pacientes, oyentes: los educandos”
(Freire, 2005:77)

Qué es exactamente lo que ocurre en los tres salones de clases. La recurrencia de las tres herramientas presentes en los tres salones de clases es la misma, con sus diferentes matices de abordarlo, pero que la esencia no cambia, que es la de someter al alumno, para eso las educadoras poseemos ese poder que nos otorgamos nosotras mismas al ser las adultas que debemos doblegar a la infancia.

Desagradable función y triste papel al que nosotras mismas como educadoras nos sometemos, y sin darnos cuenta oscurecemos nuestra existencia, al ser las portadoras de la educación bancaria y pertenecer al mundo del Yo – Ello.

Por tanto las implicaciones de minimizar y creer que en el aula se dialoga están totalmente fuera de toda posibilidad.

[1] El primer par de palabras básicas que pertenecen al Yo-Ello las personas son vistas como objetos que no tiene nada en común con la humanidad viviente. A diferencia del otro par de palabras básicas, quien pertenece al Yo-Tú, se basan en la reciprocidad que se otorgan al constituirse mutuamente como sujetos con posibilidad de encuentro.

[2] La educación bancaria ofrece como único margen de acción para los educandos recibir los conocimientos, guardarlos y archivarlos, y a través de esta vía se convierten en meros coleccionistas del saber.

4.2 LOS CLAROSCUROS DE LA PALABRA

Esta categoría tiene el propósito de mirar una relación diferente de las tres educadoras, cuando están con los alumnos construyendo la palabra en la cotidianidad del aula de clases al escucharse y construir la palabra entre varios integrantes del grupo. Este momento puede estar integrado al tema de conversación desde la planeación de la educadora o bien, surge en ese momento, al escucharse dándose una interacción dialógica distinta del resto de la jornada en que transita la clase cotidianamente. Es necesario no olvidar la búsqueda de desenmarañar lo que ocurre en estos momentos y la posición que ocupan cada uno de los sujetos a través de la palabra.

Para el análisis se utilizan las mismas unidades de acción¹ y el mismo orden, para el análisis de las tres educadoras, establecido en la categoría anteriormente analizada. Es necesario recordar que la finalidad es desenmarañar cómo se dialoga, cuándo se hace y cuál es la posición que ocupan cada uno de los sujetos presentes.

Comenzamos con la primera unidad de acción, el acto y éste consiste en:

“las funciones ilocutivas e interactivas de los diferentes movimientos. Una intervención puede estar formada por un único acto o por más de uno.” (Tusón, 2003:62)

Flor: ¿De cuál?, ¿de cuál libro me dices Ana? [La educadora deja de recortar, se para y camina, dirigiéndose al mueble en donde están los cuentos].

Pancho: ¡Mmm!

Flor: ¿De cuál libro me dices que la flor se puso bonita? [La educadora está frente a los cuentos]

Ana: ¡Se puso bonita cuando!, ¡cuando creció muy!, ¡muy grande!

Flor: ¡Ahhhh ese libro! ¿Qué crees? ¡Es el de!, ¡esteeeee! [La educadora busca entre los cuentos hasta encontrar un libro, lo saca y muestra la portada a los alumnos]

Ana: ¡¡Siiiiii!!

Flor: ¡El cocuyo y la mora!, ¿se acuerdan del cocuyo y la mora?

Ana: ¡¡Siiiiii cómo no!!

Flor: ¡¡Que en una temporada la mora estaba muy feita!! [La maestra trae el libro en la mano, lo deja en el espacio y se va a sentar arriba de la mesa].

Ana: ¡Polque se convirtió en una florecita!

Flor: ¡Y luego ya en la primavera le salieron florecitas!, ¡y se convirtieron en una planta muy bonita y!, ¿el cocuyo que le pidió?

Juan: ¡Le pidió!

Pancho: ¡pol favol!

Flor: ¿por favor qué?, ¿qué? [La maestra ha comenzado a recortar los papelitos, los alumnos continúan sentados en su silla].

Pedro: ¡¡Que si se puede casar con él!!

Flor: ¡¡Que sí se puede casar con él!!, ¿y qué le dijo?

Alumnos: ¡¡Nooooooo!! [Los alumnos contestan en coro]

Flor: ¡Que no!. ¡¡Porque cuando estuvo feita la planta!!, ¡no quiso el cocuyo casarse con ella!

Juan: ¡Y cuando!

Flor: ¡Y se fue!

Julia: ¡Monita!

Flor: ¡Y cuando regreso!, ¿qué creen que paso? [La maestra continúa recortando papelitos y los alumnos están sentados].

Alumnos: ¡¡Queee!! [los alumnos contestan en coro]

Flor: ¡¡Que se acuerdan que se quemó el cocuyo!!

Alumnos: ¡¡Siiiiiiii!! [Los alumnos contestan en coro]

Flor: ¿Y desde entonces los cocuyos tienen la colita? [La maestra continúa sentada en la silla recortando pétalos de papel crepe y los alumnos permanecen en su silla sentados].

Grupo: ¡¡Siiiiiii!! [El grupo contesta en coro]

Flor: ¡¡Luminosa!!

Juan: ¡¡Que se quemó y se y se!!

Flor: ¡¡Se le achicharraron las patas!! ¿se acuerdan?

María: ¡Sí y se!

Pedro: ¡Sí!

Flor: ¡¡Y Ana bien que se acuerda de los libros!!.

Juan: ¡¡Y se hizo nedo!!

Flor: ¡¡Y se hizo negro!!, ¡exactamente!

Juan: ¿Al dato lo deemos?

Flor: ¡Al rato lo leemos!, ¿otra vez?

Grupo: ¡Siiiiiiii! [Habla todo el grupo en coro].

Flor: ¡Bueno!, ¡¡cuando terminemos nuestra flor!!, ¡mientras se seca la flor!, ¡nosotros nos ponemos a leer! ¿Qué te parece?

La interacción dialógica de estas líneas; más aún, la participación de la alumna Ana al involucrar a la educadora a través de sus palabras, y como Flor se va envolviendo en la palabra pronunciada por la alumna Ana, dejando de recortar los pétalos para la flor de girasol que van a realizar los alumnos, buscando el libro que la alumna pronuncia a través de sus ideas, sin decir el título (esteban) (esteban), y mencionando una parte del contenido del libro.

Con esta acción la educadora se encuentra presente y entra al mundo de las palabras básicas del Yo – Tú², donde el presente es lo inmediato, que es a lo que está respondiendo, al rastrear y buscar el libro que pronuncia Ana. Es claro como con Ana el contacto es desde aquí.

Flor: ¿De cuál?, ¿de cuál libro me dices Ana? [La educadora deja de recortar, se para y camina, dirigiéndose al mueble en donde están los cuentos].

Pancho: ¡Mmm!

Flor: ¿De cuál libro me dices que la flor se puso bonita? [La educadora está frente a los cuentos]

Ana: ¡Se puso bonita cuando!, ¡cuando creció muy!, ¡muy grande!

Flor: ¡Ahhh ese libro! ¿Qué crees? ¡Es el de!, ¡esteeeeee! [La educadora busca entre los cuentos hasta encontrar un libro, lo saca y muestra la portada a los alumnos]

Ana: ¡¡Siiii!!

Este momento fue tan breve que culminó en la búsqueda del libro para salir inmediatamente de este par de palabras básicas y volver a instalarse en el Yo –

Ello³, dejando lo inmediato ausente, así como también al grupo, con quienes estuvo únicamente desde aquí:

Flor: ¡El cocuyo y la mora!, ¿se acuerdan del cocuyo y la mora?

Ana: ¡¡Siiiiii cómo no!!

Flor: ¡¡Que en una temporada la mora estaba muy feita!! [La maestra trae el libro en la mano, lo deja en el espacio y se va a sentar arriba de la mesa].

Ana: ¡Polque se convirtió en una florecita!

Flor: ¡Y luego ya en la primavera le salieron florecitas!, ¡y se convirtieron en una planta muy bonita y!, ¿el cocuyo que le pidió?

Juan: ¡Le pidió!

Pancho: ¡pol favol!

Flor: ¿por favor qué?, ¿qué? [La maestra ha comenzado a recortar los papelitos, los alumnos continúan sentados en su silla].

Pedro: ¡¡Que si se puede casar con él!!

Flor: ¡¡Que sí se puede casar con él!!, ¿y qué le dijo?

Alumnos: ¡¡Nooooooo!! [Los alumnos contestan en coro]

Flor: ¡Que no!. ¡¡Porque cuando estuvo feita la planta!!, ¡no quiso el cocuyo casarse con ella!

Juan: ¡Y cuando!

Flor: ¡Y se fue!

Julia: ¡Monita!

Flor: ¡Y cuando regreso!, ¿qué creen que paso? [La maestra continúa recortando papelitos y los alumnos están sentados].

Alumnos: ¡¡Queeee!! [Los alumnos contestan en coro]

Flor: ¡¡Que se acuerdan que se quemó el cocuyo!!

Alumnos: ¡¡Siiiiiiiiii!! [Los alumnos contestan en coro]

Flor: ¿Y desde entonces los cocuyos tienen la colita? [La maestra continúa sentada en la silla recortando pétalos de papel crepe y los alumnos permanecen en su silla sentados].

Grupo: ¡¡Siiiiiii!! [El grupo contesta en coro]

Flor: ¡¡Luminosa!!

Juan: ¡¡Que se quemó y se y se!!

Flor: ¡¡Se le achicharraron las patas!! ¿Se acuerdan?

María: ¡Sí y se!

Pedro: ¡Sí!

Flor: ¡¡Y Ana bien que se acuerda de los libros!!.

Juan: ¡¡Y se hizo nedo!!

Flor: ¡¡Y se hizo negro!!, ¡exactamente!

Juan: ¿Al dato lo deemos?

Flor: ¡Al rato lo leemos!, ¿otra vez?

Grupo: ¡Siiiiiiiiii! [Habla todo el grupo en coro].

Flor: ¡Bueno!, ¡¡cuando terminemos nuestra flor!!, ¡mientras se seca la flor!, ¡nosotros nos ponemos a leer! ¿Qué te parece?

Así es como se palpa la relación que se establece desde este par de palabras básicas pertenecientes al Yo – Ello, en donde únicamente se habla sobre los recuerdos del libro; lo dicen tanto los alumnos como la educadora, sólo que no hay que olvidar que quien los invitó a esta acción de nombrar los recuerdos fue la educadora; a la vez, esta acción permite evocar a Freire (2005), quien establece ésta y nombra esta relación dada que no es otra cosa más que narrar y continuar con esta dinámica en todos los contenidos. Así es el trato dosificador de dar el contenido; aquí lo diferente es que los alumnos conocen el cuento y ellos reproducen exactamente la misma dinámica, la de narrar, al igual que la educadora. Posteriormente, Juan plantea una demanda, “¿Al dato lo deemos?” Invocando una acción para el futuro, ya no opone resistencia; simplemente sabe que en su condición no hay presente, por eso intenta plantearlo, para realizarlo después. Sin embargo, para la educadora es primordial la actividad: “¡Bueno!, ¡¡cuando terminemos nuestra flor!!, ¡mientras se seca la flor!, ¡nosotros nos ponemos a leer! ¿Qué te parece?”.

Volviendo a la unidad de análisis que es el acto, encuentro que en estas líneas están presentes 35 por parte de la educadora y 21 por esto muestran una interacción diferente. Pues se reducen notablemente las distancias en los actos de habla. Es claro que sigue siendo la educadora quien la posee, a quien le

pertenece, solo que los resultados no se ven tan marcados que arrojen que solamente habla la educadora.

Dada la relación a través de la palabra se da por pequeños momentos, sin darse cuenta la educadora a través de estas acciones continúa siendo parte del par de palabras básicas del Yo – Ello al mostrar lo siguiente:

[...] está rodeado por una pluralidad de “contenidos”, sólo tiene pasado pero no presente alguno. Con otras palabras: En la medida en que el ser humano se deja satisfacer con las cosas que experimenta y utiliza, vive en el pasado, y su instante es sin presencia. No tiene otra cosa que objetos; pero los objetos consisten en haber sido.

Estas implicaciones presentes en la concepción de la educadora de no leer el cuento en ese momento, aclarando que la acción de ver lo presente y ver a los alumnos como sujetos, está ausente. Dada su condición de alumnos, siguen siendo objetos ya acostumbrados a este trato no oponen resistencia; permiten que el trato continúe de igual manera.

Llega el momento de analizar qué ocurre con la educadora Almendra:

[El grupo y la educadora Almendra se encuentran en su salón conversando sobre lo que no les gusta, la mayoría del grupo conversa en pares, solo hay dos tercias y un grupo de cuatro compañeros. Un pequeño grupo de tres es el que tiene un cuaderno abierto y se encuentran dibujando en él]

Almendra: ¡Las sillas no te gustan!, ¿qué más no te gusta?

Niños: [Voces inaudibles, se encuentran presentes en todo momento, incluso cuando la maestra habla]

Eduardo: ¡Las ventanas!

Almendra: ¡¡Las ventanas no te gustan!! ¿De tu salón? O ¿las de tu casa?

Niños: [Continúan las voces inaudibles en todo momento]

Almendra: ¡Las de tu abuela!, ¿por qué no te gustan?

Eduardo: ¡¡Porque están feas!!

Niños: [Persisten las voces inaudibles en todo momento]

Almendra: ¿Por qué están feas de color o de forma?
Niños: [Continúan las voces inaudibles, todo el tiempo]
Eduardo: ¡De forma!
Almendra: ¿Y qué? ¿Te dan miedo? O ¿por qué no te gustan?
Niños: [Voces inaudibles]
Almendra: ¡Ah!, ¡tampoco te gusta tu cama!
Niños: [Persisten las voces inaudibles en todo momento, incluso cuando la educadora y Eduardo hablan]
Almendra: ¿No te gusta Nayelli?
Niños: [Voces inaudibles, que están en todo momento]
Eduardo: ¡Sí!
Niñas: ¡¡¡Haaaaaaa!!! [Gritan en coro]
Almendra: ¡Pues todavía están muy chiquitos!
Eduardo: ¡¡Dice que no le gusta esta Yuridia!! ¡Ni Nayeli!, ¡este Eduardo dice!
Almendra: ¡Entonces! ¿Quién te gusta?
Niños: [Persisten las voces inaudibles en todo momento]
Eduardo: ¡Aah!, ¡me da pena!
Almendra: ¡A ver! ¡Vamos ahora con Yeni!

El número de actos que presenta la educadora Almendra son 19 y los alumnos 10. Esta diferencia de número de actos, casi duplica la cantidad de veces que habla Eduardo. Por tanto, aquí no ocurre ningún cambio entre la posición de los sujetos, aun cuando entre ambos se construya la palabra. En estas líneas resalta inmediatamente el intercambio que se da entre Eduardo y la educadora Almendra, lo curioso es que en esta interacción es exclusivamente entre estos dos personajes, los demás integrantes del grupo están totalmente ajenos a toda la conversación y sólo existe un momento en que se integran a la misma, cuando varias niñas gritan en coro “¡¡¡Haaaaaaa!!!”

Al parecer a ésta educadora le es difícil conversar con el grupo, haciéndolo solo con un alumno; de antemano sabemos que la educación es sumamente compleja y que son múltiples los factores inmersos en el desarrollo de la práctica, por tanto

aun cuando este dato arroja una dificultad de la educadora, hay que reconocer como ella conserva la calma y puede continuar hablando con Eduardo, sin que le altere o le cause conflicto lo que hacen los demás alumnos, todo lo contrario, continúa la interacción conversacional de manera natural. Esta dinámica que se establece no es tan simple como se aprecia a primera vista, por la confusión en la que envuelve a sus alumnos, es decir en esta aula los alumnos conversan entre sus compañeros, dejando de oír tanto a la educadora como a Eduardo. No es que sea solo la cuestión de regla, sin embargo considero que el establecimiento de un orden podría ayudar ante la indiferencia que muestran los alumnos hacia sus compañeros y a la misma educadora. Aunque esta indiferencia es recíproca, la educadora la maneja cuando no se interesa en lo que el grupo haga, por dedicarse exclusivamente a escuchar a un compañero y el grupo responde a la indiferencia a no escuchar a su compañero y a la educadora.

Al convocar al alumno para que narre, se encuentra presente Freire (2005) con el planteamiento de que a los alumnos se les enseña a narrar lo que no les gusta, sin ir más allá y reducir la voz del alumno a este simple acto. Considero que los alumnos se dan cuenta que esta reducción de trato, no precisamente que puedan identificar y nombrar que son tratados como objetos y que no les gusta; más bien lo sienten, lo viven, pero dada su condición de alumnos, les es difícil plantear otra relación diferente a la que la maestra impone.

Es momento de apreciar qué ocurre conmigo cuando se da una interacción distinta desde la unidad de acción del número de actos, utilizando las siguientes líneas:

Briyitt: ¿dónde está ésta familia?

María: ¡En la playa!

Briyitt: ¡En la playa!, ¿tiene razón María?

Alumnos: ¡Siiii! [Los alumnos contestan en coro]

Javier: ¡En Acapulco!

Nicolás: ¡En Acapulco!

Pepe: ¡En Acapulco!

Briyitt: ¿Oigan ya se fijaron en esa playa?, ¿dónde está?, ¡hay un poco de pasto!, ¡obsérvenlo!

Alumnos: ¡¡Siiii! [Los alumnos contestan en coro].

Javier: ¡Es arena!

Briyitt: ¡Y al fondo se ve el mar!, ¿oigan y hasta el fondo?

Javier: ¡Se ve más tierra!

Nicole: ¿Jugamos? [La alumna no está participando en la conversación con la maestra y los demás niños, esto se lo dice a Ismael]

Briyitt: ¡Yo no veo tierra!

Javier: ¡Hasta allá!

Briyitt: ¡Yo al fondo de donde esta!, ¡veo a una mujer que tiene un arete en la oreja! ¡Y el pelo de al lado!, ¿qué hay detrás de ella?

Matilde: ¡Hay!, ¡ahí está su casa!

Nicolás: ¡Hay un barco!

María: ¡No!, ¡tiene dos aretes!

Ernesto: ¡Agua!

Briyitt: ¡No tampoco es barco!

Alumnos: [Voces inaudibles por parte de los alumnos].

Pepe: ¡Ya lo vi! [El alumno se para y se dirige hasta donde está la maestra, ahí le enseña y le dice algo de la figura].

Briyitt: ¡Oyes!, ¡aja!, ¡Javier dice que es un barco!, ¡Pepe también!

María: ¡Yo!

Briyitt: ¡Edwin también!, ¡a mí me parece!, ¡Karla también!, ¡a mí me parece una montaña!

Javier: ¡A mi igual!

Briyitt: ¡A mí me parece una montaña!

Alumnos: [Voces inaudibles de varios niños]

Emiliano: ¡No la veo!, ¡no la veo!

Briyitt: ¡Vela bien!

Alumnos: [voces inaudibles]

El número de actos que registro son 25, por parte de los alumnos son 21; la gran diferencia ha bajado. Sin embargo, persiste el rol establecido para los alumnos. Al verme cómo establezco el intercambio con lo alumnos y que este se acerca a una construcción de la palabra. No me había percatado de que existen momentos en que logró tener este contacto y acercamiento con mis alumnos.

Es momento de ver exclusivamente el número de actos de las tres educadoras de acuerdo a estas líneas presentadas:

| NUMERO DE ACTOS | | | | | |
|-----------------|---------|--------------------|---------|-------------------|---------|
| Educadora Flor | | Educadora Almendra | | Educadora Briyitt | |
| Flor | Alumnos | Almendra | Alumnos | Briyitt | Alumnos |
| 35 | 21 | 19 | 10 | 25 | 21 |

Los datos refleja que aún con la existencia de estos breves momentos en los extracto de conversación de cada una de nosotras las educadoras, muestran de quien es la palabra, persistiendo en todo momento que nosotras somos dueñas de su existencia. Al apropiarnos de ella y aún en nuestros mejores momentos no podemos desprendernos de ese poder, que al parecer está maldito y pudre nuestra existencia.

Tras esta posibilidad es que es necesario continuar con el análisis, y para ello retomo la segunda unidad de acción la cual es el *intercambio trunco*, es necesario recordar que en estas líneas no existe ausencia de algún interlocutor, independientemente de su rol. Al parecer en estos momentos como educadoras somos diferentes, al menos desde esta unidad de acción que es el *intercambio trunco*, que sin darnos cuenta no ocurre. Es un contraste lo que ocurre con los alumnos en el extracto de conversación completo con lo que pasa exclusivamente

en este momento, dándome gusto al ver un pequeño punto a nuestro favor sin ser consciente de lo que construimos en la cotidianidad del aula en relación al diálogo. Pude dejarlo desapercibido, sólo que mencionar este pequeño y probablemente insignificante acción contrastada con todos los datos mencionados en la categoría de la flor de la palabra: germinación aniquilada, y de esta lo que va, así que es agradable ver y no dejar pasar esta apreciación.

Continuamos con el análisis. Le corresponde a la unidad de acción denominada *actos de habla*, entendiéndose como los:

“actos comunicativos que siendo de preferencia verbal pueden ser también de naturaleza no verbal, considerando hechos de interacción que sostienen la relación entre los interlocutores” (Villalta, 2009).

Esta unidad de acción se encuentra integrada por distintos componentes, de los cuales únicamente se va a retomar una: quien pregunta. La intención de utilizarla es porque esta acción es un acto directivo del sujeto que lo hace y a la vez porque hace que: “el hablante pretende que el mundo encaje en sus palabras (Villalta, 2009)”.

Dadas las circunstancias del contexto en que ocurre la interacción del habla, se retoma con la finalidad de ver los propósitos de instrucción que ocurren dentro de un aula.

Comenzamos con la educadora Flor, con las mismas líneas. En negritas se encuentra quién pregunta:

Flor: ¿De cuál?, ¿de cuál libro me dices Ana? [La educadora deja de recortar, se para y camina, dirigiéndose al mueble en donde están los cuentos].

Pancho: ¡Mmm!

Flor: ¿De cuál libro me dices que la flor se puso bonita? [La educadora está frente a los cuentos]

Ana: ¡Se puso bonita cuando!, ¡cuando creció muy!, ¡muy grande!

Flor: ¡Ahhh ese libro! **¿Qué crees?** ¡Es el de!, ¡esteeeeee! [La educadora busca entre los cuentos hasta encontrar un libro, lo saca y muestra la portada a los alumnos]

Ana: ¡¡Siiii!!

Flor: ¡El cocuyo y la mora!, **¿se acuerdan del cocuyo y la mora?**

Ana: ¡¡Siiiiii cómo no!!

Flor: ¡¡Que en una temporada la mora estaba muy feita!! [La maestra trae el libro en la mano, lo deja en el espacio y se va a sentar arriba de la mesa].

Ana: ¡Polque se convirtió en una florecita!

Flor: ¡Y luego ya en la primavera le salieron florecitas!, ¡y se convirtieron en una planta muy bonita y!, **¿el cocuyo que le pidió?**

Juan: ¡Le pidió!

Pancho: ¡pol favol!

Flor: **¿por favor qué?, ¿qué?** [La maestra ha comenzado a recortar los papelitos, los alumnos continúan sentados en su silla].

Pedro: ¡¡Que si se puede casar con él!!

Flor: ¡¡Que sí se puede casar con él!!, **¿ y qué le dijo?**

Alumnos: ¡¡Nooooooo!! [Los alumnos contestan en coro]

Flor: ¡Que no!. ¡¡Porque cuando estuvo feita la planta!!, ¡no quiso el cocuyo casarse con ella!

Juan: ¡Y cuando!

Flor: ¡Y se fue!

Julia: ¡Monita!

Flor: ¡Y cuando regreso!, **¿qué creen que paso?** [La maestra continúa recortando papelitos y los alumnos están sentados].

Alumnos: ¡¡Queee!! [Los alumnos contestan en coro]

Flor: ¡¡Que se acuerdan que se quemó el cocuyo!!

Alumnos: ¡¡Siiiiiiiiii!! [Los alumnos contestan en coro]

Flor: **¿Y desde entonces los cocuyos tienen la colita?** [La maestra continúa sentada en la silla recortando pétalos de papel crepe y los alumnos permanecen en su silla sentados].

Grupo: ¡¡Siiiiiii!! [El grupo contesta en coro]

Flor: ¡¡Luminosa!!

Juan: ¡¡Que se quemó y se y se!!

Flor: ¡¡Se le achicharraron las patas!! **¿Se acuerdan?**

María: ¡Sí y se!

Pedro: ¡Sí!

Flor: ¡¡Y Ana bien que se acuerda de los libros!!.

Juan: ¡¡Y se hizo nedo!!

Flor: ¡¡Y se hizo negro!!, ¡exactamente!

Juan: **¿Al dato lo deemos?**

Flor: ¡Al rato lo leemos!, **¿otra vez?**

Grupo: ¡Siiiiiiiiii! [habla todo el grupo en coro].

Flor: ¡Bueno!, ¡¡cuando terminemos nuestra flor!!, ¡mientras se seca la flor!, ¡nosotros nos ponemos a leer! **¿Qué te parece?**

Al realizar el registro existen 14 preguntas por parte de la educadora y 1 por parte de los alumnos. Es claro que Flor conoce y maneja muy bien la pregunta como una estrategia para involucrar a los alumnos, utilizándose en su mejor momento para que en este acto sostener la interacción con los interlocutores. La posición de los alumnos continúa siendo la misma. Lo interesante de estas líneas cuando la educadora pregunta, radica es que los alumnos responden dándose esta interacción y aun cuando la respuesta sea la esperada. Ellos están recordando el cuento y las preguntas son el ancla para el recuerdo planteado en el presente. Este es un buen punto a su favor para la educadora Flor, por su habilidad, aún desde su posición otorgada, al manejar solo actos directores [4].

Es momento de continuar con el análisis de esta unidad de acción del acto de habla: ¿quién pregunta?, con la educadora Almendra, utilizaremos las mismas líneas:

[El grupo y la educadora Almendra se encuentran en su salón conversando sobre lo que no les gusta, la mayoría del grupo conversa en pares, solo hay dos tercias y un grupo de cuatro compañeros. Un pequeño grupo de tres es el que tiene un cuaderno abierto y se encuentran dibujando en él]

Almendra: ¡Las sillas no te gustan!, ¿qué más no te gusta?

Niños: [Voces inaudibles, se encuentran presentes en todo momento, incluso cuando la maestra habla]

Eduardo: ¡Las ventanas!

Almendra: ¡¡Las ventanas no te gustan!! ¿De tu salón? O ¿las de tu casa?

Niños: [Continúan las voces inaudibles en todo momento]

Almendra: ¡Las de tu abuela!, ¿por qué no te gustan?

Eduardo: ¡¡Porque están feas!!

Niños: [Persisten las voces inaudibles en todo momento]

Almendra: ¿Por qué están feas de color o de forma?

Niños: [Continúan las voces inaudibles, todo el tiempo]

Eduardo: ¡De forma!

Almendra: ¿Y qué? ¿Te dan miedo? O ¿por qué no te gustan?

Niños: [Voces inaudibles]

Almendra: ¡Ah!, ¡tampoco te gusta tu cama!

Niños: [Persisten las voces inaudibles en todo momento, incluso cuando la educadora y Eduardo hablan]

Almendra: ¿No te gusta Nayelli?

Niños: [Voces inaudibles, que están en todo momento]

Eduardo: ¡Sí!

Niñas: ¡¡¡Haaaaaaa!!! [Gritan en coro]

Almendra: ¡Pues todavía están muy chiquitos!

Eduardo: ¡¡Dice que no le gusta esta Yuridia!! ¡Ni Nayeli!, ¡este Eduardo dice!

Almendra: ¡Entonces! ¿Quién te gusta?

Niños: [Persisten las voces inaudibles en todo momento]

Eduardo: ¡Aah!, ¡me da pena!

Almendra: ¡A ver! ¡Vamos ahora con Yeni!

Contando las preguntas por parte de los alumnos no existe ninguna y por parte de la educadora hay 10. Es claro palpar, cómo la educadora pretende que el mundo encaje en sus palabras y sobre todo la dificultad que le representa hablar tanto

con Eduardo, como integrar al grupo. Considero que aún en su mejor momento, que identificó que consigue hablar con un niño, no logra cambio alguno.

Sé lo difícil que es construir la palabra con el grupo, que tal parece que no es necesario involucrarse en lo que los alumnos digan. Por eso, en estas líneas, que es cuando conversa diferente, no logra ningún sentido, al no darse cuenta que no tiene claridad de lo que está haciendo, pues el objetivo es solo que el niño hable y el resultado es lo que vemos:

“El destino del acontecimiento relacional se alza con toda su fuerza, cuanto más vigorosa es la respuesta, tanto más vigorosamente encadena al Tú, le reduce a la condición de objeto [...] Toda respuesta encadena al Tú en el mundo del Ello. Ésa es la melancolía del ser humano, y esa es su grandeza. Pues así se realiza el conocimiento, así se realiza la obra, así se realiza la imagen y el símbolo en medio de los vivientes.” (Buber, 2005:41)

Esta es la razón del por qué con la educadora Almendra se ve tan marcado que aún en su mejor momento no logra establecer un vínculo en este caso con Eduardo, por cómo concibe el Programa de Educación Preescolar, el cual solicita que el alumno hable libremente sobre lo que no le gusta, que es lo que la educadora está haciendo. Sólo que para hablar y construir el conocimiento, ella utiliza la pregunta, pero no como una vía para establecer una relación recíproca, sino para cumplir con lo que demanda el propio Programa de Educación Preescolar y al hacerlo el destino la lleva por este acontecimiento relacional del Yo – Ello. De ahí que las preguntas que hace sean exclusivamente para atender la demanda del programa y que ese sea el único sentido para hablar con sus alumnos.

Me corresponde el turno en esta unidad de acción que es el acto de habla con el componente ¿quién pregunta?, para lo cual veremos las siguientes líneas, y en negritas cuando está presente el cuestionamiento:

Briyitt: ¿dónde está ésta familia?

María: ¡En la playa!

Briyitt: ¡En la playa!, ¿tiene razón María?

Alumnos: ¡Siiii! [Los alumnos contestan en coro]

Javier: ¡En Acapulco!

Nicolás: ¡En Acapulco!

Pepe: ¡En Acapulco!

Briyitt: ¿Oigan ya se fijaron en esa playa?, ¿dónde está?, ¡hay un poco de pasto!, ¡obsérvenlo!

Alumnos: ¡¡Siiii! [Los alumnos contestan en coro].

Javier: ¡Es arena!

Briyitt: ¡Y al fondo se ve el mar!, ¿oigan y hasta el fondo?

Javier: ¡Se ve más tierra!

Nicole: ¿Jugamos? [La alumna no está participando en la conversación con la maestra y los demás niños, esto se lo dice a Ismael, continúan los dos sentados en su silla]

Briyitt: ¡Yo no veo tierra!

Javier: ¡Hasta allá!

Briyitt: ¡Yo al fondo de donde esta!, ¡veo a una mujer que tiene un arete en la oreja! ¡Y el pelo de al lado!, ¿qué hay detrás de ella?

Matilde: ¡Hay!, ¡ahí está su casa!

Nicolás: ¡Hay un barco!

María: ¡No!, ¡tiene dos aretes!

Ernesto: ¡Agua!

Briyitt: ¡No tampoco es barco!

Alumnos: [Voces inaudibles por parte de los alumnos].

Pepe: ¡Ya lo vi! [El alumno se para y se dirige hasta donde está la maestra, ahí le enseña y le dice algo de la figura].

Briyitt: ¡Oyes!, ¡aja!, ¡Javier dice que es un barco!, ¡Pepe también!

María: ¡Yo!

Briyitt: ¡Edwin también!, ¡a mí me parece!, ¡Karla también!, ¡a mí me parece una montaña!

Javier: ¡A mi igual!

Briyitt: ¡A mí me parece una montaña!

Alumnos: [Voces inaudibles de varios niños]

Emiliano: ¡No la veo!, ¡no la veo!

Briyitt: ¡Vela bien!

Alumnos: [voces inaudibles]

Las preguntas que hago son seis y de parte de los alumnos una, sólo que ésta no es del tema. En estas líneas, sin darme cuenta, inicio lanzando una pregunta generadora. Probablemente está ayudó para que los alumnos y yo lográramos construir la palabra. Posteriormente caigo en que el mundo encaje en mis palabras, logrando que el grupo se interese y responda a mis peticiones. Cerrando las preguntas, para que la respuesta sea la esperada, sólo que lo interesante consistió en que lanzaba la pregunta y los alumnos tenían que observar e identificar de qué hablaba de acuerdo a la imagen, para poder contestar.

Es un buen momento para ver el concentrado final de las tres educadoras con esta unidad de acción

| ACTO DE HABLA: ¿QUIÉN PREGUNTA | | | | | |
|--------------------------------|---------|--------------------|---------|-------------------|---------|
| Educadora Flor | | Educadora Almendra | | Educadora Briyitt | |
| Flor | Alumnos | Almendra | Alumnos | Briyitt | Alumnos |
| 14 | 1 | 10 | 0 | 6 | 1 |

Podemos observar que nuestra posición como autoridad prevalece, apropiándose de lo que mejor sabemos hacer, de la palabra, y a los alumnos les seguimos dando el mismo rol. Cómo no hacerlo si estamos inmersas en el Yo – Ello a través de la pregunta que objetiva el propio conocimiento. Aun cuando estas preguntas puedan ser generadoras o no, o se consiga oír varias voces de los alumnos,

continuamos exactamente desde este par de palabras básicas, en donde el alumno está reducido

a su condición de objeto. Por esta razón, a él le corresponde escuchar las preguntas y atender las respuestas que nosotras las educadoras solicitamos. Ante este

[1] Estas son el número de actos, intercambio trunco, acto de habla: quién pregunta, en la intervención quién inicia la conversación.

[2] Quien pertenece al par de palabras básicas del Yo – Tú, su relación con el otro es inmediata, basada en la reciprocidad que se otorgan al constituirse mutuamente como sujetos con posibilidad de encuentro.

[3] El par de palabras básicas pertenecientes al Yo- Ello, las personas son vistas como objetos que no tienen nada en común con la humanidad viviente. No hay presente solo un asado inmenso.

[4] El hablante pretende que el mundo encaje en sus palabras, en este caso la educadora lo hace a través de la pregunta.

tratamiento que hacemos con la pregunta para que los otros vean y hablen del mundo.

La última unidad de acción *¿quién inicia la conversación?* Por el requisito de analizar sólo estas líneas, que es cuando como educadora tenemos una intervención diferente para construir la palabra, no recurro al inicio de la conversación porque ya fue analizada en la categoría de la flor de la palabra: germinación aniquilada y no tiene ningún sentido repetir el mismo análisis.

CAPÍTULO

CINCO

EL DIÁLOGO

COMO UNA

POSIBILIDAD DE

ENCUENTRO

5.1 PEQUEÑA REMEMBRANZA

Llegar a este apartado es sumamente complejo o, probablemente lo que me invade es la incertidumbre ante lo que vengo investigando, esta última no es por el sentido de saberse indiferente, o ajena a las implicaciones que trae consigo el dialogar, creo que más bien es, porque es en este momento en donde me siento con la responsabilidad de plasmar una posibilidad para dialogar con la infancia y sobre todo lo que implica el realizar, desarrollar y revisar con el mismo rigor que se utilizó en el primer capítulo, con la finalidad de develar lo que actualmente ocurre en el aula, si es que acaso existiera algún cambio, o bien si continuo bajo la misma línea, mostrada anteriormente en el apartado dedicado al diagnóstico.

Antes de iniciar con algún diseño, es necesario mencionar algunas características del grupo con el que se vivió esta propuesta: cursa el segundo grado con una educadora en la misma escuela y, posteriormente para tercer grado pasa completo a mi cargo. Al comenzar a trabajar con ellos, me doy cuenta que la parte complicada, gira en torno a las relaciones que existen entre pares, asomándose algunas implicaciones que considero necesario mostrar con pequeñas narraciones, con la finalidad de dar un pequeño panorama de lo que en un inicio implicó la interacción de la educadora con la infancia de este grupo. Por otro lado, por la ausencia de audio grabaciones, no se puede incorporarse al análisis riguroso, pero que sí considero necesario para mostrar un pequeño panorama por tratarse del mismo grupo en diferentes momentos del ciclo escolar. Es decir las narraciones pretenden plasmar un panorama de los primeros días de trabajo; posteriormente se presenta la primera situación didáctica que ejemplifica la estrategia de intervención, la cual fue trabajada en el mes de enero y la última situación de didáctica presentada, se abordó en el mes de mayo. El tiempo, es un elemento indispensable para la aplicación de esta propuesta y es mejor apreciar lo que ocurre. Por tanto, daremos inicio con la primera parte que son las narraciones. Inicio con la dificultad para hablar con el grupo; todos hablaban todo el tiempo, en pequeños equipos que era como estaban integrados, por ejemplo entre pares

había 4 parejas, una tercia, un equipo de 5, otro de 4 y dos niños que prácticamente la mayoría del tiempo se encontraban solos; ellos no lograban integrarse, podían hablarles a los demás por pequeños momentos, se sabían que pertenecían al grupo, pero se mantenían al margen de sus compañeros. El primer día de clases, después de la ceremonia de inicio de ciclo escolar y ya una vez que se retiraron los padres de familia, me pare al frente de todos y comencé a solicitarles silencio, y cuál fue mi sorpresa, ni siquiera fui escuchada. Siendo totalmente ignorada, recurrí a quedarme callada permaneciendo enfrente y ellos continuaron hablando; me fui hacia la ventana y la dinámica fue la misma, esto ocurrió por 10 minutos aproximadamente, por lo que posteriormente comencé a tocar un xilófono con la finalidad de atraer la atención, algunos voltearon a verme pero siguieron platicando como si nada ocurriera. Posteriormente comencé a aplaudir y a cantar la canción de los ratoncitos, ellos me vieron y poco a poco comenzaron a silenciar sus voces. Posteriormente planteé una regla, cuando toque el xilófono guardas silencio y escuchas, porque seguramente algo querrá decir, esta dinámica no funcionó inmediatamente, pues durante el día hubo varios momentos difíciles en que hubo que recordarles la regla, que por cierto ahora que lo veo, este es uno de los elementos más difíciles que me cuesta incorporar en el grupo, a la hora de salida ocurrió exactamente lo mismo, todos hablaban y no podía comunicarme con ellos, comencé a cantar una canción y fui ignorada, toque el xilófono y fui ignorada. Los padres de familia estaban la mayoría formados afuera del salón y los veían, pero el grupo estaba en plena conversación al interior de los equipos. Ante esta situación me fuí a sentar en mi silla a esperar a que el grupo permitiera la comunicación, todo este tiempo la puerta estuvo cerrada, lo curioso es que veían a sus padres y esta dinámica no cambiaba. Más bien los padres estaban desconcertados ante la situación y sin embargo, todos se mostraron tolerantes; ninguno tocó la puerta como para solicitar o exigir que le entregara a su hijo, solamente esperaron. Ahora que lo recuerdo casi todas las educadoras ya habían terminado de entregar a los alumnos y yo seguía sentada en la silla, hasta que hubo un chico que me preguntó ¿ya nos vamos? ¿No ves a

las mamás? ¿Qué piensas?, sus compañeros comenzaron a silenciarse y fue cuando volví a recordarles la regla y plantear una más: para entregarlos quería silencio, porque no iban a escuchar a quien le hablara; no fue un silencio total, pero pude entregar a todos los alumnos sin recurrir al grito. Desde el primer día pude apreciar que esta dinámica iba a ser muy compleja de trabajar.

La segunda dificultad experimentada con el grupo consistió en la relación entre los niños donde la agresión manifestada era muy frecuente. En esos primeros días, se encontraban desayunando y un chico deseaba que su compañero le diera su hot dog, al no obtener lo que pedía, lo escupió en la cara y el niño agredido hizo lo mismo, después de hacerlo uno de los niños se burló del otro, argumentando que su compañero tenía saliva pero con comida y su saliva no tenía comida. Todo esto ocurrió y me sorprendió que no recurrieron a la educadora como la autoridad, resolviendo entre ellos de esta forma sus diferencias para después burlarse de la escupida que cada uno hizo.

El último elemento que sobresale dentro de la dinámica del grupo, es la presencia de un alumno con liderazgo que conseguía que la mayoría del grupo se desprende de lo que traía y, se lo regalaban con solo pedirlo. Los miembros del grupo ni siquiera lo dudaban, inmediatamente se lo daban. En un inicio lo hacía en cualquier lugar por ejemplo, todas las mañanas entraba un alumno con un paquete de chicle de cuatro pastillas, él se lo pedía y el otro se lo daba completo, sin comer o conservar uno para él. Después el mismo alumno que había sido despojado, le pedía que le invitara una pastilla y, en más de una ocasión se lo negó; compartiendo sólo con otros compañeros. Cuando comienzo a hablar con el alumno, al cuestionarlo para que reflexionara lo que estaba haciendo y cómo había ocasiones en que él no probaba el chicle y como al dárselo le daba el derecho a decidir al otro, El alumno comenzó a ocultarse con sus compañeros para hablar donde yo no lo escuchara, era muy cuidadoso para evitar que yo estuviera cerca o bien, ocupada en otra situación. Al revisar su expediente tenía la misma edad que los demás, pero era notable que les lleva mucha ventaja en sus acciones.

Estas son características generales que permean al grupo y que lo hago no con la intención de culpar o señalar a la educadora con la que anteriormente cursaron. La finalidad es mostrar cómo pretender dialogar con la infancia si no consigo en un inicio, que nos comuniquemos. No hay que perder de vista, que en este momento deseo dialogar con ellos, descubrirme y formarnos mutuamente o bien, reconocer que definitivamente no se puede y que probablemente solo llegamos a la comunicación. Rasgos existentes, que marcan en un inicio implicaciones básicas y el punto de partida, para la creación de condiciones fundamentales y que a la vez es hablar de una propuesta.

5.2 SITUACIONES DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE

Daremos inicio al diseño de esta propuesta, planteando que será a través de dos situaciones didácticas, en donde está inmersa la relación dada entre el grupo, solo que esta misma, es necesario verla en dos distintos momentos del ciclo escolar, la primera en el mes de enero y, la segunda en mayo. Para el diseño de ésta se recupera el programa debido a que oficialmente toda intervención educativa que realiza una educadora debe estar estructurada desde el PEP 2011, de donde se toman los elementos que integran la planificación de la jornada diaria, el mismo apartado, proporciona la estructura básica del diseño. Con la finalidad de enriquecerla se le suman elementos del alineamiento constructivo (Biggs,1999) porque éste proporciona una base sólida para el diseño estratégico, para la articulación de cada una de las fases sistemáticas que contiene la planificación. Además de incorporar objetivos de niveles de comprensión más complejos de los cuales carece el PEP 2011 y que proporciona la teoría en la cual se ha basado la presente investigación.

CONOCIÉNDONOS COMO GRUPO

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos, dentro y fuera de la escuela
- Mantiene la atención y sigue la lógica en las conversaciones
- Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas
- Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros
- solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás

CAMPO FORMATIVO: Lenguaje y comunicación

Aspecto: Lenguaje oral

COMPETENCIA: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

OBJETIVO: Establecer la comunicación con todos los integrantes del grupo durante los momentos de conflicto que se generan en la clase.

INICIO: A todos los integrantes del grupo se nos dificulta la comunicación, como un elemento activo dentro de la relación, recurriendo a la violencia física como verbal, situación por lo cual es necesario atender justamente en el momento en que ocurre esta, para hacer partícipe a los alumnos, debido a que son precisamente ellos parte de la dinámica complicada que han generado como grupo y que no se pueden ver o querer trabajar como elementos individuales que posee cada uno de los alumnos.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE:

- Escuchar a los alumnos, alumnas que buscan comunicarse con la educadora
- Atender a los alumnos cuando solicitan el apoyo para solucionar los problemas que tienen como compañeros
- Abrir espacios de conversación con el grupo en el momento necesario en que se presentan situaciones de conflicto
- Realizar preguntas generadoras durante la conversación, para que participen los alumnos

CIERRE:

Evaluar cómo es la relación de convivencia, utilizando la guía de observación, como elemento de registro para lograr el objetivo propuesto

La segunda planeación surge de las inquietudes de los alumnos y esta fue realizada en lo inmediato, posteriormente se recuperan los intereses manifestados para integrarlos en el diseño de una situación didáctica, sorprendiendo el alcance que presenta, quedando de la siguiente manera:

¿A QUÉ JUGAMOS HOY?**APRENDIZAJES ESPERADOS:**

- Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos, dentro y fuera de la escuela
- Mantiene la atención y sigue la lógica en las conversaciones
- Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas
- Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.

CAMPOS FORMATIVOS: Desarrollo físico y salud

Lenguaje y comunicación

Pensamiento matemático

COMPETENCIA: Mantiene el control de movimiento que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades del ejercicio físico

OBJETIVO: Construir la relación grupal basada en juegos propuestos por los alumnos

INICIO: escuchar a los alumnos sobre sus deseos dentro de una mañana de trabajo, tiene implicaciones inmediatas en la acción, que son parte del diseño de una organización grupal, solicitada por la infancia.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE:

- Desarrollar juegos planteados por los alumnos
- Organizar a alumnos para que planten un juegos a realizar
- Registrar las participaciones de los alumnos con el juego propuesto

CIERRE: Conversar sobre los juegos que jugamos y lo que más nos gustó de cada uno

La aplicación de esta propuesta, la pretendo desarrollar con el grupo que en este momento estoy atendiendo el cual es de tercer grado, integrado por 22 alumnos de ambos géneros y que inicialmente ya mostré con pequeñas narraciones como es el grupo y mi interacción comunicativa con ellos.

5.3 EXTRACTOS DE CONVERSACIÓN

Los tres extractos de conversación, que son los que se van a utilizar para analizar la propuesta, se integran pensando en el lector, para que conozca la conversación completa, para que

Es necesario plantear que el tiempo es fundamental, porque las dos situaciones didácticas no fueron subsecuentes en lo inmediato, existiendo un espacio de tiempo de cuatro meses entre ambas situaciones didácticas, y para esta finalidad es tiempo es un elemento necesario.

Iniciaremos con el primer audio, que es parte de la primera situación didáctica, titulada “conociéndonos como grupo, este extracto fue tomado en el mes de enero.

| N. P. | Intercambio | N. de acto | Intervención | Acto de habla |
|-------|--|------------|--------------|---------------|
| | Todos los niños y la maestra se encuentran en el salón, algunos están parados, otros sentados y todos conversando Aos: voces inaudibles | | | |
| 1 | Ma: Niños, niñas | 1 | I | Solicita |
| 2 | Aos: voces inaudibles | | | |
| 3 | Gerardo: Santi | 1 | R | Responde |
| 4 | Aos: voces inaudibles | | | |
| 5 | Ma: Gerardo, chicos, chicas,/ acerca del problema / de cómo | 4 | rl | Explica |
| 6 | se está mostrando Valeria continuamos, eeh [todos los | | | |
| 7 | alumnos del salón se han quedado callados y se han sentado] | | | |
| 8 | Valeria ¿por qué haces eso? | | | |
| 9 | Valeria: chismoso, chismoso | 1 | R | Afirma |
| 10 | Ma: ¿Por qué jalas la silla? | 1 | rl | Pregunta 1 |
| 11 | Fausto: Fue chido [el alumno está conversando con un | 1 | R | Responde |
| 12 | compañero] | | | |
| 13 | Ma: Fausto,/ me permites escuchar a Valeria / y me gustaría | 4 | rl | Explica |
| 14 | que escucharas tu a Valeria, / Valeria por qué le jalaste la silla | | | |
| 15 | a Karla | | | |
| 16 | Ashley: Valeria, / si yo no encuentro mi silla yo agarro otra, / | 3 | rl | Afirma |
| 17 | no se la jalo a nadie | | | |
| 18 | Ma: te parece eso bien, / esa podría ser una opción | 2 | R | Responde |
| 19 | Pablo: sí esa parece una opción buena, / no, no, no, no que la | 3 | R | Responde |
| 20 | alebates / Sí así que la pida | | | |
| 21 | Aos: Voces inaudibles | | | |
| 22 | Ma: ¿Habrá otra manera de resolver el problema?, /Fausto, | 2 | rl | Pregunta 2 |
| 23 | ¿habrá otra manera de resolver el problema? | | | |
| 24 | Memo: Si | 1 | R | Responde |
| 25 | Melani: castigar a Valeria | 1 | R | Afirma |
| 26 | Ma. Aparte como lo dijo Ashley | 1 | R | Responde |

| | | | | |
|----|---|---|--------|------------|
| 27 | Gerardo: No, no puede jugar | 1 | R | Afirma |
| 28 | Ma: No estamos castigando a Valeria, / estamos hablando con | 2 | rl | Afirma |
| 29 | Valeria | | | |
| 30 | Pablo: Castigarla | 1 | R | Evalúa |
| 31 | Ariel: Así | 1 | R | Responde |
| 32 | Ma: Ashley dijo que una buena manera / es cambiar tomando | 3 | rl | Explica |
| 33 | otra silla, / Pablo ¿habrá otra manera de resolverlo? | | | |
| 34 | Pablo: Siiii, / que cuando Valeria se vaya a sental / que Kala le | 3 | rl | Afirma |
| 35 | jale la silla | | | |
| 36 | Ashley: Valeria cuando quieras una silla / y esté ocupada vas | 2 | rl | Afirma |
| 37 | por otra | | | |
| 38 | Ma: Y Valeria no podría pedirle con palabras la silla/ como | 2 | rl | Pregunta 2 |
| 39 | decirle | | | |
| 40 | Ashley: Valeria te sentaste en mi lugar, / le hubiera dicho | 2 | R | Responde |
| 41 | Ma: ¿pero no te dijo nada verdad Karla? | 1 | rl | Pregunta 1 |
| 42 | Pablo: nada más se la quitó y ya | 1 | R | Responde |
| 43 | Armando: Le hubiera dicho me das mi silla por favor | 1 | R | Responde |
| 44 | Melani: Y si no te la da/ voy y agarro otra | 2 | rl | Afirma |
| 45 | Ma: Oyes, Valeria / ya ves cómo hay maneras de resolver el | 5 | rl / C | Afirma |
| 46 | problema, /sin que tengas que caer a jalarsela / y usar la | | | |
| 47 | fuerza. / Valeria | | | |
| 48 | Aos: Voces inaudibles | | | |
| 49 | Ma: Con permiso Fausto se viene para acá. | 1 | rl | Indica |
| | | | | |

| NÚMERO DE ACTOS | |
|-----------------|---------|
| EDUCADORA | ALUMNOS |
| 29 | 23 |

| INTERVENCIÓN | | |
|---------------------|-----------|---------|
| | EDUCADORA | ALUMNOS |
| INICIA | 1 | 0 |
| RESPONDE | 2 | 12 |
| RESPUESTA DE INICIO | | |
| REINICIA | 10 | 4 |
| INFORMACIÓN | | |
| CIERRE | 1 | 0 |

| ACTO DE HABLA | | |
|---------------|-----------|---------|
| | EDUCADORA | ALUMNOS |
| AFIRMA | 1 | 7 |
| EXPLICA | 3 | 0 |
| PREGUNTA | 6 | 0 |
| RESPONDE | 2 | 8 |
| EVALÚA | 1 | 0 |
| SOLICITA | 1 | 0 |
| INDICA | 1 | 0 |

| | | |
|---------|---|---|
| INFORMA | 0 | 0 |
| CANTA | 0 | 0 |

Segundo audio, este es parte de la primera situación didáctica, titulada “conociéndonos como grupo, este extracto fue tomado en el mes de enero.

| N.P. | Intercambio | N. de actos | Intervención | Acto de habla |
|------|--|-------------|--------------|---------------|
| | [Se encuentran los alumnos en el salón, la mayoría están parados y unos cuantos sentados, la maestra estaba observando a unos alumnos, de los cuales una parte fue con ella y conversaron, ante lo cual la maestra solicita la atención del grupo] | | | |
| 1 | Ma: Bien,/ les voy a pedir que se sienten por favor | 2 | I | Indica |
| 2 | Guillermo: Armando yo no fui el que fue | 1 | rl | Explica |
| 3 | Ao: Voz inaudible | | | |
| 4 | Ma: Basta, basta, / ¿qué estás haciendo? | 2 | R /rl | Pregunta |
| 5 | Aos: Voces inaudibles | | rl | 1 |
| 6 | Ma: ¿qué estás haciendo? /¿Qué están haciendo? | 2 | R | Pregun 2 |
| 7 | Gerardo: Él dijo | 1 | rl | Respon |
| 8 | Armando: Que me peque | 1 | R | Afirma |
| 9 | Ma: ¿Por qué? | 1 | R | Pregun 1 |
| 10 | Armando: porque yo le pegue a él, / que me pegue ahora él. | 2 | R | Exp/ Afir |
| 11 | Ma: ¿A quién le pegaste? | 1 | R | Pregun 1 |
| 12 | Gerardo: Ay a Memo | 1 | rl | Respon |
| 13 | Ma: A, ven acá, / porque acá esta memo,/ como lo vamos a platicar | 4 | | Explica |

| | | | | |
|----|--|---|-------|----------|
| 14 | con ustedes haya pegándose. / Vengan a sentarse chicos. | | | |
| 15 | Ao: Voces inaudibles | | rl | |
| 16 | Ma: Bájense del balancín,/ vengan a sentarse. /Joven allá va el | 6 | | Indica |
| 17 | bote de las pelotas, / Jafet allá va, /llévalo a su lugar;/ vengan a | | | |
| 18 | sentarse. | | | |
| 19 | Aos: Voces inaudibles. | | R | |
| 20 | Armando: Memo | 1 | | Respon |
| 21 | Aos: Voces inaudibles | | rl | |
| 22 | Ma: Chicos, chicas,/ hoy tenemos un problema Uriel,/ Uriel, | 6 | | Explica |
| 23 | tenemos un problema que acaba de pasar con Armando con | | | |
| 24 | Guillermo y con Santiago, /les pido que,/ Uriel que escuches, / | | | |
| 25 | porque vamos a conversar sobre el problema Uriel. | | I tru | |
| 26 | Aslhey: Maestra | 1 | rl | Solicita |
| 27 | Ma: Armando / ¿qué fue lo que pasó? | 2 | R | Pregun 1 |
| 28 | Armando: Es que yo escuche que Santiago le dijo algo a Memo | 1 | rl | Explica |
| 29 | Ma: Santiago que le dijiste a Memo | 1 | R | Pregun 1 |
| 30 | Santiago: Nada | 1 | R | Respon |
| 31 | Armando: Si yo te escuche | 1 | rl | Afirma |
| 32 | Ma: Pero ¿por qué te molesta si le dice algo a memo? | 1 | R | Pregun 1 |
| 33 | Gerardo: Ay mamita | 1 | R | Respon |
| 34 | Ma: Guillermo | 1 | I | Indica |
| 35 | Aslhey: Maestra que si me deja ir con mis abuelos a ir a Puebla | 1 | R | Pregun 1 |
| 36 | Ma: Señorita, ahorita no estamos hablando de eso, permite. / | 2 | | Afirma |
| 37 | Guillermo y ¿qué te hizo Armando? | | R | |
| 38 | Guillermo: Es que estaba así y me empujo | 1 | R | Explica |
| 39 | Ma: Y luego te empujo a la pared /y te pegaste con la pared (el | 5 | | Explica |
| 40 | alumno mueve la cabeza afirmando lo pronunciado por la maestra)/ | | | Pregunta |
| 41 | Armando y te parece bien/ que esa sea la manera de pedirle a | | | 1 |
| 42 | Guillermo/ que te cuente lo que le dijo a Santiago | | R | |
| 43 | Aa: Es que él tiene un juguete | 1 | rl | Indica |
| 44 | Ma: Oigan chicos,/ Karla te parece bien lo que Armando está | 4 | | Pregunta |
| 45 | haciendo,/ Armando quería saber qué cosa le dijo Santiago a | | | 3 |
| 46 | Guillermo,/ te dijo algo te pregunto | | R | |
| 47 | Guillermo: No, verdad (le pregunta a su compañero de al lado) | 1 | R | Respon |
| 48 | Ma: No te pregunto nada | 1 | R | Pregun 1 |
| 49 | Guillermo: No | 1 | R | Respon |
| 50 | Ma: Entonces luego luego te aventó a la pared. | 1 | R | Indica |
| 51 | Armando: No, pero yo lo escuche que si dijo algo | 1 | R | Afirma |

| | | | | |
|----|--|---|----|------------|
| 52 | Ma: Y que le preguntaste | 1 | R | Pregun 1 |
| 53 | Armando: Nada | 1 | R | Respon |
| 54 | Maestra: Por eso,/ tú le escuchaste que él dijo algo,/ pero no sabes | 3 | | Explica |
| 55 | que | | R | |
| 56 | Gerardo: Es que cuando le pegó después le dijo,/ que te dijo | 2 | R | Explica |
| 57 | Ma: Entonces,/ fíjate lo que hace Armando | 2 | R | Respon |
| 58 | Melani: Lo empujo maestra | 1 | R | Afirma |
| 59 | Ma: (Toma un globo) Esta es la cabeza de Guillermo,/ lo empuja y | 2 | | Explica |
| 60 | le pregunta qué te dijo Santiago. | | R | |
| 61 | Fausto: Si yo lo vi | 1 | R | Afirma |
| 62 | Ma: Te parece Armando que esa sea la manera | 1 | R | Pregun 1 |
| 63 | Juan: Pues claro que no | 1 | R | Respon |
| 64 | Ma: Si, Armando esa es una buena manera de preguntarle a | 1 | R | Pregun 1 |
| 65 | Guillermo | 1 | rl | Respon |
| 66 | Armando: No | 5 | | Pregun 4 |
| 67 | Ma: Será una manera de relacionarte con Guillermo,/ en el sentido | | | |
| 68 | de respeto Armando,/ será una manera de respeto,/ ¿podrá haber | | R | |
| 69 | otras maneras de preguntarle?/ ¿Cómo cuáles? | 2 | R | Respon |
| 70 | Armando: Namas le estoy preguntando/ y me está diciendo que no. | 1 | rl | Explica |
| 71 | Ma: También Santiago dice que no le dijo nada | 1 | R | Afirma |
| 72 | Melani: Armando pídele una disculpa a Memo | 2 | R | Explica |
| 73 | Ma: Santiago lo dijo no le dijo nada/ y Memo lo dice no me dijo | 2 | rl | Afirma |
| 74 | nada | 1 | R | Afirma |
| 75 | Melani: A ver,/ Armando pídele una disculpa a Memo | 1 | R | Respon |
| 76 | Ma: Oyes no estás actuando como Valeria ayer | 1 | R | Explica |
| 77 | Melani: Ayer jalo la silla de Karla | 1 | R | Explica |
| 78 | Ma: Valeria no le pidió la silla a Karla, | 2 | R | Explica |
| 79 | Melani: así se la jalo [la alumna se para y jala su silla] | 1 | R | Respon |
| 80 | Ma: nada más llega por atrás/ y se la arrebató. | 3 | | Exp/Pre 1 |
| 81 | Melani: Así se la jalo | | R | |
| 82 | Ma: Y tú le preguntas pero aventándolo a la pared./ Guillermo te | 1 | rl | Afirma |
| 83 | pregunto/ a poco te agrada que Armando te trate así | 1 | R | Pregun 1 |
| 84 | Gerardo: Son amigos | 1 | R | Res / Afir |
| 85 | Ma: ¿Qué te molesta? | 1 | rl | Afirma |
| 86 | Guillermo: que me aviente | 1 | R | Pregun 1 |
| 87 | Melani: Oooh discúlpate con él Armando | 1 | R | Afirma |
| 88 | Ma: ¿Por qué? | 2 | R | Pregun 1 |
| 89 | Armando: Es que no me gusta que me peguen | 1 | R | Respon |

| | | | | |
|-----|---|---|------|------------|
| 90 | Ma: En casa te pegan/ ¿quién? | 1 | R | Respon |
| 91 | Armando: Mi mami | 1 | R | Respon |
| 92 | Ma: A poco te agrada | 1 | R | Afirma |
| 93 | Armando: No | 1 | R | Respon |
| 94 | Fausto: También mi mamá me pega | 2 | R | Afirma |
| 95 | Ma: Luego tú le pegas a | 2 | | Evalúa |
| 96 | Armando: También cuando él está enojado/ ni me habla | | R | |
| 97 | Ma: Pero no te habla/ y es diferente a no pegarte | 2 | | Afirma |
| 98 | Aos: Voces inaudibles | | | |
| 99 | Ma: Pero no te pega,/ solo no quiere que lo toques | | | |
| 100 | Aos: Voces inaudibles | | rl | |
| 101 | Ma: Oigan chicos, chicas,/ lo que Guillermo está haciendo,/ de | 6 | | Exp / Afi |
| 102 | cuando está molesto,/ no quiere que lo toque Armando ni nadie./ | | | |
| 103 | Guillermo también se enoja y se vale,/ pero no le pega a nadie | | | |
| 104 | Aos: Voces inaudibles | | rl | |
| 105 | Ma: Pues él sí lo está respetando,/ pero acá mis ojos como que se | 5 | | Afi / Pre1 |
| 106 | le está olvidando esa parte./ Yo creo que el que tiene que aprender | | | |
| 107 | otra manera de relacionarse eres tu Armando,/ a mí me lo parece,/ | | | |
| 108 | tú qué opinas | | R | |
| 109 | Josue: A mí nunca me han pegado en mi casa | 1 | rl | Respond |
| 110 | Melani: Armando te iba a traer un dulce de mi casa,/ pero ahora ya | 3 | | Afirma |
| 111 | no./ Ahora pídele disculpas a Memo | | rl / | |
| 112 | Karla: Armando discúlpate con Memo | 1 | C | Indica |
| 113 | Aos: Voces inaudibles [Armando no se disculpó con su compañero, | | | |
| 114 | solamente se muestra cabizbajo, y como continua con un tiempo | | | |
| 115 | prolongado sobre esta posición, los niños comienzan a hablar de | | | |
| 116 | las pelotas nuevas que hay en el salón] | | | |
| 117 | Ma: Oigan chicos/ ahorita que estaban diciendo eso/ aprovecho | | rl | |
| 118 | aquí tengo mi notita | 3 | | Solicita |

| NÚMERO DE ACTOS | |
|-----------------|---------|
| EDUCADORA | ALUMNOS |
| 93 | 47 |

| INTERVENCIÓN | | |
|-----------------------|-----------|---------|
| | EDUCADORA | ALUMNOS |
| INICIA | 1 | 1 |
| RESPONDE | 24 | 30 |
| INTERCAMBIO TRUNCO | 0 | 1 |
| REINICIA | 16 | 5 |
| INFORMACIÓN | 0 | 0 |
| CIERRE | 0 | 1 |

| ACTO DE HABLA | | |
|---------------|-----------|---------|
| | EDUCADORA | ALUMNOS |
| AFIRMA | 9 | 11 |
| EXPLICA | 11 | 6 |
| PREGUNTA | 25 | 1 |
| RESPONDE | 4 | 15 |
| EVALÚA | 1 | 0 |
| SOLICITA | 1 | 1 |
| INDICA | 5 | 1 |

| | | |
|---------|---|---|
| INFORMA | 0 | 0 |
| CANTA | 0 | 0 |

Tercer audio, corresponde a la segunda situación didáctica y este fue trabajado en el mes de mayo.

| N. P. | Intercambio | N. de acto | Intervención | Acto de habla |
|-------|--|------------|--------------|---------------|
| | Todos los alumnos se encuentran sentados alrededor de dos mesas juntas y en total hay cuatro pares, distribuidas dentro del salón, el cual tiene forma de rectángulo. Cada alumno se encuentra en su silla, todos están volteados hacia el frente que en este caso es el pizarrón verde y la maestra se encuentra parada frente a ellos. | | | |
| 1 | Armando: Maestra, / ¿podemos hacer burbujas? [El alumno habla desde su lugar, sentado] | 2 | I | Preg 1 |
| 2 | | | | |
| 3 | Ma: Bueno, / está bien | 2 | R/I | Resp |
| 4 | Gerardo: Siiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii [Es un grito de emoción] | 1 | R | Resp |
| 5 | Chantal: Maestra [La alumna habla desde su lugar] | 1 | Int tru | Resp |
| 6 | Ao: Ja ja ja [Se oye la risa de un alumno] | 1 | | Soli |
| 7 | Aos: Voces inaudibles [todos se paran y caminan hacia donde está el recipiente que contiene los frascos para hacer burbujas] | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | Ao: Aquí está el mío [El alumno toma un frasco] | 1 | Inf | Afir |
| 10 | Pablo: ¿Yo lo tapo y tú lo destapas? | 1 | rl | Preg 1 |
| 11 | Ao: Voy a jugar plantas contra zombis | 1 | rl | Indi |
| 12 | Aa: Aquí está el mío | 1 | Inf | Afirma |
| 13 | Ma: ¿Qué te pasó? | 1 | I | Preg 1 |
| 14 | Silvana: No se | 1 | R/I | Resp |
| 15 | Ma: Como que te mordiste | 1 | rl | Afirma |
| 16 | Valeria: A ver, a ver, a ver, / se le va a caer el diente / creo | 3 | R | Indica |
| 17 | Guillermo: Ábremelo / ¿sí? | 2 | R | Solicita |
| 18 | Pablo: Hay esa es, / yo la recuerdo [El alumno toma un frasco] | 2 | Inf | Afirma |
| 19 | Ashley: Estas si sirven, / mire maestra | 2 | rl | Afirma |
| 20 | Silvana: ¿no me va a curar? | 1 | rl | Solicita |

| NÚMERO DE ACTOS | |
|-----------------|---------|
| EDUCADORA | ALUMNOS |
| 122 | 280 |

| INTERVENCIÓN | | |
|-----------------------|-----------|---------|
| | EDUCADORA | ALUMNOS |
| INICIA | 1 | 5 |
| RESPONDE | 50 | 71 |
| INTERCAMBIO TRUNCO | 0 | 2 |
| REINICIA | 23 | 77 |
| INFORMACIÓN | 9 | 35 |
| CIERRE | 0 | 1 |

| ACTO DE HABLA | | |
|---------------|-----------|---------|
| | EDUCADORA | ALUMNOS |
| AFIRMA | 10 | 38 |
| EXPLICA | 4 | 30 |
| PREGUNTA | 10 | 26 |
| RESPONDE | 48 | 41 |
| EVALÚA | 3 | 2 |
| SOLICITA | 3 | 28 |
| INDICA | 12 | 28 |
| CANTA | 0 | 4 |

5.4 LA PRIMERA COSECHA DE LA PALABRA

Recordemos que en este apartado el análisis conversacional es la base para dar el peso requerido en la revisión de los fragmentos de las dos situaciones didácticas; de las cuales se recuperan tres extractos de conversación, siendo dos de la primera situación didáctica y de la segunda una. Las estrategias empleadas la primera es el número de actos, este elemento nos permitirá ver quien se posesionó de la palabra desde la función interactiva, es decir quien habla más los alumnos o la educadora.

La segunda estrategia es el tipo de intervención desde la palabra pronunciada, presenta tres posiciones que asumen los sujetos del grupo, el primero es el de acto director, que se otorga al incorporar dentro de la comunicación el inicio de una conversación, solo que esta debe tener el poder social para incorporar a los sujetos que escuchan. La segunda posición es el acto subordinado, los sujetos que hablan desde aquí se encuentran dentro de una jerarquía de que son los otros los que deciden, ellos se dejan llevar y su participación es bajo este rango. Por último los intercambios truncos, que son los sujetos que hablan, pero simplemente son ignorados, ni siquiera participan dentro del intercambio de la conversación, siendo simplemente excluidos de ella. Por tanto esta estrategia nos permitirá ver cómo se encuentran los sujetos que participan dentro de estos extractos de conversación.

El acto de habla, es la tercera y última estrategia a utilizar, desde aquí se define el rol de cada uno de los sujetos que participan, así como también la posibilidad de participación desde la interacción verbal. Después de dar este breve recorrido, en necesario comenzar.

Iniciamos con el análisis de los datos obtenidos, iniciando con el número de actos encontrando que en el primer registro la educadora participa 29 veces contra 23

participaciones que realiza el grupo. En el segundo audio, en relación al mismo aspecto, el número de actos, las cifras son las siguientes educadora 93, alumnos 47. Por tanto como podemos ver la distancia sigue siendo grande, más aún porque solo hay una educadora y alumnos son 20 aproximadamente y con este pequeño dato se muestra que es la educadora quien está posesionada de la palabra, por tanto en los dos primeros extractos no existe ningún cambio y continúa el mismo esquema.

En el tercer audio los datos no son los mismos, encontrando que el número de actos con que participa la educadora es de 122 y los alumnos 280, aquí hay un cambio invertido, y las voces que predominan son las de los alumnos duplicando y casi con una tercera parte más, este pequeño dato proporciona que la función interactiva de la palabra se encuentra en movimiento, es decir la participación ya es más de los alumnos que de la educadora. Por tanto las demás estrategias son de suma importancia pues será la manera más idónea de ver que es lo que está ocurriendo. *Abordamos la segunda estrategia con el tipo de intervención, es necesario recordar que desde aquí existen dos posibilidades diferentes, porque en algunos conceptos de participación proporcionan jerarquía y otros no, por tanto iniciaremos con los que dan jerarquía al hablar, que es lo mismo que cuando el sujeto habla lo hace desde un acto director, y recuperó quien inicia, es decir quien plantea el tema de conversación, encontrando en el primer registro 1 participación de la educadora y 0 por parte de los alumnos. En el segundo registro existe 1 participación de la educadora y 1 participación de los alumnos, por tanto en este tipo de intervención en un primer registro está ausente, en el segundo hay un cierto equilibrio y en el tercer registro existe 1 participación de la educadora y de los alumnos 5. Por tanto es el tercer registro en donde la posición de los sujetos cambia notablemente, con la intención de poder verlo recuperó las líneas en donde los alumnos inician el tema de conversación*

Armando: Maestra, / ¿podemos hacer burbujas? [El alumno habla desde su lugar, sentado]

Ma: Bueno, / está bien

Gerardo: Siiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii [Es un grito de emoción]

Chantal: Maestra [La alumna habla desde su lugar]

Ao: Jajaja [Se oye la risa de un alumno]

Aos: Voces inaudibles [todos se paran y caminan hacia donde está el recipiente que contiene los frascos para hacer burbujas]

Ao: Aquí está el mío [El alumno toma un frasco]

Chantal: en mi casa hay un ratoncito bebe y, y, y, y, / lo mande a volar

Maestra: ¿por qué?

Ashley: ¿En el recreo puedo jugar con ellas?

Ma: No

Ashley: ¿entonces cuando puedo jugar con ellas?

Ashley: Según que el Armando era su hijo, / va maestra [la maestra ve sorprendida ante el juego que propone la alumna] Según que el Armando era su hijo / va maestra. / ¿Quiere un elote con chile?

Ma: No, / yo quiero un café, / con una concha por favor

Aos: Voces inaudibles

Ashley: Hay ya se ponchó

Gerardo: apriétalo bien, / nomás que agita

Armando: México contra

Pablo: México conta poltugal

Armando: a sí y se ve que va a estar chida

Gerardo: Si, México ya metió cuatro goles / y el Croacia uno

Ao: Ay ay

Aos: Ay ay ya ay canta y no llores, / porque cantando se alegran cielito lindo los corazones [cantan todos en coro]

En estos actos directivos, podemos apreciar que de los cinco solamente tres tienen la fuerza necesaria para causar eco en los demás compañeros, quienes se suman de manera natural y tan fluida como puede darse una conversación con la infancia dentro del salón. Sin embargo me sorprende que son voces precisamente de niños las que causan el eco en los demás y las dos propuestas de las niñas son tan débiles que ni ellas mismas continúan con lo que inician. Este dato es preocupante y considero que no debo dejarlo a la deriva, precisamente porque al hablar de equidad de género, son palabras que se oyen bonitas, pero que al menos dentro del aula reflejan otra cruda realidad, y la educadora por ser mujer y en su condición dentro del aula, es necesario que desde esta búsqueda el diálogo, integrarlas para apoyarlas a descubrirse y generar la fuerza necesaria dentro de sus voces.

Continuamos con el elemento de cierre de la conversación, encontrando que en el primer registro es 1 de la educadora y de los alumnos 0:

Ma: Oyes, Valeria / ya ves cómo hay maneras de resolver el problema, /sin que tengas que caer a jalarsela / y usar la fuerza. / Valeria

Aos: Voces inaudibles

Ma: Con permiso Fausto se viene para acá.

En el segundo es 0 de la educadora y 1 de los alumnos.

Karla: Armando discúlpate con Memo

Aos: Voces inaudibles [Armando no se disculpó con su compañero, solamente se muestra cabizbajo, y como continua con un tiempo prolongado sobre esta posición, los niños comienzan a hablar de las pelotas nuevas que hay en el salón]

Ma: Oigan chicos/ ahorita que estaban diciendo eso/ aprovecho aquí tengo mi notita

En el tercero es 1 de la educadora y 0 de los alumnos.

Armando: A si, / ¿puedo jugar con pelota? [El alumno ya dejó el frasco en el recipiente

Ma: No

Armando: Ándale

Ma: No, / cuando ya dejamos todo recogido vamos a hacer otra cosa

Aos: Voces inaudibles [los últimos niños dejan el frasco de las burbujas y se sientan]

A primera vista pareciera que en el primero y tercer extracto de conversación no existe el cierre; viéndolo detenidamente, en el primero es justamente la educadora, quien se encuentra posicionada dentro de sí misma, quien habla sola, dando reglas o consejos, y bajo esta acción cae precisamente: “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 2005:79). Solo que en este caso son para la chica, sin que la alumna participe, por tanto cerrar para la educadora, es una actividad que no le es fácil, cuando lo hace a través de las palabras, pues es justamente lo complicado, cuando no sabe cómo involucrar a la chica en la conversación. Esta es la visión de la que la educadora se quiere desprender y sin embargo en este momento se encuentra anclada, por tanto el análisis es un elemento clave, porque se descubren los alcances y los procesos para continuar dentro de esta formación.

En el tercer cierre, la educadora se encuentra ante la negación de toda actividad que solicite el alumno, con la finalidad de que todo el grupo levanten los materiales utilizados, que no es otra cosa más que realizar uno de los papeles que le corresponde a la educadora, la de ser autoridad, para que los alumnos se responsabilicen de lo que usan y así dar por terminada la actividad. Esta posición es justamente lo que da el cierre, en donde todos levantan y la educadora les demanda esta acción, por tanto el cierre se da a través de la consigna y en el desarrollo de esta, se limita la educadora simplemente a que se atienda la consigna y a la negación de todo intento de solicitud que demanda un alumno. Este rasgo demuestra nuevamente la posesión de la educadora de la palabra no es un elemento que emane para invitar a la infancia a participar activamente en desarrollo del cierre.

En el registro número dos, el cierre se da justamente con la actitud mostrada del alumno al estar cabizbajo sin disculparse con sus compañeros, a él se lo han pedido varias veces. Sus compañeros reconocen que no lo va a hacer, pero pareciera que con esta actitud mostrada de cabizbajo el alumno reconoce que no hizo lo correcto y es una expresión corporal de mostrarse humilde ante la acción cometida y el grupo la acepta sin pedir más y por esa razón cuando alguien inicia la conversación de las pelotas los demás continúan y así es justamente cómo se da el cierre.

Tres situaciones distintas de cierre, que permiten ver la formación de la educadora en ocasiones lejos y en otros acercándose a la compañía con la infancia, y a la vez ella se pregunta, si podrá decir que ha iniciado el proceso de “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador.” (Freire, 2005:92) Esta es una de las finalidades que persigue como educadora, y que aprecia que llegar a este principio es alcanzar la liberación de ella con los educandos, para que así nos eduquemos en lo que Freire llama comunión, para poder llegar a este principio el recorrido se contempla, pero verlo desde el cierre, elemento que estamos analizando se encuentra situada en la dualidad, precisamente porque en un cierre no está con la niña, en otro situada escudándose en la regla y papel de autoridad y el último cuando entre todos participan y aceptan el rasgo de humildad del alumno. Por tanto, como proceso de formación cabe mencionar que es justamente en el que se encuentra la educadora, descubriéndose como elementos que ha logrado aterrizar con la infancia y como en otros aún se le dificultan su manejo a partir de la palabra.

Quien informa es otro elemento encontrando que en el primero y segundo registro este elemento está ausente y es hasta el tercero en donde se encuentra presente encontrando que la educadora realiza 9 participaciones desde aquí contra 35 participaciones que realizan los alumnos, aquí el cambio y la posición de los sujetos desde este conteo de los números es sumamente notable, y para no solo

recuperar los números recuperó unas líneas, estas son con la finalidad de ver cómo son las voces que se pronuncian desde este elemento, recuperando las de los alumnos y posteriormente la de la educadora:

9. Ao: Aquí está el mío [El alumno toma un frasco]

63. Aa: Maestra su helado [la alumna le entrega simbólicamente el frasco que contiene una burbuja en la parte de arriba, y se lo da a la maestra]

66. Ariel: Se ponchó

67. Uriel: No quiero que nadie me toque

71. Fausto: Maestra ya no sale

81. Ma: Si les echas agua menos va a salir, / ¿qué crees que necesite?

115. Ma: Tienes que agitarlo

Contrastar la intervención de estos sujetos es sumamente diferente, como podemos ver aun cuando se hable desde la información, encontrando que en la primera intervención del alumno 9. Ao: Aquí está el mío [El alumno toma un frasco]

Fue para nombrar el que en ese momento escogió y marcarlo como suyo, cuando existen 30 frascos de 6 colores diferentes (rojos, azules, morados, rosa, verde y amarillo) para hacer burbujas, por tanto si hay 5 de cada color, como saber que es el suyo, ninguno tiene manchas, marcas, dibujos, y todos los frascos son del mismo tamaño y forma, con la tapa blanca. Será que el chico se encuentra encasillado en marcar los objetos que se comparten, para definir cuál es el suyo.

Con la segunda chica, 63. Aa: Maestra su helado [la alumna le entrega simbólicamente el frasco que contiene una burbuja en la parte de arriba, y se lo da a la maestra] ella crea su propio juego e incorpora a la docente de una forma tan natural, que resulta ser extraordinario, precisamente porque la convoca desde la palabra y el juego de darle simbólicamente una burbuja que se encuentra en el ojillo de la punta del palito de plástico que está pegado en la tapa, ante esta solicitud la educadora corresponde a la invitación, pero así como entra, sale, desaprovechando este hermoso momento que le pone en la mesa la chica y que la educadora únicamente tenía que corresponder a la relación que estableció la chica. Con el alumno de nombre Ariel 66. Ariel: Se ponchó solamente informa sobre lo que ocurrió, el alumno se encuentra cerca de la educadora y junto con otros

alumnos más, por tanto el comentario es para todos ellos, solo que nadie responde, incluyendo a la educadora, por tanto este silencio permite ver que todos los alumnos y la educadora que se encuentran ahí, son ellos justamente los que no se apropian de la palabra para dar la continuidad a la misma y que el llamado ya fue propuesto. Con Uriel 67. Uriel: No quiero que nadie me toque Se refiere a que la educadora iba a tocar su burbuja pero antes de hacerlo se ponchó, por lo que el alumno habla para marcar su espacio y visto así el rol ha sido invertido, es él quien se ha apoderado del poder y la maestra ha renunciado a él, pero tampoco es el camino adecuado invertir los roles, pues se trata de educarse en comunión y en esta situación están lejos de poderse educar mutuamente, lo rico es poder verlo, pues es el punto de partida para iniciar el camino de esta senda equivocada. En la última intervención de los alumnos tenemos que 71. Fausto: Maestra ya no sale Hablando desde la posición que los adultos le hemos dado a la infancia, que le toca informar para que el adulto le ayude a resolver lo que ocurre con el frasco y que nuevamente pueda continuar haciendo burbujas.

En cuanto a las dos intervenciones que realiza la educadora, se vuelven a presentar:

81. Ma: Si les echas agua menos va a salir, / ¿qué crees que necesite?

115. Ma: Tienes que agitarlo

La finalidad es que veamos que el proceso de formación de la educadora no es fácil y rápido, debido a que podemos palparlo en acciones que le cuestan superar, vistas estas como la educación bancaria que se da cuando la:

“Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto –el que narra- y objetos pacientes, oyentes: los educandos” (Freire, 2005:77)

Al proporcionar los conocimientos dados y que solo ella concibe, otorgándoles para que el otro los utilice pero a modo de donación; posteriormente corrige y es cuando le lanza la pregunta al alumno, y al final la educadora vuelve a caer en la

donación. Anteriormente ya se había planteado sabemos que es de ahí justamente de donde desea salir la educadora y el caminar no va a ser sencillo, pero iniciar y descubrirse lo que le falta para despojarse de la educación bancaria, este proceso de búsqueda en la construcción con el otro, es imprescindible, porque puede palpar el camino que inicio y el salto que le falta para llegar y liberarse con los demás que en este caso es la infancia, para que puedan educarse en comunión.

Continuamos con el último elemento del acto directivo rl quien reinicia la conversación, encontrando que el primer extracto de conversación la educadora tiene 10 participaciones contra cuatro de los alumnos, en el segundo extracto cuenta con 16 contra 5, encontrando que en estos dos momentos es la educadora quien se encuentra posesionada nuevamente de la palabra. A diferencia del tercer extracto encontrando 23 participaciones contra 77 de los alumnos por tanto de entrada estos datos posicionan a los alumnos de la palabra, pues es una intervención contra 3 y media desde este elemento, pero con la intención de ver lo que ocurre se muestran las siguientes líneas:

10. Pablo: Yo lo tapo y tú lo destapas
11. Ao: Voy a jugar plantas contra zombis
12. Aa: Aquí está el mío

Las dos primeras líneas son de reinicio, el ultimo no lo es sin embargo se recupera para mostrar que a veces no es suficiente con que los alumnos se apoderen de este tipo de intervención, pues no hay eco cuando plantean este tipo de intervención, tal como lo vemos con la línea 10 e inmediatamente aparece la intervención 11 desde la misma posición y la doce ya no es desde aquí, pero finalmente están cortadas estas participaciones de los alumnos. A diferencia de lo que ocurre con las siguientes líneas:

32. Fausto: Memo tiro el jabón, / Memo [rl]
33. Gerardo: Memo, Memo, Memo, / hay memo [R]

34. Pablo: échale más agua [rl]
35. Santiago: Hay yo también [R]
36. Uriel: Yo te echo agua, / ¿te echo agua? [rl]

En estas líneas se da la continuidad de la conversación y lo rico es que entre ellos mismos se posesionan de la jerarquía de acto directivo al recuperar la palabra y otro de ellos mismo lo posesiona al responderle y darle el lugar al otro y tomar el mismo un lugar desde la palabra de subordinado, sin embargo aun con estas dos jerarquías se da nuevamente el planteamiento de Freire los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador, y esto se da justamente en estas líneas.

Por tanto nuevamente podemos apreciar esta dualidad en que se encuentra la educadora y el grupo, planteada en que ha iniciado el trayecto de dejar la educación bancaria para apoderarse de la palabra verdadera, solo que aún se encuentra con la infancia en ese recorrido de no despojarse en algunos momentos y en otros ya inició y van por buen camino. Complejo y la determinación será otorgada por la educadora, pues es precisamente ella quien debe plantear y acompañarse de la infancia, ¿podrá hacerlo?, ¿tendrá la fuerza necesaria y sobretodo la lucidez para acompañarse de los demás?, ¿o no es así el proceso de liberación que demanda la palabra auténtica? Entonces ¿Qué le falta a la educadora para culminar este proceso?

Es momento de continuar con los actos subordinados dentro del tipo de intervención, para recordar, en esta clasificación existen dos tipos de habla el que responde, pero que extiende el intercambio [R], y por último el intercambio trunco [Int trun]. Iniciaremos con el primero, el que responde encontrando que en el primer extracto existen 2 participaciones de la educadora contra 12 de los alumnos; en el segundo hay 24 contra 30 y en el tercer ay 50 contra 71. Predominando un crecimiento en cifras por parte de la intervención de la educadora, pero siempre mayor cantidad de veces por parte de los alumnos. Pero es mejor si vemos como se dan estas participaciones:

128. Armando: A ver maestra, / ¿no quieres burbujas? [rI]
129. Ma: Si [el alumno le hace una burbuja] / Órale [R]
- 130/ 131. Gerardo: Mire maestra como yo también sé [el alumno hace una burbuja] [rI]
132. Ashley: Es que yo le hago despacito / y si me sale mira [rI]
- 133/134. Citlalli: maestra voy al baño / me la agarras [la maestra toma el frasco y la alumna se va] [rI]
135. Ao: maestra este se zafa, / lo cambio eh [R]
136. Ariel: La hice bien grande mira [rI]
137. Ma: Oooooorale [R]
138. Ariel: hasta la hice como un huevo [rI]

Lo interesante radica en apreciar cómo la educadora responde a las voces de los alumnos desde los actos directivos que se apoderaron de la palabra y se asume en esta jerarquía para dar continuidad en la palabra, permitiendo que la comunicación fluya, y darse cuenta que ponerse en esta posición no se pierde nada, debido a que los alumnos la siguen viendo como la autoridad, y simplemente esta posición permite que se dé la continuidad bajo la idea de formarse en comunión y que ambos educadora y alumnos pueden hablar desde este tipo de intervención. Este mismo elemento el papel del acto directivo y del que responde si es visto como “Toda mediación es un obstáculo. Solo donde toda mediación se ha desmoronado acontece el encuentro” (Buber, 2005:18) es más complicado por la situación de que hablar de encuentro desde aquí, demandada eliminar todo, siendo precisamente el papel de autoridad una mediación, así como también la RIEB, la organización escolar, por tanto hablar desde Buber no se puede contemplar, por el sencillo detalle de que no se puede eliminar estas mediaciones sencillamente no está al alcance de la educadora y no es por falta de imaginación para integrarlo, más bien es porque este planteamiento demanda la ausencia como un requisito para dar inicio a la palabras básicas y no hacerlo simplemente estas no llegan a darse entre los sujetos, por tanto hablar de esta vía como posibilidad, no es posible porque no se pueden eliminar las mediaciones.

El último elemento es el intercambio trunco, que es cuando se corta la comunicación, encontrando que en el primer registro este elemento está ausente, en el segundo existe una por parte de los alumnos y cero de la educadora, y en el tercero 2 de los alumnos y cero de la educadora, bien, ahora es momento de ver cómo ocurre esta situación:

Ma: Chicos, chicas,/ hoy tenemos un problema Uriel,/ Uriel, tenemos un problema que acaba de pasar con Armando con Guillermo y con Santiago, /les pido que,/ Uriel que escuches, / porque vamos a conversar sobre el problema Uriel.

Aslhey: Maestra

Ma: Armando / ¿qué fue lo que pasó?

Armando: Es que yo escuche que Santiago le dijo algo a Memo

Armando: Maestra, / ¿podemos hacer burbujas? [El alumno habla desde su lugar, sentado]

Ma: Bueno, / está bien

Gerardo: Siiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii [Es un grito de emoción]

Chantal: Maestra [La alumna habla desde su lugar]

Ao: Jajaja [Se oye la risa de un alumno]

Aos: Voces inaudibles [todos se paran y caminan hacia donde está el recipiente que contiene los frascos para hacer burbujas]

Ao: Aquí está el mío [El alumno toma un frasco]

Ariel: mía así, / le soplas quedito [el alumno le dice a pablo]

Uriel: No me cayó verdad

Fausto: Me cayó en el bigote

Chantal: Maestra

Ma: Se pocho

Citlali: es que se poncho

En las tres participaciones en que ocurre este tipo de intervención se caracteriza nuevamente por ser de una alumna, y la palabra pronunciada es la misma, están demandando atención de la maestra, haciéndolo una sola vez y no lo vuelven a hacer, por lo que es necesario que ellas creen en sí mismas, como para dar continuidad a lo que inician, con este planteamiento la educadora no se escuda en la responsabilidad que le corresponde para cortar la comunicación, solo que en ocasiones es tan compleja la comunicación que al darle la continuidad a la misma conversación que se está armando que cuando una niña lo hace con un llamado para otra situación a veces se dificulta la conexión y por esta razón se vuelve fundamental que ellas acudan con más fuerza a este llamado y dejen de situarse en esa “pasividad” que caracteriza a los alumnos de la educación bancaria, pues es precisamente en esta búsqueda que como educadora me encuentro, pero que se aprecia como ellas se colocan en esta posición que ya han aprendido a esa corta edad.

La última estrategia es el acto de habla, manejando inicialmente 7 elementos, pero de acuerdo al último registro sale una más, para convertirse en 8, estos elementos se encuentran en polos separados el primero se caracteriza por el rol que genera el sujeto al abrir la comunicación e integrar las voces de los demás, encontrando el que pregunta, el que solicita, el que explica. El otro polo es precisamente el que cierra toda comunicación, encontrándose el que responde que son los que a continuación veremos, iniciando con los que dan apertura y que en este caso es la pregunta, encontrando que en el primer registro se encuentran 6 por parte de la educadora contra 0 de los alumnos. En el segundo registro 25 contra 1 y en el tercer registro existen 10 contra 26. Por tanto los números hablan que en los dos primeros extractos ni siquiera hay posibilidades de que los alumnos realicen preguntas y no por que no puedan generarlas, más bien es porque no se los permite la educadora al ser ella quien se posesionó de la palabra. A diferencia de lo que ocurre en el tercer registró sólo que es más interesante si vemos las preguntas que genera la infancia, encontrando lo siguiente:

Armando: Maestra, / ¿podemos hacer burbujas? [El alumno habla desde su lugar, sentado]

Uriel: Yo te echo agua, / ¿te echo agua?

Guillermo: ¿Dónde está fausto?

Ashley: A ver le echo para que le haga una burbuja. / ¿Quién quiere que le haga una burbuja? [La pregunta la alumna la hizo a sus compañeros en tono alto]

Ashley: ¿En el recreo puedo jugar con ellas?

En notable como estas generan la posibilidad de conversar, sólo que la primera y la última además integran una planeación inmediata como fue en el primer caso y en el último la chica está buscando el espacio que considera propicio, desgraciadamente tampoco se puede llegar tan lejos como educadora, al pertenecer a una institución existen normas acordadas y asignadas a las educadoras y que les corresponde vigilar que se cumplan por parte de los alumnos, a quienes no se les permiten utilizar materiales del aula para ser usados durante el juego libre, por un lado y por el otro permitírsele a uno generó un derecho para todo el grupo y a la vez la repetición de esta acción, para que se establezca como una organización grupal. Esta acción demandada, inmediatamente sobresaldrá dentro de la organización escolar, establecida a través de los acuerdos en la escuela, por tanto, está desde el inicio no la contempla la educadora como posibilidad, precisamente porque ni siquiera se puede contemplar, no bajo la petición que hace una alumna, con una voz clara que demanda un cambio de organización escolar, si este suceso nuevamente lo viéramos desde las mediaciones que debemos eliminar de acuerdo a Buber, simplemente se le da apertura a la alumna inmediatamente y ella y todos podrían hacer uso de este u otro material que solicitaron, en el momento que lo deseen, incluyendo el horario de receso, pero esto es justamente el tope por lo que no puedo abordarlo desde aquí, al menos la educadora sola no hay posibilidad alguna de plantear como propuesta.

El segundo elemento es quien solicita, encontrando en el primer registro 1 participación por parte de la educadora contra 0 de los alumnos. En el segundo registro se encuentra 1 de la educadora y 1 de los alumnos. En el tercer registro se encuentran 3 de la educadora contra 28 de los alumnos. Nuevamente en los primeros registros no hay grandes diferencias pero en el tercero es notablemente más grande, más aún por la situación cómo se revierte y sobre todo el impulso que adquiere, pero resulta más interesante ver cómo se da este intercambio:

Guillermo: Ábremelo / ¿sí?

Silvana: ¿no me va a curar?

Citlalli: Maestra me lo acomoda

Ma: Johan, Johan [La maestra le habla en voz alta al alumno]

En este acto de habla la posición de los sujetos es subordinada, precisamente porque está solicitando atención de un compañero o educadora, encontrando que en las intervenciones que hacen los alumnos, inmediatamente abren la conversación con un compañero, y está posibilita la acción inmediata, solo que cuando lo hacen desde su rol de alumno, posteriormente dándole continuidad a las líneas se aprecia que se desvanece el rol en que ellos mismos se han situado y es entonces cuando: “La relación puede subsistir aun cuando el ser humano a quien digo Tú no la perciba en su experiencia. El tú hace más y le ocurren más acontecimientos de lo que el ello sabe. Ninguna decepción tiene lugar en este ámbito: aquí está la cuna de la vida verdadera” (Buber, 2005:16) Por tanto viéndolo desde aquí este elemento que no es otro más que la relación, no puede ser minimizado, por el contrario hay que darle el peso requerido y verlo con la fuerza que emana de sí mismo al estar entre los sujetos, pues es precisamente esta la que hace el cambio, por eso cuando los alumnos y la educadora se colocan en esta posición la única forma en que salen de esta posición es precisamente por la relación que al poseer el poder hace que se desvanezca este rol entre ellos mismos y al caer, lo único que queda es la convivencia entre los sujetos y esa es exactamente lo que Buber llama la vida, por tanto esta es lo que ha permitido que los sujetos inmersos logren llegar aquí tal cual se muestra en el último audio que es precisamente en donde se ha

comenzado a dar un pequeño salto en cuanto a la relación establecida de la educadora con sus alumnos.

Por tanto, el que la educadora reconozca y le de el peso necesario a la relación, como una posibilidad y entrada a la palabra, es fundamental, por el sentido de que ella al saberlo, permite la relación y los alumnos la aceptan, fundada a través de la acción derivada de esta.

Continuamos con el elemento tercero *“el que explica”*, encontrando en el primer extracto 3 actos de habla de la educadora contra 0 de los alumnos. En el segundo registro existen 11 de la educadora contra 6 de los alumnos y en el último registro existen 4 contra 30. Resaltando como este acto de habla la posesión fue en crecimiento por parte de los alumnos y despuntando en el último registro, apreciándose así:

Ariel: Me voy a hacer un chin cham poo, / y me las voy a comer

Ashley: No Ariel no es para comer, / es para jugar a hacer burbujas

Fausto: Maestra ya no sale

Ma: Ya le puse jabón

Johan: Ooh maestra se me fue / y ya no la pude atrapar

Gerardo: Ahorita me salió una glandotota / y se ponchó

Encontrando que en estos actos de habla su pronunciación es desde dos interacciones la primera es de índole declarativo en donde el hablante hace efectiva la acción tal como lo vemos cuando la chica Ashley identifica claramente lo que es correcto y lo que no, como elementos de normas que ella tiene perfectamente establecidas y que cuando las plantea, es por la situación de ver al otro que no las está manejando como parte del cuidado de sí mismo. La segunda interacción prevalece la categoría de representativa en donde la palabra da cuenta del mundo que describe, su importancia radica en que no es algo memorizado, todo lo contrario lo que plantea encierra y pronuncia lo que en ese momento observa y le ocurre basado en el poder de experimentar la acción de hacer burbujas. Será entonces que las participaciones de los alumnos en torno a

este elemento muestra lo siguiente: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. (Freire, 2005:106) En el sentido de que están manifestando su pensamiento auténtico, unido precisamente entre la acción y la reflexión de su experiencia, de lo que en ese momento les está ocurriendo, tal como se ve cuando participan diciendo lo siguiente:

Johan: Ooh maestra se me fue / y ya no la pude atrapar

Gerardo: Ahorita me salió una glandotota / y se ponchó

Se que el límite consiste en que la palabra pronunciada es por un alumno, y no se encuentran presentes los otros, que en este caso son sus compañeros y que son imprescindibles para educarse en comunión. Sin embargo el que los alumnos la pronuncien y busquen a la educadora para hacerlo en ese momento están haciendo su pronunciamiento con el otro que en este caso es ella, por tanto la fuerza de la palabra emanada se convierte en pensamiento auténtico por acompañarse con ella, y lo que en ese momento está cambiando es precisamente su mundo que no es otra cosa más que lo inmediato, lo que viven, exploran y analizan. Por tanto es cuando veo que el diálogo si es alcanzable y puede existir entre la educadora y los alumnos. Solo que es necesario identificarlo, conocerlo, para que cuando esté presente saber cómo integrar a los demás que en este caso son los compañeros, con la intención de dimensionarlo e ir tras la búsqueda de lograrlo en comunión como grupo, que es el siguiente paso en torno a dialogar.

Es necesario plantear que es la educadora quien debe dar el paso decisivo para crear con los alumnos la palabra como práctica de la libertad para ambos actores, y que de acuerdo a esta estrategia “*quien explica*” es ella la que se está quedando al margen y no lo está dando, por tanto para no caer en formas inauténticas de dialogar con la infancia es necesario que integre estrategias pertinentes para plasmar la reflexión constante y la implementación del enfoque del análisis de la

conversación, con la finalidad de no perderse en esta búsqueda y creer que está por conseguirlo cuando ocurre que al tenerlo presente no lo ve, tal como lo arrojan las líneas anteriores.

Continuamos con el cuarto elemento de *“quien afirma”* encontrando que en el primer registro existe una participación de la educadora contra 7 de los alumnos, en el segundo 9 contra 11 y en el último 10 contra 38. Este es un dato curioso pues en los tres prevalecen las voces de los alumnos, ahora habrá que ver como se dan:

Valeria: chismoso, chismoso

Ashley: Valeria, / si yo no encuentro mi silla yo agarro otra, / no se la jalo a nadie

Gerardo: No, no puede jugar

Ma: No estamos castigando a Valeria, / estamos hablando con Valeria

Ashley: Valeria cuando quieras una silla / y esté ocupada vas por otra

Ao: Ya no tiene agua, / ni tiene jabón

Ma: Le echaron mucha agua

Armando: Ya no voy a querer, / no tiene

Aa: Que le ponga champú para manos

Pablo: Agítalo, / cielalo y agítalo

La participación de las voces presentes de estos actos de habla, se hacen desde actos directivos, por tanto se aprecia que tanto los alumnos como la educadora los hacen y sus expresiones tienen la fuerza necesaria para decir que “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador.” (Freire, 2005:92) Será entonces que esta estrategia está plasmando que lo que se anhelaba está bajando y que a través de quien afirma se comprueba que ya está presente la palabra auténtica, solo que esta vez se está manejando entre el grupo, solo que en la primer extracto de conversación la palabra estaba enfocada a unir a todos los integrantes del grupo,

a diferencia del segundo extracto, que es donde se da y sin embargo en ambas conversaciones está presente. Por tanto la fuerza de la palabra pronunciada, está entre el grupo y la educadora, quienes han iniciado este proceso de educarse mutuamente y así es como se está iniciando este camino hacia la búsqueda de la liberación de la educadora con los alumnos.

El quinto elemento es “*el que indica*” encontrando en el primer extracto de conversación 1 acto de habla de la educadora contra 0 por parte de los alumnos. En el segundo registro existen 5 contra 1 y en el tercero 12 contra 28, ocurriendo el cambio invertido hasta el tercer registro por tanto veamos lo que ocurre desde la acción dialógica:

Ao: Voy a jugar plantas contra zombis

Valeria: A ver, a ver, a ver, / se le va a caer el diente / creo

Pablo: échale más agua

Ashley: Mira maestra sopla dos [La alumna le muestra el arillo de las burbujas en donde hay dos burbujas pegadas]

Ma: Ya no le echas más agua, /te hablo ya no le echas más agua [la maestra habla con Johan]

Ma: Tienes que agitarlo

Ma. Vamos anda, / pero sopla aquí a esto, / fíjate porque la pones de lado

Ashley: Mira aquí hay una. / Si Karla nosotros ya vimos la película

Continuamos con el sexto elemento quien “*evalúa*” encontrando que en este acto de habla existe 1 participación de la educadora contra 0 de los alumnos, tanto en el primero como en el segundo registro. En el tercero hay 3 participaciones de la educadora contra 2 de los alumnos. Por lo que en los dos primeros registros los alumnos simplemente no se han posesionado desde aquí a diferencia del tercer

registro que aunque predomina la voz de la educadora ya lo hace desde esta estructura del habla, y se ve de la siguiente forma:

Ma: Pero no te habla/ y es diferente a no pegarte

Ma: Mm, ya no tiene jabón / y yo no tengo jabón, / ya se acabó el jabón

Ma: Le echaron demasiada agua

Uriel: Oyes si es cierto / cierto

Ariel: La hice bien grande mira

Ma: Chicos ya acabó el tiempo

La primera interrogante que me surge es ¿Por qué los alumnos no hablan desde aquí? ¿Por qué es tan complicado rebasar esta estructura? ¿Qué hay de diferente en este elemento a los demás? Retomando la problematización, con las tres educadoras, específicamente en este elemento no existe ninguna voz por parte de los alumnos. Con el desarrollo de la propuesta se lograron solamente dos intervenciones, por tanto no es que los alumnos no tengan la capacidad de evaluar, pero entonces qué impide rebasar este elemento. Acaso será que están tan habituados a pertenecer solamente desde una posición, que cuando ocurre otra es difícil responder y dar el salto tan grande como para invertir las estadísticas. Es necesario valorar cómo surge la voz pronunciada de la educadora cuando está evaluando, y como se expresa con el grupo, veamos lo siguiente:

Ma: Pero no te habla/ y es diferente a no pegarte

Ma: Mm, ya no tiene jabón / y yo no tengo jabón, / ya se acabó el jabón

Ma: Le echaron demasiada agua

Ma: Chicos ya acabó el tiempo

Encontrando que en todas las intervenciones la voz de la educadora va sola, porque no sabe cómo integrar las voces de los alumnos durante el proceso de evaluar. Es necesario recordar el planteamiento de la RIEB en torno al proceso de

evaluación, con la intención de conocer qué es lo que demanda. Encontrando lo siguiente:

“Los niños son una fuente de información pues manifiestan que han aprendido, que les cuesta trabajo o no entienden, cómo se sienten en las actividades, que les gusta o disgusta, que les es fácil y que se les dificulta, entre otro tipo de información. Esta resulta valiosa para que el docente enriquezca el análisis y reflexión sobre la pertinencia de su intervención” (SEP, 2011:183)

Es clara la demanda planteada, solicitando que los alumnos participen en las actividades para manifestar los avances en torno a los aprendizajes esperados. Solo que la participación solicitada de la RIEB es un acto declarativo, es decir que se espera que los alumnos mencionan como van exclusivamente de los aprendizajes previamente diseñados por la OCDE. Al hacerlo la educadora con los alumnos se encasillan a que esta sea la única forma de estar en el aula y al mismo tiempo se reducen tanto la educadora como los alumnos, con la finalidad de alcanzar el objetivo, olvidándose del fin primordial, que se persigue del acto de evaluar, desde el sentido formativo visto este como:

“aquellos procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, a analizarse, a descifrarse, a reconocerse como un dominio de saber posible y a preguntarse sobre el modo en que “hemos pensado y actuado sobre nosotros mismos [...] en la formación contiene sentimientos, pensamientos y percepciones sobre uno mismo que se realizan con la mediación del otro, significa conocerse desde el reconocimiento del otro, donde puede surgir una nueva creación” (Castañeda, 2004:21)

Por tanto si viéramos en la educación este sentido formativo, la evaluación sería vista desde otro enfoque que conllevaría a otro tipo de relación en donde tanto

educadora como los alumnos, preocupados por sí mismo y como relacionarse entre ellos, sabremos lo que necesitamos en nuestra propia formación y la búsqueda sería para satisfacer nuestras propias necesidades formativas, de esta manera la formación adquiere otro significado, y a su vez, ha comenzado el proceso de reconstruirse como sujeto consciente, que en distinto momento se encuentra en la eterna búsqueda para darle continuidad a lo que inició con una ligera actividad detonante.

El séptimo elemento es quien “*responde*”, es necesario recordar que los sujetos que participan desde este rol, son voces subordinadas a quien participó anteriormente; encontrando en el primer registro dos participaciones de la educadora contra 8 de los alumnos. En el segundo existen 4 contra 15 y en el último 48 contra 41. Veamos cómo se dan:

Gerardo: Ahorita me salió una glandotota y se ponchó

Pablo: Mile maestla / mile lo que está haciendo Fausto [el alumno hizo una burbuja grande]

Ma: Órale y no se rompió / y tiene la burbuja ahí

Fausto: yo la hice [lo dice él mismo sorprendido y después ríe]

Gerardo: A ver

Pablo: no voy aquí

Armando: Hay yo también quiero ver

Ashley: yo también voy agarrar una para hacerle como fausto

Uriel: Voy por una y tú se la echas, / vale

Fausto: No

Uriel: Ándale

Fausto: no

Guillermo: Oo maestra

Ashley: A ver déjame hacerla sentada

Nuevamente vuelve a ocurrir que existan alumnos que contestan desde esta posición, tal como lo reflejan las líneas en negritas, que están con la finalidad de

mostrarlo, solo que es necesario ver el desenlace completo, para poder plantear lo siguiente: al parecer el acto subordinado solo es un rol necesario dentro de la misma dinámica de la conversación, sin embargo los sujetos inmersos, no se sienten sometidos a los que dirigen la conversación, tal como se aprecia cuando contestan. Por tanto los roles son necesarios dentro de la conversación y lo que sobresale es la relación como un elemento vital y poderoso que es; a través de esta como los alumnos no se sienten sometidos a esta posición, probablemente influye que saben los alumnos que no se son sometidos a esta posición, que en cualquier momento, ellos pueden tomar un acto directivo, así como también que los toman sus propios compañeros y descubrir que ante todo impera la relación existente entre los sujetos, por lo que los sujetos participantes se muestran de acuerdo a la posición tomada. Por tanto nuevamente se reconoce la vitalidad y fuerza de esta, para ser empleada con los alumnos como punto de partida dentro del aula de clases, en la construcción del diálogo.

El último elemento que aparece en el último registro es “*el canto*” por parte de los alumnos, encontrando cuatro participaciones contra la ausencia por parte de la educadora, apareciendo así:

Gerardo: En la radio hay un pollito [comenzó a cantar la canción]

Uriel: Y el pollito hace pio pio / y el pollito hace pio pio [canta fuerte la canción]

Ao: Ay ay

Aos: Ay ay ya ay canta y no llores, / porque cantando se alegran cielito lindo los corazones [cantan todos en coro]

Esta manifestación del canto, integrada exclusivamente por los alumnos, es el resultado de una experiencia placentera, iniciada por un alumno, que sin proponérselo invitó a través de su canto, motivado como parte de la actividad que surgió del hacer burbujas, siendo esta estrategia espontánea, debido a que no se tenía presente y mucho menos se contemplaba como un elemento a desarrollar dentro del acto de habla. Sin embargo el que los alumnos canten, no es más que

una acción derivada del sentirse bien, con la actividad que en ese momento estamos desarrollando como grupo. Por tanto, esta manifestación enriquece y le da poder de creación a la palabra como elementos constitutivos, más aún porque esta actividad que inició un alumno, se integró otro y posteriormente todo el grupo. Al verla presente, como educadora me sorprendió con gusto, y cuando dimensiono lo que representa en torno a la presente investigación, considero que la palabra está encausando su propia senda y a la vez el sentido de educar.

REFLEXIONES FINALES

La presente investigación inició con la finalidad de cuestionarme qué es el diálogo, y si todas las personas podemos dialogar, debido a las dificultades presentadas como educadora y lo que imperaba en la práctica cotidiana bajo el supuesto que dialogaba con la infancia.

Encontrar autoritarismo como ejercicio de poder y dominación hacia la infancia, era lo que prevalecía en el aula, por tanto develar las implicaciones de mi propia práctica al mismo tiempo que lograba identificar, lo que imperaba, lo que era yo como educadora y adulta; reconocermé y darme cuenta de lo que deseaba desprenderme, fue iniciar la búsqueda y lo que orientó, surgiendo el anhelo de encontrar significados que me permitieran construir y formarme como educadora, es decir desde otra mirada, para comprender y fundamentar el quehacer cotidiano bajo una posibilidad de poder dialogar con la infancia.

Razones por las cuales seguir investigando significados del diálogo, fue con la finalidad de conocer si existe el diálogo en educación preescolar; si las educadoras dialogan con sus alumnos y en caso de existir, como son las condiciones en que lo hacen, durante el desarrollo de la vida cotidiana que impera en el aula. En caso contrario, rastrear a que se debe la ausencia del mismo.

En la búsqueda de encontrar significado del diálogo encontré dos posibilidades, una desde el ámbito filosófico y la otra desde lo pedagógico. La primera siendo la filosófica se retomó a Buber (2005), quien plantea que para el ser humano el mundo es doble, según la duplicidad de las palabras básicas que se pronuncien con todo el ser. Pertener a cualquier par de palabras se elige el modo de existir. Hablar desde el primer par de palabras, el Yo – Tú, se habla desde el ser, y solo desde aquí se puede dialogar con el otro libre de mediaciones. Encontrando dos grandes obstáculos, el primero en torno a cómo eliminar las mediaciones, si debo atender el programa de educación preescolar, el segundo en torno a que se dialoga entre dos, cuando en el aula son 20 alumnos aproximadamente;

El otro par de palabras es el Yo – Ello, bajo el desconocimiento que nos justifica el ignorarlo, sin saberlo ya se ha dado la separación con los otros, y al emerger esta barrera está el distanciamiento presente y es entonces cuando los sujetos son vistos como objetos; por tanto el diálogo nunca podrá darse entre los sujetos.

Aun bajo estas dos situaciones, me sedujo el deseo de conocer los planteamientos filosóficos basados en el par de palabras básicas, de las cuales se posee el ser y todo lo que se desprende emerge desde ahí, con la única intención de conocer qué es el diálogo.

La segunda posibilidad fue desde el ámbito pedagógico con Freire, encontrando que existe duplicidad de palabras, la primera es a través de la educación bancaria cuya finalidad es la opresión a través de la narración de contenidos, empleando la palabra hueca, tanto por el alienado como el alienante.

A diferencia de la palabra verdadera pronunciada, siendo una unión inquebrantable para poder dialogar es necesario que como educadora reconquiste la palabra, siendo el inicio de este proceso de formación, para poder acompañar a la infancia a reconquistar la suya y así continuar formándonos, bajo la liberación de la palabra pronunciada, y así se transforma nuestro mundo.

Dos panoramas de distinto ámbito, y en ambos existe el planteamiento de ver al otro desde el ser y la posibilidad de dialogar como educadora con la infancia; si pudiera elegir estaría en un gran aprieto; bajo el panorama es fácil identificar posibilidades desde los mismos planteamientos y por supuesto que es con Freire en donde existen posibilidades de dialogar en el aula de preescolar.

Seleccionar que en la presente investigación se emplearía la tradición metodológica cualitativa, con el enfoque del análisis conversacional, ambos elementos fueron elegidos por la unión natural que se da con el tipo de investigación que se realiza. Permitiendo descubrir y explicar los roles asumidos de quienes conversan, al establecerse la interacción organizada.

Se emplearon tres estrategias, la primera fue el diagnóstico, con la finalidad de documentar lo no documentado y palpar cómo se dialoga en el aula de preescolar de tres educadoras, quienes proporcionamos los extractos de conversación, que serán analizados para desarrollar el inicio.

La segunda estrategia es el diseño y aplicación de la propuesta, el cual surge precisamente para conseguir que la educadora y los alumnos reconquistar la palabra empleada, para dialogar.

La tercera estrategia persigue la finalidad de evaluar la propuesta y medir los alcances y limitaciones derivados de esta investigación.

El diagnóstico se presenta a través de las dos categorías desarrolladas, titulándose la primera la flor de la palabra: germinación aniquilada. La segunda se denomina los claroscuros de la palabra, en ambas se documenta la práctica cotidiana en torno a cómo se desarrolla el diálogo en educación preescolar.

Mostrando en la primera categoría la flor de la palabra: germinación aniquilada el número de intervenciones por parte de las tres educadoras, es mayor a la de los alumnos, por tanto las tres educadoras están posesionadas de la palabra y su condición de autoridad otorga este poder.

Los intercambios truncos existen en las tres aulas y siempre es la voz del alumno la que es silenciada, al hacerlo nosotras como educadoras negamos al sujeto de participar en la conversación y creando estas condiciones pretendemos que educamos.

Quien pregunta es una herramienta empleada con la finalidad de integrar las voces de los alumnos presentes y atentos a la conversación, encontrando que son las tres educadoras, quienes buscamos que el mundo encaje y los alumnos lo vean a través de nuestras palabras, aun con las grandes diferencias existentes por parte de la educadora Flor, a quien se le facilita integrar al grupo a diferencia de la educadora Almendra que lo hace con un solo alumno y esporádicamente se integran algunos más a la conversación; y yo la investigadora, quien presentó grandes dificultades para estructurar preguntas dirigidas a los alumnos y que por obvia razón se me dificulta la conversación en el aula.

El diagnóstico muestra una misma tendencia que prevalece en las tres aulas, con educadoras que son de diferentes edades y años de servicio, mostrando la recurrencia de que las tres se posesionan de la palabra a través de los actos directivos y a los alumnos la mayor parte les corresponden los actos subordinados.

Existen pequeños momentos en que como educadoras nos conectamos con la infancia, para ver sus rostros y escuchar sus voces, y es entonces cuando logramos comunicarnos; dura tan poco, que sin darnos cuenta en qué momento se diluyen para volver nuevamente a ocupar nuestra posición frente a ellos de ser la autoridad y la ellos de ser los oprimidos, los objetos y esta dinámica no cambia, nosotras las educadoras no lo permitimos.

Nuestro rol de autoridad como educadoras, carentes del saber conversar, dialogar, reduce la voz de la infancia a este acto que es el de narrar, por el hecho de que en eso somos expertas, e imponemos sus voces a que se manifiesten

desde esta condición, anexando que además es lo que viven, sienten y en su condición de alumnos no se les permite otra posibilidad.

Las educadoras al hacer uso de la pregunta con o sin conocimiento, utilizan la estructura de la misma para hacer que el mundo encaje en sus palabras, reduciendo la conversación establecida con un alumno o con el grupo, cuando existe otra posibilidad tal como lo es la pregunta generadora, solo que ninguna la ve.

El diagnóstico refleja las grandes distancias existentes entre los alumnos y las educadoras, por tanto el diálogo se encuentra ausente y la comunicación establecida es bajo la atadura de someter a la infancia a través de la palabra.

Al evaluar la propuesta podemos ver los siguientes alcances:

Compartir la remembranza es mostrar de inicio las implicaciones que este grupo demanda, sobre todo porque de acuerdo a los resultados del diagnóstico, una de mis grandes dificultades es saber conversar y bajo este panorama desarrollar la propuesta para alcanzar el diálogo, puede ser una utopía.

Para que se pueda desarrollar el diálogo entre educadora y alumnos, el tiempo es una condición fundamental, clasificando el ciclo escolar en tres momentos para mostrar posibilidades o limitaciones.

El juego es un elemento primordial, precisamente porque es el medio lúdico para que la infancia manifieste el diálogo entre los integrantes, y a la vez facilita la relación entre iguales, que es desde dónde habla la educadora en buena parte de la propuesta y va acompañada con los alumnos.

Una de mis limitaciones al dialogar desarrollando la propuesta con los alumnos es al desarrollar el cierre en la conversación, debido a que al hacerlo, termino dando una consigna y vigilo que se cumpla, en otra me dedico a someter a quien se impone ante sus compañeros con uso de la fuerza física, por tanto el cierre continúa estando presente y es necesario apreciar que a veces no es necesario la

palabra, tal como se mostró en otro cierre en donde el alumno se muestra cabizbajo y al solicitarle varios integrantes del grupo el no accede con palabras pero con este gesto de humildad es precisamente como el grupo cierra y pasamos a otra conversación, por tanto el reconocer la comunicación corporal como parte de cierre da apertura a la integración de cierre a través del diálogo.

La segunda limitante es quien evalúa, encontrando que los alumnos no lograron hablar desde aquí, y cuando yo lo hago, voy sola, con dificultades, sin percatarme de ello. Cobra presencia la reflexión, porque permitiría verme en su momento, como voy caminando sola. En este elemento encuentro otras posibilidades, específicamente el papel que juegan las niñas dentro del aula para reducir o acallar por sí mismas la fuerza de su voz, sobre todo porque a tan temprana edad ya lo aprendieron.

Son estas dos, las limitaciones presentes en esta investigación, el reto gira en torno al cierre y evaluar, ambos aspectos están articulados en el tiempo, son la última parte y van de la mano, por tanto son tomados en cuenta para darle continuidad y desarrollarlos durante la conversación y específicamente al final de la competencia que es cuando se aborda con más ímpetu ambos elementos.

El poder del diálogo como posibilidad ha generado la convivencia pacífica, el cual es uno de los fines de la educación desde la reforma; desde este camino cumplo precisamente con este fin, solo que al hacerlo desde Freire (2005) lo hago consciente, conociendo las implicaciones para dialogar con la infancia.

Al transitar por este camino, inicie el proceso de liberación como educadora, que me ha permitido reconocermé para posesionarme de la palabra, de la que ahora estoy reconquistando, acompañada de la infancia con todas las implicaciones cotidianas, mismas que de repente me sorprenden, me espantan, pero que se han apoderado de mí y no puedo renunciar a ellas.

Encuentro que la presente investigación me ha dado un posicionamiento como educadora sobre las concepciones de infancia, para verlos como sujetos que tienen voz, por tanto es una responsabilidad como educadora permitir que la palabra emane de cada uno de ellos.

Por último, como educadora me gustaría pertenecer a un movimiento de seguidores de Freire, buscando la posibilidad de dialogar sobre las implicaciones al reconquistar la palabra y la búsqueda de la palabra con la infancia o los alumnos, y otros que en este momento aún no alcance a ver.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. (1993). Diccionario de filosofía. Fondo de cultura económica, México.

Alvarez-Gayou J.J.L. (2004). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, Paidós Educador.

Buber. M. (2005). Yo y Tú. Madrid: Caparrós Editores.

Cabrera, C.J. (2003). Discurso docente en el aula en <http://www.scielo.d/scielo.php> Estudios pedagógicos N. 29, pp. 7-26. Valdivia 2003. 25 de octubre de 2011.

Contreras, F. (2006). “Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer” Revista Científica de Información y Comunicación No. 3, Sevilla (España).

Duverger, M. (1975). Sociología de la política. Editorial Ariel, México.

Foucault, M. (1999) Estrategias de poder. Paidós Ibérica, Barcelona.

Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. México, siglo XXI.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México, siglo XXI.

Flores, R.P. (2002). Filosofía y docencia para profesores, México, ISCEEM.

Foucault, M. (1999) Estrategias de poder. Paidós Ibérica, Barcelona.

García, G.C. et. al. (1999). “Platón” en Historia de la ética. Barcelona.

García, R.E. (2008). El diálogo en descomposición. México, Editorial Amapsi.

Gimeno, S.J. (2003). El alumno como invención. Ediciones Morata, Madrid.

Gramigna, A. (2009). “La relación del sí con el si. Hermenéutica y formación en Michel Foucault” en Primero Rivas, Luis Eduardo (Coord.) Hermenéutica

Educativa Contemporánea. Memoria del segundo simposio internacional. Hermenéutica y Educación: conexiones y desarrollos, México, UPN.

Hernández, A.F. Gutiérrez, S.E. Peralta, A.A. (Coordinadores) (2011). Educación preescolar Develando la relación pedagógica. Reportes de investigación de experiencia. México. Start/Pro.

Hernández, S.R. et.al. (2006) "Recolección y análisis de los datos cualitativos" en Metodología de la investigación. México. McGraw Hill.

Hoyos, M.C. (2010). "Mediación tecnológica y vínculo pedagógico" en Más Amor Pedagógico, Meneses D.G. (Compilador) Lucerna Diogenis.

Martínez M.M. (2008). "Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales". México. Impresora Publimex.

Meneses, D.G. (2004). "Un sentido propositivo de la formación en la teoría pedagógica" en Formación y Teoría Pedagógica. México. Lucerna Diogenis.

Meneses, D.G. Espinosa M.A. Cortés R.G. (1997) Orientación educativa: discurso y sentido. México. Lucerna Diogenis.

Peralta, A.A. (2008). La construcción de la Orientación Educativa en el Estado de México: un imaginario social, Escuela Normal Superior del Estado de México, Tesis de Maestría.

Piña, O.J. (1998). La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas, México, CESU-Plaza y Valdés Editores.

Poulantzas, N. (1969). Poder político y clases sociales en el estado capitalista. México, Siglo veintiuno editores.

Rockwell, E. (Coord.)(1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en La escuela cotidiana, México, FCE.

Sandín E.M.P. (2002) Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones, en

www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/.../02.../capitulo_7_de_sandin.pdf.

[Consulta](#), 10 de febrero 2011.

Taller de observación en el aula (videgrabaciones) Impartido en la maestría en educación preescolar (2011) en la Escuela Normal de Ecatepec.

Torres, J. (2003). “Las teorías de la reproducción” en El curriculum oculto, Madrid, Morata, pp. 49-112.

Tusón, V. (2003). Análisis de la conversación. Editorial Ariel. Barcelona.

Villalta, P. (2009) “Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase” en <http://www.scielo.d/scielo.php> Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 1,2009, pp.221-238. Valdivia Chile. 20 de mayo de 2011..

Weber, M. (1984). Economía y sociedad. Fondo de cultura económica, México.