



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

PÁGINAS EN LIBERTAD.
CAMINOS A LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD EN UN
CONTEXTO DE PANDEMIA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTA

OLAYA AYDEE HERNÁNDEZ HERRERA

DIRECTOR DE TESIS
DOCTORA LINDA VANESSA CORREA NAVA

MÉXICO, CDMX

MARZO 2023



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Unidad UPN 095,
Azcapotzalco, CDMX
Comisión de titulación

Ciudad de México, a noviembre 30 de 2022

DICTAMEN APROBATORIO

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

En relación con la tesis de Maestría en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la lengua: ***Páginas en libertad: Caminos a la lectura, la escritura y la oralidad en un contexto de pandemia***, que presenta **Olaya Aydee Hernández Herrera**, a propuesta de la Dra. Linda Vanessa Correa Nava, los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dr. Eduardo Santiago Ruiz

Secretaria: Mtra. Antonia Cruz López

Vocal: Dra. Linda Vanessa Correa Nava

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

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

DRA. MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
Presidenta de la Comisión de Titulación

UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

MBGH/CEC/pzc
[Signature]

Calzada Azcapotzalco la villa 1011 Col. San Andrés de las Salinas Alcaldía Azcapotzalco
CP 02300



AGRADECIMIENTO

Agradecer ha sido la principal enseñanza en mí transitar por este mundo. Es por ello por lo que inicio agradeciendo a la energía grande, a la vida, al universo. Primero por mi existencia, por todas las oportunidades y por la sabiduría y valor para tomarlas, enfrentarlas.

Agradezco a mi madre por la vida y su gran ejemplo de fortaleza, ella me enseñó la perseverancia, la responsabilidad y la pasión por la vida.

A mi esposo que me alienta y durante casi treinta años, me ha escuchado pacientemente.

A Axl que me ha enseñado a transitar en el mundo con calma, y llegó para hacerme mejor persona.

A Yoltic que me apoya, me escucha y me muestra lo que significa vivir intensamente.

Gracias a mis amigas y familiares, un especial reconocimiento a Paty, Laura, Lupita a mi amiga del corazón Sandra Patricia que me ayudan a reconocer mis cualidades.

Gracias a mi amiga y directora Lorena que me apoyó dándome las facilidades para poder llevar a cabo todas las intervenciones, por leerme y alentarme día a día.

Muchas gracias a mis maestras y maestros de la MEB por todos los grandes aprendizajes. Son invaluable los saberes que me regalaron en cada clase.

Y gracias a mis compañeras animadoras socioculturales que compartieron sus vidas, sus palabras y toda su experiencia pedagógica enriqueciendo así, no solo la práctica docente, sino la vida misma.

ÍNDICE

EN EL PRECIPICIO	6
CAPÍTULO I. TRAS LAS HUELLAS DEL PASADO	
1.1 Mujeres y hombres de tierra	11
1.2 La voz sepultada	15
1.3 Semillas que germinan	20
1.4 Palabras que alumbran los senderos	25
1.5 Bajo el cielo estrellado de la lectura	28
1.6 En busca del destino	31
CAPÍTULO II. EL CAMINO DE LA TRANSFORMACIÓN	
2.1 Cambio de planes	34
2.2 Descubriendo nuevas rutas	38
2.3 Metamorfosis del mundo	41
2.4 Los prados hermosos de la ASCL	47
2.5 Voces en el aula	50
CAPÍTULO III. DIFERENTES RUTAS, UN DESTINO	
3.1 Viejas amigas: Uso de las técnicas Freinet	55
3.2 De miedo: una estrategia creativa	60
3.3 Palabras libres: Proyectos de lengua	65
3.4 Museo de bichitos: una experiencia de Pedagogía por Proyectos	70
CAPÍTULO IV. EN EL TEATRO DE LA VIDA	
4.1 Elevando la voz	76
4.2 Tras bambalinas	80

4.3	Segunda llamada	84
4.4	Liberando las palabras	89
4.5	¡Comenzamos!	92
	DESPUÉS DEL VIAJE	94
	REFERENCIAS	104
	ANEXOS	
Anexo 1	Diarios de niños de 2.-A escritos a la distancia.	111
Anexo 2	La pregunta generadora	112
Anexo 3	Interrogación de textos	113
Anexo 4	El ratón Pérez	116
Anexo 5	Presentación del contrato colectivo	117
Anexo 6	La escenografía	119
Anexo 7	Diseño de carteles	119
Anexo 8	Portadores de texto	123
Anexo 9	Visitando el teatro de los compañeros	126
Anexo 10	El gran día	129
Anexo 11	Autoevaluación	131

EN EL PRECIPICIO

La vida está llena de historias y la historia está llena de vida. Todos tenemos algo que contar y no soy la excepción. Podemos utilizar la poderosa herramienta de la voz, como lo hacían las cantadoras (Pinkola, 2008) al transmitir las cosmovisiones de los pueblos a través de la oralidad. Por otro lado, también tenemos la joven, pero poderosa tecnología de la escritura (Ong, 1987), la cual ha transformado la forma de preservar las voces, dejar huella de lo que somos a través de la palabra escrita. No había reconocido el valor de esta herramienta hasta que tuve la oportunidad de ingresar a la Maestría en Educación Básica (MEB) con especialización en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) la cual es impartida en la Unidad 095 Azcapotzalco de la Universidad Pedagógica Nacional.

A lo largo de estas páginas, explico cómo fui conociendo y comprendiendo lo que es el enfoque de la ASCL; algo que resultaba completamente desconocido para mí, en esa búsqueda llegué hasta la cima en donde pude ver todo el panorama de lo que yo consideraba educación. Se develó frente a mí, un precipicio al que debía saltar y dejar atrás las ideas que ya no funcionaban en el aula. La caída libre me llenaba de entusiasmo, pero también de miedos que me hacían dudar. Finalmente di el tan temido paso y la aventura me llevó a encontrar nuevas rutas no solo al ras del suelo, sino en las redes de internet y en vientos que me llevaron muy lejos.

Me llevaron a los terrenos de la lengua y sus usos, y desde mi perspectiva, entendí que la ASCL es una manera de ver, explicar e intervenir en las realidades educativas, sociales y culturales a través del uso del lenguaje. Cabe señalar que esta forma de intervención tiene sus orígenes en su precursora la denominada Animación Sociocultural (ASC) que según Úcar (1997) es más que una nueva forma de incidir en la educación o la sociedad buscando mejorarla es “entendida como paradigma de la intervención en educación social y, por lo tanto, en cualquiera de sus sectores o ámbitos” (p. 87).

La maestría planteó un reto para mí: investigar desde una metodología cualitativa lo que sucede dentro del aula a partir de mi propia experiencia y para ello me presentó

al denominado enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Porta, 2010). Este enfoque de investigación cualitativa permite registrar la experiencia personal y darle un valor pedagógico, reconoce las historias de los docentes y cómo los sistemas educativos influyeron en ellos. Debía escribir sobre mí, ser un objeto de análisis, poner distancia y mirar desde otro ángulo la vida misma, hacer uso de la lengua escrita para compartir parte de mi vida.

Bolívar (2006) menciona que las historias de vida ayudan a construir y consolidar la identidad y permiten dejar huellas que alguien más podría usar, siguiéndolas o evitándolas. El presente texto es un trabajo autobiográfico narrativo titulado *Paginas en libertad. Caminos a la lectura, la escritura y la oralidad en un contexto de pandemia*. Aquí hago un recorrido por mi pasado, recupero las vivencias personales para explicar y explicarme cómo llegué a ser la maestra educadora de preescolar que soy. En cada uno de los cuatro capítulos que dan vida a este trabajo, comparto todo lo experimentado a lo largo de seis trimestres; y doy cuenta de mi transformación como docente y del cambio al hacer uso de la lengua desde la perspectiva de la ASCL en donde la palabra oral, escrita y la lectura se convirtieron en herramientas que me permitieron volar en libertad.

El título de este escrito hace referencia a cómo las palabras orales y escritas se abren paso para que la humanidad siga creciendo, incluso en contextos desoladores como fue la Pandemia por COVID- 19. La población y en particular los maestros, nos valimos de lo que teníamos a la mano para seguir llegando a nuestros estudiantes y que la voz siguiera fluyendo, que no se quedara atrapada entre las paredes de los hogares. Durante este recorrido reconocí el valor, no solo de la lectura y la escritura, sino también de la oralidad es por ello por lo que hablo de cómo estas tres representaciones de la lengua, se abren paso entre las redes tecnológicas.

Inicio en el primer capítulo con la investigación personal, en él construyo un relato autobiográfico, al que nombré Tras las huellas del pasado y en el que narro recuerdos lejanos que llegaron de la infancia, con la finalidad de convertir las huellas del pasado en materiales de análisis que permitieran comprenderme y descubrir quién soy. Los

recuerdos se materializaron en palabras escritas, algunos de esos fragmentos del pasado regresaron junto con un dolor que había sido enterrado, emergiendo lentamente, como astilla que sale de la herida. La voz de Allende (1994) me ayuda a comprender que en este proceso “Escribo a tientas en el silencio y por el camino descubro partículas de verdad, pequeños cristales que caben en la mano... y justifican mi paso por este mundo” (p.12) reafirmando la idea de que todo tiene una causa y una consecuencia y a cada paso voy dejando un rastro.

En la búsqueda, descubrí que la *lectura* siempre fue una constante en mi vida, los libros y las historias que albergan permitieron aplacar el pensamiento y las emociones, encauzándolas hacia senderos más luminosos. Pero no solo este aspecto de la lengua fue dando sentido a la vida, pude develar que la *escritura* y la *oralidad* también formaron parte de mi construcción como mujer, docente, hija, madre, es decir todos los roles en los que habito fueron permeados por la lengua a lo largo de mi historia.

Más adelante en el capítulo dos *El camino de la transformación*, trato de explicar cómo es que llegué a ser maestra. Pude constatar que hubo varios eventos que fueron marcando el camino hacia la docencia, los vientos me arrastraban de manera sutil hacia lo que sería mi destino, pero no fui consciente de ello, por mucho tiempo no vi las leves señales que me decían hacia dónde dirigía los pasos y a los que me resistí por mucho tiempo.

En este mismo capítulo hago un recorrido en el que describo cómo encontré y me fui sumergiendo en el conocimiento de la ASCL esta especialización de la MEB. En estos párrafos, hablo con mayor amplitud de lo que significó trabajar con las herramientas de la *investigación biográfica*, la *autobiografía*, la *documentación narrativa* y los *relatos pedagógicos*; los cuales permitieron dar forma a este trabajo y comprender cómo la vida personal puede convertirse en una fuente de conocimiento. Dentro de este apartado también hablo de lo que significó comprender lo que es la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), la cual me había acompañado en las aulas y no le había dado el lugar y reconocimiento que merecía.

El capítulo III, nombrado *Diferentes rutas, un destino* fue reservado para compartir cada una de las intervenciones realizadas en cinco de los seis trimestres. Hablo de lo aprendido y cómo resultó el poner en práctica cada una de las técnicas, estrategias y metodologías con las que experimenté al implementarlas en el grupo de tercero de preescolar que tenía a mi cargo en ese momento.

En el último capítulo titulado *En el teatro de la vida* comparto una experiencia en la que pongo en práctica una intervención bajo el enfoque de la ASCL. En este espacio describo cómo fue planear, poner en marcha y evaluar un proyecto en un contexto de «nueva normalidad», aquella que nos obligamos a adoptar con la intención de continuar con nuestras vidas, después de la emergencia sanitaria. El proyecto que implementé con alumnos de tercero de preescolar en un jardín de niños del norte de la ciudad de México fue nombrado *Nuestro teatro*, y pretendía apoyarse en la metodología que Jolibert y Jacob (2015) denominan *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, la cual permite llevar magia a las aulas y ceder el poder a los estudiantes sobre sus propios aprendizajes.

Al final cuando la voz comenzó a fluir con más libertad, después de encontrar su cause, comparto las reflexiones y los resultados observados en esta nueva aventura. Al igual que una investigación académica, presento los resultados obtenidos, lo aprendido en las aulas virtuales en compañía de las compañeras del grupo y de los maestros de la MEB. Las experiencias vividas a las que me enfrenté sin saber que podía hacerlo, como el participar en las diferentes estrategias académicas que permitieron el intercambio docente como Foros, talleres, programas a distancia.

El camino de descubrimiento por el que transité al cursar la MEB fue grato y esperanzador, poco a poco como gotas de agua, las estrategias y el conocimiento fueron refrescando mi postura frente a la enseñanza de la lengua y de su uso. La ASCL me convirtió en una animadora, me llevó a descubrir que las palabras han sido como tablas de salvación en momentos importantes de mi historia. Sin embargo, andar por estos nuevos senderos no fue una tarea fácil, los pasos no siempre fueron ligeros

en un camino cuesta arriba que pareciera se inclina más para las maestras, que aparte son madres, hijas, mujeres que vive en una sociedad machista disfrazada de igualdad.

CAPÍTULO I

TRAS LAS HUELLAS DEL PASADO

Porque al verter la esencia de nuestro ser, despertamos a la bestia. Que nuestra memoria aprisionó en lo más recóndito. Nos volvemos endebles, los monstruos vestidos de ayer despiertan de su letargo y quedan a la intemperie nuestros sueños y temores.

Dueñas (2016)

En el presente capítulo abordaré la primera parte de mi vida, la infancia que viví al lado de mi abuela materna y posteriormente con mi mamá. Comparto los eventos de la infancia de los que tengo recuerdos vagos y de los que hago una reconstrucción con los trozos de evocaciones que mi familia me regaló. Junto a esta narración, hago una relación de lo importante que resultó en mi vida, primero la oralidad y posteriormente la lectura y la escritura.

1. 1 Mujeres y hombres de tierra

La mirada cambió cuando llegué a la maestría. Esta historia comenzó a escribirse gracias a que la ASCL me permitió darme cuenta del valor que tienen las experiencias personales que como mujer y como docente he vivido. De pronto mi pasado se convirtió en conocimiento, en tema de reflexión para comprender el presente y buscar las estrategias para mejorar el futuro. Bertaux (2011) señala que “Es sin duda la autobiografía escrita la que constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador” (p.11).

El escrito autobiográfico es siempre una meta ambiciosa, una consigna que emociona, pero a la vez causa temor, porque significa que seré escuchada, vista a través de las palabras. Aun así, resulta esperanzador que una mujer pueda levantar la voz en una sociedad en la que se sigue invisibilizando a diversos grupos, entre ellos a los

docentes. Narrar mi vida es resignificar la existencia y darle otro sentido a mi paso por la humanidad.

De pronto tuve la oportunidad de que la escritura ya no fuera silenciosa, escondida, prófuga. Durante años, los escritos personales fueron un refugio, las palabras me cobijaron en las noches de soledad y tristeza, ellas guardaron los pedazos de mi ser en momentos en los que me sentí destruida y después me los regresaron para volverme a construir puesto que “la palabra escrita es también una forma de recreación que requiere de un esfuerzo pero que al mismo tiempo brinda reposo” (Meek, 2004, p.20). Pero esas palabras se quedaban prisioneras en las páginas y algunas perecían en el olvido, gracias a este escrito podrán volar libres fuera de las páginas.

Iniciar no fue una tarea fácil, descubrí que el poder de la palabra me había sido restringido de diferentes formas y que no lo noté siquiera por la normalización de la exclusión. La voz solo decía lo conveniente, lo esperado y en el interior se quedaba encerrado en cajones el verdadero sentir, como lo explica Snunit (1996) en su poema:

Hondo, muy hondo,
dentro del cuerpo habita el alma.
Nadie la ha visto nunca
Pero todos saben que existe,
Saben también lo que hay en su interior.
Dentro del alma,
en su centro,
está, de pie sobre una sola pata,
un pájaro: el pájaro del Alma.
Él siente todo lo que nosotros sentimos.

Cuando alguien nos hiere,
el Pájaro del Alma vaga por nuestro cuerpo,
por aquí, por allá, en cualquier dirección,
aquejado de fuertes dolores.
(Fragmento El pájaro del alma)

Del interior, resguardados por el Pájaro del alma, empezaron a salir lentamente los recuerdos transparentes, sin tiempo ni forma. Fui encontrando jirones de episodios vividos en la pequeña casa escondida, en el monte de un poblado de Puebla, Tetela de Ocampo para ser exactos. Esos son los recuerdos más lejanos que encontré.

Al ir recogiendo las huellas del transitar por esta vida, comenzaron a cobrar sentido varios eventos de la infancia, comprendí la razón por la que mamá dejó que la abuela me llevara con ella. Sé que me amaba, pero debía trabajar y no podía cuidarme. Lo cierto es que ya no era viable, ni siquiera humano, ponerme en manos de «chiquillas» como denominaba mamá a las jóvenes mujeres a las que les encomendaba la tarea de cuidarme pero que, en realidad, dejaban que llorara por horas, abandonada en una cuna en una oscura habitación. Este recuerdo, no es mío, pero cuando lo escuché se quedó grabado como si lo fuera “cuando intentamos recordar algo lo primero que llega no es el recuerdo como tal, es un afecto, o una actitud cargada” (Márquez, Prados y Padua, 2013, p. 2). Al imaginar la escena de una bebé llorando, la tristeza surge inevitablemente y pienso que de ahí nació mi natural tendencia a llorar. Fue la abuela Ofelia la que tuvo que intervenir para que eso terminara.

Como escenas de una película, la mente me traslada hasta el patio de tierra frente a la casa de teja roja, de la cual queda tan poco. Recuerdo risas, gritos, carreras; y a los tíos, Polo y Queta, persiguiéndome en juegos que deseaba nunca se acabaran. Mientras tanto, la abuela Ofelia, con sus hábiles manos, cardaba e hilaba la esponjada lana de oveja, su mirada se perdía en las grandes cardas de madera vieja, con su

tono quejoso, acusando a todos por el mal de la vida, los mechones de cabello que escapaban de su larga trenza se erizaban, igual que se erizan los míos ahora.

El tío Melquiades escuchaba a la abuela. Sus maltratadas manos de campesino desgranaban las mazorcas. Muchas veces me permitían tratar de cardar o desgranar junto con ellos, llega el recuerdo de los granos cayendo dentro del saco, o la suave lana que terminaba en rollo después de ser peinada y acicalada, son escenas tan vividas que despiertan sensaciones, sentimientos de añoranza y hasta olores. Tenía la oportunidad de escuchar las pláticas interminables mientras el sol se iba a descansar con paso lento y en esos momentos yo aprendía del mundo junto a la amorosa familia que me cuidaba con gran esmero, en esos instantes me sentía protegida.

Cuando la oscuridad cubría cada rincón de la casa, las velas se encendían e iluminaba levemente la habitación a la que aún no llegaba el maravilloso invento de la luz eléctrica. En familia, sentados en pequeños bancos de madera, con las tazas sobre las piernas bebíamos el café aderezado con canela, para mí no faltaba el pan o las galletas de animalitos, y la plática continuaba. Entrada la noche la abuela Ofelia, apagaba la vela. Al mismo tiempo que la pequeña flama se extinguía, la oscuridad y los sonidos de la noche invadían todo; las voces comenzaban a volar por las habitaciones.

Las palabras bailaban y empezaban a surgir las historias que llenaban de espanto y emoción a cualquiera. Los relatos iban y venían, aparecía la mujer rubia que habitaba en una cueva, y que algunos la habían visto cepillar su larga cabellera dorada mientras entonaba una melodía que nadie conocía; o la yegua desbocada que pasó muy cerca de la casa, seguida del conocido grito de una mujer buscando a sus hijos, mientras dejaba un rastro de pieles erizadas. No lo sabía, y tardé en comprender lo afortunada que fui, al ser parte de la plática nocturna en la que se cuentan historias, eso a lo que llaman tradición oral (Garraón, 2001) (Cirianni y Peregrina, 2007) (Ong, 1987). Fue un privilegio tener acceso a esta forma de transmitir el mundo y esto continuó por

muchos años alimentando la imaginación, llenando mi cabeza de palabras que se posaban suavemente.

Las historias que narraban en la oscuridad fueron sembrando en mí un cúmulo de palabras; despertaron la curiosidad, desarrollaron la imaginación. Cerrillo (2016) comparte que “Muñoz Molina dijo hace unos años que la literatura es un ‘lujo de primera necesidad’ probablemente porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona” (p. 13). Aquellos relatos me abrieron las puertas del universo. En la casa de la abuela, aunque hubo carencias, siempre estuvo presente el lujo de las historias orales, que hoy sé, son las predecesoras de la literatura escrita. Garralón (2001) explica que “el primer contacto del niño con los cuentos y la poesía se produce gracias a la palabra” (p. 11). Así fueron los primeros acercamientos a la lectura, no tuve acceso a libros infantiles con hermosas ilustraciones, a mí me tocó imaginar mientras escuchaba historias y nacía la necesidad de seguir poseyendo más palabras.

1.2 La voz sepultada

La familia de mamá son hombres y mujeres de tierra, en ella viven, de ella se alimentan y de ella están hechos, son campesinos que por décadas han depositado pequeñas semillas en la tierra fría y húmeda que después cuidan con vehemente esmero para que se conviertan en alimento. Aprendí de la vida caminando entre terrones de lodo, cuidando de borregos, sintiendo el frío viento del monte y oliendo la humedad de la tierra. Observando todo lo que me rodeaba, aprendí el nombre de las cosas. Tal vez el campo, la curiosidad y las atenciones del tío Melquiades y de la abuela me volvieron avispada y aprendía rápido, incluso a hablar.

No recuerdo a los tíos o a mamá enseñándome a hablar; o que fueran señalando las cosas una a una para hacerme repetir las palabras, no había prisa para que «hablara claro o bien», simplemente me integraron a lo que Smith (1994) llama el *club de la lengua hablada*, en el que “aceptan al niño como uno de ellos. Dan por supuesto que hablará como ellos, pensará y se comportará como ellos en cualquier situación que corresponda. Esa experiencia, desde luego, no garantiza el aprendizaje, aunque sí lo hace posible”. (p.13). Mamá nunca me corrigió en la pronunciación y mucho menos lo

harían la abuela ni los amorosos tíos que me malcriaban al consentirme por ser la pequeña.

No se detuvieron a evaluar el proceso, solo dejaban la semilla de la lengua, ahí, en la tierra fértil de la mente infantil. Y simplemente la seguían regando con sus voces, cuando platicaban de todo lo que había alrededor, o al dejarme acompañarlos en las largas caminatas o exhaustivas jornadas de siembra y cosecha. Vivir la oralidad es uno de los beneficios de pertenecer al *club de la lengua hablada* Smith (1994), practicarla, usarla en el día a día y comprender así para qué sirve el lenguaje. El mismo Smith (1994) basándose en las ideas Holliday explica que “los niños no aprenden la lengua como un sistema abstracto que luego aplican a diversos usos: aprenden simultáneamente la lengua y sus usos” (p.13) en este interactuar se ayuda a los niños a convertirse en expertos, brindándoles ayuda simplemente con la convivencia y el uso de las palabras.

No recuerdo si de niña fui tímida puesto que en el seno familiar escuchaba, preguntaba y hablaba de todo lo que veía. Atendía con interés a la tía Enriqueta que me enseñaba su hermoso cuaderno lleno de poemas, no sé si ella los escribía o los copiaba de algún lado pues me leía los versos destinados para algún galán oculto del que yo no podía decir nada, ese cuaderno era un secreto. Escuchaba su voz mientras observaba a las ovejas que pastaban con placidez, tal vez también ellas escuchaban el arrullo de las palabras y se quedaban rumiando tranquilamente. Después guardaba el cuaderno y se aseguraba de amenazarme para no decir nada sobre esas palabras secretas. Disfrutaba su compañía y por supuesto la lectura de aquellos bellos discursos que, aunque en ese momento no tenían mucho sentido se fueron quedando en mi ser. Rosenblat (2002) explica que:

El niño, mucho antes de comprender el significado de las palabras, obtendrá placer con el sonido, el movimiento rítmico y la sutil inflexión de un poema lírico de Blake. Pero esto representa apenas la puesta más simple y fragmentaria a las palabras. Esos sonidos placenteros pueden evocarle experiencias extraordinariamente ricas a medida que sus capacidades mentales y emocionales se van ampliando y llega a saber que simbolizan las palabras. (p.76)

Supongo que el cariño y la atención me permitieron hablar con fluidez a temprana edad porque los adultos me entendían con facilidad, por lo menos es lo que mamá me explicó. Hablar es inherente a la naturaleza humana “la oralidad es capacidad que se ejerce espontáneamente sin requerir una enseñanza explícita” (Jaimes y Rodríguez, 1996, p. 30). Desde bebés emitimos sonidos que para el oído de una madre se vuelven formas de comunicación. Pienso que es muy probable que no siempre hablé «clarito» como decían, sino que la familia entabló un sistema de comunicación conmigo, porque “Los seres humanos se comunican de innumerables maneras, valiéndose de todos sus sentidos: el tacto, el gusto, el olfato y particularmente la vista, además del oído” (Ong, 1987, p.3). Al estar en este ambiente lleno de estímulos, tuve la oportunidad de entrar a su club, logrando así fortalecer el lenguaje oral día a día.

Después de un largo transitar por las aulas y conocer el currículo educativo, me he percatado de la poca atención que se pone a la oralidad debido a que es común que se desarrolle de forma natural para la mayoría. Solo en los casos en los que se cree que hay un retraso, una diferencia que surge al comparar al estudiante con otros, es que se voltea la mirada a la lengua hablada. Ong (1987) nos comparte que Ferdinand de Saussure, “el padre de la lingüística moderna llamó la atención sobre la primacía del habla oral, que apuntala a toda comunicación verbal” (p.3) poniendo la mirada en la relevancia de la oralidad sobre la lengua escrita. La comunicación inicia con las habilidades del habla, en la medida en que sea utilizada va mejorando y así lo que se aprende del mundo.

También es importante destacar que la oralidad se potencializaba con el apoyo de otros recursos, Santiago (2022) explica que la poesía fue un recurso más utilizado para interactuar con los niños, en esta se “hacía un enorme énfasis en la métrica, lo cual estaba en concordancia con la vida oral de estos textos, es decir, que se cantaban, se memorizaban o incluso se bailaban” (p.13). Esto permitía, a través del folclor seguir estimulando el lenguaje en los niños.

Cuando era niña me atrevía a narrar, contar historias y me gustaba ser escuchada. No puedo recordar más elementos en el desarrollo de la oralidad, solo hablaba con la

familia. Les platicaba mis vivencias, lo que aprendía y cosas que deseaba. Compartía mis sueños, pero parecía interesarles poco, en ese momento había cosas más importantes que resolver. En mi familia lo emocional siempre fue secundario, y sobre todo para mamá que estaba ocupada buscando que no faltara por lo menos huevos y frijoles sobre la mesa. Ahora comprendo que para ella esa era la manera de demostrar su amor. Siendo empleada doméstica, costurera, cocinera nunca nos faltó lo necesario para vivir. Y tuvo que ser fría y distante debido a todas sus preocupaciones y las situaciones económicas que debía solventar.

Mamá fue y sigue siendo una guerrera. Luchó por sus hijas, nunca nos faltó un par de zapatos, ni anduve con la ropa rota o sucia, siempre nos traía aseadas. Aunque en varias casas en las que vivimos no había regadera y bañarse implicaba calentar agua, transportarla y usar una jícara el baño diario era riguroso. A la escuela y a cualquier lugar íbamos perfectamente peinadas, sin importar cuanto tuviera que restirara el cabello, se ayudaba con gotas de limón para lograr que mi abundante y rebelde cabellera permaneciera en su lugar. Por otro lado, he visto a mamá tejer durante toda su vida, a veces para sostenerse económicamente y otras para vestir a sus hijas incluso las calcetas para la escuela eran tejidas por sus hábiles manos.

La infancia de mi madre le dejó marcas en los cajones del alma más hondos. Jamás olvidó el evento en el que el maestro Juanito, sin duda con buenas intenciones, organizó una cooperación para comprar dos cuaderno y dos lápices para ella y su hermano mellizo. Mamá narra con resentimiento que mientras ellos asistían a la escuela descalzos y con su ropa de manta las hijastras de su padre, mi abuelo, iban con zapatos y crinolina. Para mamá fue una gran ofensa que jamás olvidó. Y por ello buscó la manera de que a sus dos hijas no les faltara lo básico. Ahora que miro hacia atrás puedo ver todas las formas que tuvo para demostrar cuánto me amó.

Ella no fue instruida en la escuela, toda su sabiduría provenía de la vida. Su experiencia escolar terminó cuando ya no se le permitió regresar a los rústicos bancos de madera de la escuela rural. Su condición de mujer la obligaba a quedarse en casa a cuidar de los hermanos menores y trabajar en el campo para ayudar a sostener a la

familia como lo dictaba la tradición. Escapó de ese destino al venir a trabajar a la ciudad en el año de 1968 y desde entonces sembró un futuro diferente para sus hijas.

Pero yo era una niña, y no sabía cómo manejar su ausencia, ni la soledad o el enojo que sentía; ahora comprendo que en ese momento yo era frágil y a la vez muy temperamental. Debió ser difícil y doloroso para mamá no poder cumplir con mi demanda de atención. Exigía ser escuchada, incluso hacía terribles rabietas descontroladas y creo que mamá no podía con todo eso y aun así se mantuvo al frente, nunca huyó. No puedo decir en qué momento comencé a avergonzarme por mi comportamiento, los comentarios descalificativos poco a poco fueron silenciando mi voz. Aprendí que era mala, berrinchuda, enojona y crecí con esa idea de mí misma. Muchas veces pensé que nadie me aceptaba. En esos momentos la mayor parte del tiempo estaba enojada pero no decía por qué puesto que ni yo misma entendía la causa de mi ira.

Los miedos se hicieron más grandes, la timidez aumentó. Como una sombra comencé a esforzarme por pasar desapercibida. En una clase o en un lugar nuevo las palabras quedaban secas, atoradas en la garganta y aprendí a decir solo lo indispensable, lo que se esperaba de una niña bonita. El silencio se convirtió en una forma de protección. Aprendí que, al hablar abro el alma de manera natural, suelo ser transparente y me vuelvo vulnerable.

Tengo una tendencia natural a hablar, a preguntar y narrar como si fueran cuentos los eventos cotidianos, por lo que esconderme tras el silencio fue doloroso así que fui seleccionando lo que podía decir y lo que debía encerrar en los cajones de mi alma, enterrándolos en el olvido. El sistema educativo ayudó a que esta idea se reafirmara, puesto que el silencio en las aulas es valorado, y esos espacios por los que transité omitieron los momentos para hablar y ser escuchada. De acuerdo con Rodríguez (1995)

La escuela es un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales,

como la exposición el debate, la entrevista, etc., géneros que no se aprenden espontáneamente, sino que requieren una práctica organizada (p.3).

Sin embargo, en las escuelas las energías están enfocadas en la escritura y la lectura, pero no toman en cuenta que: “Todos los textos escritos tienen que estar relacionados de alguna manera, directa o indirectamente, con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados. “Leer un texto quiere decir convertirlo en sonidos” (Ong, 1987, p. 4). La generación a la que pertencí pasó horas copiando y repitiendo lo que los maestros querían que aprendiera, y utilice mis habilidades orales para darles gusto y así ser aceptada.

1.3 Semillas que germinan

La vida nunca desampara, pone en el camino lo que uno va necesitando, si bien para mamá fue difícil hablar conmigo, tuvo la gran sabiduría de entregarme un hermoso regalo: la lectura. Ninguna de las dos se imaginó que esta se convertiría en el camino que me daría alas para volar. La semilla del amor por las palabras y las letras fueron germinando pese a la poca exposición a los textos. Para entretenerme, el tío Melquiades leía en voz alta las lecturas impresas en libros viejos y amarillentos. Con su voz ronca, pausada y sin entonación lograba captar mi atención. Hoy sé que esos ejemplares, que ya solo viven en la memoria, pertenecieron a la primera generación de Libros de Texto Gratuitos (LTG) en México. Estos, fueron el primer esfuerzo revolucionario por mejorar la educación del país, los cuales surgieron junto con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959 (Díaz, 2011), estos tenían la finalidad de reducir la brecha educativa existente en ese periodo entre los estudiantes de educación básica.

Durante el periodo en el que cursé la educación básica tuve los primeros acercamientos a la lectura a través de libros de texto que respondían a una enseñanza “cimentada en la gramática tradicional y posteriormente en la lingüística estructural, la enseñanza del español en la educación básica se concentró fundamentalmente en el análisis de la estructura y la forma de la lengua” (Díaz, 2011, p. 289). Por ello las lecturas que escuchaba solo eran enunciados sin contexto y tal vez es por eso, no

recuerdo su contenido, sin embargo, sigue presente la voz del tío Melquiades. Parodi (2013) nos explica, que la memoria episódica “contendría los recuerdos correspondientes a situaciones vividas por nosotros mismos, por lo general teñidos de afectividad, positiva o negativa. Lo único que podemos hacer con estos recuerdos es evocarlos.” (p.28). Y el acto de la lectura en voz alta quedo tatuado en mí. Para los tíos era un placer mostrar sus saberes, podían leer y eso era un gran paso en nuestra familia.

En un periodo de la vida, regresé al hogar materno y las palabras seguían acercándose por distintas rutas. Débiles recuerdos llegan del pasado para mostrarme las visitas al puesto de periódicos de Silvia, quien abrió las primeras puertas hacia las palabras, las letras y las historias escritas. Ella fue una querida amiga de mamá, que disputó una feroz lucha contra el cáncer, primero le quitó a su hijo y años más tarde ella misma sucumbiría en las garras de esa atroz enfermedad. Pero en mi mente la recuerdo fuerte, alegre y siempre dispuesta a mostrar los grandes tesoros que guardaba en aquella fortaleza de lámina.

—Vamos por un cuento —me decía mamá. Nos dirigíamos al puesto de periódicos, tradicionales en esa época, y que en la actualidad han disminuido drásticamente pero no desaparecido. Este puesto se encontraba ubicado sobre la Avenida Montevideo a unas cuadras de la Basílica de Guadalupe.

Comprábamos textos llenos de coloridos dibujos, hoy sé que son historietas o *comics*. En ese tiempo para mí eran cuentos, no distinguía la diferencia entre los diversos portadores de texto. Las librerías no existían para mí, las conocí muchos años después cuando cursaba el bachillerato. Lo cierto es que no conocí muchos libros porque tampoco recuerdo que en las aulas del preescolar leyeran algún tipo de literatura. Las historias que se cuelan en mis recuerdos provienen de aquel puesto de periódicos.

Estos comics eran los mejores regalos y el paseo más deseado: historietas de *Archie*, de *Memín Pingüin*, *La pequeña Lulú* se elegían para mi hermana y para mí y mamá

elegía *El libro semanal o Sentimental*. Las lecturas de este género fueron los primeros contactos con las letras, mi madre, sin saberlo, marcó la ruta que me llevaría al amor por la lectura, no se imaginaba que su ejemplo al leer por las noches bajo la tenue luz de la lámpara marcaría mi historia para siempre ya que “la cantidad de tiempo que un niño escuchó leer a sus padres y a los demás seres queridos predice con bastante exactitud el nivel de lectura que alcanzarán años después” (Wolf, 2008, p. 104). En esos momentos sembraron de forma natural la necesidad de conocer al mundo a través de los libros.

Mamá tiene muy presente la evocación de leerme una y otra vez la misma historieta, hasta que memorizaba los diálogos, para después repetirlos y fingir que leía sin ayuda. Ahora me lo puedo explicar con las palabras de Lispector (2018) cuando afirma que “un niño no hace eso de leer sólo una vez, un niño casi se lo aprende de memoria y, aunque se lo sepa de memoria, lo relee casi con la misma emoción de la primera vez” (p.32). Aprendí a leer y no recuerdo que fuera una tarea que me provocara algún conflicto, mamá solo dejó que ocurriera de una manera natural.

Cuando tuve el primer acercamiento con la vida escolarizada fue con el jardín de niños a principios de los ochenta, cuando “El Programa de Educación Preescolar de 1981 pasa a formar parte del currículo de educación elemental y sus objetivos son la base para la continuidad con la primaria” (De la Cruz y Pontón, 2018, p. 148). Tal vez en ese momento, las maestras educadoras, se esforzaron por responder a la idea de que la educación preescolar preparaba para el ingreso a la primaria. Por lo que empezaron a sentar las bases de la lectura y la escritura en esas nuevas generaciones.

Como he mencionado, pescar los recuerdos en el mar del pasado no es una tarea fácil, tuve que solicitar apoyo y gracias a los eventos evocados por mi madre descubrí que a través del método Minjares aprendí a leer y escribir. Este método tradicional aborda la enseñanza de la lectoescritura a través de trabajo mecánico, repeticiones y la fragmentación en sílabas de las palabras. Esta forma de enseñanza tuvo un gran auge durante décadas. Fue implementado por el profesor Minjares Hernández, en 1927 (Gutiérrez, 2019, p. 35 y 36), e incluso algunos maestros o colegios lo siguen

utilizando. Cuando terminé la educación preescolar ya sabía leer y escribir, así lo recuerda mamá. No tengo las escenas de cómo sucedió, pero a partir de los recuerdos que compartió conmigo, lo deduje. Ella menciona que no llevaba ningún tipo de cuaderno:

—Tú sólo salías con una hoja con palabras que decían: El oso, mi mamá me mima —Pude escuchar en el tono de mamá, cuán orgullosa estaba de la adaptación que tuve a la escuela, aprendía con facilidad y además fui una niña obediente que aprendió a hacer las cosas que se esperaban de ella en la escuela. En ese momento no lo sabía, pero buscaba la aprobación de los adultos y las habilidades infantiles que todos posemos en mayor o menor medida las utilice para memorizar, repetir, hacer las interminables y aburridas repeticiones y dedicaba poco tiempo a crear.

He pensado que la lectura y la escritura pueden ser como enormes monstruos que aterrorizan a los niños en sus primeros acercamientos, se convierten en sombrías pesadillas si se les trata de aprisionar en métodos que coartan su libertad. Pero si se interactuar con autonomía, nos dejaran montarnos en sus lomos y volar entre ensoñaciones en los mundos mágicos que representan. No todos salen avante de la primera etapa de aprendizaje de la lectura y la escritura, la mayoría pierde la batalla y tan solo quieren alejarse lo más posible. En mi caso supongo que la experiencia con ellos debió ser gratificante, pocos recuerdos tengo, pero lo infiero al observar la actual relación con ellos. Preescolar debió ser una buena etapa educativa, son pocas las escenas que vienen a la mente, la imagen de la maestra Betty no llega, pero los eventos que recuerdo son agradables, aunque ninguno relacionado con los libros.

Más tarde en la primaria, me encontraría con los Libros de Texto Gratuito (LTG). Los correspondientes a la segunda generación que surgen en el año de 1972, ya no eran los mismos que mi tío me leía. Estos eran más coloridos, con otra tipografía y en ellos

Para la enseñanza de la lecto-escritura, el Programa integrado propone emplear el método global de análisis estructural definido por la idea de vincular una enseñanza, basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los

enunciados y las palabras, con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de lengua (Díaz, 2011, pp. 292-293).

Realmente no sé si esto fue así, el aprendizaje no era activo, solo repetitivo y mecánico. Las repeticiones, lograban los aprendizajes. La escuela se volvió una competencia en la que realizaba los ejercicios con las mismas estructuras una y otra vez, con las palabras que me daban, nunca en las que yo expresara mi sentir, mis experiencias.

Junto con los LTG, era común utilizar un libro titulado *Libro mágico*, este texto ayudaba al aprendizaje de la lecto-escritura. En él se presentaban lecturas y ejercicios en letra script y cursiva. Recuerdo de forma efímera la emoción que sentí al iniciar el primer año de primaria, con todos los útiles nuevos y aquel grueso y colorido libro lleno de hojas de papel cebolla que permitían calcar las letras. Al inicio era llamativo realizar los ejercicios, pero con el tiempo leer y repetir las sílabas en voz alta comenzó a cansar. Las tardes se hacían noches, realizar página tras página que parecían interminables hicieron brotar las lágrimas más de una vez, tal vez este libro era mágico porque aparecían más y más planas y también lograba desaparecer el entusiasmo. Existe un recuerdo amarillento y vago de un evento que jamás desaparecería de la memoria: mamá diciéndome que me fuera a dormir y ella terminaría las largas planas.

Salvo este evento, cuando cursaba los dos primeros años de la primaria no me asaltaba la preocupación del aprendizaje, la construcción de enunciados no representaba un reto. Durante esta época la enseñanza estaba basada en la teoría conductista “valiéndose de la memorización, la repetición y la comprensión el conductismo se inclina más hacia la cuestión informativa e ignora al sujeto cognoscente” (Maqueo, 2004, p. 28). En esos momentos la memoria no me traicionaba y era fácil aprender y recitar cualquier cosa de memoria.

Esta parte de la educación fue fácil. Desarrollé las habilidades para adaptarme a “la idea de que un buen alumno es un ser disciplinado, respetuoso, obediente y callado”. (Maqueo, 2004, p. 28). Aprendí a usar la intuición, a interpretar y predecir lo que me iban a preguntar. Lo difícil fue muchos años después cuando, en la educación media

superior, me pedían una autonomía de pensamiento y de aprendizaje que no tenía. Pero en el transitar de la educación básica con esto fue suficiente y los siguientes grados lo fueron confirmando.

1.4 Palabras que alumbran los senderos

No germiné de la tierra. Tuve un padre que hoy dibujo en la imaginación, pero él soltó la mano de la niña de año y medio y se marchó dejándome en el camino. La joven memoria infantil lo perdió en el olvido, pero el corazón lo seguía añorando. Tenía treinta y cinco años cuando supe la verdad de mi origen y ser una mujer adulta no me salvó del dolor. Sin embargo, saber que existe, también tranquilizó el corazón ya que me ayudó a ordenar las piezas del rompecabezas que antes no encajaban. La vida se acomodó y clarificó la lejanía que sentía con el hombre que me crío, al que llamaba padre. Sé que la historia debía ser así, y las letras llegaron a aliviar, por muchos años, la inquietud escondida en lo profundo de mi ser.

Durante muchos años la situación económica de la familia nos obligó a habitar diferentes casas, yendo de un lugar a otro. Como nómadas cargamos en cajas, bultos y maletas nuestras pertenencias. Fue en el año de 1986 cuando inicié el peregrinar y no solo tuve que cambiar de domicilio sino de escuela. Esto me llenaba de un enojo que debía esconder para no angustiar más a mamá, pero que finalmente salía disfrazado de otras formas. Experiencias de este tipo quedaron guardadas en uno de esos cajones de la memoria infantil, un cajón que se abre junto con la llave de los ojos que dejan escapar algunas lágrimas de nostalgia.

Era una niña introvertida, incapaz de hacer una pregunta directa a un adulto. Al llegar a la nueva escuela llamada Primaria Bombero Ramón Arriaga Aceves, el patio se veía enorme y la soledad fue inmensa. En medio de todos los niños y maestros que pasaban alrededor mío, me quedé parada sintiendo el peso del mundo sobre mis delgados hombros infantiles y las lágrimas brotaron sin importar cuanto me resistí a ellas, hasta que al final alguien con corazón humano me indicó hacia dónde debía dirigirme. La mirada indiferente de la maestra puso una barrera entre nosotras, nunca pude acercarme a ella. Ese año fue el más terrible desde mis ojos infantiles, reprobé

en español, falsificaba la firma de mamá para firmar recados y simplemente nunca aprendí nada de lo que la maestra Georgina decía.

Junto con esto, la casa a la que llegamos era sombría y fría, sus altas paredes grises arrojaban una sensación de soledad que nunca pude olvidar, tal vez porque fueron ellas las que presenciaron los momentos más oscuros de mi infancia. Al evocarlos, el corazón no late rápido sino lentamente, parece que se va a detener, que dejará de latir. Aprendí a vivir con secretos en el corazón, los aprisioné para que nunca hiciera daño a nadie. Fueron las palabras escritas las que me rescataron de las garras de la soledad y el miedo, los diarios en los que torpes palabras danzaban ayudaron a descargar el alma. Pasaba horas recostada sobre el incómodo y duro sofá, leyendo una historieta tras otra, llegaron palabras que me transportaron a otros lugares.

Si bien es cierto que durante la infancia el acceso a la diversidad literaria fue escaso, tuve la fortuna de que no fuera nulo. En casa descubrí algunos textos que había en el librero, algunos no habían sido descubiertos pues incluso estaban en su envoltura original. Primero devoré los que estaban a mi alcance, después a escondidas quité la envoltura de los libros de misterio que también leí con vehemencia. Esas lecturas, los comics y el contar con los libros de texto gratuitos, representó la oportunidad de acercarme a otras experiencias. No puedo dejar de lado que, para la segunda generación de estos textos gratuitos, hubo esfuerzos importantes de presentar materiales adecuados que atendieran las necesidades de los niños y las niñas (Carrasco, 2011). La literatura que contenían mostraba puertas a otros mundos, aventuras que no dejaban de tener coherencia con la realidad que conocía, por lo menos había una preocupación por acercar a los niños al beneficio de la literatura.

Me agradaba leer para otros, era común que estuviera deseosa de demostrar que cada vez leía mejor, y ya no necesitaba de alguien más para devorar cada una de las historietas que llegaban a mis manos. En el aula esperaba con ansia mi turno para leer en voz alta. No sé si me escuchaban o no, tan solo pronunciaba las palabras y me perdía en el ritmo de la propia voz. Sospecho que no leía para los demás, era para mí y los sonidos me envolvían llevándome a volar por cualquier cielo pues “La

narración y la lectura en voz alta lleva a los niños a descubrir que una misma cosa puede decirse de maneras muy diferentes [...] son recursos para el enriquecimiento y diversificación de la palabra oral y de la palabra escrita asociadas al afecto y a las gratificaciones” (Cirianni y Peregrina, 2007, pp. 19-20).

Pero no todas las lecturas me llevaban a volar, de hecho, eran pocas las que despertaban la imaginación, porque lo importante en ese momento era leer claro y fluido, “la escuela otorgó un énfasis especial a la enseñanza de la decodificación y un énfasis algo menor a la enseñanza de la comprensión, con el agravante de que esta última se redujo, en gran medida, a la enseñanza de la llamada comprensión literal” (Dubois, 1987, p. 24). Y poco a poco aprendí a predecir lo que se esperaba de mí y junto con la buena memoria con la que contaba a esa corta edad tuve éxito en la denominada «comprensión lectora».

Hoy comprendo que “la ausencia de definiciones explícitas de lectura impacta también en la definición de lo que busca como resultado de la formación escolar” (Carrasco, 2011, p. 321). Y en esta etapa, con el surgimiento de la segunda generación de LTG se empieza a poner énfasis en la comprensión lectora como forma de medir el nivel de lectura de los niños y para los maestros en ese momento comprender solo consistía en el contestar una serie de preguntas, eso significaba ser un buen lector.

La escuela se convirtió en el medio para ser aceptada, mamá se sentía orgullosa de mí y repetía constantemente que lo único que podría dejarme en la vida era una educación, sus palabras se acompañaban de lo que aún hoy repite a cada uno de sus nietos:

— Estudien, para que sean alguien en la vida.

Y así lo hice, gracias a los sacrificios de mamá pude pasar una infancia dedicada a estudiar y jugar, aunque eso no desapareció la preocupación que sentía por ella y por mi hermana. No recuerdo tener problemas para realizar mis tareas; comencé a hacerlo sola desde tercer grado de primaria. Y en esa época no me percaté del importante

lugar que la lectura tomó en mi vida, de las horas que pasé leyendo cualquier cosa que cayera en mis manos.

Siendo niña leía todo lo que lo que encontraba. Papá trajo a casa otro tipo de literatura, que he descubierto se llamaban *Tebeos*, eran las historias clásicas presentadas en forma de historieta con ilustraciones y cuadros de diálogos. Así es cómo conocí el *Viaje al mundo en ochenta días*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *Dos años de vacaciones* de Julio Verne o *el Último de los Mohicanos* de Fenimore Cooper. Obras que reconocería su valor literario hasta llegar a los estudios de posgrado.

1.5 Bajo el cielo estrellado de la lectura

Leía con vehemencia todo lo que quedaba a mi alcance, y así seguiría por años, leyendo lo que podía y escapando así de las emociones que a veces me desbordaban. A través de las historietas empecé a conocer la vida desde la mirada de otros, explorar diferentes lugares y tiempos

leer literatura es una experiencia -una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas y acercarse a las propias y, por tanto, de enfrentar dilemas vitales_, y la formación del lector literario en el interior de la escuela es abrir un espacio para que vida y emociones individuales se compartan y discutan de manera razonada (Rosenblatt, 2002, p.10).

Pero no recuerdo que en la escuela habláramos acerca de las lecturas, ni de las que contenían los materiales que trabajábamos en el aula. Tuve pocas oportunidades de acceso a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), sin embargo, la vida es generosa y me dio la oportunidad de tener mi primer libro propio: *Mujercitas* de Luisa M. Alcott el cual adquirí cuando papá, que era chofer de tráiler, nos llevó a Guadalajara. Tenía aproximadamente ocho años. Hoy puedo ver, con cierta tristeza que los libros son en lo que menos invierten las familias, generalmente los niños solo tienen acceso a la LIJ en la escuela.

Mi primer libro me llegó hasta al corazón, me lo apropié. Descubrí la historia de una familia en la que el padre va a la guerra dejando solas a sus cuatro hijas y esposa. Identifiqué mi realidad en muchos aspectos: las carencias, la ausencia del padre, el ser mujer. El personaje de *Josephine o Jo* influyó profundamente en mí. Soñaba con tener una *tía March* con una gran biblioteca, quería leer tantos libros como *Jo*, y escribir igual a ella; eso fue una inspiración, deseaba ser escuchada a través de las letras, pero no me atreví hasta algunos años después.

Comencé a tener lectura privada, íntima (Petit, 2001), de la que no hablaba con nadie, la que hacía soñar, pero se quedaba guardada en el pecho. Las aventuras de las historietas de *Memín Pingüin* me hacían reflexionar sobre la situación económica de los que me rodeaban, de las carencias e injusticias que había en el mundo. También inventaba historias, Montero nos explica que “El escritor siempre está escribiendo. En eso consiste en realidad la gracia de ser novelista: en el torrente de palabras que bulle constantemente en el cerebro” (2019, p.17). Y en mi cerebro brotaban muchas palabras, historias. En los viajes en camiones o hasta en simples caminatas, esto es lo que hacía en silencio. Inventaba aventuras, en la protagonista podía ser yo o tal vez un solitario perro o alguien que miraba pasar, pero nunca las escribía, no sabía cómo hacerlo y jamás hable de ello con nadie.

Simplemente seguía leyendo por mero placer, las lecturas de la escuela las hacía rápido y supongo que con poco significado ya que las olvidé. Fue hasta quinto o sexto grado de primaria que una lectura escolar me apasionó *El diosero* de Francisco Rojas González, lectura que se publicó en 1952 y de la cual seguramente leí alguna edición más reciente. La relación que hice de estos cuentos con mi vida personal, con la vida del campo no la dije jamás. “La escuela no sabrá mucho, acerca de los hallazgos más perturbadores que los niños o los adolescentes hacen en los libros. Pero corresponde a los docentes conducir a los estudiantes a una mayor familiaridad, a una mayor soltura en el acercamiento a los textos escritos” (Petit, 2018, p. 63). Y en esta ocasión la maestra puso en mis manos algo realmente significativo.

Llegar a la adolescencia con secretos en el alma no ayudó, la rebeldía y necesidad de huir estuvieron presentes junto con el hambre de leer. Fue común cambiar constantemente de casa debido al carácter poco tolerante de papá que generaba problemas con los caseros. Pero eso trajo algunas oportunidades, en una de las casas rentadas a las que arribamos, la casera tenía una habitación llena de cosas de un fallido negocio de papelería, en ella descubrí algunos libros entre las viejas cajas. Superando la timidez que me caracterizaba, pedí prestado uno a uno los libros que resultaron ser del escritor Torcuato Luca de Tena. Devoré trágicas historias en las tardes en las que mamá no me dejaba salir a practicar mi pasatiempo favorito: el basquetbol. En aquella época me sentía aprisionada y las lecturas me dieron respiros de libertad.

Tiempo después, mientras cursaba la educación secundaria, descubrí la existencia de una pequeña biblioteca escondida al final del corredor en el último piso del edificio de la escuela. En aquel afortunado evento traspasé la puerta de este recinto mientras me escondía de los «prefectos», que buscaban a aquellos que no entraban a las clases correspondientes. No me encontraron, pues me perdí entre los libros que albergaba aquel pequeño y oscuro espacio, pero me encontró *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska. El rostro del maestro que me atendió se encuentra velado, fue el evento lo que nunca olvidaré, cuando me dijo que podía llevarme a casa el libro que tenía en las manos, y 31 años después vuelve a latir el corazón con el recuerdo: sentir que llevaba un gran tesoro en la mochila, me sentía muy importante. Desde entonces cada semana regresaba a aquel pequeño lugar para renovar o pedir otro libro.

Siendo adolescente las palabras escritas pretendían sustituir al lenguaje oral, me ayudaba descargar los pensamientos y los pesares en una hoja en blanco. Pero expresar las ideas, los sueños o las vivencias se volvió una acción «delictiva», tenía que esconder lo que decía, debía ser cuidadosa tenía miedo de que los que estaban alrededor mío pudieran saber quién era, descubrieran los secretos que aun hoy guardo con recelo, por lo que muchas páginas terminaban rotas, o consumidas en el

fuego. Esas hojas se llevaron los pesares, las páginas en blanco se convirtieron en mis *quita pesares* del que nos habla Browne (2021) a través de *Ramón Preocupón*.¹

1. 6 En busca del destino

Como mencioné anteriormente me gustaba asistir a la escuela, me adaptaba con facilidad y cumplía con los roles que se me asignaban. Odiaba faltar y ese fue un hábito que me siguió acompañando en la vida adulta. No puedo decir que fui una excelente alumna, con los mejores promedios o la más disciplinada pero la escuela era como un refugio y me esforzaba por aprender y obtener buenas calificaciones. Pero lograrlo no fue fácil, no tenía muchos elementos de apoyo como libros, enciclopedias (que en ese entonces eran tan necesarios), incluso soñaba con una máquina de escribir, que pude tener cuando papá la compró de segunda mano en el mercado de la Lagunilla² cuando yo iniciaba la educación secundaria, creo que estaban orgullosos de mí y así me lo demostraron.

Fue en quinto año que conocí a la maestra Alejandra, la recuerdo con cariño tal vez por el paradigma que formé de lo que era ser un buen maestro, pero me era claro que nunca quise ser como ella. Le temía a su forma autoritaria y a esa capacidad increíble de paralizar a toda la clase con un grito. Recordar esa sensación de miedo que muchas veces provocaba, me ha ayudado a comprender lo profundo que puede ser marcado un pequeño espíritu infantil con las acciones de los adultos que para ellos son el centro de su mundo.

Pero por experiencias como estas comencé a llenarme de miedos, aprendí a convertir las palabras en un murmullo casi imperceptible para poder pasar desapercibida. Incluso hoy es fácil que la voz sea suave, débil; y es común que me digan que no se escucha lo que expreso. En apariencia ya no hay silencio, pero las palabras salen tambaleantes al querer escapar por la boca. Las frases no siempre emergen libres,

¹ Hermosa historia que nos presenta a un niño que se preocupa por muchas cosas, hasta que aprende a hacer los quitapesares, los cuales tienen la cualidad de escuchar las preocupaciones de quien los hace.

² La Lagunilla es un mercado, ubicado al centro de la CDMX conocido por la venta de objetos de segunda mano, muebles y otros objetos.

salen cuidadas, medidas por el temor a ser juzgadas o a que lastimen. Otras veces brotan como cascadas incansables. Poco a poco se han vuelto seguras, libres.

No sé en qué momento la voz regresó y el habla fluyó libre, el miedo no se fue, pero el valor se hizo un poco más grande. La seguridad y la idea del derecho a ser escuchada surgió, comencé a hablar sin reparo. Dejó de importarme lo que pensarían si me equivocaba, las preguntas emergieron sin temor. Considero que fueron las palabras escritas que comencé a devorar de los libros, quienes me regresaron el derecho a decir; los temas de conversación se hicieron más amplios, pero nunca más seguros debido a que dudaba de mis opiniones.

Hoy ya no es tan difícil entablar una conversación, pedir un turno para hablar, expresar las ideas y pensamientos o tal vez las dudas. En el camino he ido modificando las expresiones, las palabras usadas y hasta el tono. Considero que al ser una maestra tengo la responsabilidad de hablar con propiedad y amabilidad, para que los discípulos también lo hagan. Pero la habilidad oral también implica decir lo que se guarda en el alma, lo que se siente y es una habilidad que se construye día a día.

Cuando la educación secundaria llegaba a su fin, mamá no sabía qué más había para mí, pero apoyó con grandes esfuerzos todas las decisiones, que emocionada, yo le comunicaba. Me inscribí para presentar examen a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), porque era lo único que conocía como «universidad». Dentro de la familia y amigos no había un referente o una guía que me indicara qué brechas había por seguir y no recuerdo cómo fue que conocí esa posibilidad, pero la máxima casa de estudios era una opción y yo quería estar ahí, aunque no sabía a ciencia cierta lo que significaba. Hoy, agradezco infinitamente a las personas que me guiaron. Para ser honesta, no recuerdo quiénes fueron, pero estoy segura de que alguno de los maestros, orientadoras o trabajadoras sociales que nos acompañaban en el camino de la educación secundaria, amablemente echaron luz sobre esa senda.

En el año de 1994 la inscripción para hacer examen a alguna de las instituciones de media superior costaba cincuenta pesos. Algunos compañeros se inscribieron a más de una opción, como el Politécnico, pero yo no podía darme ese lujo solo tenía una

oportunidad y debía aprovecharla. Pasé el examen y logré ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Vallejo. Un mundo nuevo se abrió ante mí, la posibilidad de practicar gimnasia, jugar basquetbol, los diferentes idiomas a los que tenía acceso; cada clase me llenaba de emoción. Evocar algunas de las experiencias vividas en este enorme plantel y la alegría de pertenecer a algo tan grande me llenaba de orgullo. Recuerdo los enormes salones, algunos compañeros y maestros, pero la biblioteca nunca la olvidaré. Ahí conocí a *Homero*, leí libros sobre las mitologías y las tragedias griegas que tanto me gustaban. En realidad, leía lo que se iba presentando en el camino, puesto que no sabía mucho de literatura y solo me guiaba por lo que pedían o recomendaban los maestros.

Todas estas evocaciones del pasado permitieron comprender el presente y la importancia que ha representado la lectura en mi formación y en la vida misma. En el camino me he preguntado ¿Para qué volver sobre la historia? ¿Qué caso tiene abrir las puertas del pasado? y ¿Qué caso tiene hablar de la experiencia? Bolívar y Domingo (2006) responden que “en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo” por lo que “emerge[r] con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de sus vivencias, memoria e identidad. En este contexto, la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconocimiento personal y cultural” (p. 3). Entonces volver sobre los pasos para entender quién soy, con apoyo de la narración de las experiencias vividas me permiten realizar cambios sustanciales en la práctica docente.

CAPÍTULO II

EL CAMINO DE LA TRANSFORMACIÓN

“Todo fluye...todo está en movimiento y nada dura eternamente. Por eso no podemos descender dos veces al mismo río, pues cuando descendiendo al río por segunda vez, ni yo ni el río somos los mismos”.

En este segundo capítulo abordo aspectos de mi vida ya adolescente que me fueron llevando paso a paso hasta el lugar en el que me encuentro. No puedo explicar a ciencia cierta en qué momento decidí ser maestra, a veces creo que me he dejado llevar conforme dicta el viento y otras he logrado tomar las riendas y las oportunidades que se fueron presentando. La docencia no sólo me concedió el tiempo para estar con mis hijos, también me ha permitido ser un agente de cambio social. De niña tenía la sensación de que debía hacer algo más que solo existir y guiar a los niños por sus primeros pasos en la educación me lo ha permitido, porque de alguna manera he tratado de transmitir a mis estudiantes a través del ejemplo, una mejor manera de transitar por este mundo. La vida cambió de rumbo de un momento a otro, tuve que tomar nuevas rutas, no sin antes pasar por confusas intersecciones en el camino.

2.1 Cambio de planes

Antes de que la vida cambiara de rumbo empecé a tener acceso a la literatura. Fue a finales de la educación secundaria que conocería a mi esposo, los dos adolescentes sin saber qué hacer o hacia dónde ir. Desde entonces han pasado casi treinta años en los que hemos transitado juntos por el mismo camino. Los dos nos encontramos para complementar nuestras carencias y eso lo tuvimos que aprender muchas veces de forma dolorosa. Él tenía acceso a posibilidades diferentes a las mías, sus padres le pagaban una escuela privada; mientras que las opciones para mi eran otras. Tuve la sabiduría de verlas y aprovecharlas, imaginaba que había algo más, mundos que

los libros me habían mostrado, quería ser una mujer que reclamara un país mejor, quería conocer el mundo. Era mi turno y podía tomar mis sueños y hacerlos realidad.

Víctor, se convirtió en el depositario de todas las emociones. Con él compartía cada párrafo leído. Aun hoy, puedo leerle pasajes maravillosos que encuentro escondido entre las páginas de un libro. Cada lectura me llenaba de sueños, de expectativas, en ellas podía convertirme en algo más que la adolescente rebelde, perdida. Algo nuevo me esperaba, el destino fue diferente a lo que yo esperaba. En 1995 la vida cambió para siempre y viví uno de los eventos más importantes de mi historia: tuve a mi hijo, cuando apenas contaba con diecisiete años de edad. Me encontraba cursando los primeros semestres en CCH.

Cuando supe que estaba embarazada me llené de miedo, tan solo era una niña y las miradas juzgaban en todo momento. Las amigas me apoyaron e hicieron más liviano el transitar en los pasillos y al asistir a las clases; los maestros hacían comentarios y preguntas desaprobatorias y me hice muy fuerte, no me deje vencer. Estudiaba con mayor dedicación, traté de no reprobar y estaba decidida a seguir con mis planes. Víctor, estuvo conmigo, me cuidó lo mejor que pudo con sus escasos dieciocho años. Mis padres estaban furiosos y creo que el enojo de mamá duró años interminables. Siendo una mamá adolescente, para muchos, el sueño de ir a la Universidad ya no era una opción y, sin embargo, esta idea cobró más fuerza, la intuición me decía que ese camino nos llevaría hacia un mejor futuro.

Me aferré a mis sueños y con grandes esfuerzos concluí el bachillerato. Estudiaba por las noches mientras mi hijo dormía. Durante el día limpiaba, hacía la comida y jugaba con mi hermoso bebé de cabellos rubios. En ese entonces, vivíamos en la casa de mis padres, frente a las instalaciones del Politécnico. Aprovechaba sus verdes prados para llevarlo a caminar descalzo sobre el fresco césped. Seguía estudiando en el turno vespertino del CCH. Agradezco, que en el año de 1995 el sistema de este bachillerato contará con cuatro horarios, así pude aprovechar y asistía al último de ellos. Me iba a la escuela solo después de dejar la comida, la ropa y todo lo necesario para que mamá o Víctor cuidaran de mi bebé. Como mujer, me fue doblemente difícil seguir

estudiando, creo que nadie lo decía, pero todos pensaban que descuidaba a mi hijo por ir a la escuela.

Terminé el bachillerato en un periodo de cuatro años, debido a una materia que perdí por los días que no pude asistir después del parto. Fue necesario sortear muchos obstáculos, parecía que ya no debía estudiar, que había perdido la oportunidad, le había fallado al mundo. Para mi esposo era diferente. A él lo animaban a estudiar, su familia le siguió pagando la escuela particular, y como un adolescente más, terminó el bachillerato. Creo que mamá nunca me perdonó, pero siguió brindándome su apoyo y mi hijo robo su corazón. Fueron momentos de sentimientos encontrados, quería seguir estudiando, pero también quería pasar tiempo con mi hijo. Así termine el bachillerato, navegando en un mar gris de culpa.

La familia de mi esposo me recibió con agrado, sus tías me acogieron como una hermana más y su abuelita Chayo cuidó de mí desde el momento en que llegué a su familia, por eso cuando murió en 2020 me sentí completamente desamparada y mi vida no volvió a ser igual. Se llevó las tardes de plática, se llevó su historia solo dejando algunos retazos de su vida en mi memoria, tuve la intención de escribir, pero no supe cómo hacerlo. Al navegar por las aguas del pasado pude descubrir que las mujeres siempre estuvieron presentes en mi historia. Ellas fueron mi red de apoyo en todo momento, transmitieron su sabiduría para habitar en este mundo que parecía solo de hombres.

El momento llegó, podría ingresar a la universidad y debía hacer la elección de carrera. Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) definiría el futuro. En realidad, no sabía mucho de esta carrera, pero Paty, una de las tías de mi esposo, siempre me decía que me veía madera para eso. Me habían hablado de la carrera, de todo lo que se aprendía en ella y algo en el fondo del ser me decía que ese era mi lugar. Por otro lado, fue ella la primera en mostrarme lo que significaba ser maestra, fue un ejemplo para mí. La observaba jugando o narrando cuentos a nuestros hijos, inventando juegos de palabras o brindándome consejos para el mejor desarrollo de mi hijo, y, aun así, yo seguía pensando que no deseaba ser maestra.

Cuando por fin ingresé a la UNAM, el sueño se había cumplido, había llegado y no lo hice sola: mi hijo, ya tenía dos años, y con sus libros infantiles y cuadernos en la mochila, me acompañó a las clases en la Facultad. Empecé a cursar la carrera de Pedagogía en FFL, esta resultó ser todo lo que esperaba. Pertenecer a la máxima casa de estudios era vivir un sueño, me ofrecía un sinfín de oportunidades, de experiencias culturales y aprendí que el ser pedagogo te daba alas para ser lo que quisieras, excepto maestra. Esto no me incomodaba, debido a que no estaba en los planes. No obstante, el camino apenas iniciaba y entre letras, libros y charlas académicas se iba forjando el destino que me esperaba. Siempre tuve respeto por los maestros y maestras que compartieron sus conocimientos conmigo, sin embargo, ninguno de ellos despertó la inquietud de querer practicar la enseñanza.

En 1998, cuando mi hijo apenas tenía tres años, se abrió la puerta que me invitaba a impartir clases en un Jardín de Niños de carácter privado. A pesar de que la mirada de organismos nacionales e internacionales empezaban a sentar las bases para la mejora de este nivel educativo (De la Cruz y Pontón, 2018), esta escuela era una casa adaptada en la que laboraban educadoras con mínima o nula profesionalización. Por lo que, para la directora de este Preescolar, los escasos semestres cursados en la carrera y los conocimientos básicos del desarrollo del niño fueron suficientes para ponerme frente a un grupo de 2° grado. Esto representaba una oportunidad que me ofrecía un pequeño ingreso económico, estar con mi hijo y experimentar desde la realidad todo aquello que aprendía en la teoría.

Para enfrentar los retos que las aulas develaban, los libros infantiles fueron los principales aliados. Las historias que cada noche leía a mi hijo volaban al aula para ser escuchadas por los niños, la intuición me hacía que la lectura era un buen aliado para la enseñanza y con apoyo de Paty, empezaron a surgir las habilidades para leer y contar un cuento. La timidez desaparecía dando paso a la creatividad.

Tenía veintidós años cuando volví a ser mamá, otro hermoso niño llegó a iluminar mi vida. Tuve la oportunidad de disfrutar el embarazo, de estar tranquila ya que en el 2019 aún estudiaba en la Facultad de Filosofía y Letras, pero se encontraba en huelga.

Esta terminó unas semanas antes de que mi hijo viniera al mundo en el 2020. Ser mamá joven hizo más escarpado el camino hacia la cima de la profesionalización, pero estoy segura de que mis dos hijos fueron la motivación a ser persistente. Tardé más de lo previsto, en el camino me caí más de una vez y por muchos años pensé que no lo lograría. Sin embargo, en el año 2012 logré obtener el título que me avalaba como licenciada en pedagogía.

Desde que mis hijos Axl y Yoltic llegaron, la soledad se desvaneció, y todo el mundo cambio. Lo único que siguió como una constante, fueron las lecturas, ahora en su mayoría infantiles las cuales disfrutaba con gran intensidad. Lo que me faltó en la infancia lo fui descubriendo junto con mis hijos. La situación económica no fue un impedimento, las visitas a diversas bibliotecas nos llenaron de lecturas y juntos explorábamos los textos. Uno de los destinos favoritos era el área infantil de la Biblioteca México, tan solo debíamos tomar el metro para llegar al fascinante lugar.

2.2 Descubriendo nuevas rutas

El uso de la literatura en la práctica docente que empezaba a desempeñar fue la mejor herramienta, la luz de las letras comenzaron a hacer más fácil el andar por el camino de la enseñanza. Las palabras escritas en los libros vinieron a salvarme e hicieron más fácil transitar por estas nuevas rutas que no habían sido contempladas. Leer y narrar se hicieron un hábito en casa y en el aula, no solo porque a los niños una buena historia los cautiva, sino porque me gustaba «contar cuentos». Me inicié en la narración, para que la voz fuera escuchada, como dice Cirianni y Peregrina (2007):

Cantar, contar y leer son actividades que atraen a los niños porque, por medio de ellas, escuchan a alguien que le habla para contarles cosas. Les gusta que les narren; y una de sus preferencias escuchar la misma historia repetidas veces, ya sea para memorizarla, para descubrir las variaciones que introduce el lector o el narrador, para descubrir características de los personajes o de los sucesos con los que pueden identificarse y, por supuesto, para ir aprendiendo las posibilidades de significado que puede dar a las palabras la intención de la voz. (p.13)

Sin embargo, la educación privada en la que di los primeros pasos como docente, no me agradaba: alumnos que pasaban horas sentados, callados, llenando libros que poco tenían que ver con sus intereses, que no les dejaban espacio para ser niños. Trataba de hacer cosas diferentes, y una pequeña luz que marcó un cambio fue implementar la biblioteca escolar, creando así un espacio para que los alumnos pudieran interactuar con otras lecturas que los dejaran ser libres y soñar. Esto no duró mucho, el colegio empezó a tener dificultades económicas y me vi en la necesidad de empezar a vislumbrar nuevos horizontes.

El nuevo cielo que tanto esperaba se develó con la reforma que se vivió en el gobierno de Felipe Calderón y que se manifiesta en *La Alianza por la Calidad de la Educación*. Mendoza (2018) explica que, dentro de los cambios que se generan con esta reforma se plantean acciones en cinco ámbitos, siendo uno de ellos la “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas: ingreso y promoción; profesionalización, e incentivos y estímulos” (p. 68). Estos cambios abrieron la oportunidad de concursar, a través de un examen, por un lugar dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el año 2011; con el programa *Nueva Alianza* obtuve la plaza que me dio certeza y estabilidad laboral.

Logré obtener un lugar con el examen que presenté. Llegar al sector público fue como pisar nuevas tierras, y el arribo sucedió mientras se vivían grandes transformaciones en el sistema educativo. Esto favoreció la adaptación al sistema, a los nuevos planes y programas de estudio de la educación preescolar PEP 2011. Desde el momento en que me adentré en el sector público con el gobierno del presidente Peña Nieto se abre una nueva posibilidad con las acciones del acuerdo “Pacto por México”, al crear el Servicio Profesional Docente (Mendoza, 2018, p. 71) que establece los criterios de ingreso, permanencia y promoción para el servicio docente.

Toda mi experiencia había sido en la educación privada, en la que se dedica gran parte de la jornada al trabajo con materiales impresos, lo cual deja poco tiempo para realizar actividades más vivenciales, así que al llegar a la educación pública se abrió

ante mí un mar de posibilidades, ya no me sentía en una jaula, mi práctica podía ser más libre y encaminada a una educación viva.

En este contexto se empieza a hablar de la figura educativa del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), una figura que estaba completamente desvalorizada por ser docentes que habían sido separados de sus puestos por diversas causas, generalmente no positivas y enviados a las zonas como apoyos de las supervisoras. En este contexto, se busca que las plazas fueran ocupadas por personal que pudiera dar un apoyo real a las escuelas. Fue entonces que decidí concursar por una de estas plazas de ATP, animada por amigos y familiares. Mi sorpresa fue grande cuando resulté ser el segundo lugar en la lista de prelación. Pero fue hasta que me asignaron el jardín de niños al que pertenecería me percaté de la función real que esta figura educativa desempeña. Lo más importante era que ya no estaría frente a grupo. En ese momento decidí que ese destino no era mío, en lo personal disfrutaba la interacción con los niños. Renuncié al nombramiento, esperando algún otro capítulo que sí fuera para mí.

El espíritu inquieto y curioso que me orilla a aventurarme ante la mínima provocación llevó mi barca al mar revuelto de la evaluación, entre dimes y diretes, casi de forma clandestina, tomé la capacitación y obtuve una certificación como evaluadora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNE) el cual, como señala Mendoza (2018) se había convertido en un “organismo autónomo encargado de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa” (p. 72).

El mar nunca se calmó, durante años navegué entre la satisfacción de conocer a valiosos docentes que presentaron ante mis ojos un amplio panorama de la situación educativa de todo el país con los que tuve la oportunidad de compartir experiencias educativas; no obstante, no podía ignorar el trasfondo de este proceso de evaluación que escondía entre sus buenas intenciones elementos que hacían inestable la posición laboral de muchos maestros.

Todas esas experiencias enriquecieron mi práctica de una u otra forma. Pude implementar estrategias para que mis alumnos expresaran sus ideas, otras para que

se conocieran a sí mismos. Hacía uso de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y aprovechaba la libertad que marcaba el programa para la educación Preescolar, ya que “En el aspecto pedagógico, hubo mayor autonomía para que el docente flexibilizara el currículo dentro del aula, siendo diseñador de sus propias estrategias de trabajo” (García, 2019. p. 22). Tenía autonomía y libertad pedagógica, pero el contexto no era favorable para el crecimiento, no es una tierra fértil que permita crecer. Las exigencias administrativas y rutinas habituales me llevaron a perder el rumbo, de alguna manera es más fácil hacer aquello que ya es conocido ante la mirada de las familias e incluso aquello que ya está hecho y fácilmente compras en las redes. Tal vez por eso seguí buscando algo más, algo que diera sentido a mi práctica.

En las aulas busqué brindar la mejor atención posible, aprovechar y cuidar los recursos que se tienen. Si bien es cierto que en el sistema educativo de México existen grandes fallas, también reconozco la parte activa que me corresponde para generar un cambio, luchar desde las entrañas del problema sin esperar a que vengan otros a salvarnos en sus corceles de fantasmales presupuestos y cambios curriculares de ensueño. Había estado buscando a ciegas entre las penumbras del sistema respuestas para mejorar como docentes cuando realicé el primer intento por un nuevo camino: la Maestría en Educación Básica (MEB), pero las condiciones no fueron favorables en ese primer intento en el año del 2019. Después comprendí que el destino tenía un reto aún mayor.

2.3 Metamorfosis del mundo

La pandemia por COVID-19 provocada por el virus SARS-CoV-2, llegó tan de golpe que no dio tiempo de pensar. De un momento a otro, como maestra me enfrentaba al monumental reto de continuar con la educación de los niños de primer grado de preescolar que en ese momento atendía. Valiéndome de los grandes avances tecnológicos de los cuales, en lo personal, poco conocía. Tardé algunos días en ir procesando lo que sucedía, a veces fui plagada por el miedo colectivo y la incertidumbre. La ansiedad empezó a llenar los largos momentos de encierro, el transitar por esos sombríos espacios, llevaron el pensamiento en algún momento a

los 25 alumnos de primer grado de preescolar que tan solo contaban con tres años de edad, inquietos, curiosos, con necesidad de movimiento. Surgió el desasosiego, sabía que muchos de ellos habitaban en pequeños departamentos con poco espacio y familias numerosas, el hacinamiento es una característica que comparten muchas familias que viven en esa zona habitacional del Arbolillo II, Cuauhtémoc.

Me gustaría hacer un paréntesis para señalar que, si bien es cierto que he podido observar que en este grupo hay una mayor participación de los papás, en realidad son las mamás las que más se involucran con las actividades académicas de los hijos o incluso las abuelitas por ello, me referiré a las familias para hacer referencia de los responsables de los alumnos.

Llevaba siete meses de convivencia con los alumnos de primer grado de preescolar. A unos cuantos días de iniciado el ciclo escolar comencé a ser la persona en la que los niños confiaban, y de pronto este huracán de cambios en el que estábamos todos, se llevó la libertad para transitar por las calles y también le había arrebatado a su maestra, su aula y hasta a sus compañeros. Tal vez la soberbia me invadió y empecé a tener la necesidad de estar cerca de ellos, de saber que estaban bien. Quería apoyar aportando un granito de seguridad, que ni yo misma tenía. Honestamente, no sé con certeza si lo logré en los niños, pero por lo menos en la mayoría de las madres de familia sí fue importante el contacto.

El primer paso fue pedir autorización para integrarme al grupo de WhatsApp³ que las familias tenían entre ellas. Esto permitió tener una comunicación directa con las mamás o incluso con tías, abuelitas o sus hermanos mayores. Esta herramienta de la tecnología nos dio acceso a una mejor comunicación y abrió los canales para que los niños expresaran sus preocupaciones, cómo se sentían y también pudieron darse cuenta de que en mayor o menor medida todos vivían situaciones similares.

Lo siguiente, fue pensar cómo llevarlos a un espacio de tranquilidad. Dirigir su mirada a un lugar lleno de luz, incluso en el encierro, y por supuesto llegó la maravillosa herramienta que en algún momento de mi propia existencia me había sido de utilidad,

³ La guía operativa establece que las maestras no pueden tener ningún contacto

me había arrancado de las garras de la soledad y el miedo: la lectura. Los cuentos, los libros y las historias habían funcionado, me acompañaron en el encierro y la soledad de mi infancia y ahora podían hacer lo mismo con todos los niños y las familias.

Fue así, como empecé a experimentar con diversas formas de hacerles llegar las narraciones, las lecturas. Todo esto con el objetivo de que los alumnos siguieran escuchando grandes aventuras, que su imaginación continuara volando más allá de las paredes que nos aprisionaban a todos, y en estas aventuras seguir la voz de alguien conocido para ellos: su maestra. Tenía la intención de que siguieran desarrollando su lenguaje oral, llevábamos una buena brecha del camino avanzada, no podíamos detenernos, solo tomaríamos un hermoso atajo de mano de la lectura.

Desde el inicio de la cuarentena, fue fundamental mantener contacto con los alumnos, pensé que una voz familiar los animaría. Grabé cuentos y mensajes de voz, con las herramientas rudimentarias que tenía y los enviaba de manera periódica. Parecía que las miradas futuristas nos habían alcanzado y ahora las llamadas o videollamadas fueron comunes; esperaba seguir tocando sus corazones con las lecturas, desarrollando su lenguaje y mantener la palabra viva entre nosotros.

Tuvieron que pasar dieciocho meses, y durante ese periodo los saberes siguieron buscando el cause que los llevara a los alumnos. Se implementaron como nunca antes diversas estrategias. Una de ellas fue la que el gobierno de nuestro país denominó *Aprende en Casa (2020)*, para seguir garantizando el derecho a la educación de las y los niños. Para ello hizo uso de la televisión a través de la cual se transmitieron clases divididas por horarios en transmisiones diarias. Esto posibilitaba el acceso a todos los niveles o grados; se recibió el apoyo de varias televisoras que hacían retransmisiones, y de esta manera llegaron a una cantidad más amplia de alumnos (SEP, 2020).

Esta estrategia me llevó a recordar que, siendo niña, el mismo esfuerzo se hizo en 1985, después del terrible temblor que azotó a la Ciudad de México, antes Distrito Federal. El gobierno de esa época, encabezado por el presidente Miguel de la Madrid, trató de seguir brindando educación a los alumnos, haciendo uso de, lo que en ese

momento era el más importante medio de comunicación: la televisión.⁴ La diferencia es que en ese momento la población afectada eran pequeños sectores de alumnos que no podían regresar a sus escuelas debido a que éstas habían sufrido daños estructurales, como era el caso de la escuela primaria Guadalupe Núñez y Parra a la que asistía, ubicada muy cerca de la Basílica de Guadalupe.

Para el 2020 ya se contaba con nuevas tecnologías. Se empezaron a cumplir las predicciones de las caricaturas y los filmes de los 80's, en las que sin querer nos mostraban el futuro que viviríamos. Pero la principal herramienta continuó siendo la televisión, se considera que es el medio de comunicación al que se tiene mayor acceso en nuestro país. Parecía que el futuro nos había alcanzado y sí bien es cierto que contamos con un sinfín de equipos e instrumentos tecnológicos, plataformas, programas, aplicaciones que nos acercaron a la mayoría de los alumnos, pero que para muchos seguía siendo inaccesible y no se logró llegar a todos.

Estos novedosos avances no serían nada si no estuviera de por medio el compromiso y la disposición de los docentes para poder viajar, transitar a través de estos medios y alcanzar a los niños, como una fila de hormigas que pierde el camino hacia su objetivo, los docentes transitaron por nuevas veredas. Empezaron a circular por las redes videos o narraciones de las estrategias que los docentes implementaban incluso con sus propios recursos para seguir llegando a todos los estudiantes.

Esta generación, debido a la pandemia, vivió la educación de maneras distintas y en la búsqueda de que los alumnos tuvieran la oportunidad de disfrutar de las lecturas por igual, me di a la tarea de hacer mis propias lecturas; grabadas en videos o audios

⁴ El periódico el País explica que “Las autoridades escolares dan instrucciones a los padres para que adviertan a sus hijos de que el cuarto con el televisor deberá convertirse en aula y tendrán que seguir las indicaciones televisadas de los maestros y hacer los deberes. Además, se ofrecen dos números de teléfono, para consultar las dudas y recibir orientación pedagógica. La pregunta que surge es: ¿qué ocurre con las familias que no tienen ni televisor ni teléfono. https://elpais.com/diario/1985/10/11/internacional/497833219_850215.html 10 de octubre de 1985. [2-abril-2021]

en formatos que implicaran menos uso de datos móviles, pero no era suficiente, ya que algunas familias no siempre tenían las posibilidades de acceso a internet.

Supe de algunas mamás que se acercaban a los postes que proporcionaban el internet gratis, descargaban el video que les hacía llegar por medio de WhatsApp y después lo podían ver o escuchar en sus casas. Pero lo que me hizo comprender del todo fue cuando vi a una mujer mayor con un niño de entre cuatro y cinco años, sentada en la banqueta, ambos mirando el celular, la mujer animaba al niño a que hablara y le dijera algo a la maestra. Entendí que en ese lugar le llegaba la señal de internet, continuar la educación a distancia fue más difícil para unos e imposible para otros.

Para finales del año 2021 el confinamiento empezó a desvanecerse poco a poco, pero no a desaparecer; de pronto debíamos regresar a clases presenciales, me sentía obligada a enfrentar un riesgo que me seguía provocando miedo, más aún cuando acaba de ser contagiada y temía poder contagiar a mis alumnos. Me emocionaba la idea de ver a los niños, a las compañeras y amigas, pero también me atemorizaba la sombra del contagio y de que algo pudiera pasarles, pero todos tuvimos que armarnos de valor y empezar a construir nuestra nueva realidad.

Verlos llegar al aula fue maravilloso, tuve que hacer un gran esfuerzo para no correr y abrazarlos; en sus miradas, en el impulso de su cuerpo y su sonrisa escondida bajo el cubrebocas, pude ver que ellos también querían abrazarme. Nos conformamos con chocar los puños o decirnos dulces palabras. Las aulas casi vacías daban una sensación de desolación, pero era lo mejor, de esa manera todos nos arriesgábamos menos, porque la posibilidad de que los niños fueran contagiados nos seguía amenazando.

El aprendizaje continuó su cause, como siempre lo hace. Sabemos que aprender es una constante, está presente y esta vez nos centramos en aprender a vivir en esta *nueva normalidad*. Regresar a nuestras vidas era fundamental, pero seguir cuidándonos también. Los niños lo aprendieron con facilidad y aunque parte de la jornada se iba en lavar manos, sanitizar, poner gel, los niños asumieron un papel en

el que ser responsables de sí mismo fue la prioridad. Nuevamente me valí de la lectura, y llevaba libros que pudieran detonar la expresión de quiénes son, los alumnos estaban habituados y podía ver su emoción al poder tocar los libros, al ver con claridad las imágenes y explorar sus páginas.

Es importante señalar que a lo largo de diez años que he laborado en el jardín de niños del sector público me he percatado, que al igual que yo durante la infancia, muy pocos de los alumnos tienen la oportunidad de tener libros en casa o acercamientos a la lectura. Aquellos niños que cuentan con algunos textos son por lo general, de tipo comercial los cuales suelen tener historias pobres y poco retadoras. Chambers (2007) lanza la siguiente pregunta “(¿Pueden imaginar que un niño se convierta en lector si nadie le ha dicho nunca nada sobre todos los libros entre los que podría escoger y sobre todas esas marcas que está tratando de leer en las páginas?)” (p.18).

La escuela se vuelve el lugar idóneo en el que el niño descubre la existencia de todos esos libros y muchos otros que existen, tengo la obligación de mostrarles que hay algo más y comprendo la importancia de generar un ambiente democrático dentro del aula, propiciando que todos los alumnos tengan acceso a los materiales, y en esta situación particular al acceso a la literatura.

Fueron tiempos difíciles para todos, sobrevivir a esta difícil experiencia fue de alguna manera más fácil con la guía que había encontrado en la Maestría en Educación Básica (MEB) con especialización en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL). Todo lo aprendido generó una sensación de seguridad mientras transitaba en las aulas virtuales, con todo el cumulo de herramientas digitales que tenía al alcance y en medio de todo este remolino comprender la importancia de construir una enseñanza diferente, bajo enfoques socioculturales y comunicativos, me llevó a la reflexión constante respecto a la práctica que como educadora ejercía.

2.4 Los prados hermosos de la ASCL

Cuando llegué a la Maestría de Educación Básica (MEB) sentí un gran orgullo por lo logrado. En mis sueños vagaba la idea de obtener un grado de maestría que me diera una formación para desempeñar mejor el papel de docente de preescolar, pero hubo un periodo en el que pensé que no lo lograría. No veía las oportunidades y el sistema comenzó a absorberme. El recuerdo de cómo llegó la convocatoria para ingresar a la MEB se encuentra extraviado pero la información llegó y se posó suavemente frente a mis ojos. De un momento a otro me ví parada ante las puertas de algo totalmente desconocido e incierto, al abrirlas lentamente y con cautela, me di la oportunidad de entrar a un mundo radiante que fue mostrando el reflejo de la docente, la persona, la mujer que he tenido que ser para sobrevivir en este mundo cambiante.

La MEB me impulso a descubrirme a través de un “texto generado por un hablante en determinado tiempo y condiciones” (Piña, 1999, p.1), en este caso, el hablante sería yo, y como lo explica Bolívar (2010) el texto, nos lleva al camino de la reconstrucción de la historia personal, dicho hablante, es el protagonista y al mismo tiempo el escritor de su propia historia, es decir, un trabajo autobiográfico Así, de pronto me convertí en el objeto de estudio de mi propia investigación. La primera impresión fue de emoción, pero poco a poco el cuerpo comenzó a manifestar el miedo y nerviosismo ante la titánica hazaña.

Comencé a comprender la importancia que pueden llegar a tener las experiencias personales, “En un intento de mirar con otros ojos las experiencias docentes que por lo regular quedan en el olvido, el enfoque autobiográfico recoge todas aquellas que aporten de forma gradual información necesaria para constituir nuestro propio modelo educativo, reivindicando la subjetividad como un camino al conocimiento” (Porrás, 2019, p.11). Reconozco que los esfuerzos por dar nuevos bríos en la educación, no está en el cambio del sistema en su totalidad, eso sería un ideal, pero la realidad inmediata es que, para renovar este complejo sistema se puede hacer desde dentro, desde las aulas.

Y para lograr que las experiencias salgan de las aulas y alcancen a más maestros podemos hacer uso de

la documentación narrativa que se centra en indagar sobre los saberes que los docentes tienen y producen en torno a la experiencia escolar; o para ser más precisos en torno a las experiencias pedagógicas que tienen lugar en la escuela y a ellos como actores centrales, y en los sentidos y significados que les atribuye cuando las interpretan o pretenden explicar (Suárez y Ochoa, 2005, p. 20).

Estos elementos contenidos en un trabajo autobiográfico contextualizan la educación. A través de estas narrativas se pueden observar, con cierta distancia, lo que sucede al realizar una intervención pedagógica, aplicada en un contexto real, en un lugar vivo. Para lograr poner en marcha esta investigación educativa y personal la MEB guía a los alumnos a trabajar bajo el enfoque metodológico de la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) la cual me ayudó a rescatar las experiencias pedagógicas y comprender cómo he usado y he enseñado la lengua. Para lograr entender, qué significaba ser una animadora sociocultural de la lengua tuve que sumergirme en una exploración que me permitió vivir, sentir, experimentar qué era este novedoso enfoque. Las lecturas, y la guía de los catedráticos de la MEB echaron luz sobre los senderos para ir descubriendo lo que significaba ser un animador, a qué se refería el término sociocultural y a comprender que la lengua no solo hace referencia a la lectura y escritura como yo lo segmentaba. La ASCL es un enfoque que centra su mirada en el uso y comprensión de la lengua desde: la oralidad, la lectura y la escritura.

Se dice que la “ASCL es un enfoque en construcción, cada día va tomando forma y fortaleciendo sus principios, y en ello contribuyen los asesores que participan en este programa, escribiendo y robusteciendo el entramado teórico” (Jiménez y González, 2019. p. 28). Este enfoque tiene sus raíces en la Animación Sociocultural, Úcar (citado por Jiménez y González, 2019), menciona que la ASC “es una acción para transformar, para mejorar sustantivamente una realidad concreta” (p.29). Y la educación es una realidad que requiere estar en constante transformación.

Después de un largo camino, descubrí que la ASCL es una novedosa forma de investigación cualitativa debido a que “La investigación cualitativa en ciencias sociales privilegia las dimensiones subjetivas como un ámbito relacionado con las maneras como los individuos representan y significan la realidad social” (Castillo, 2003, p. 47). A su vez, esta forma de indagación se desenvuelve bajo un corte hermenéutico, ya que toda información y conocimiento que se construye con la mirada de este enfoque tiene la oportunidad de ser interpretado, no es un conocimiento inamovible o datos duros que implacables dictan cómo son o deben ser las realidades. El conocimiento construido en esta ruta es usado, dilucidado por quien lo lee o hace uso de él.

Entonces, la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) usa como escudo y espada la palabra oral y escrita, para intervenir en las realidades que nos rodean, es decir, “centra su enfoque en el desarrollo de la cultura escrita y la oralidad [...] Se provee de algunos de los elementos y metodologías que configuran la animación sociocultural, para transformar las prácticas escolares en la dimensión de la lengua” (Jiménez y González, 2019. pp. 27-28).

Como alumna de la maestría en ASCL, inicié a formarme bajo este enfoque que da prioridad al uso de la lengua y empecé a comprender que su

Finalidad es ayudar a las maestras y a los maestros a transformar las aulas en escenarios comunicativos donde se colabore en la construcción compartida del conocimiento, utilizando el lenguaje como eje de las tareas escolares y de la vida cotidiana en la escuela (Lomas en Jiménez, 2019, p.12).

Esto exige un gran compromiso y responsabilidad, que asusta y emociona a la vez. Transformar la práctica no es fácil, pero el amor que me ata al camino de la educación grita fuertemente diciendo que esta es la ruta correcta.

Iniciar la maestría me ha permitido echar luz sobre los caminos olvidados, pero también empezar a recorrer otros nuevos, descubrir que hay otras rutas que me pueden llevar a cimas más altas. En más de dieciocho años de transitar por las aulas de la educación Preescolar sentía que me había estancado, la monotonía del sistema

me estaba devorando y junto conmigo las alegres miradas de los niños ya que de pronto, me ví reproduciendo prácticas tradicionales. Todo esto debido a que no comprendía cuál era el sentido del lenguaje, el cual solo descubrí al vivirlo bajo el enfoque de la ASCL.

2.5 Voces en el aula

Con las vivencias en el aula he ido descubriendo lo importante que es para los alumnos el desarrollo de su oralidad; es de gran relevancia que las niñas tomen sus voces y que algunas de ellas superen lo tenue de su voz o la timidez al hacerse escuchar, y que los niños aprendan a escuchar y escucharse a sí mismos. Pero estas eran prácticas no reflexionadas, las ponía en marcha, sabiendo su importancia, pero con pocos elementos para defenderlas. Sin embargo, aun con los esfuerzos, seguía sintiendo que algo faltaba, que había más. Quedé en deuda con muchas generaciones y debo reconocer que algunas de las acciones que había puesto en práctica en el aula habían apagado sus voces.

El tiempo, el gran enemigo que encuentro en todos lados, más de una vez me ha puesto frente a los niños diciendo:

— Más tarde hablamos —¿Qué determinaba para mí lo que es importante? Así fue como descubrí las arbitrariedades de mis clases y decidí cambiarlas.

En México la educación Preescolar está conformada por tres grados, pese a que este nivel educativo adquirió un carácter de obligatoriedad en el año 2002 (Pérez y Martínez, 2010, p. 241) no es un requisito para ingresar a la formación primaria, y muchos infantes se pierden la oportunidad de cursar una educación en la que todavía se busca desarrollar la oralidad en ellos a través de situaciones que sean de interés y cercanas a la vida cotidiana. Cantar, bailar, narrar o leer cuentos, jugar y convivir son los recursos más utilizados.

Cuando los alumnos tienen la fortuna de iniciar su camino desde el primer grado de preescolar, son tan jóvenes que se inician en el uso del lenguaje, y es difícil comprender lo que expresan mediante el habla pese a que se cree que:

El niño, cuando ingresa a la escuela, ya sabe hablar (como miembro de la especie humana posee una competencia lingüística); puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos de comunicación y ha aprendido, en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social (Rodríguez, 1995, pp. 1-2).

Aquellos que pertenecen, no por voluntad, a las culturas del silencio (Rodríguez, 1995), se encuentran expuestos a las desigualdades económicas y al acceso a la cultura que abra las puertas de otras posibilidades más allá de su contexto. El jardín de niños asume la misión de ser “ámbito privilegiado donde los niños puedan adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa” (Rodríguez, 1995, p. 3). Y muchas veces no se cumple con esta misión debido a la premura de insertar al estudiante al mundo de la lengua, pero escrita.

Para muchos niños la escuela se vuelve su lugar seguro, en este espacio no solo adquieren conocimientos, sino la oportunidad de vivir experiencias más justas, equitativas en las que son libres de hacer fluir el sonido de su voz. En el nivel de Preescolar escuchar es fundamental, las intervenciones van encaminadas en todo momento al desarrollo de la oralidad. De acuerdo con Ong (1987) podríamos decir que los niños en esta etapa tienen una oralidad primaria, ya que apenas se inician en el conocimiento de lo que sería un lenguaje escrito, están poniendo sonido a sus pensamientos para comunicarlos a los que están a su alrededor.

En las primeras experiencias educativas he podido observar cómo las familias muestran una mayor preocupación por la adquisición de la lengua escrita que por el adecuado desarrollo de la oralidad de sus hijos. La sociedad ha dado relevancia a este segundo aspecto. Esta visión de los padres de familia tiene como trasfondo la necesidad de proteger, de dar las herramientas que consideran como indispensable para la supervivencia en esta sociedad. El mismo sistema educativo a ha generado esta situación “La escuela concentra su atención sobre el aprendizaje formal de la lengua escrita, porque es su responsabilidad ineludible” (Rodríguez, 1995, p. 1).

Pero el sistema no me daba las armas que requería para guiar con seguridad a los estudiantes y permitir que se desarrollaran como seres humanos integrales, por el contrario, la presión social, el desconocimiento y la confusión en cuanto a los procesos de desarrollo en relación a la lengua me habían obligado a hacer uso de las estrategias tradicionales, que disfrazadas de innovación hacían “difícil motivar a los niños a aprender cuando el material que deben leer y escribir, escuchar y decir, no tiene relación con lo que ellos son, piensan y hacen” (Goodman,1986, p. 6), pero que cómodamente utilicé por varias generaciones.

Durante años había tenido que defender el rechazo de materiales mecánicos, descontextualizados y agotadores en la enseñanza de la escritura y de la lectura. Muchas de las batallas las había perdido, y terminaba cediendo ante las exigencias de los padres y ante el propio ego para no ser comparada con otras maestras. Las lecturas informativas y recreativas (Wolf, 2008) en las que me sumergí buscando respuestas me fueron forjando, contribuyeron también los años de experiencia que me han obsequiado tenues destellos de seguridad y me permitieron ir dejando atrás a la niña tímida e insegura de voz temblorosa; pero fue la ASCL la que aportó las herramientas para lograr explicar, incluso a mí misma, los procesos de la adquisición y uso de la lengua y por lo tanto transformar la práctica dentro del aula.

Hablar con los alumnos no es difícil, escucharlos y animarlos a participar, a expresar sus ideas los lleva a querer tomar la palabra por sí mismos y cuando se percatan de que realmente estoy ahí escuchándolos, mirándolos a los ojos pueden abrir sus corazones. Esto los lleva a expresar sus miedos, las situaciones de conflicto que viven en casa. Aprendí a callar y escuchar más, ceder la palabra y dar un espacio en el que respiren por algunas horas, sean los niños que se merecen ser en un lugar seguro.

En este trayecto he empezado a reconocer a la poesía como una herramienta más para desarrollar habilidades de la lengua, ha sido un proceso difícil, ya que no es un gusto o habilidad que me fuera mostrado antes. Nadie me había presentado con las letras de la poesía de la manera en que tuve la oportunidad de acercarme en las aulas

virtuales de la MEB, he empezado a saborear este bello género, que se ha tornado una ruta de acceso complicado, pero llena de promesas.

El trabajo con los alumnos de Preescolar está lleno de retos, los niños extravían con regularidad la concentración y los podemos ver pasar de una conversación a otra con facilidad y sin ninguna consideración. Una lectura larga, mal leída o que no despierte su interés, lleva a los niños a huir de eso que les aburre. Al querer leer poesía con ellos, he podido constatar que los alumnos no muestran interés, son pocos los que se mantienen atentos y descubren la melodía de la lectura en rima, sin embargo, no es solo que los niños no escuchen con atención, aquí también interfiere el reflejo de la propia inseguridad.

Cuando empecé a leer estas nuevas lecturas, encontré en el camino palabras que llevé a las filas de lo desconocido. Todo se centró en la reacción de los niños que incluso me hizo perder la entonación. Empecé a tomar en cuenta el consejo de Garrido (2018) de presentar las palabras que puedan resultar desconocidas para los alumnos y de esa manera prepararlos para lo que encontrarán en la lectura. Esto ayudó incluso en la atención de los niños, ya que se encuentran expectantes para reconocer en lo que se lee las palabras que aprendieron.

Dar la palabra a los alumnos, poner atención a su oralidad me pareció una hermosa invitación, se abrió una puerta por la que no había echado una mirada. Es irónico pensar que de muchas formas fomentaba la expresión de los alumnos y nunca di la atención a una sistematización. Más de una vez puse a la escritura por sobre la expresión oral, el espacio de las letras plasmadas en un papel acallaba los sonidos de las dulces voces de los alumnos. El primer aspecto del que me ocupó en cada generación es el que hablen bien, es decir, que sí expresen sus ideas, que hablen claro para poder comprenderlos; para después pasar a plasmar sus ideas de una forma escrita. De alguna manera había considerado que para poder escribir primero debemos hablar y como nos explica Ong (1987) la oralidad antecede a la lengua escrita.

Gracias a la ASCL, descubrí lo que Goodman denomina *lenguaje integral* (1986), siendo esta una concepción en la que se entiende que está integrado en la vida, no es una materia aislada, por el contrario, el lenguaje está presente en todo. Esto, también me ha permitido comprender que la enseñanza de la lectura y de la escritura no inicia en el momento en que se pretende alfabetizar a los niños. Este aprendizaje inicia desde que se escuchan las primeras palabras, serán estas las que sentarán las bases para el aprendizaje, para el acceso al mundo. Y esto se puede lograr en las aulas de la educación preescolar, en la medida en que se entienda que es la edad en la que los alumnos pueden empezar a nombrar el mundo a partir de experiencias significativas, a través del juego.

Wolf (2008) habla del *genio lingüístico* de los niños, este “se debe a diversos elementos de la lengua hablada que, más tarde, todos incorporamos al desarrollo del lenguaje escrito” (p. 106), también menciona la importancia del desarrollo fonológico, semántico, sintáctico, morfológico y pragmático que el niño debe desarrollar para acceder a la lectura y por ende a la escritura. Este desarrollo no se logra a través de los métodos tradicionales, sino al sencillo hecho de acercar a los niños a actos de lenguaje como hablar con el infante, leerle, escucharlo, modelar la escritura, es decir integrarlo a la sociedad respetando sus procesos.

Cada vez comenzó a ser menor la brecha entre lo que puede llevar a los alumnos a la adquisición de un lenguaje integral y las acciones que se implementaban en el aula, “para transformar las prácticas escolares, las formas de aprender y de enseñar, se requiere en primer lugar cambiar las mentalidades o concepciones de los diferentes actores: maestros/as, autoridades educativas, padres/madres de familia, especialistas, niños/as y la sociedad en general” (Jiménez, 2021, p. 25), pero aún hay mucho trabajo por hacer con las familias e incluso con el sistema escolar.

CAPITULO III

DIFERENTES RUTAS, UN DESTINO

En cierto sentido, al menos en un sentido, somos tan pobres o ricos como nuestro entusiasmo y nuestro deseo por contagiar lo que amamos.

En el siguiente capítulo hago un recorrido de las experiencias que tuve mientras cursaba el posgrado en un contexto de pandemia. Muestro cada una de las intervenciones que fui realizando bajo la tutela y acompañamiento de mis maestros de la MEB de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y del intercambio de aprendizaje con mis compañeros docentes quienes me ayudaron en la construcción de cada una de las metodologías que realicé en diferentes momentos entre agosto del 2020 y mayo de 2022. Es importante señalar que al igual que los niños fui aprendiendo paso a paso la implementación de las técnicas, estrategias, proyectos e instrumentos de evaluación. Si bien es cierto que el bienestar y el desarrollo integral de mis estudiantes fue la prioridad, los errores y omisiones estuvieron presentes como en cualquier interacción humana.

3.1 Viejas amigas: Uso de las técnicas Freinet

Desde la primera pisada en el camino de la MEB, la vida comenzó a tener otros colores. Nuevas tonalidades iluminaron las prácticas docentes. Comencé a comprender a la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) como una luz que se

adentra en las realidades sociales y culturales y desde el mismo núcleo de estas busca transformarlas, valiéndose de la fuerza de su propia lengua oral, escrita y de la lectura, González – Monteagudo (2013) nos explica que para Freinet:

La escuela moderna implica un replanteamiento de la función y el estatuto de la escuela desde un punto de vista social y cultural. Vinculación, pues, con el medio local, con las cuestiones importantes de la actualidad que son susceptibles de orientar y de dar contenido a los aprendizajes. Conexión de la escuela y de sus actores con las dinámicas culturales cercanas (p.16).

El avanzado y revolucionario pensamiento de Freinet ya mostraba la importancia de mantener vinculadas las dimensiones socioculturales en la educación. Así empecé a mirar la práctica en el aula, desde otra postura. La educación no podía seguir quedándose aprisionada en las paredes del aula, ni podía seguir ignorando las necesidades reales de los estudiantes. Cambié los lentes para enfocar mejor y lo que se fue develando no era lo esperado. Agazapadas detrás de las buenas intenciones encontré prácticas tradicionales que pretendían ser innovadoras, pero desligadas de las realidades de los alumnos y de sus intereses.

Es verdad que de mi parte había mucha creatividad y búsqueda de conocimiento, pero se había quedado flotando en los intentos de dar una mejor educación a los niños. Pude percatarme, de que con el paso del tiempo había sido atrapada por las exigencias de los padres de familia, la sociedad, el sistema e incluso la cotidianidad docente. Pescetti (2018) denuncia que “Buena parte de la educación se llena de formalidad, acartonamiento, rituales que reemplazan el descubrimiento. La mayoría de las personas están íntimamente hartas de todo eso incluidos aquellos a los que les resulta cómodo trabajar así, pero les cuesta cambiar” (p. 28), debo reconocer que yo sabía qué debía cambiar, pero la realidad es que no sabía cómo.

Esta es la razón por la que llegué a la MEB, era mi deber ir más allá de lo que tenía y poco a poco fui encontrando metodologías que dieron otro rumbo a la enseñanza en las aulas, las cuales de un momento a otro se habían convertido en espacios virtuales que no facilitaban la enseñanza y el aprendizaje. Si bien es cierto, que durante la

pandemia por COVID-19 el panorama para la educación parecía desolador, los docentes comenzamos a utilizar las herramientas tecnológicas que teníamos a mano y recurrir así, a nuevas formas de comunicación. Las palabras comenzar a transitar por nuevos caminos que fueron fortalecidos por toda la gama de herramientas y recursos que fui descubriendo y que la educación del posgrado fortaleció.

En la primera intervención me encontré con “*las técnicas Freinet*” (González-Monteagudo, 2013, p.13), las cuales había conocido más de veinte años atrás, pero con el paso de los años habían sido relegadas al olvido o, las seguía utilizando de forma intermitente y sin un objetivo claro. En el aula solo había pedazos de ellas, prisioneras en actividades que pretendían seguir sus principios pero que, al no reconocer su esencia, quedaban como una actividad más que me permitía mantener el control. Como ejemplo de ello: “*La asamblea escolar*” (MMEM, 2017) la cual utilizaba para el intercambio entre los niños, pero en la que sólo yo determinaba el tema y quiénes participarían, para finalmente cerrar sin llegar a acuerdos. Habían pasado muchos años desde que conocí el pensamiento de Freinet mientras cursaba la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM en 1998. Reconocí el valor pedagógico que éstas tenían y quise implementarlas de forma inmediata.

Lo primero que danzó en mis pensamientos, fue usar el “*Diario escolar*” (MMEM, 2017). Esta técnica ofrecía la oportunidad de que los niños siguieran haciendo uso de la lengua oral y empezaran a introducirse en la escritura con un pretexto que llamara su atención: narrar lo que ellos quisieran. El objetivo era que los estudiantes observaran cómo sus familias plasmaban en un papel las palabras que ellos pronunciaban ya que, “El diario escolar es un medio de comunicación a través del cual los niños exteriorizan sus experiencias, sentimientos, pensamientos y vivencias. Con el diario se desarrolla la capacidad de comunicarse por escrito, se favorece la coherencia de ideas y la creatividad” (Mendoza, 2002).

Durante las clases de la maestría, leí textos que me ayudaron a profundizar más sobre el tema del diario escolar, la cabeza comenzó a llenarse de sueños, puesto que, como menciona Freinet “El diario nos enseña a ofrecer una enseñanza viva y espontánea” (en MMEM, 2017, p. 147) y eso era lo que los niños necesitaban en ese momento

para olvidar el confinamiento en el que nos mantenía la pandemia. Los alumnos y sus familias tenían la necesidad de compartir, de dar muestra de que la vida seguía, de una manera diferente pero posible.

Pensé que al utilizar la técnica del *diario escolar* los alumnos tendrían una mejor oportunidad de dejar fluir las emociones, como en algún momento fluían en mí, al usar un diario personal. Pero la situación de pandemia y la implementación de esta técnica a la distancia y a través de una cámara, no facilitó las cosas. La asistencia intermitente de los alumnos e incluso mi mala organización, interfirió en las bondades de esta herramienta. Sin embargo, las pocas veces que se tuvo oportunidad de llevar a cabo la lectura del diario fue gratificante, sobre todo para los alumnos y las familias.

Como he mencionado anteriormente, algo que me persigue a lo largo de la vida es el factor tiempo y por extraño que parezca, nuevamente, en las clases a distancia vino a atormentarme. Debo explicar que no era lo mismo tener a los alumnos cinco días a la semana durante tres horas, que verlos dos veces por semana solo durante 50 min. Gran parte del desarrollo de las actividades quedaba en manos de las familias. Para solventar esta situación, traté de darles herramientas ya que temía que comenzaran a presionar a los estudiantes y terminar con su curiosidad natural. Envié audios, textos explicativos, listas de preguntas específicas que podían formular a los niños, así como palabras para estimular y animarlos. Debo mencionar que los padres se esforzaban y en su mayoría trataban de aplicar las recomendaciones.

Los adultos involucrados en el cuidado y educación de los niños comenzaron a asumir el compromiso, en su mayoría comprendieron que la educación no solo es responsabilidad de los maestros, ya que deben “participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo” (CPEUM, 2019, p. 77). Pero para ello también necesitaban una guía que los apoyara, se encontraban preocupados y había una inquietud constante por los aprendizajes de sus hijos. Esto no cambiaría por lo que el contacto fue permanente.

No sé por qué temía tanto aplicar las técnicas Freinet con alumnos de preescolar, las evidencias me mostraban que se podía hacer. Sin embargo, dudé sobre todo por estar

a la distancia, y en cierta forma por no poder mantener el control al que estaba acostumbrada, temía fallar y hacerlo frente a una cámara que captaba todo. Afortunadamente, al igual que el cauce del río que se abre paso, al trabajar el *diario escolar* pude constatar que esta técnica es una apreciable herramienta que permite despertar en los niños el interés no sólo por la escritura sino por la lectura y de paso, la oralidad, es decir, al expresar sus ideas, que las familias debían convertir en palabras escritas, los niños también iban adquiriendo la seguridad al comunicarse.

Como docente me sentía orgullosa por el trabajo que los niños lograron, pero la frustración también se hacía presente debido a que algunos de los estudiantes tenían que enfrentarse a la desigualdad de oportunidades al no contar con la red de internet particular. Sentía la punzada de la desesperanza cuando escuchaba que algunas madres de familia tenían que esperar ciertas horas del día para acercarse a los espacios en los que podían captar alguna señal de internet para poder ver o enviar las tareas.

Por otro lado, no todos los progenitores se abrían al trabajo diferente que estábamos realizando y les parecía una pérdida de tiempo, se encontraban preocupados por saber cuándo iniciaríamos con el aprendizaje de las letras y estaban aún más desconcertados cuando les pedía actividades en las que estuviera implicada la escritura. Fue complicado transmitir un mensaje en el que las familias comprendieran cuál era el objetivo, en este caso que los vieran a ellos escribir y así los alumnos empezaran a comprender las características del sistema de escritura. Ferreiro y Teberosky (2005) señalan “Que un niño no sepa aún leer no es óbice para que tenga ideas bien precisas acerca de las características que debe poseer un texto escrito” (p.48).

Los jóvenes estudiantes tuvieron la oportunidad de ver a sus padres hacer uso del lenguaje escrito para un fin específico, la escritura tenía un objetivo y ese texto viajaría por entre las pantallas para ser escuchado por otros. Sin quererlo, los textos más completos empezaron a brotar como agua fresca y en familia ayudaron a sus niños a darle sentido a lo que escribían, a lo que deseaban comunicar. (Anexo1)

De esta experiencia pude rescatar la importancia que tiene escuchar a los niños ya que hay mucho que decir y para la educación Preescolar, esta técnica representa una oportunidad de experimentar la palabra escrita, de observar la acción, vivirla y formarse una idea de lo que representa escribir. El uso del diario me permitió, conocer un poco más de los alumnos y del contexto en el que estaban viviendo. Y lo más importante, es que estaba alcanzando uno de los objetivos primordiales que buscaba alcanzar con las actividades que implementaba en las clases virtuales: la oralidad.

Finalmente, la técnica Freinet del *diario escolar* fue una gran herramienta que no sólo trajo aprendizajes a los niños y las familias sino a mí como docente al ver que pese a la distancia y a través de una pantalla podemos seguir construyendo aprendizajes en torno a la escritura.

3.2 De miedo: una estrategia creativa

Las diferentes metodologías que conocí en la MEB fueron colándose en el aula virtual y meses después también en las clases presenciales. Debo reconocer con humildad que no siempre entendía, supongo que cuando las palabras transitan por las redes pierden algo de la esencia natural y el mensaje puede no llegar completo, o tal vez mi atención se volvió más difusa, tal como les pasaba a los estudiantes. Así que me aventuraba a construir intervenciones con lo que había comprendido, esperando que las dudas fueran surgiendo «sobre la marcha».

En el segundo trimestre el reto fue comenzar a construir un proyecto creativo, ya que es “una manera de hacer que la escuela dé respuestas a lo que la sociedad espera de ella y de que sea receptiva de la cultura de su contexto, [...] que traten los contenidos en forma interdisciplinaria y global” (Gil, 2009, p.16). El primer pensamiento fue cómo hacerlo en un contexto de pandemia y con el trabajo a distancia.

Los esfuerzos de los catedráticos para modelar lo que esto significaba no se hicieron esperar y nos presentaron recursos como *OM: El niño salvaje* (Sánchez, 2016), *El abanico de seda* (See, 2020) o *Animalario* (Sáez, 2003). Fue un deleite experimentar estas estrategias, vivirlas como estudiante antes de implementarlas en el aula y de

esa manera ponerme en el lugar de los niños, corroborando que las estrategias creativas no solo contribuyen a generar ambientes positivos de aprendizaje (SEP, 2017) sino que propician el desarrollo integral de los alumnos. Respecto a esto Gil (2009) nos menciona que “si el clima del grupo es confortable y las relaciones entre los estudiantes son positivas, será más fácil concentrarse emprender un trabajo colaborativo y por lo tanto aprender” (p.33).

Llegó el momento en que debía formular mi estrategia. Para ello, hice uso de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Colomer (2002) y Cerrillo (2016) nos explican que el termino LIJ es relativamente joven ya que, en los inicios de la cultura escrita, no se tomaba en cuenta a los niños. Fue hasta que en el “siglo XVIII cuando la sociedad empezó a construir el concepto de infancia como un estadio diferenciado de la vida adulta” (Colomer, 2002), los editores y escritores comenzaron a voltear la mirada hacia la niñez iniciando así el surgimiento de la LIJ. Debo destacar que la lectura y el uso de los libros infantiles fue una constante durante mi labor docente, tanto en la educación privada como en la pública, las lecturas llegaban a iluminar y hacer soñar a los estudiantes y a mí.

Al principio pensé en una galería de las emociones, tratando de recuperar la importancia que lo socioemocional (SEP, 2017, p. 319) había estado teniendo en los últimos años y bajo un contexto de pandemia esto se convirtió en una prioridad para las autoridades educativas. Hablar de las emociones era fundamental por lo que trabajé esta área de desarrollo, pero la semilla del proyecto no llegó a germinar, ya que las condiciones del trabajo a distancia y la inmadurez de mi formación respecto al tema propiciaron que la idea perdiera poder. Empecé a percatarme que es necesario un periodo de tiempo más amplio, así como una organización en la que intervengan todos los actores involucrados por lo que me fue difícil darle forma a esta idea y lo que en sueños inició como *Galería de las emociones*, tan solo llegó a una estrategia que denominé: *El miedo y la ardilla miedosa*.

Dejando de lado la implementación del proyecto me aboqué a la estrategia en la que los alumnos exploraron, al igual que *Ardilla miedosa* (Watt, 2011), los miedos personales. Este texto hace referencia a una ardilla que vive en un árbol, nunca sale

de su espacio ya que se encuentra paralizada por los miedos que en su mayoría no son del todo reales. Quería ver las reacciones de los pequeños, así que decidí leer el cuento durante la clase. Comencé a leer con gusto, señalé el título y el nombre de la autora, mencioné el color de las letras con las que están escritos. Esta historia ya la conocía y la había utilizado en diferentes ocasiones con otros grupos, contiene un texto largo por lo que, para mantener la atención, no lo leí tal cual; fui omitiendo algunos párrafos, hice expresiones y cambios en el tono de voz para transmitir mis emociones ya que ellos no podían verme en la pantalla. De vez en cuando lancé preguntas que los invitaba a la reflexión.

Lo que veía a través de la pantalla era poco, entre la lectura, manejo del cuento digital y la plataforma, tenía poca posibilidad de observar a los niños, pero pude percatarme de su atención sostenida. Con esto pude constatar que “la disposición tanto del maestro como de los alumnos hacia la lectura va a tener una gran influencia en el resultado” (Chambers, 2007, p. 26). Yo estaba emocionada al leer para ellos y ellos lo percibieron. Contestaron preguntas, algunos con su micrófono abierto lograron estar en silencio permitiendo que las palabras llegaran a sus oídos suavemente.

Al término de la lectura fuimos al siguiente paso en el que los estudiantes ayudaron a «Ardilla» a reconocer sus miedos. Para lograrlo cada alumno eligió una de las cosas a las que ardilla le tenía miedo, se dieron a la tarea de investigar cada uno de los temas, por ejemplo: ¿Qué es una tarántula? ¿Son venenosas? ¿Qué son los ovnis? Y de esta manera, trabajar de forma transversal los campos de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, Lenguaje y comunicación y por supuesto, el Área socioemocional (SEP, 2017).

La estrategia creativa significaba un reto mayor no sólo en la maestría sino dentro de las aulas virtuales en las que ahora transitábamos mis alumnos y yo. Tenía la necesidad de seguir avanzando juntos, de llegar a todos los estudiantes y de que ninguno se quedara atrás. La asistencia virtual comenzó a disminuir, llegué a tener clase con cuatro o cinco estudiantes. Me preocupaba saber en dónde estaban los demás, debía afrontar el hecho de que muchas familias no tenían los recursos no sólo

para acceder a la señal de internet, sino también al no contar con los aparatos electrónicos que les permitieran comunicarse ya que fallaba el audio o la imagen. Esto era algo con lo que no podía lidiar, cómo podría resolver este problema de varios niños de mi grupo.

Bajo este contexto tuve que seguir adelante como docente tratando de subsanar en algunos casos específicos la falta de recursos que les permitiera conectarse a una clase a distancia ver un vídeo o resolver ejercicios. Hubo momentos en los que con mis propios recursos saqué juegos de copias de actividades que seleccionaba cuidadosamente, buscando que estuvieran relacionados con lo que trabajábamos de manera virtual y evitando ejercicios de repetición. Posteriormente las entregaba de manera personal a los padres de familia en lugares cercanos a la escuela. Fue la única forma que encontré para que todos los alumnos siguieran vinculados con la educación escolar.

Todos estos aspectos también influían en el diseño de la estrategia, ya que debía estar adaptada a las necesidades, pero sobre todo a las posibilidades que los alumnos y sus familias tenían en ese momento. Los recursos que utilizarían debían ser de fácil adquisición y no costosos. Sé que si hubiera estado dentro del aula presencial también cuidaría estos aspectos, ya que suelo ser empática y reconozco las necesidades y posibilidades de las familias.

La estrategia creativa implementada me permitió observar cuántas cosas podemos abordar desde una bella historia de un libro álbum, se pueden construir puentes hacia aprendizajes de las diferentes áreas. En este caso los alumnos también pudieron explorar elementos de la naturaleza, que pueden ser comunes o, por otro lado, que son nuevos y enriquecedores para ellos, porque como lo explica Dubois (1987) “la vista capta la información gráfica, pero es el cerebro el que lo procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector; gracias a esos conocimientos el cerebro puede tomar decisiones respecto a la información visual y construir un significado” (p. 11). Descubrieron partes del mundo que no estaban a su alcance y empezaron construir nuevos significados.

Finalmente plasmaron en una pintura sus miedos de los que habíamos hablado ampliamente, abordando así un área más de desarrollo: Artes. Usar la creatividad fue fundamental en esta estrategia, sé que faltaron esfuerzos para crear ambientes propicios para la expresión. En el aula esto hubiera sido de alguna manera más íntimo, los niños habrían podido expresar sus emociones, en este caso sus miedos, con más libertad e incluso en ambientes más cuidados.

En esta segunda intervención también tuve la oportunidad de compartir la experiencia a través de un video llamado *El miedo y la ardilla miedosa*⁵. Si bien es cierto que había estado experimentando con la grabación de videos para mis alumnos éste representaba un gran reto ya que estaría al alcance de un público docente, pero a la vez, representaba un acto de bondad y valentía abrir mi práctica a los ojos de quien quisiera mirar. Una estrategia creativa cambia los paradigmas de la educación, y con cada paso descubrí nuevas formas de llenar las aulas de ellas. La esperanza de lograr iluminar los caminos de la educación con brillantes colores, magia, voces y libertad me alentaba.

A través de esta estrategia creativa, los estudiantes tuvieron la oportunidad de indagar, exponer sus ideas haciendo uso del lenguaje oral, compartir lo que habían descubierto durante su investigación y desarrollar su seguridad al hablar ante sus compañeros apoyados de un organizador gráfico o cartel y por supuesto hablar de sus emociones. Gil (2009) explica que:

La creatividad es fundamental para formar a nuestros estudiantes como personas que pueden adaptarse a [esos] cambios y que tengan herramientas con las que responder a las nuevas situaciones en las que deban desempeñarse tanto en el contexto educativo como en el mundo laboral y social. (p. 21)

Pero la creatividad además de fomentarse se modela, por ello, como docente tengo la obligación de llevar dicha creatividad al aula a través de la implementación de estrategias y proyectos innovadores. Me iniciaba en el uso de los proyectos y sabía

⁵ El miedo y la ardilla miedosa. https://www.youtube.com/watch?v=VEeU1_pG1as

que practicar era fundamental para despertar en los estudiantes el deseo de aprender, descubrir, experimentar la vida.

3.3 Palabras libres: Proyectos de lengua

Iniciar con la metodología de proyectos me ayudó a encontrar elementos para seguir dando atención a la distancia de una manera diferente. Poco a poco el bagaje de conocimientos y el intercambio entre los alumnos-docentes de la MEB, fueron despejando las dudas y los miedos. Quería aventurarme a hacer algo un poco más sofisticado y complicado, siempre con el deseo de despertar en los alumnos la necesidad de la lectura. Esto se volvió más complejo de lo que hubiera resultado si estuviéramos en clases presenciales, trabajar a través de una cámara, viajando a través de las redes del internet añadió un reto más; implicaba ya no solo habilidades para interactuar con los alumnos sino saber utilizar estas nuevas tecnologías y el sin fin de herramientas que se nos presentaban.

Aunque nunca me negué a enfrentar los nuevos desafíos y el apoyo y disposición de la directora del jardín de niños en el que laboraba siempre fueron incondicionales, muchas veces los pensamientos negativos y fatalistas me invadían. Pensar en desarrollar una estrategia creativa a través de una fría pantalla, resultó intimidante y me llenaba de preguntas, pero ahora el reto se enfocaba en realizarlo a través del uso de la lengua. Sé que el principal obstáculo era yo misma, así que debía esforzarme y salir de la zona de confort para hacer una intervención bajo una nueva metodología: “Proyectos de lengua” Camps (1996).

Fueron las experiencias de las compañeras, la lectura de textos que hablaban sobre el tema y el modelaje de las maestras del posgrado las que ayudaron a despejar algunas incógnitas. Camps (1996) menciona que “los proyectos de lengua se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tienen una intención comunicativa” (p. 48). Empezaba a tener mayor sentido caminar bajo la luz del enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua. El concepto de «lengua» se develaba, debía hacer uso de la lengua oral, escrita y la lectura en una actividad viva que respondiera a los intereses de los estudiantes en una realidad en la que todo parecía sacado de una película futurista.

Tenía que empezar a construir la propuesta, acostada en el piso, analizando las grietas del techo es que surgió la idea de la *Caja cuenta sueños*⁶, una adaptación de un juego de la infancia en el que se usaban contenedores de leche, palos de madera, hojas de papel e imágenes para construir un televisor. Cuando era niña tener un televisor no era común, incluso en casa no teníamos uno. Así que hacer este tipo de juguete resultaba muy atractivo y aposté por él, en un mundo en el que todo estaba transcurriendo a través de las pantallas.

Nuevamente la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), fue la catapulta de esta idea. Los alumnos debían elegir uno de los libros que habíamos leído, algunos narrados por mí a través de audios; otros vistos a través de videos o archivos PDF, con estos últimos requerían del apoyo de un adulto que leyera para ellos en casa. Fue en este tercer trimestre que comencé a comprender que los libros álbum son “libros donde texto e imagen no son redundantes, sino que se reparten la información y colaboran entre sí para establecer el significado. Con la ayuda de la imagen, el texto queda aligerado y las historias pueden ser más complejas” (Colomer, 2002, p. 7). Al principio fue complicado determinar las características de éste y lograr una diferenciación entre un libro ilustrado.

Las lecturas de libros álbum que se hacían en las clases del posgrado me ayudaron a ir construyendo el concepto de esta literatura que era nueva para mí. Cada semana tenía la oportunidad de escuchar una lectura y deleitarme con las imágenes que nos proporcionaban a través de la pantalla y poco a poco descubrí que las representaciones pictóricas decían más que el texto, solo debía mirar con atención. En las aulas de Preescolar ya había utilizado estos textos, pero sin tomar en cuenta el valor cognitivo que implica hacer uso de estas lecturas.

De pronto la “lectura de imágenes” de la que nos habla ampliamente Arizpe y Styles (2013), apareció en el mapa. Las ilustraciones cobraron mayor relevancia y las descubrí como un motor no solo para el desarrollo de la oralidad ya que leer una imagen implica poner en juego una amplia gama de habilidades del pensamiento. No

⁶ Aprovecha elementos reciclables para hacer un divertido televisor.
<https://www.youtube.com/watch?v=Xxuyx0YMycs&t=69s> Revisado 17/Junio/2021

solo en los niños sino en jóvenes y adultos. El libro álbum no solo es una bella literatura infantil, “Hablamos de libros compuestos de imágenes y palabras cuya interacción íntima crea niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes con el potencial de sembrar en los lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer” (Arizpe y Styles, 2013, p. 48).

Hablar de *Alfabetización visual* (Arizpe y Styles, 2013) era nuevo, poco a poco comprendí que:

La alfabetización visual es un grupo de competencias que permiten interpretar y componer mensajes visuales. La alfabetización visual proporciona una serie de pautas que [les] permitirán acceder a una comprensión más integral del conocimiento y de lo que [nos] rodea”. (Villa, 2008, p. 207)

Esto me llenó de entusiasmo, encaminar el desarrollo de habilidades del pensamiento con ayuda de un libro y sus ilustraciones, dejando en libertad a los niños para que crearan sus propias interpretaciones.

Los miedos que a veces me acompañan empezaron a envolverme en un pálido manto, una maligna vocecilla demeritaba el trabajo planeado diciendo suavemente en las madrugadas que era una actividad trillada, que no les gustaría, que sería aburrido. Así que, entre el rediseño de la caja, los obstáculos y el miedo retrasé la actividad por una semana y estuve a punto de cambiarla e ir por algo más atractivo y seguro, que no implicara un riesgo en la aceptación de los niños y las familias. Pero decidí continuar y arriesgarme, nada en esta vida se ha logrado caminando por los mismos caminos.

La curiosidad de escuchar a los niños, de ver sus respuestas ante los retos me entusiasmo y me llenó de valor, era su primera lectura de imágenes y la primera vez que observaría más allá de una simple narración de los alumnos, sino que tendría la oportunidad de corroborar si lo que Arizpe y Styles (2013) o Villa (2008) decían sobre las habilidades visuales y de pensamiento. Tenía que ver cómo los niños daban significado a los signos y a las imágenes, si creaban su propia historia, comprendían lo que las imágenes querían comunicar o daban su propia interpretación.

El proyecto de lengua era un reto para todos, incluso para las familias. Las mamás se emocionaron al recordar este juguete con el que ellas mismas habían experimentado, la variable consistía en que debían elegir un cuento y las imágenes que se deslizarían serían de la historia elegida. Nunca me imaginé lo difícil que sería armarlo, con una altiva soberbia quise hacer por mí misma aquella maravillosa *Caja cuenta cuentos* que hasta resplandecía en la imaginación, pero definitivamente el reto me hizo recordar que esa destreza no me es natural, nunca he sido buena para las actividades manuales, habilidad ampliamente valorada en las maestras de educación Preescolar pero que, en definitivo, no es mi mejor destreza.

La estrategia fue complicada, las cosas no estaban saliendo como deseaba. En el salón de clases los maestros siempre tienen que improvisar, dice Suárez (2007) que:

Una parte significativa de las acciones que se despliegan cotidianamente en las escuelas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar. no están previstas, ni fueron objeto de planificación alguna, y muchas veces, forman parte de las consecuencias no deseadas de las intervenciones educativas sistemática. (p. 9)

Esto siempre se puede presentar en cualquier salón y en las aulas virtuales no podía ser la excepción. Me sentía frustrada por no poder hacer más mientras los niños narraban lo mejor que podían y pasaban las imágenes, mientras el resto de la clase nos esforzábamos en escuchar, ver las imágenes, prestar atención a una pequeña pantalla que distorsionaba las imágenes, los sonidos y las voces. La frustración no solo se posó en mí sino en la mayoría de los niños. Traté de animarlos, ayudarles dando seguridad y generando un ambiente de confianza pese a que no estábamos cerca.

Los resultados no fueron como esperaba, considero que en este caso los logros fueron más individuales. El beneficio radicó en que los alumnos y sus familias exploraran nuevos textos de la LIJ, recuperaron historias y trabajaron en familia para ayudar al niño a hacer la lectura de imágenes; pero de este mar revuelto logré rescatar el que los estudiantes hicieran uso de su oralidad con seguridad. Pese a que su voz muchas veces fue robada por los adultos, ellos la recuperaban para seguir narrando.

Durante la pandemia los niños no asistían solos a las clases virtuales, las familias estuvieron presentes y pude observar que todos experimentaron la interrupción de su voz en algún momento. También presencié cómo los obligaban a dar respuestas rápidas y sin reflexión, tan solo repitiendo lo que les iban dictando. Pero había pequeños que no se dejaban intimidar y hablaban con autonomía narrando una historia, apoyándose de las imágenes que iban surgiendo de la pantalla de cartón. La mayoría de ellos estaban decididos, y no dejaron que les quietaran la palabra y hablaban con fuerza.

El proyecto estaba dando leves frutos, por lo menos los alumnos se entusiasmaron contando sus cuentos, sus suaves voces transitaban por las redes saltando de una casa a otra. Fuimos testigos de narraciones más estructuradas, y de entre las diferentes voces surgieron las anheladas narraciones inventadas por ellos mismos y usando sus recursos para darse a entender. Cuando la historia estaba relacionada con cosas que ellos conocían su voz brotaba con mayor confianza y fluidez. En esos momentos añoraba tenerlos cerca y poder expresar de una manera más viva cuan orgullosa estaba de ellos.

Sentí la suave sensación de éxito, pero no era plena, el reto apenas había iniciado y el aguijón de la insuficiencia aun asestaba fuertes punzadas. El siguiente paso en el plan exigía una sesión específica para hacer una evaluación, pero esto se salió de la canasta de posibilidades ya que el tiempo apremiaba. El ciclo escolar estaba a punto de terminar y las autoridades anunciaron un regreso a clases abrupto. Ahora los esfuerzos debían concentrarse en el regreso a clases presenciales bajo una sombra de incertidumbre que nos envolvía a todos.

Si bien es cierto que desde que trabajo en educación Preescolar, siempre tuve altas expectativas respecto a lo que pueden hacer los niños, de sus habilidades y capacidades. Sabía que, con una buena organización, con un objetivo claro y con un enfoque bien determinado se puede lograr grandes avances en sus aprendizajes y desarrollo integral. Sin embargo, la duda, como un poderoso mazo que juzga, ha recaído en mi capacidad y conocimientos, la seguridad en mí se encontraba

fragmentada y no importaba cuánto me esforzara por hacer las cosas diferentes en el aula para los niños e incluso hasta para las familias, la voz de la insuficiencia me perseguía.

Hablar de proyectos se convirtió en una verdadera aventura, debo reconocer que antes de esta experiencia mi conocimiento acerca de los proyectos era muy limitada y difusa. Creo que nunca me quedó claro qué significaba trabajar bajo esta metodología, así que esta experiencia comenzó a darme los elementos para vislumbrar un trabajo más organizado, más libre, pero sobre todo entretejido con las necesidades e interés de los niños. Aunado a esto reafirme la convicción que tengo de utilizar la literatura para apoyar el desarrollo, no solo del lenguaje de los niños, sino del niño en sí mismo.

Goldin en el “Liminar” que hace a la obra de Rosenblatt (2002) dice: “La lectura en la escuela no es un lujo, no es tampoco una cuestión súper estructural, es un requerimiento fundamental para hacer de la educación una herramienta esencial en la construcción de una sociedad democrática” (p.10). Al coincidir con este pensamiento, me he esforzado para que la literatura esté presente en el aula; al cursar el posgrado reafirmo la idea de la importancia de esta y de que, como me había sucedido a mí, una buena lectura podía llevar a los alumnos a transitar por rumbos menos oscuros por los que a veces los niños tienen que pasar en silencio.

El proyecto de lengua se implementó y terminó en una realidad confusa, caótica para el mundo, los adultos estábamos llenos de incertidumbre, pero también la emoción se hacía presente por volver a mirarnos sin un frío aparato electrónico de por medio. El mar estaba revuelto, nadie sabía a ciencia cierta qué pasaría. En lo personal pensé que, como en ocasiones anteriores, declinarían su mandato y volveríamos a empezar el trabajo a la distancia. Pero esta vez no fue así.

3.4 Museo de bichitos: una experiencia de Pedagogía por Proyectos

Para el mes de agosto del 2021 regresamos a clases presenciales en un sistema híbrido, lo cual no quedaba muy claro para muchos. Con la intención de seguir manteniendo los protocolos de prevención contra el contagio por COVID 19 los niños

comenzaron a asistir de manera escalonada, es decir iban por grupos reducidos solo una o dos veces a la semana. Por otro lado, se enviaba a casa tareas que debían seguir fortaleciendo los aprendizajes que se trabajaban en el aula. Así que, como docente debía hacer dos planeaciones, una para aplicar en el aula y otra que enviaba a través de WhatsApp para ser implementada en casa. Fue bajo esta «nueva normalidad» que seguí implementando nuevas intervenciones.

La luz iluminó otros caminos que antes habían estado en la oscuridad y el término «proyecto» comenzó a tener otro sentido y a estar presente en el aula, ya que había llegado para quedarse en mi práctica docente. Rincón (2012) expresa que “defendemos la propuesta de trabajar por proyectos en la escuela, porque sabemos que es una herramienta de cambio profunda que permite a cada docente encontrar una forma para enriquecer su quehacer educativo” (p.18). Esta parecía una respuesta a ¿Cómo podía mejorar mi intervención? ¿Cómo podía ser una mejor maestra?

Pero las sorpresas en la Maestría en Educación Básica (MEB) no terminaban y para el cuarto trimestre me tenía reservada otra metodología llena de magia: la denominada Pedagogía por Proyectos (PpP) de Jolibert y Jacob (2015) quienes nos explican que:

La eficiencia y la profundidad de los aprendizajes depende del dominio que tienen los aprendices sobre sus actividades: lo que éstas significan para ellos; cómo se representan las tareas necesarias; cómo gestionan el tiempo, el espacio y los recursos; cómo se detienen una vez realizado un proyecto para evaluar sus resultados y sacar fruto de esto. Además, el clima afectivo de un proyecto colectivo, con sus tensiones y conflictos, pero también con la valoración, el apoyo y entusiasmo que proporcionan la vida cooperativa y el trabajo en conjunto permite el desarrollo de personalidades sólidas, flexibles y solidarias. (p. 12).

El trabajo por proyectos bajo este enfoque abrió las puertas de nuevos mundos. De la mano y paso a paso me ayudó a construir una nueva meta, ahora bajo la mirada de la PpP que me llevaría a realizar una intervención integral y a la vez dándome la oportunidad acercarnos la lectura y la escritura desde una fresca perspectiva dando así otro sentido a las acciones que se realizan dentro del aula.

Esta nueva intervención se denominó El *museo de bichitos*. Dicho nombre fue resultado de un consenso con los alumnos después de varias pláticas y propuestas. Lo significativo fueron los primeros pasos que se empezaron a dar para ceder el poder a los niños: era su proyecto y ellos debían elegir cómo nombrarlo. No fue una idea que se consolidara en la primera propuesta, y tuve que lanzar algunas palabras al aire para que los niños empezaran a apropiarse de ellas.

En la construcción de este nuevo capítulo de la aventura por el posgrado, el apoyo y colaboración de todos mis compañeros y docentes fue fundamental para que cobrara forma y los alumnos de 3°C disfrutaran de llevarlo a cabo. A través de este proyecto los deseos de los alumnos se cumplieron, por lo menos en su mayoría, ya que se buscó realizar aquellas peticiones que habían surgido cuando se hizo la “Pregunta generadora” de la que nos habla Jolibert y Jacob (2015), a través de esta, en una asamblea se cuestiona a los estudiantes acerca de lo que les gustaría aprender. Esta es una de las razones por las que el compromiso de los alumnos fue mayor, desde el inicio el proyecto fue suyo, era algo que ellos querían hacer. (Anexo 2)

Emprender propiamente al proyecto llevó más de dos intentos, pese a creer que la actitud me ayudaría a comprender la metodología, cada movimiento lo hacía con gran cautela ya que temía hacer algo mal y ese temor agudizaba los errores. Dicha situación me llevó a recordar esas primeras veces en el aula en las que uno teme hacer cualquier movimiento y generar un caos irreparable.

En medio de ese mar de dudas lancé la “Pregunta generadora” (Jolibert y Jacob, 2015) a cada uno de los grupos que atendía de manera escalonada: ¿Qué les gustaría aprender en esta ocasión? ¿Hay algo que les gustaría hacer aquí en la escuela? ¿O algo que desean conocer? Estas fueron las preguntas que les formulé. En ese momento pude percatarme de la necesidad de los alumnos de tener más experiencias como estas, es decir, en las que ellos puedan decidir. Era el primer intento, y fue claro para mí reconocer que es importante llevar a los estudiantes a ser más conscientes de lo que verdaderamente quieren y no lo que el mundo les dice que deben querer.

Esto significa dar las palabras y el poder para expresar sus necesidades y sueños con libertad en un ambiente seguro de aceptación y respeto. Fueron pocas las propuestas que hicieron, en general pude observar que los alumnos tienen un interés por el juego, ya que esa es su naturaleza y el reto estaba en que, a través actividades lúdicas, se pudieran abordar también las inquietudes de conocimiento del mundo que tenían y los aprendizajes que los programas escolares determinan.

Durante la construcción del proyecto estuvieron presentes la oralidad, la lectura y la escritura ya que los niños hicieron uso de ellas para comunicar lo que sabían, formular cuestionamientos para saber más e intercambiar información con sus exposiciones. La lectura estuvo presente al indagar en los textos informativos, no solo de la biblioteca de aula sino de la biblioteca escolar y de textos conseguidos por ellos con ayuda de sus familias. El acercamiento a la escritura se logró al realizar los carteles, invitaciones, letreros, fichas informativas y finalmente los boletos.

Para ello tuve la oportunidad de aplicar estrategias de la PpP como la “Interrogación del texto” (Jolibert y Jacob,2015). Primero presentando a los alumnos el portador a trabajar en un tamaño amplio para que los alumnos lo puedan ver, y analizar las partes que lo conforman. Les pregunté ¿Qué es esto? Comencé a brindarles opciones para que fueran comprendiendo cuál era el sentido de la pregunta ¿Crees que sea una carta, una invitación, un cartel, etc.? Los alumnos ya habían trabajado antes con ellos y fueron reconociendo cada uno de los portadores y trataron de explicar su función y después sus partes. (Anexo 3)

Posteriormente pasamos a la presentación de la “Silueta del texto” (Jolibert y Jacob,2015), esto consiste en exhibir la estructura de un portador de texto, es decir se muestra un formato con los espacios que los alumnos detectaron en el texto como el título. Al tratar de que fuera lo más claro posible, solo ponía dos o tres partes del texto, por ejemplo: título, texto e imagen. Debo explicar que estas estrategias eran completamente nuevas para mí y dudaba acerca de si las realizaba de manera adecuada en ese momento, pero me aventuré a realizarlas. Sabía que estaba cuidando demasiado a mis estudiantes, la idea de fracaso o de generar confusión me

preocupaba debido a que “Es responsabilidad del docente saber hasta dónde sus alumnos pueden ir en la lectura de un texto y qué es lo que él tendrá que “regalar” para permitir entender el texto completo” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 74). Esto me llenó de dudas, creía conocer a los estudiantes, pero llevaban más de un año trabajando a la distancia, y ahora solo los podía ver una vez a la semana.

La PpP me llevó de la mano paso a paso y comencé a darle otro sentido a la educación preescolar. Observé que los alumnos, con una guía adecuada, logran realizar grandes cosas por sí mismos. Solo necesitaban libertad para hablar, expresar, indagar y que sus inquietudes fuera escuchadas y tomadas en cuenta. Con gran reserva fui soltando a los niños, comencé a observar más y hablar menos, escuchar con atención y aceptar las propuestas; cuestionarlos pero no desanimarlos. Aprendí a ir dejando pistas en el camino. El resultado me hizo sentir orgullosa de la labor de los niños, de las familias y por supuesto de la forma en que logré intervenir, es decir con respeto hacia las ideas y trabajo de los estudiantes.

Si bien las puertas del museo no se pudieron abrir a los padres de familia, sí tuvimos la oportunidad de que alumnos de otros grupos del plantel visitaran el *Museo de bichitos* logrando que todos tuvieran la oportunidad de ser parte de un museo. Mis estudiantes se convirtieron en los guías dando muestra de sus saberes no solo a sus compañeros sino a maestras, personal de apoyo, directivos. Los resultados fueron esperanzadores: ver que se podía realizar un proyecto con niños de preescolar, pese a los muchos tropiezos y carencias que se tuvo en el proceso.

Pude reconocer los logros y avances no solo en los aprendizajes de los alumnos, sino en mi como docente, empecé a tener altas expectativas, solté el poder y lo dejé en manos de los niños. Ya no era yo la que hablaba, guíaba o explicaba sino ellos, dejé de ser el centro de atención. Me dí cuenta de todos los saberes que se desarrollaron al estar los niños en movimiento, al resolver las dudas de los otros con sus saberes y experiencias o buscar la ayuda necesaria cuando reconocían que no sabían algo. Esta experiencia fue de aprendizajes significativos para todos.

Debo señalar que no todo fue como lo soñé. Tuve muchas fallas, carencias en mi organización, era la primera vez que aplicaba estas estrategias y no siempre lo hice como debía; cometí omisiones que trataba de reparar en los equipos siguientes. Recordemos que mi grupo estaba dividido en cuatro equipos y cada día repetía una actividad lo cual me daba oportunidad de tratar de hacerlo mejor, pero no siempre fue así. Si bien es cierto que el trabajar de manera escalonada complicaba las actividades, este no fue el único factor, en esta nueva normalidad, surgían variantes que no siempre contemplaba.

Al final del cuarto trimestre me sentía más empoderada y emocionada con todo lo vivido. Veía una forma más creativa y respetuosa de interactuar con los alumnos, los veía libres y seguros al realizar las actividades. El cambio en mí comenzaba a notarse, no sé si los demás lo percibían, pero me sentía más segura al explicar a las familias por qué no trabajaba planas, letras o por qué no les enviaba un libro de los ya conocidos para que trabajaran en casa. La mayoría de las familias comenzaron a comprender mis argumentos, o tan solo a confiar al ver a sus hijos alegres, dispuestos a realizar las actividades y asistir a la escuela.

Las exigencias de los papás poco a poco se fueron disipando. Comprendía a las familias, sabía de su temor relacionado con el ingreso a la primaria, pero confié en que íbamos por el camino correcto. Es importante señalar que las familias reconocen que leer y escribir son herramientas muy poderosas para la vida. por ello, creen que entre más temprano logren apropiarse de estos saberes tendrán mejores resultados o sacaran mejores calificaciones. Sin embargo, lo que se deben replantear son las vías y los tiempos para alcanzar estas metas. Con estas certezas anduve al siguiente paso, la última intervención que implementaría durante la maestría.

CAPÍTULO IV

EN EL TEATRO DE LA VIDA

¿Qué es la vida? Un frenesí.

¿Qué es la vida? Una ilusión,

una sombra, una ficción,

y el mayor bien es pequeño:

que toda la vida es sueño,

El cuarto y último capítulo fue reservado para abrir el corazón. Aquí presento una intervención con todas sus vicisitudes, omisiones y errores. Recupero las voces, las experiencias, las risas y alegrías que encontramos a diario en un aula de preescolar pero también plasmo los momentos de frustración, tristeza e incluso la desesperanza que puede llegar a presentarse en las dinámicas educativas y aun más, bajo lo amenaza constante de que se nos arrebate la salud.

Hacer esto es abrir las puertas del aula a todo aquel que quiera echar un vistazo y dejar ver que no todo puede salir tan bien como uno esperaba, no importa que tanto uno se esfuerce. Aquí podemos ver que la dinámica educativa no es un proceso único e inalterable ya que está atravesado por infinidad de eventos que influyen en ella.

4.1 Elevando la voz

Empezaba el penúltimo trimestre del posgrado, como niveles de video juego se fueron presentando retos cada vez mayores. T tenía que iniciar una nueva intervención, pero la hoja en blanco no dejaba de perseguirme y el tiempo era escaso. Me llenaba de angustia no poder dar algo diferente a los niños, sin embargo, la experiencia me ha enseñado a adaptarme, ya que “una parte significativa de las acciones que se despliegan cotidianamente en las escuelas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar [...] el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos siempre estará atravesado por la improvisación” (Suárez, 2007, p. 8). Así que debía valerme de la experiencia y retomar lo trabajado para seguir construyendo.

Esta aventura dio inicio ante un nuevo panorama de pandemia. Durante el primer mes del año 2022 en nuestro país empezaba a golpear lo que denominaron *la cuarta ola*⁷, esta vez no fue la variante Delta, sino una nueva que denominaron Ómicron. El virus había mutado y aparecían variantes que presentaban diferentes síntomas de la enfermedad, y esta vez afectó de manera considerable en la población infantil.

Bajo este panorama la siguiente intervención se realizó en el Jardín de Niños Luis González Obregón ubicado al norte de la Ciudad de México (CDMX). Pese a que el territorio que ocupa esta ciudad es muy pequeño, es el estado más poblado del país. Se divide en 16 alcaldías y el jardín de niños pertenece a la denominada Gustavo A. Madero (GAM). Se ubica en parte del territorio conocido como Cuauhtepac. La población está integrada por migrantes de otros estados de México que vienen a la ciudad en busca de mejores oportunidades de trabajo y las colonias aledañas al jardín de niños representan una buena opción debido a los bajos costos de las rentas.

En esta escuela se cuenta con servicio regular, integrado por dos turnos: matutino y vespertino. Ser parte de ambos turnos ha permitido tener un espacio para preparar los materiales, revisar trabajos y expedientes, escribir en el diario de la educadora, registrar los avances y seguimientos; incluso elaborar decorados, frisos o lo que se requiera. Este espacio, entre un turno y otro, que debería ser personal también es usado para tratar temas de importancia con las familias y era común que atendiera dudas relegando incluso el espacio de comida.

El grupo de tercer grado con el que se llevó a cabo el proyecto de intervención denominado *Nuestro teatro* estaba integrado por 9 niñas y 16 niños. En ese momento todos los estudiantes tenían cinco años cumplidos y algunos comenzaban a cumplir los seis. Cabe destacar que la situación de este grupo resultaba interesante ya que todos los alumnos iniciaron su vida escolar al ingresar a primer grado en el año 2019. Tan solo tuvieron oportunidad de asistir de manera presencial por siete meses cuando la pandemia nos obligó a todos a permanecer aislados. Como estrategia pedagógica,

⁷ Durante la Pandemia se presentaron periodos de altos niveles de contagio después de algún periodo festivo a vacacional y comenzaron a denominar estos periodos como *olas*.

para el segundo y tercer grado de preescolar se determinó que los niños continuarán en el mismo grupo y conmigo como maestra titular.

Esto resultó una experiencia diferente, en dieciocho años frente a grupo nunca había tenido una vivencia así. Puedo mencionar que facilitó el trabajo de cada ciclo escolar debido a que la evaluación diagnóstica, así como el período de adaptación fluyó de una manera más natural, conocer a los alumnos permitía invertir menos tiempo en el diagnóstico inicial. Tratar con los niños durante tres años me dio la oportunidad de conocerlos, reconocer sus necesidades, sus habilidades y por supuesto las áreas de mejora.

Al terminar las vacaciones decembrinas, iniciando el mes de enero de 2022, una nueva ola de contagios por COVID-19 entre los alumnos azoto a la población. Los niños ya no eran inmunes como se decía al inicio de la pandemia. Las autoridades no dieron tregua, y con su ilógica estrategia de recuperación académica se reiniciaron las clases en los primeros días de enero, sin importar la visible tasa de infecciones que iba al alza. Pese a ello, reuní valor y fortaleza al igual que miles de maestros e inicié con entusiasmo, tratando de olvidar la posibilidad de que los niños pudieran contagiarse y sólo decidí extremar las medidas dentro del aula. De alguna manera también me encontraba emocionada ya que quería mostrar a los niños los libros que había adquirido, quería compartir la lectura con ellos.

El primer día, llegué con una gran sonrisa que ocultaba el cubrebocas pero que la mirada delataba, coloqué los valiosos tesoros en los libreros y se perdieron entre los libros ya existentes, invité a los alumnos a explorar con libertad. Valeria encontró un libro muy singular, con la alegría que la caracterizaba a sus escasos cinco años, solicitó le leyera el libro que llevaba entre las manos: *El ratón Pérez*, escrito por Ricardo Estrada e ilustrado por Álvaro Borrasé. Este texto pertenece a la colección del *Nuevo Modelo Educativo* que nos fue proporcionada en el año 2018, la cual se divide en dos secciones: los textos literarios y los informativos. (Anexo 4)

Tomé el libro y me senté en una de las pequeñas sillas para quedar a su altura. Le pregunté de qué creía que trataba ya que esto me daba la oportunidad de seguir

abriendo puertas para la expresión oral y obtener elementos para observar y evaluar, es decir obtener información de los alumnos y de la propia intervención, ya que en preescolar es importante tomar todos los elementos posibles para la evaluación. Esta debe ser formativa, permanente y cualitativa (SEP, 2017, p. 175). Así que puse atención a su respuesta oral, pero también a sus alegres expresiones corporales.

— Pues creo de unos ratones y animales —respondió Valeria mientras levantaba los hombros y las cejas en señal de desconocimiento. Era una niña con la habilidad de comunicarse con lenguaje oral, corporal y gestual.

Le sonreí y su pícaro sonrisa me animó a leer las coloridas páginas que me ofrecía. Era un guion de obra de teatro. Dudé por un momento, ya que teníamos poco tiempo y la historia era larga, pero sobre todo porque nunca habíamos leído un guion de teatro. Decidí leerlo tal cuál, señalando con el dedo mientras Valeria me volteaba a ver constantemente con una mirada llena de preguntas. Poco a poco se fueron acercando otros niños a escuchar. Observé sus miradas confundidas, les pregunté si habían entendido, algunos no contestaron y otros dijeron que no, comenzaba a explicar lo que era un narrador cuando tuvimos que interrumpir y dejar la lectura, ya que la maestra de educación física nos esperaba.

Después de hablar de la lectura y hacer una recuperación de sus “aprendizajes previos” (SEP, 2017) surgió la idea de una obra de teatro, deduje que a los alumnos les gustaría, pues los había observado jugando con los guiñoles y me pareció una excelente oportunidad para seguir trabajando la expresión oral con una nueva estrategia. Estaba emocionada pero también me aterraba el trabajo que implicaría. La idea se quedó guardada en el tintero porque la vida me tendría preparado el primer reto del año: mi hijo salió positivo a COVID19 y el protocolo de la escuela era claro, tenía que aislarme por lo menos tres días y eso retrasó el inicio de esa nueva aventura.

Hay un dicho que dice que «los males nunca vienen solos», y en esta ocasión los vientos trajeron una serie de eventos que fueron poniendo obstáculos en el camino. Después de tres días, al reintegrarme a las actividades laborales, durante la Junta de

Consejo Técnico (CTE)⁸ tan solo tuve la oportunidad de compartir la idea de abordar el tema del teatro ya que coincidió que las autoridades pusieron sobre la mesa la importancia de trabajar con la lectura. Días antes había empezado a construir la idea de una puesta en escena a partir del libro que habíamos explorado, me pareció conveniente compartir mis intenciones con el resto de las compañeras.

Empezamos a hablar de las posibilidades que esta actividad podría traer si se trabajaba como un proyecto de escuela en el que cada grupo participaría con su propia representación “ya que, al desarrollar proyectos, los alumnos proponen, discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan” (Jolibert y Jacob, 1985, p. 55). En colegiado estuvieron de acuerdo, compartí la idea de que los niños deben ver reflejado su trabajo en un producto final, uno que les diera sentido a todo lo que realizan en el aula y en este caso sería las representaciones de sus obras.

Así la última intervención realizada bajo la guía del posgrado la titulé *Nuestro teatro*, esta debía cobijarse bajo la luz de Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), con el principio de ser abierta a la comunidad, en ese momento el que fuera una acción a nivel escuela para mi ya representaba una vinculación con la comunidad, creía que la interacción entre los niños era una necesidad o problemática que debía resolver y sí era así pero no era la esencia de lo que la ASCL busca, solo que en ese momento así lo entendí y tampoco tenía mucho rango de acción debido a los protocolos de salud.

4.2 Tras bambalinas

Se inició el proyecto como una acción a nivel escolar, Gil (2009) menciona que “Cuando se realiza un proyecto institucional se logra una mejor identificación y compromiso de los docentes con la misión de su institución al tener la oportunidad de trabajar en equipo para lograr un objetivo común” (p.19). El grupo de trabajo del jardín de niños en el que laboro se ha conformado como un equipo sólido y no era la primera

⁸ El Consejo Técnico Escolar es una reunión en la que se tratan aspectos fundamentales de la organización escolar. En la junta celebrada en el mes de enero se ponía énfasis en el tema de la lectura.

vez que trabajamos así, pero sí sería la primera en un sistema híbrido bajo la nueva normalidad. Esto para mí representaba un gran avance, ya que de esa manera el impacto del proyecto sería mayor y no solo para mi grupo.

Pero el destino tenía deparado otras circunstancias, y nuevamente tuve que permanecer aislada, esta vez por catorce días debido a que mi compañero de vida resultó contagiado con la nueva variante de COVID. El país estaba viviendo un alto índice de casos positivos, varios de los alumnos junto con sus familiares resultaron contagiados, las profesoras no estuvieron exentas y durante las primeras semanas de febrero la escuela llegó a funcionar con tan solo dos maestras de los ocho grupos que integran el plantel.

Sólo había tenido oportunidad de hacer la “pregunta generadora” (Jolibert y Jacob, 2015), que es la que va a permitir descubrir qué es lo que quieren realmente hacer los niños en la escuela. Y en este caso, en el que de alguna manera debía tomar en cuenta sus intereses, también era importante conocer qué sabían acerca del teatro. No era la primera vez que hacía esta pregunta, así que deseaba escuchar respuestas más cercanas a mis expectativas; los conocía y sin embargo seguían contestando lo que creían que se esperaba de ellos. Han pasado tanto tiempo escuchando de sus familias lo que deben decir, lo que deben contestar y hasta lo que deben sentir o pensar que su voz se había quedado un poco extraviada.

Emprendí el viaje llena de ilusiones y con la esperanza de alcanzar nuevos destinos, pero de pronto tuve que abandonar el barco sintiendo que dejaba a los niños a la deriva. Debía iniciar este nuevo proyecto desde la distancia, pero ahora sin contacto por alguna plataforma, como Zoom⁹, la cual había sido nuestra barcaza de salvación durante la pandemia. Ahora las autoridades indicaron que las clases virtuales ya no eran permitidas, con el objetivo de ser empáticos con la situación de las maestras, pero sobre todo para animar a los padres a regresar a las clases presenciales. El protocolo establecía que el contacto ya solo era mediante la plataforma de WhatsApp

⁹ Zoom aplicación que permitía la comunicación por videoconferencias

y solo tuve la oportunidad de enviar el plan pedagógico y puse las esperanzas en los niños y las familias.

Tal como lo hice durante el trabajo en la pandemia traté de que las palabras siguieran volando por las redes, seguí utilizándolas para lograr mantener la ruta de nuestro destino. Envié audios en los que explicaba a detalle en que consistían cada uno de los trabajos y tareas, así como de las finalidades de éstos, quería transmitir la esencia, pero sentía que no podía. Como ya lo había mencionada en el capítulo anterior, considero que en muchas ocasiones las familias tienen dudas de cómo trabajar los aprendizajes con los niños y trataba de alumbrar sus travesías y esfuerzos por seguir a flote con sus hijos. Enviaba de forma constante audios dirigidos a los alumnos en los que daba las indicaciones, formulaba preguntas, los invitaba a realizar las actividades con entusiasmo, es decir, quería que se sintieran motivados, puesto que es uno de los aspectos fundamentales para acceder al “lenguaje integral” al que hace referencia Goodman (1986).

Los alumnos iniciaron las indagaciones con apoyo de sus familias, observaron videos acerca del tema y algunas obras de diferentes géneros teatrales. Los videos era la única herramienta con lo que contaba, las situaciones de pandemia y la económica de algunas familias anulaba la posibilidad de experiencias con el teatro. Es importante recordar que cuando dio inicio el confinamiento los alumnos tan solo contaban con tres años de edad en su gran mayoría, y sus interacciones con el mundo eran escasas.

Con la intención de hacer la situación más amena, grabé un video para presentarles el teatro de sombras¹⁰. Quería seguir estando cerca de ellos, que los aprendizajes no se detuvieran. Debido a que las familias habían referido que los niños se sentían más atraídos por los videos en los que encuentran un elemento conocido, y en general «ver a su maestra» en la pantalla captaba su atención. Así continué buscando las

¹⁰ En este video se presenta una versión del cuento de Schkolnyk (2000) titulado *Yo cómo, tú comes, él come* (pp. 7-13). Una historia que presenta seres vivos que suelen ser de interés de los alumnos. Se busco que fuera un video corto para evitar el consumo de datos de internet. Cuento Yo como. <https://youtu.be/kCSiLB-w0Xs>

mejores formas de mantener a los alumnos interesados, de animarlos a seguir haciendo uso del lenguaje, animarlos a expresar sus ideas.

Después de las primeras indagaciones llegamos a la elección de la historia, les pedí proponer el cuento que quisieran representar todo mediante mensajes de WhatsApp, les pedí a los padres de familia que revisaran su índice lector. Me entusiasmaba la idea de elegir historias frescas, nuevas, pero no se presentó así. Los alumnos tienen un gusto particular por historias clásicas, siendo estas las más conocidas por sus familias y por lo tanto las más repetidas ya que “cuando disfrutamos un libro, queremos experimentar otra vez el mismo placer. Esto se puede expresar como el deseo de volver a leer el mismo libro o leer otros del mismo autor o más libros del mismo tipo o simplemente leer por la actividad en sí” (Chambers, 2007, p.20).

Realizamos una votación de las cuatro propuestas: *Pedro y el lobo*, *Los tres cochinitos y el lobo feroz*, *Caperucita roja* y *Ricitos de oro y los tres ositos*. En estos espacios en que la comunicación no era directa con los alumnos el apoyo y respuesta de las familias fue primordial para que esta nueva aventura se fuera construyendo ya que “al desarrollar proyectos, los alumnos proponen, discuten argumentan, contra argumentan, relacionan, cotejan, antes de poner en marcha las acciones que llevan a la práctica” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 55). La votación representaba un ejercicio democrático, con la intención de que los niños reconocieran que sus opiniones son importantes y que tienen el derecho a expresarse.

Dadas las características del grupo fue necesario hacer tres obras de teatro, se tomaron en cuenta las propuestas y los alumnos fueron eligiendo el personaje que querían. Es importante destacar, que las familias seguían hurtando las voces de los niños y toman decisiones por ellos por lo que decidí retomarlo cuando pudiera escuchar la verdadera voz de los estudiantes y corroborar sus decisiones. Ansiaba que el aislamiento en el que estaba terminara, sentía que el tiempo se iba y que no lograríamos realizar el proyecto.

4.3 Segunda llamada

Finalmente, fui dada de alta y volví a mi recinto: el aula, el espacio en el que hacía magia al lado de los niños. De inmediato retomamos el trabajo del teatro, y utilicé actividades de Jolibert y Jacob (2015) y de su Pedagogía por Proyectos (PpP) ya que me habían dejado cautivada. Realicé la presentación del “Contrato colectivo”, el cual es el momento en el que se presenta a los alumnos qué es lo que vamos a hacer, qué necesitamos para hacerlo, quiénes serán responsables de algunas acciones o recursos. También se determinan los tiempos y fechas para implementar el trabajo. Debo señalar que este denominado “Contrato colectivo” ya contenía la mayoría de las actividades con la intención de ganar tiempo. Las había registrado con las ideas que habían mencionado con anterioridad y también me tomé la libertad de poner algunas acciones que en lo personal deseaba hicieran. Hice las propuestas con la firme convicción de que, si los alumnos rechazaban alguna de ellas, se podría omitir dejando que los alumnos tomarán las decisiones del proyecto. (Anexo 5)

Sabía que era la oportunidad de cautivar a los alumnos con la propuesta, que surgiera el interés por realizar el proyecto y que las actividades que debíamos realizar previamente surgieran de ellos, yo solo podía hacer sugerencias. Y así sucedió, poco a poco fueron proponiendo y levantando la mano para expresar algo que ellos querían realizar, fuimos anotando a los responsables de algunas labores, pero lo que causó mayor sensación fue la escenografía.

Entre todos determinaron cómo sería la ambientación, un bosque fue la propuesta más aceptada después de cuestionarlos acerca del lugar en el que se desarrollaban cada uno de los cuentos. Esta etapa del proyecto fue una de las más divertidas y en la que tuve la oportunidad de ceder el poder ampliamente a los niños. Pude ver que la PpP “permite a los alumnos realizar un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima” (Jolibert y Jacob, 2015, p.37). Los alumnos eligieron los colores, experimentaron con los diversos instrumentos: pinceles, brochas, esponjas, rodillos; mezclaron pinturas, se retroalimentaban entre ellos, pero también se autorregulaban al regalarnos

expresiones tales como: «¡No!, Estas ensuciando, pásate para allá». Se escuchaban las voces surcando el aula y tan solo debía levantar la mirada para ver sus reacciones, pero en realidad, resolvían la mayoría de sus contratiempos por sí mismos. (Anexo 6)

A la par, en las casas, con ayuda de sus familias, se elaboraban otros elementos de la escenografía que ellos habían seleccionado al realizar el contrato. Previamente les había preguntado si estaban seguros de si sus papás podrían hacerlo, algunos reflexionaron y contestaron que sí, pero otros guardaron silencio ya que no lo sabían por completo, por lo que dimos la opción de preguntar a sus familias. Tengo que mencionar que los alumnos salían alegres, emocionados. La obra era el tema de conversación y las familias cedían ante el entusiasmo de sus hijos y la mayoría, respaldaba sus decisiones.

El proyecto también implicaba trabajar con la escritura y fue un excelente pretexto para traer a colación diferentes portadores. Aarón compartió su experiencia al realizar invitaciones, explicó cómo hizo las de su fiesta con ayuda de su mamá y mencionó que podía traer su impresora al aula. Descubrieron que podían hacer un cartel para anunciar sus obras de teatro y después de varios cuestionamientos sobre la forma de organización alguien propuso también hacer boletos para la entrada, (Anexo 7).

La idea del guio de teatro fue mi propuesta directa, los lleve a recordar de dónde surgió la idea de hacer una obra de teatro y retomamos la lectura. Explicué lo que era un dialogo y cómo lo podíamos construir. Con estos portadores de texto, entendidos como formas de comunicarse a través de la escritura, los alumnos pusieron en práctica sus saberes. Les presenté un boleto, un cartel, un guion y al final una invitación. Se realizó la “interrogación de los textos” (Jolibert y Jacob, 2015), uno a uno en diferentes espacios y conforme ellos iban proponiendo.

Ya había realizado la actividad y seguían surgiendo dudas en mí, las preguntas que formulaba eran las adecuadas. Los niños contestaban con naturalidad, todos levantaban la mano y decían sus ideas; la mayoría acertadas y relacionadas con su vida cotidiana o con lo aprendido previamente en el aula. Lo más difícil de esto era presentar la “Silueta del texto” (Jolibert y Jacob, 2015), no sabía si debía llevarlos más

allá o con los elementos que les presentaba era suficientes. Finalmente estaban teniendo experiencias con la escritura y los portadores de texto, y lo importante no era que supieran las letras. (Anexo 3)

Después de que los niños eligieran plasmar en el contrato la elaboración de boletos, les presenté la estructura de un boleto. Los alumnos atentos hicieron la interrogación del texto. Lo observaron por algunos segundos, cuando ya estaban ansiosos por participar.

—¿Qué crean que sea esto? —les pregunté con cierta incertidumbre. En realidad, todos lo descubrieron con rapidez y en un coro de voces se oía:

— ¡Un boleto, un boleto! —. Pregunté directamente a Saúl, un alumno que suele estar molesto y adormilado al inicio del día y que en ese momento lo noté poniendo especial atención.

—Y ¿Para qué sirve?

— Eso es un boleto y sirve para invitar a las personas —dijo Saúl muy alegre y seguro por saber lo que era. Todos los alumnos habían levantado la mano, se notaban emocionados, seguros de sus respuestas.

—También sirve para saber cuánto cuesta —añadió Ángel jugando distraído con sus dedos.

Ángel es un niño que suele faltar mucho a clases debido a que su mamá trabaja, se le dificulta integrarse al grupo cada vez que regresa de periodos largos de ausencia por lo que es común que al inicio elija un lugar un poco alejado de los demás con una actitud desinteresada. Conforme avanza la clase se va integrando con ayuda y animándolo.

— Te dejan entrar, cuando... como que vas al cine —dijo Iker.

— ¿Y este boleto dice algo? —les lancé otra pregunta.

— Sí, dice bo-le-to —nuevamente contesto Saúl mientras separaba las sílabas al pronunciar la palabra.

— ¿En dónde dice? —volví a preguntar poniendo cara de duda. Y muy seguro de sí mismo se levantó a señalar en el pizarrón.

—¿Y creen que solo diga boleto? —lancé la pregunta a todo el grupo.

— No —contestó Santiago.

— Dice más cosas, así como de los tres cochinitos —añadió.

—¿Cómo lo saben? —seguí preguntando

— Porque tiene muchas letras — dijo Paola usando sus manos para expresar que era muy obvio.

—¿Boleto cuántas palabras son? —insistí.

—Una —gritaron emocionados y comenzaron a contar las letras y otros las palabras, estos últimos gritaron tres y el resto se quedó observando con una mirada reflexiva

—¿Tú qué piensas Hanna, son una, tres o más? —le pregunté mientras ella veía sorprendida a sus compañeros por el desorden y contestó:

— Más. —Escuchar su voz me llenó de orgullo, Hanna suele negarse a hablar frente a todos y trata de escabullirse al responder solo con gestos o mímica. Por eso era un gran logro por lo menos una palabra.

El tiempo nuevamente transcurría con una aborrecible velocidad y tuve que interrumpir la charla para iniciar la elaboración de sus boletos. Las actividades estaban fluyendo con libertad (hecho importante que no siempre se presenta), había entusiasmo y tan solo escuché la resistencia de María:

— Pero yo no sé escribir maestra —me miraba preocupada.

Era su segundo día, acababa de integrarse a las clases presenciales. De sus escasos cinco años de edad había pasado dos en confinamiento y eso la había vuelto muy tímida. Se encontraba feliz de estar con sus compañeros y del amoroso recibimiento que le dieron, pero estaba nerviosa y todas las actividades las realizaba con inseguridad y buscando la aprobación constante. Me senté con ella:

—Voy a hacer mi boleto junto a ti —dije con naturalidad y calma. Comencé a repetir:

—Boleto, boleto ¿cómo lo podré escribir? ¿Será con números? —.

María me sonrió divertida y dijo:

— No, con letras —dirigí la mirada alrededor del aula. —¿Cómo cuáles me servirán? —. María empezó a relajarse y escribía con letras y símbolos sobre su hoja en forma de boleto. De vez en cuando echaba una mirada a lo que yo realizaba y poco a poco fue poniendo más atención a su propio trabajo. (Ver anexo 8).

Al interrogar el texto los alumnos señalaron que había números, y Santiago explicó:

— Es para saber a qué hora debes llegar —. Los niños no hicieron relación con la fecha pese a que hemos trabajado ampliamente con el calendario, fue hasta que pregunté:

— ¿Y cuándo será la obra, en qué día?

La cara de Damián se iluminó como cuando alguien tiene una buena idea y corrió a ver el calendario mostrando el día señalado. Julián, que tiene un amplio conocimiento de los números les dijo:

—Ese es —y siguieron con su boleto.

Después de meses de trabajar a distancia, a través de una pantalla, al colaborar en equipo se observaba la disposición de compartir entre ellos una responsabilidad. En esta ocasión no hubo niños peleando por el material, alumnos excluidos de los equipos

o compañeros perdidos por no querer hacer nada. Todos estaban realizando la actividad que les correspondía para diseñar los carteles, las invitaciones, los boletos. Se encontraban felices por abrir su presentación, no solo a las familias, sino a otros compañeros, en este caso del grupo 3°B que había estado trabajando a la par.

En medio de la construcción de los materiales que usaríamos en las obras uno de los días previos al estreno nos visitó el grupo invitado para realizar la venta de boletos de su obra. Los alumnos de ambos grupos se mostraban emocionados, todos querían comprar un boleto, entre ellos se corregían y decían a quién había que dar cambio. Lo que a la mirada de un externo parecía una algarabía sin sentido, para mi compañera maestra y para mí resultaba un gran momento de intercambio. Contaban, resolvían, ponían las manos para ayudarse y buscaban la forma de resolver los problemas para devolver el cambio correcto. Finalmente, todos se fueron satisfechos con las transacciones realizadas, los niños con sus monedas de plástico se sentían millonarios por haber vendido sus boletos. (Anexo 9)

4.4 Liberando las palabras

La etapa más difícil del proyecto fue la construcción de los diálogos, presenté un guion impreso y el libro que nos había llevado hasta el proyecto. Realmente no tenían mucha experiencia con el tema y no quise ahondar mucho, solo mencioné algunos elementos como el guion y traté de explicar que esa rayita llamada guion se usaba para avisarnos que alguien iba a decir algo. Creo que debí solicitar la ayuda de alguien más para esta actividad o apoyarme de herramientas como la grabadora de voz de mi teléfono celular, ya que estaban ansiosos por participar y expresaban largos diálogos que no alcanzaba a escribir en el pizarrón.

Estaba complacida con esta actividad debido a que pude escuchar las habilidades lingüísticas que los alumnos estaban alcanzando. En lo personal la oralidad es una de las metas de la educación preescolar, Rodríguez (1995) menciona que “El habla es la carta de presentación que abre o cierra puertas” (p. 3). Da paso a los saberes de otros mundos, por lo que los esfuerzos en el aula van encaminados a que los niños se expresen, que escuchen y aprendan a escucharse. Pude ver como alumnos como

Hanna, que evita en la medida de lo posible hablar frente al grupo, también participaba.

— Pues decía que iba a soplar —aportaba con su voz fuerte y los demás aceptaron las sugerencias.

Algunos otros demostraron sus habilidades junto con el entusiasmo de participar. Proponía un dialogo tras otro, pude constatar que sus conocimientos previos les aportaban seguridad, no temían equivocarse porque conocían el cuento. Pero tuvimos que hacer ajustes y esto los obligó a pensar nuevos diálogos. Después de la explicación de lo qué es un narrador asumí ese rol para dar guía y hacer una construcción más fluida. Personas ajenas al proceso de los niños de este grupo podrían argumentar un trabajo muy básico, pero ante la mirada de quién conoce al grupo y a las circunstancias por las que ha transitado, escucharlos hacer aportaciones es como recibir monedas de oro por cada palabra pronunciada, escuchada y comprendida por todos.

Hubiera deseado tener más tiempo para elegir la música, dejarlos soñar al ritmo de las notas. Con las pocas propuestas los niños bailaban y se movían con soltura. A cada melodía abandonaban sus lugares para tratar de moverse al ritmo que los envolvía, proponían pasos de todo tipo y hasta Damián que suele ser tímido y callado se acercó a darme la mano para bailar lo cual me tomó por sorpresa. Los observé sentir las notas entrando en su cuerpo y llevándolos a bailar sobre nubes imaginarias. Conforme les ponía melodías previamente elegidas ellos hacían relación con las escenas. Cuando escucharon *Carmina Burana*, inmediatamente alguien propuso:

— Esa es el lobo —todos estuvieron de acuerdo, afirmando con leves movimientos de cabeza o gritando entusiasmados que sí.

Escucharon las melodías y sí alguien hacía una propuesta los demás solían aprobarla. Los estudiantes mencionaban que algunas eran de tristeza o de alegría, sus elecciones tenían mucho que ver con lo que deseaban transmitir en las escenas de

las obras. A veces, que diera miedo y otras que se rieran eran sus respuestas a las preguntas que lanzaba. Al igual que las actividades anteriores los veía involucrados, la mayoría opinando y desplazándose por el aula dándome la oportunidad de prestar atención a los que no les era tan fácil participar.

Como he mencionado con anterioridad, los alumnos de este grupo y yo llevábamos tres años recorriendo el camino juntos. Cuando recién ingresaron al grado de primero de preescolar tan solo tenían dos o tres años, en ese entonces la música solo hacía efecto en unos cuantos, entre ellos Valeria, que bailaban alegremente mientras la mayoría prefería mirar. Incluso los movimientos exagerados o chuscos que hacía para invitarlos a mover el cuerpo eran en vano en ese primer año.

Por ello, mirarlos alegres, levantarse animados a bailar y mover el cuerpo de forma rítmica sin que se les pidiera era un gran logro. Eran avances significativos, no solo en las habilidades de escucha, sino en la expresión a través del cuerpo, el control de movimientos, identificación de las emociones, la expresión y las situaciones que las pueden detonar. La elección para acompañar las representaciones también les implicó poner en juego muchos de sus saberes y desarrollar más aprendizajes y habilidades.

El tiempo no era suficiente, cada minuto eran gotas de oro que se desvanecían en las manos, y todavía faltaba ensayar. Pedí autorización para que nos permitieran alargar una semana más nuestro proyecto ya que estábamos desfazados en la organización escolar. Todo comenzó a complicarse, los nervios empezaron a surgir como chorros de agua de una fuente. En los ensayos olvidaban con facilidad sus diálogos, pero recordaban los de los otros. Los veía nerviosos, querían jugar y terminar rápido su participación. Comencé a frustrarme y a imaginar el peso de los juicios de los demás sobre mis niños, sobre el trabajo realizado, sobre mí. A manera de ensayo vinieron los alumnos del grupo 3.-B a observar nuestra obra y nada de lo que teníamos ensayado ayudó.

4.5 ¡Comenzamos!

El último ensayo y todo parecía tan sombrío, niños tirados en el suelo jugando, otros olvidaron sus diálogos y algunos más no querían participar, eso me hizo casi desfallecer. Desilusionada y molesta miré a Saúl con enojo, con voz dura le pedí que se levantara del suelo. Cuando vio mis ojos enojados se levantó rápidamente asustado y me sentí como una bruja malvada que arruina la diversión. De esas miradas seguramente tienen en su casa, no necesitaban otra más de la maestra. Esa noche no dormí tranquila, desperté a cada rato con ideas que rondaban en la cabeza, me preocupaba el fracaso, se esperaba mucho de este grupo, me imaginaba los comentarios mordaces hacia mi trabajo. Me sentí incluso con la necesidad de cancelar la presentación de las obras.

Sin embargo, los niños me tenían preparada una gran lección cuando en la presentación, con la sala llena de sus familiares como invitados, actuaron como nunca. Todos los espectadores, entre ellos la directora y la maestra especialista de la Unidad De Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) nos divertimos con las travesuras, los gestos, diálogos y movimientos. Hubo muchas palabras olvidadas que se transformaban en momentos chuscos con los que las familias sonreían discretamente o reían a carcajadas. Los niños se valieron de todas sus herramientas de comunicación para continuar con la secuencia de la historia.

Es interesante la manera en cómo empleamos nuestro cuerpo para dialogar, demostrar afecto, dar respuestas a interrogantes o simplemente pedir una dirección. Absolutamente todo nuestro cuerpo se ve involucrado en este proceso de comunicación y casi de manera inconsciente lo usamos a pesar de que el otro no esté próximo a nosotros. Para un infante esta es la primera forma de comunicarse, mejor conocida como oralidad primaria (Ong, 1987).

Finalmente, los papás atentos, con los celulares guardados a petición de la maestra, disfrutaron sin una pantalla de por medio, reían y aplaudían orgullos de los niños. Todos se sentían satisfechos con lo que sus hijos habían logrado y las lágrimas casi

brotaban cuando en medio de nuestro escenario improvisado, entre los árboles de cartón escuché decir a Leonardo:

— ¡Soplaré y soplaré... ábreme la puerta! —gritó aquel niño de ojos grandes y pestañas rizadas que solo pronunciaba monosílabos al hablar en las clases. Se expresó con naturalidad, parecía que por fin las actividades especiales, los ejercicios, juegos de lenguaje, las pláticas que habíamos llevado a cabo cada semana durante la pandemia estaban dando resultado.

Quedé satisfecha de los resultados, tuve muchas fallas y carencias en el proceso, pero al último los alumnos salían del aula narrando su experiencia con alegría. Se habían divertido, habían dicho sus diálogos, los habían remendado y completado e incluso se habían aprendido toda la obra y repetían las voces junto con los actores en turno: habían utilizado el lenguaje oral. (Anexo 10)

Tuve que robar un poco de tiempo a las siguientes clases, las sesiones no fueron suficientes para hacer todo lo que deseaba. Así que días después de que se presentara la obra realizamos una evaluación con los alumnos que asistieron. Desafortunadamente a dos años de iniciada la pandemia la *nueva normalidad* aun no llega, la asistencia sigue siendo irregular y eso no ayuda a los alumnos y dificulta el trabajo. Para mi sorpresa los estudiantes ya se encuentran familiarizados con las actividades de evaluación. La sinceridad es tan natural en ellos, se expresan con honestidad reconociendo lo que no realizaron. (Anexo 11)

Entre ellos, señalaron qué les faltó e incluso algunos dieron sugerencias de qué hubiera podido hacer. Es verdad que la sinceridad infantil duele, los adultos no estamos acostumbrados a las palabras directas, pero los niños no lo toman personal entre ellos y simplemente se escuchan. Tal vez la forma en que me dirijo a ellos los ha llevado a aprender a tratarse de la misma forma. Generalmente son más los comentarios de felicitación que se hacen que los de sugerencias o críticas. Saúl se evaluó en silencio cuando le tocó hablar de su actuación, pero luego argumentó que sí lo había hecho junto con Santiago, quién a su vez reafirmo:

— Sí, lo hiciste porque hasta lo hicimos juntos —le explicaba su compañero con empatía. Evaluar a los niños de educación preescolar puede resultar muy complicado pues de un día para otro pueden presentar avances significativos u olvidar por completo algo que hicieron ayer, para recordarlo con detalles dentro de dos semanas.

Bajo la mirada ajena al nivel se pueden emitir muchos juicios, observaciones, pero solo quien conoce a los niños sabe lo que cada uno de los pasos les ha costado. El llevarlos a la reflexión de su propio proceso de aprendizaje no es una tarea fácil, pero es fundamental debido a que “En la actualidad, de acuerdo con el perfil de egreso, se pretende que los alumnos movilicen su conocimiento, es decir, que sepan explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar en su vida cotidiana lo visto en clase; para ello es necesario que el aprendizaje sea significativo y esté acorde con el contexto del estudiante” (Porrás, 2019, p.76).

Con esta última actividad dimos por concluida esta intervención pedagógica. Los alumnos tuvieron la oportunidad de hacer uso de su oralidad en todo momento. Al construir sus ideas para expresarlas tuvieron que valerse de todos sus conocimientos, de lo que aprendieron en el proceso, por ejemplo, al añadir nuevas palabras a su vocabulario. Fueron diversos los aprendizajes que de forma transversal se abordaron, así los estudiantes tuvieron la oportunidad de vivir el lenguaje oral, escrito a través de la lectura. Y yo, aprendí a hacer uso de la lengua escrita para compartir, reflexionar e indagar sobre mi formación y mi práctica docente. Sin embargo, esto no fue una tarea fácil, pero sí emocionante, que implicó una gran responsabilidad y compromiso personal para lograrlo.

DESPUÉS DEL VIAJE

Se cree que todo tiene un inicio y un desenlace. Arribamos a un puerto pensando que llegamos al final, sin embargo, descubrimos que solo es una parada para emprender un nuevo viaje. La inquietud de mejorar mi práctica docente me llevó a conocer la Maestría en Educación Básica (MEB) en donde descubrí el valor de tesoros que

siempre había poseído: la lectura, la escritura y la oralidad. Me lancé en caída libre en esa aventura, llegando hasta lo más profundo para encontrarme con esas poderosas herramientas de la educación y de la vida misma.

Por dos años caminé en un mundo de nuevos saberes, pero debo agregar, que viví esta aventura en un mundo desconocido, no solo para mí sino para todos debido a la pandemia por COVID 19. En el año 2020 me convertí de golpe en una maestra y alumna de un nuevo sistema educativo emergente, el futuro había llegado y el confinamiento obligó a la mayoría a seguir el camino del aprendizaje a través de las pantallas. Gracias a los avances tecnológicos podíamos comunicarnos a la distancia. Es triste mencionar que no todos pudieron acceder a este viaje, para muchos no hubo clases virtuales, debido a que no contaban con las tecnologías necesarias que les dieran la oportunidad de seguir aprendiendo lo que el mundo académico ofrecía en ese momento.

Regresar a ser alumna me permitió ponerme en los zapatos de los niños de mi grupo, experimenté la aventura al igual que ellos desde una sala, un comedor o hasta en las recamaras de los hogares que se convirtieron en aulas. Esto me permitió vivir la experiencia desde las dos caras de la moneda: por la mañana fui una maestra ansiosa de que los estudiantes siguieran desarrollando sus saberes y por la tarde una estudiante que lidiaba lo mejor que podía con las fallas del internet, el celular o la computadora. Con esto comprendí que a veces como docentes olvidamos lo que implica ser alumno, las necesidades, dudas, frustraciones y hasta miedos a los que se enfrentan los niños, la empatía se queda fuera frente a las exigencias del sistema que se vuelve frío y excluyente.

En la MEB me encontré con maestras y maestros que pacientes me llevaron por los caminos del saber, transité por las aulas virtuales junto a compañeros maestros y después de dos años de convivencia, a través de las pantallas, nuestras historias se unieron. Escuché sus voces, y ellos amablemente, escucharon la mía. Fue aquí donde conocí la hermandad entre docentes que tanto necesitamos y de la que carecemos. Escuché sus historias y sus vivencias en el aula, experimenté el aprendizaje

colaborativo, el trabajo en equipo y la evaluación entre pares; muchas actividades que no es lo mismo vivirlas como alumno que como docente.

Gracias a estas experiencias pude ver el esfuerzo que se requiere para llegar a acuerdos con otros, escuchar las propuestas y despojarnos del ego para aceptar otras ideas o una crítica, a veces no tan constructiva. La experiencia, me permitió reconocer todas las habilidades sociales, emocionales y comunicativas que los alumnos deben poner en juego en esta interacción del trabajo en equipo, el trabajo colaborativo entre pares del que tanto se habla entre los docentes pero que muchas veces nosotros mismos no practicamos.

Poco a poco y a veces de golpe, fui descubriendo carencias en la enseñanza que impartía y pude ver la relación que hay entre la educación que el estado en su momento me brindó y mi actuar como educadora frente a grupo. Los fantasmas tradicionales que seguían colándose en mi aula disfrazadas de estrategias y materiales innovadores se fueron develando. Es irónico pensar que me consideraba una maestra comprometida con su trabajo, innovadora, tenía mucho que aprender y la MEB representó un parteaguas en la forma de entender el significado de ser profesora y de la importancia del uso del lenguaje, no solo en los alumnos, sino en el desarrollo personal y académico.

En este espacio educativo conocí un nuevo enfoque educativo y de investigación cualitativa denominado Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL). Poco a poco fui construyendo un significado de esta nueva forma de ver la educación, comencé a explicármelo como una forma de intervenir en la realidad en la que me desenvuelvo tanto escolar como personal. Es una mirada que permite reconocer las situaciones que puedan estar generando conflictos e incidir en ellas usando las habilidades y herramientas de la lengua como la lectura, la escritura o la oralidad, estas brindan experiencias significativas a los estudiantes facilitando la apropiación del mundo que los rodea.

A través del enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), pude comprender que seguir trabajando en mi intervención pedagógica era un reto

permanente, la actualización es una acción ineludible. Se vuelve fundamental comprender los procesos de los estudiantes, los contextos en los que se desenvuelven y las necesidades que se presentan con cada generación ya que la realidad no es estática, los seres humanos estamos en constante cambio y evolución y la educación debe responder a estas exigencias.

El enfoque de la ASCL me llevó por nuevos senderos, algunos tenebrosos como el del pasado que tuve que explorar para comprender el presente; otros oscuros que me llevaron a vislumbrar el valor de la experiencia personal y docente como fuente de información para la investigación educativa y otros más sinuosos pero amables que me permitieron concentrar los recuerdos en una autobiografía sustentada por el enfoque biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2006). Esta titánica tarea me lleno de emoción, quería escribir, me gustaba, pero lo mío era la escritura íntima similar a la lectura íntima de la que nos habla Petit (2018), esa que podía ocultar, que se quedaba solo en ideas, emociones y sueños que nadie conocía hacerlo público me llenaba de miedo.

Fue preciso llenarme de valor y reconstruir los recuerdos de la infancia. Recuperé las voces secuestradas por el olvido y la negación, así como las experiencias que como alumna del sistema educativo experimenté. Con el conocimiento de la historia de la educación en nuestro país traté de entender las formas de enseñar de mis maestros que se regían por ciertos programas y políticas educativas de esos años. Al ir develando las etapas de mi niñez, las experiencias educativas en relación con el uso de la lengua empecé a explicarme, por qué elegí el nivel de educación preescolar y cómo me fui construyendo en la maestra que soy.

Implicó un importante cambio de paradigma comprender que narrar mis experiencias de enseñanza y aprendizaje como alumna y como maestra aportaban elementos importantes para mi formación y la de otros maestros. Estaba investigando, analizando los eventos, las prácticas, los resultados de las políticas educativas, la conveniencia de los planes y programas de estudios desde mi propia trinchera, y esta vez no se quedaría en una charla de pasillo con los colegas.

Comprendí que el enfoque biográfico narrativo permitía ser una fuente de saberes para quien escribe y para quien lee. Durante este trayecto danced libremente con las letras, escribí sin parar y sin sentido para después recuperar, corregir, borrar y volver a escribir. Me apropié de mi historia a través de las palabras escritas. Eso es la vida: escribir y reescribir. A través de esta experiencia pude reconocer las carencias en cuanto a la palabra escrita tenía y asumí la responsabilidad de solventarlas. Recuperar la historia y las vivencias para ponerlas al servicio de otros docentes a través de la autobiografía me dio la esperanza de que alguien más se pueda inspirar por mi experiencia y me brindó la oportunidad de inspirarme en las historias de otros.

En esta travesía fui descubriendo la importancia de la lengua, del impacto que en mí ha tenido la lectura y en especial la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Si bien es cierto que los libros infantiles fueron fieles compañeros para el trabajo en el salón de clases, no conocía todas las virtudes que poseen, y cuántas cosas más se pueden hacer a través de sus páginas. Conocer su historia, la forma en que se han ido transformando y las nuevas aportaciones abrieron un amplio panorama no solo para ser usados en el aula, sino en la vida misma. De pronto, deje atrás la vergüenza por disfrutar de los libros infantiles en público ya que no solo me subía a sus páginas para volar como una niña sino para imaginar la forma en que los llevaría hasta el aula, incluso a otros adultos.

Las intervenciones que realicé dentro del aula bajo este enfoque me permitieron constatar lo que digo a mis alumnos sobre la importancia de practicar, equivocarse y volver a intentar. Reconocí que no siempre lo que se tiene planeado se lleva a cabo como uno desea. Aun así, logré adaptarme a las circunstancias y utilizar los tiempos lo mejor que pude. Hubo muchas fallas, como el día en que perdí la paciencia por no ver una obra de teatro perfecta y lo que había resultado divertido se tornó en desesperación. Mi voz dejó de ser dulce y se volvió áspera hacia los alumnos en un momento de ensayo y el sentimiento de culpa me aguijoneo por días, había permitido que lo que yo denomino la *pedagogía de la simulación* se colara a mi aula.

Cada una de las metodologías implementadas me permitieron experimentar la educación desde un enfoque diferente, la ASCL me enseñó que la enseñanza es viva, real, significativa. Y me permitió aprovechar el carácter abierto del programa de *Aprendizajes Claves* (SEP, 2017), ya que dadas sus características nos da la posibilidad de atender, no solo las necesidades de los alumnos, sino sus intereses y abordar el uso de la lengua desde sus propios saberes. Al convivir con los alumnos de tan corta edad he podido comprender que cuando tienen contacto con el mundo de los adultos, los escuchan conversar y son incluidos en las charlas, estos se vuelven más hábiles en la comprensión del mundo que los rodea como lo menciona Smith (1994).

Hoy en el aula me esfuerzo por permitir que sean los intereses de los niños los que guíen la enseñanza, cedo la palabra con mayor facilidad para que, como Jolibert y Jacob (2015) me han enseñado, sean ellos los protagonistas de su propio aprendizaje. Las actividades sin sentido y descontextualizadas han disminuido drásticamente, aunque debo reconocer que no han sido extintas debido a que el cambio es paulatino, la transformación de la práctica no ha sido fácil porque el mismo contexto escolar lo dificulta. Las prácticas tradicionales se encuentran profundamente arraigadas y soltar las raíces que empezaban a echar ha resultado todo un reto.

Quiero señalar que no ha sido nada fácil asumir el reto, pero no solo por ser docente sino por ser mujer. No dudo que para los hombres tampoco sea fácil, sin embargo, en esta experiencia pude constatar que pese a los cambios vertiginosos de la mujer dentro de la sociedad aún, mi condición femenina sigue siendo el principal obstáculo para el crecimiento profesional. Fui madre muy joven, *mamá adolescente* como me denominaron, y al parecer ese era el único papel con el que podía quedarme. Hay un proverbio o un dicho que dicta *Aquel que sirve a dos amos, con alguno queda mal.*¹¹

¹¹ Los dichos son frases que reflejan el pensamiento de una sociedad que ha manera de rima y con lenguaje picaresco y coloquial dictan normas o consejos.

Al escuchar estas palabras me pregunté ¿Cómo aplica a las mujeres? ¿Es por ello por lo que se supone las mujeres solo deben quedarse en casa y cumplir con la función que la sociedad les ha asignado? ¿Qué pasa conmigo, qué pasa con miles de mujeres quienes no solo tienen un *amo*, ni siquiera dos? ¿Qué lugar ocupo cuando trabajo un doble turno, tengo una familia y me atrevo a mirar hacia un mejor futuro no solo profesional sino personal al querer estudiar una maestría? ¿Qué costo debo pagar por transitar estos caminos de la educación?

Sabía que llegar a estudiar un posgrado ya estaba escrito en mi historia, pero una vez más la sociedad cobraba un alto peaje por dejar que transitara por estas nuevas rutas. A los ojos de la sociedad era maestra, por ello recibía una remuneración económica y eso me comprometía a estar frente a los grupos con una buena actitud, preparada y capacitada. Sin embargo, también cumplía otros roles en una sociedad desigual, que exige cosas diferentes a hombres y mujeres. Ser estudiante llegó a ser una función más, debo señalar que hermosa y gratificante, pero que también exigía parte del fragmentado tiempo de los días.

Servir a tantos hizo que surgiera la frustración y la impotencia de no alcanzar a quedar bien con todos. El sistema pregonaba que como mujer soy libre y tengo derechos de todo tipo, y que estoy protegida. Los medios de comunicación me alentaban a crecer, y ser lo que yo decida en este periodo histórico en el que se abren espacios para levantar la voz, pero mi voz aún estaba aprisionada por mí misma y por la doble cara de la sociedad. Esa seguridad de la que tanto se hablaba, en realidad, ni yo ni muchas mujeres la sentíamos.

Para una mujer como yo los ratos de ocio y de descanso eran pocos, todas las actividades que realizaba para la práctica docente absorbían considerablemente el tiempo. En el sistema de educativo de México el INEGI (2020) reporta que “Del total de docentes trabajando en educación básica, 71 de cada 100 son mujeres. Se observa también que en preescolar la proporción correspondiente es 94 de cada 100” (p. 1), si en el sistema educativo la mayor parte de docentes son mujeres, que no solo cumplen con esa función, me pregunto cuántas oportunidades nos quedan para seguir

preparándonos profesionalmente y, derivado de esto, cabe preguntarnos ¿Qué tanto se encuentra profesionalizado el magisterio de nuestro país?

La maestría se convirtió en un refugio, un espacio de esparcimiento en el que podía conocer, leer y escribir con libertad, pero los tiempos y las circunstancias no siempre fueron benévolos. Hubo momentos de frustración al no poder dedicar el tiempo que deseaba a la lectura, la escritura y la reflexión. Suárez y Ochoa (2007) señalan que la “escritura de un relato necesita tiempo y el escritor también necesita tiempo, un buen texto no se resuelve rápido, así nomás”. Tomarse en serio la escritura implica escribir varias versiones” (p. 20).

Bailar con las letras fue difícil por el temor a que fueran leídas, y por el escaso tiempo que dedicaba a ellas. Escribir es un proceso suave, lento, las notas de música que las guían son como un tranquilo vals y la vida no era así, la prisa y el contar los minutos es una práctica común. Debo reconocer que como mujer sigo luchando con los estereotipos que me han definido, con los roles y obligaciones que a lo largo de los años me apropié, me ha sido difícil dejar de lado las «obligaciones femeninas»¹², y dedicar un mayor tiempo a mi escritura.

Para que las ideas se vieran materializadas en estas páginas, tuve que reflexionar acerca de lo que significó el proceso de escritura en el pasado y poder dar sentido a lo que significa escribir hoy. Durante la gran aventura que viví al cursar la maestría pude descubrir que la fuerza de la escritura siempre ha formado parte de mi vida y no era consciente de ello.

Fueron muchos borradores, escribir, destruir, retomar, reconstruir cada palabra una y otra vez. Esto implica mucho esfuerzo, constantemente estuve en medio de la tormenta ya que no quedaba del todo satisfecha con lo plasmado en las hojas. Cassany (1987) nos explica que “la cantidad de convenciones que requiere el acto de

¹² Obligaciones femeninas las considera como todas aquellas que por tradición dicen, les corresponde realizar a la mujer, pese a que hoy en día las mujeres salen a trabajar al ámbito público para sostener económicamente el hogar. No solo si son madres solteras o jefas de familia como actualmente los gobiernos las han denominado.

la escritura es muy elevada” (p. 47). Sabía que algo faltaba, muchas veces las palabras no bailaban melodiosas y tuve que recorrer un largo camino entre borradores.

En algún momento descubrí que era yo la que frenaba las palabras, no estaba preparada para hacer de mis pensamientos una escritura pública (Meek, 2004), no soy una escritora experimentada, de las que solo requiere uno o dos borradores (Castello, 2009), es más ni siquiera me asumía como escritora, pues durante años había hecho de la escritura un evento privado a través de los diarios. En cierta forma debido a la pandemia, las primeras lecturas en voz alta que contenían trozos de mi vida viajaron por las redes, fueron compartidas a través de una pantalla. Mis pensamientos y sentimientos fueron escuchados y paradójicamente esas frías ventanas de cristal convirtieron mis palabras en una escritura pública.

Todo fue un importante reto y debo mencionar que avanzar en el camino de mi formación profesional fue gracias al apoyo del cuerpo docente de esta maestría, quienes comprensivos de las situaciones que como alumna, docente y madre se presentaban. Me brindaron los andamiajes necesarios, así como las herramientas que me ayudaron a realizar una mejor intervención en el aula. También brindaron una guía en la construcción de mi historia y en la corrección de los textos. En este espacio encontré un refugio, ante el caos que se vivía en el mundo. Aprendí el valor que tiene la lectura y lo que para mí había representado. Comprendí que las palabras impresas salvaban, o al menos a mí me salvaron, abren puertas para escapar a otras realidades y que a través de sus personajes y lugares pude imaginar otros referentes de lo que es la vida. La literatura me dijo que podía soñar, aspirar a volar alto, muy alto.

Por ello concluyo diciendo que es importante abrir más oportunidades de formación para los docentes con la calidad académica y humana como lo es la Maestría en Educación Básica. Y ya que las mujeres son las principales formadoras, sería importante que la oferta de capacitación fuera flexible y más accesible, logrando así una verdadera profesionalización del magisterio y por lo tanto cambios sustancial en la educación de nuestro país.

La narración biográfica narrativa es una gran oportunidad como medio de investigación y formación, permite enriquecer al que escribe y al que lee. Los docentes no solo intervenimos en el aula, podemos hacer investigación educativa y tenemos mucho que aportar para la mejora de la educación.

La ASCL es una disciplina joven que se encuentra en crecimiento y formación, pero es una visión que debería extenderse en todas las escuelas para poder intervenir desde una posición diferente haciendo uso de lo que nos convierte en humanos: La lengua oral, escrita y la lectura. Llegué al final de esta aventura y los tesoros que me llevé son invaluable, espero que este sea el principio de grandes aventuras ya no sólo como docente, sino como animadora sociocultural de la lengua.

REFERENCIAS

- Alcott, L. (1989). *Mujercitas*. México: Fernández Editores.
- Allende, I. (1994). *Paula*. Recuperado de: LeLibros.org <http://ww12.lelibros.org/> [4-03-2021]
- Arizpe, E. y Styles, M. (2013). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56), 61–93.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Fórum: Qualitative Social Research*, v. 7 (4).
Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18921>
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2010). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 0(1), 201-212. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14
- Browne, A. (2021). *Ramón Preocupón*. México: FCE.
- Camps, A. (1996). *Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica*. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó (pp. 33-46)
- Carrasco, A. (2011). *La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español*. En Barriga, R. *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuito y formación del profesorado*. México: Colegio de México, SEP, CONALITEG. pp. 307-328.

- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6). Pp. 63-80. DOI: [10.1080/02147033.1990.10820934](https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934)
- Castillo, E. (2003). *Lo científico de la investigación cualitativa: viejos dilemas, nuevas posturas*. *Nómadas (Col)*, (18), 46-53. [2 de agosto de 2022]. ISSN: 0121-7550. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890006>
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: FCE.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Cirianni y Peregrina. (2007). *Rumbo a la lectura*. España: Colihue.
- Colomer, T. (2002). *La lectura infantil y juvenil*. Millán, J.A: (coord.): La lectura en España. Informe 2002. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de: https://www.academia.edu/38064834/La_lectura_infantil_y_juvenil
- CPEUM. (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- De la Cruz, G., Pontón, C. (2018). *La educación preescolar en el modelo educativo 2016. Continuidades y rupturas*. En Ducoing, P. (coord.). (2018) *Educación básica y reforma educativa*. México: iisue. UNAM. pp. 137-159 Recuperado en: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>
- Díaz, A. (2011). *El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área de lenguaje*. En Barriga, R. *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuito y formación del profesorado*. México: Colegio de México, SEP, CONALITEG. pp. 287-305.
- Dubois, M. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Venezuela: AIQUE. pp. 7-33.

- Dueñas, T. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. México: UPN.
- Ferreiro y Teberosky. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García, J. (2019). Panorama de las reformas en educación básica. Del plan de once años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). En Trujillo, J., Castillo, A. y García, J. (Coords). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. México: Escuela Normal Superior. p. 17-26.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: ANAYA.
- Garrido, F. (2018). *Aprender a leer*. México: [Aprender a leer - Descarga Cultura](#). UNAM.
- Gil, N. (2009). *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y la institución?* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- González, M. (2008/2009). *Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes*. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, pp. 207-232. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/11441/17078>
- González, M. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Revista Histórica da Educacao*, 17(40. 11-26). ISSN: 1414-3518. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627379002>
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. lectura y vida*. Recuperado en: <https://educrea.cl/el-lenguaje-integral-un-camino-facil-para-el-desarrollo-del-lenguaje/>
- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura. una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós.

- Gutiérrez, C. (2019). *El método integral Mijares como estrategia para favorecer la lecto-escritura en los alumnos de primer grado de educación primaria, del Instituto Gutenberg, ubicado en la alcaldía Tláhuac de la Ciudad de México*. México: SEP/UPN.
- INEGI. (2020). *Estadísticas a propósito del día del maestro (docentes en educación básica en México. Datos nacionales)*. Recuperado en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf
- Jaimes, C. y Rodríguez, L. (1996). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Cuba, Enunciación, 1997-08-00 vol:2 nro:2 pág:15-23 <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2497/3497>
- Jiménez, R. (2019). *Aulas para la imaginación. La formación de la ASCL*. México: UPN.
- Jiménez, R. (2021). *La “prisa” por alfabetizar en preescolar: el caso de la familia Hernández*. México: UPN.
- Jiménez, R. (2021). *Escribir la vida desde las tesis autobiográficas*. En: Olmos, Carrillo y Arias. (Coord.). (2021). *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación. Haciendo camino al andar decolonial*. México: UNAM, FEST ZARAGOZA. (pp. 191-221)
- Jolibert y Jacob.(2015). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. México: Ediciones del Lirio.
- Lispector, C. (2018). *Aprendiendo a vivir*. Madrid: Ed. Siruela.
- Maqueo, C. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. (El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica)*. México: UNAM.
- Márquez, G., Prados, M., y Padua, A. (2013). *El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres Experiencias en diálogo*. En López, A., Hernández, F., Sancho, J. y Rivas, J. (Coords). *Historias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de*

historias de vida. pp. 241-249. Recuperado en: <https://xdoc.mx/preview/el-uso-de-la-biografia-en-el-aula-universitaria-tres-experiencias-en-5c9a8765d767b>

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.

Mendoza, E. (2002). *El diario escolar en primer grado*. INÉDITO.

Mendoza, R. (2018). *Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016*. En Ducoing, W. (Coord.) *Educación básica y reforma educativa*. México: UNAM, iisue. Recuperado en; <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>

Montero, R. (2019). *La loca de la casa*. México: Debolsillo.

Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. (2017). *El diario escolar*. En *Principios, Propuestas y Testimonios*. México: MMEM. pp. 147-148.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.

Parodi, G. (2013). *Saber leer*. México: Instituto Cervantes.

Pescetti, L. (2018). *Una que sepamos todos. taller de juegos, música y lectura (para el aula, la casa, el campamento o el club)*. México: Siglo XXI.

Pérez y Martínez.(2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.

Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Pinkola, C. (2008). *Mujeres que corren con los lobos*. España: Ediciones B.

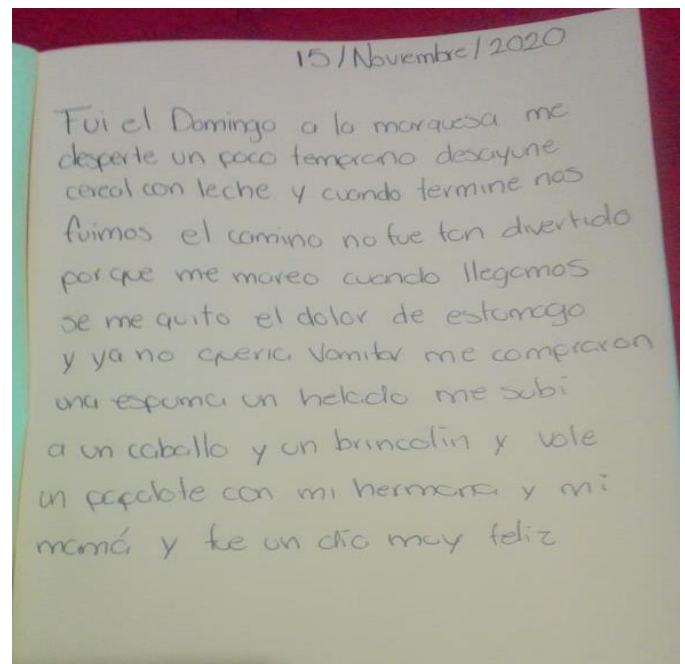
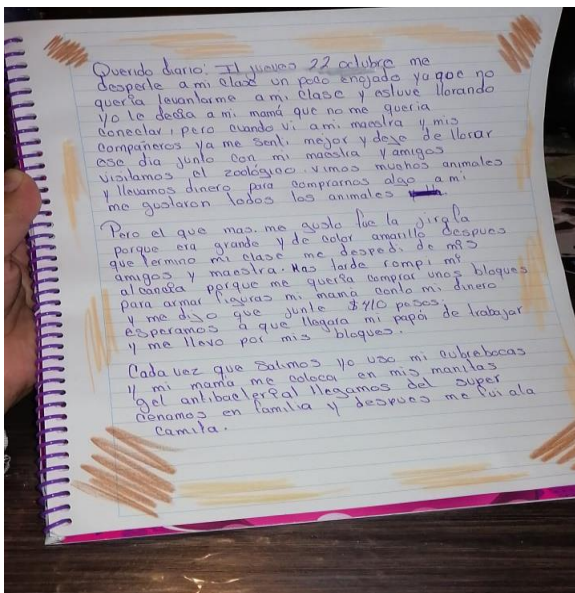
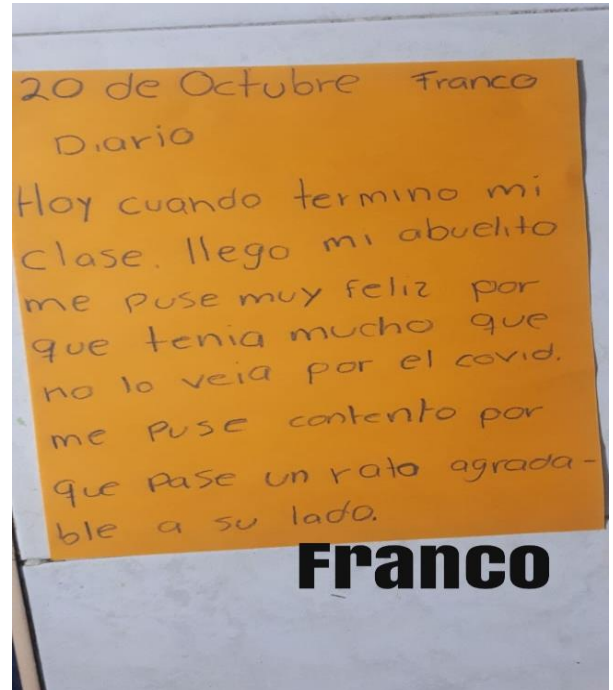
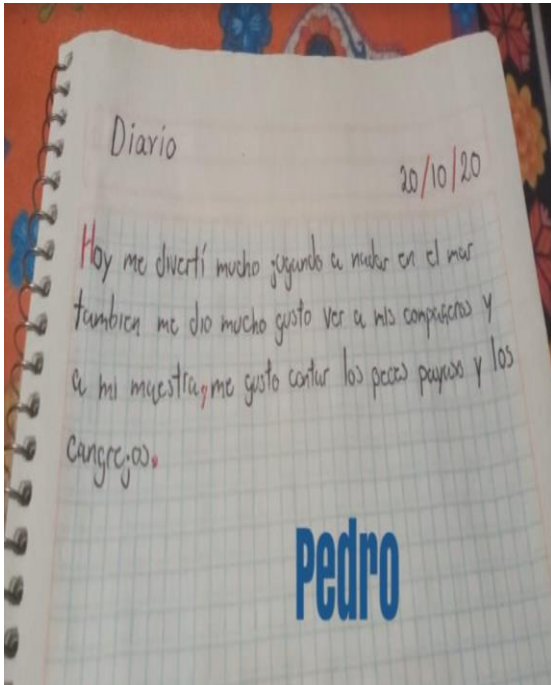
Piña, C. (1999). *Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico*. Santiago: Preposiciones 29. p. 1-5. Revisado [26/11/2020]
http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/analisis/Pinha.pdf

- Porras, M. (2019). *Con la mano levantada: haciendo uso del poder de la palabra*. México: UPN. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/31761>
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá. red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. Tejer la RED/ 3. Recuperado en: http://www.lenguaje.red/docs/2020/Los_proyectos_de_aula_y_ensenanza.pdf
- Rodríguez, M. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?...¿Cómo?. *Revista Latinoamericana de lectura*. Recuperado en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Sánchez, M. (2016). *OM: El niño salvaje*. Alba
- Santiago, E. (2022). Recursos formales en la poesía infantil en español del siglo XXI. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2),1-16
https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2852
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Claves. Para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Consejos Técnicos Escolares. Tercera sesión ordinaria*. México: SEP. Recuperado en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos-tecnicos-escolares-tercera-sesion-ordinaria/>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Aprende en Casa III*. Recuperado en <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/> [14-abril-2021]
- Schkolnyk. (2000). *Yo cómo, tú comes, él come En Cuentos ecológicos*. México: Fondo de Cultura Económica. (pp. 7-13)

- Smith, Frank. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: AIQUE. pp. 9-83.
- Snunit, M. (2012). *El pájaro del alma*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Suarez, D., Ochoa, L. (2005). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerios de Educación Ciencia y Tecnología. pp. 5-51.
- Suarez, D., Ochoa, L. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?* Colección de materiales pedagógicos, Fascículo 2. Buenos Aires: Laboratorio de políticas públicas.
- Úcar, X. (1997). Animación sociocultural complejidad y modelos de intervención. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 5, (enero-abril), 86-107. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=453>
- Úcar, X. (s.f.). Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa. Recuperado de: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/43.pdf>
- Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales: Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), enero-junio, 2008, pp. 207-225
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4291252>
- Watt, M. (2011). *Ardilla miedosa*. México: Libros del Rincón/SEP. Recuperado en: <https://es.slideshare.net/enrova07/ardilla-miedosa> [4 marzo 2021)
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. España: Ediciones

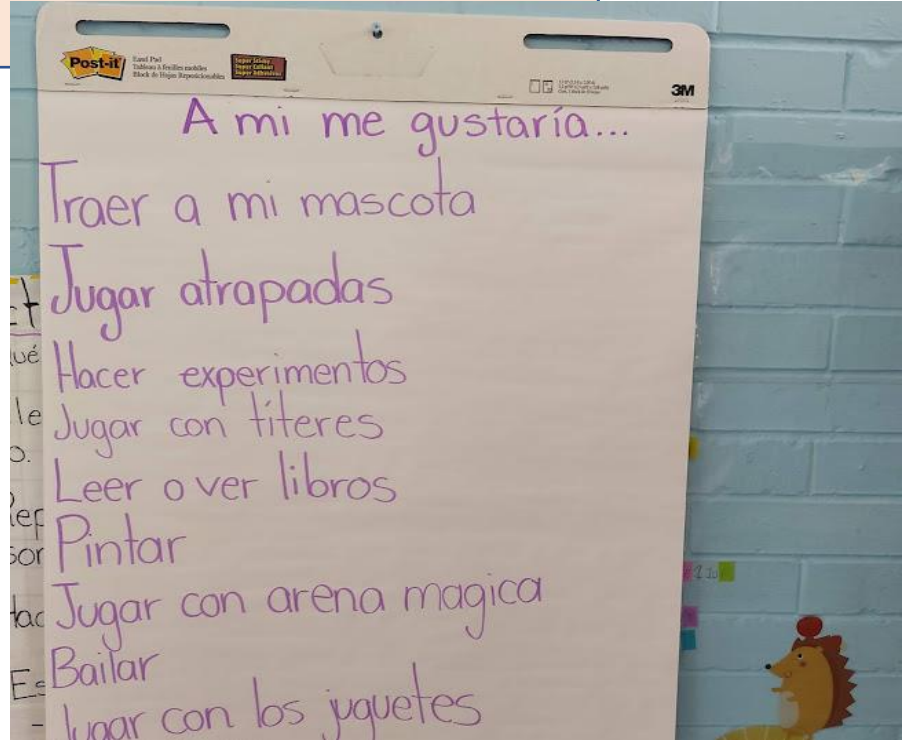
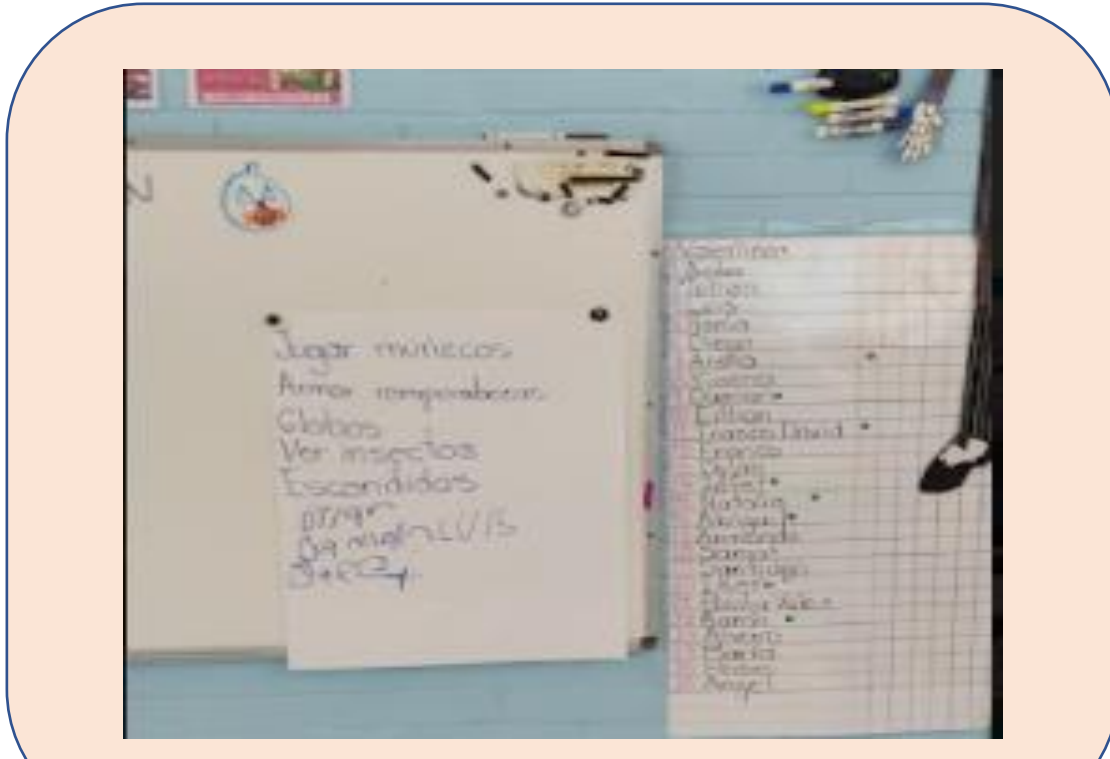
ANEXOS

Anexo 1. Diarios de niños de 2.-A escritos a la distancia.



Ejemplos de diarios durante las clases a distancia que dictaban los niños a sus padres

Anexo 2. La pregunta generadora



Papelógrafos que plasma algunos de los intereses de los estudiantes.

Anexo 3. Interrogación de textos



Alumnos de 3.C observando los portadores de texto y explicando qué creen que dice.

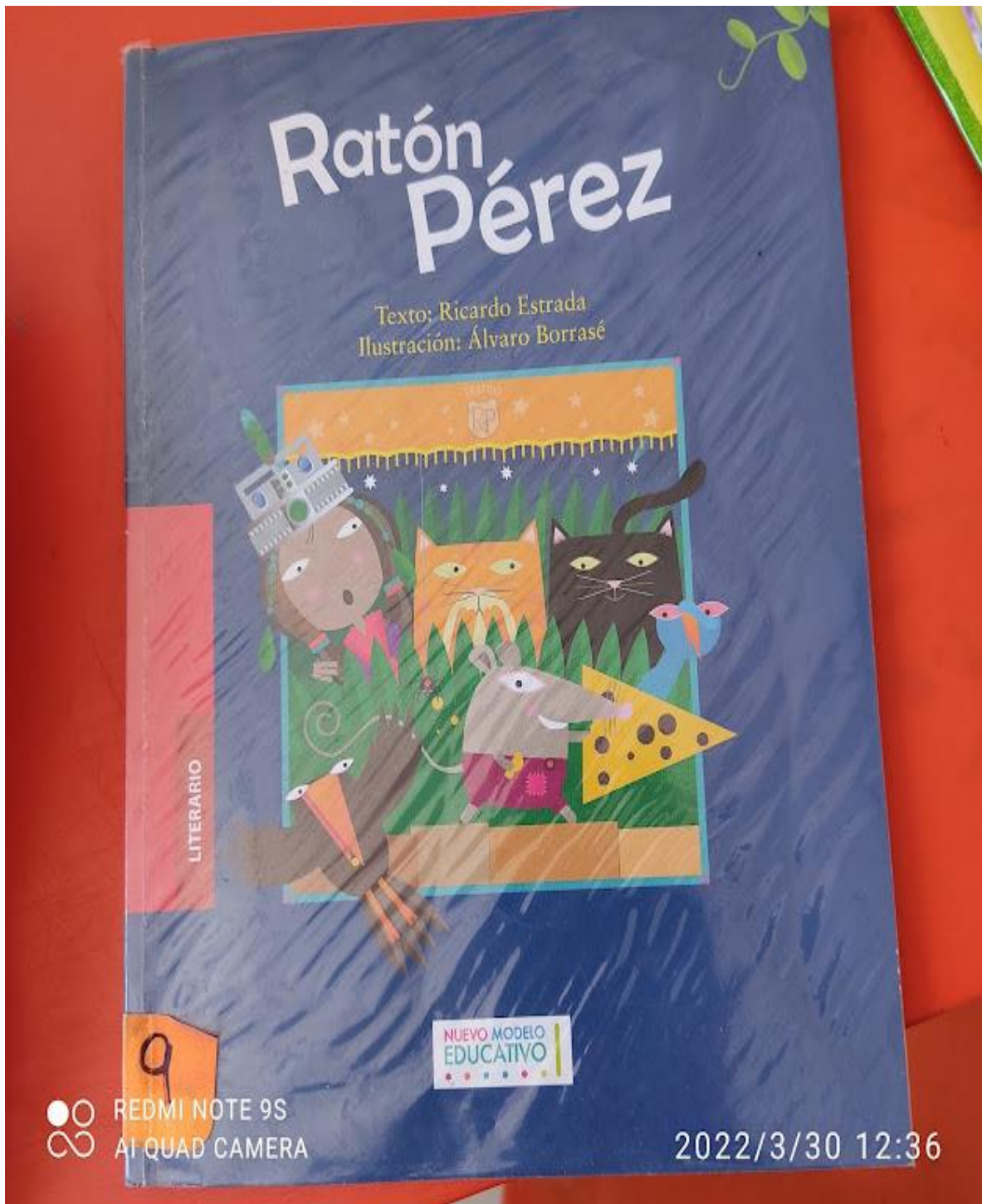


Alumnos observando un boleto, posteriormente mencionan las partes que ellos consideran conforman ese boleto.



Los alumnos observan por algunos segundos, entre ellos complementan sus ideas al expresar qué creen que dice el texto, mencionan algunos elementos que conocen por experiencias previas.

Anexo 4. El ratón Pérez



Texto de la biblioteca de aula, de la colección de literatura.

Anexo 5. Presentación del contrato colectivo.

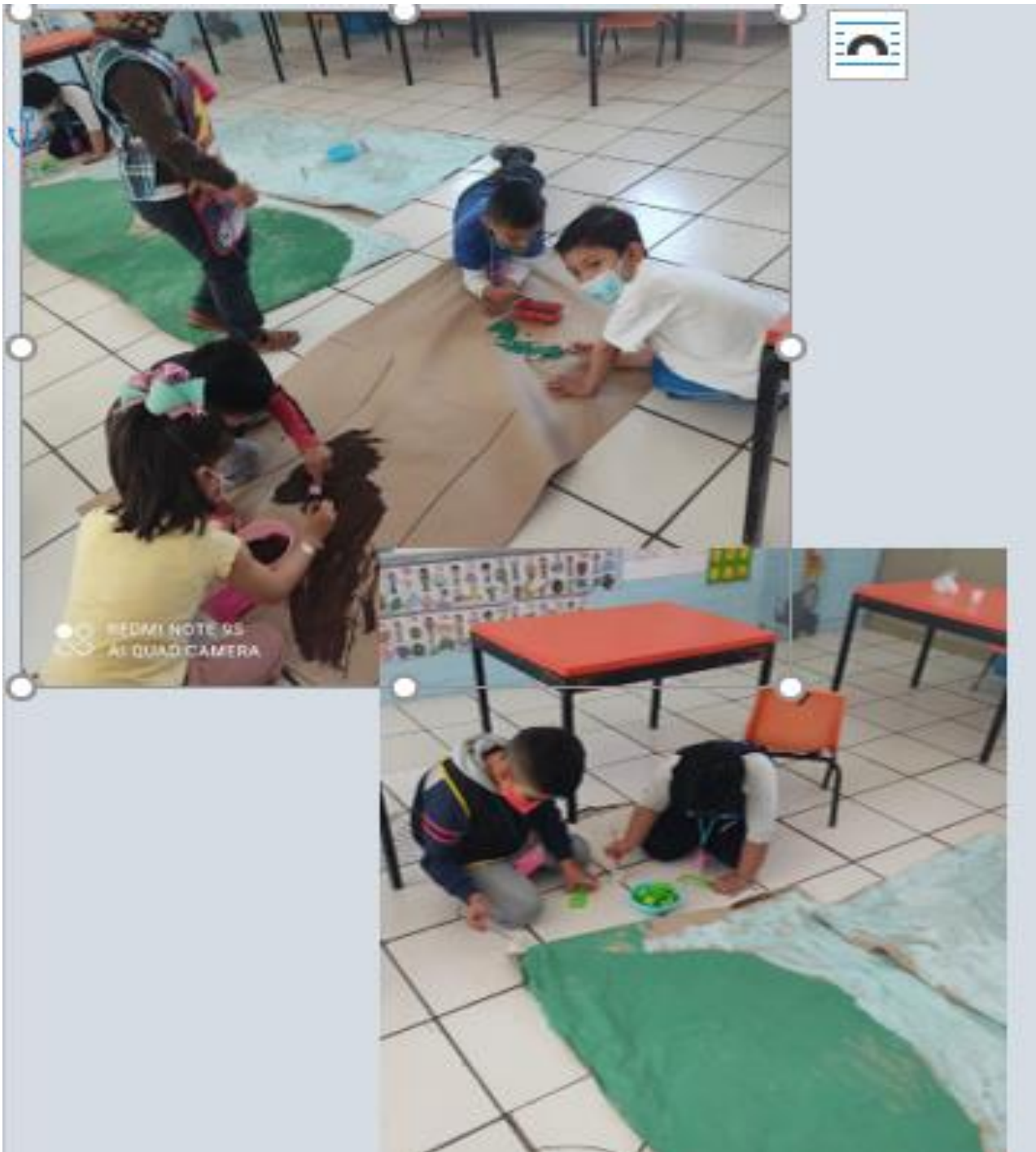


Alumnos del grupo 3.-C escuchando las ideas para el proyecto y aportando sus propias propuestas. En esta etapa los alumnos eligieron las acciones que ellos podían realizar y compartían sus aportaciones.



Contrato colectivo con otro de los bloques de alumnos que asistían en días distintos.

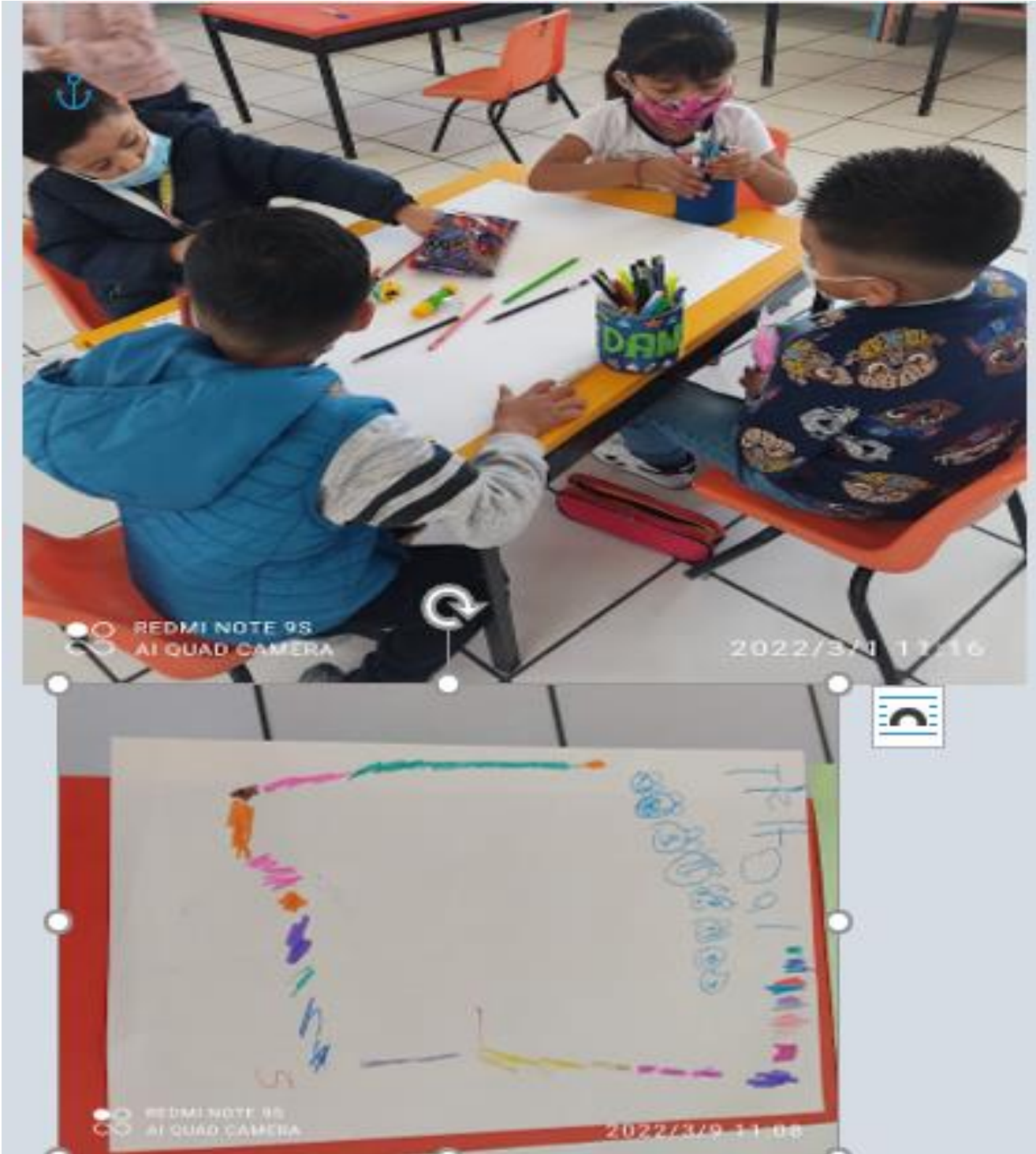
Anexo 6. La escenografía.



Alumnos del grupo 3.-C trabajando en equipo al elaborar la escenografía que propusieron.



Alumnos del grupo 3.-C usando diversos materiales al elaborar la escenografía.



Alumnos elaborando los carteles para promocionar la obra en la escuela.

Anexo 7. Diseño de carteles.

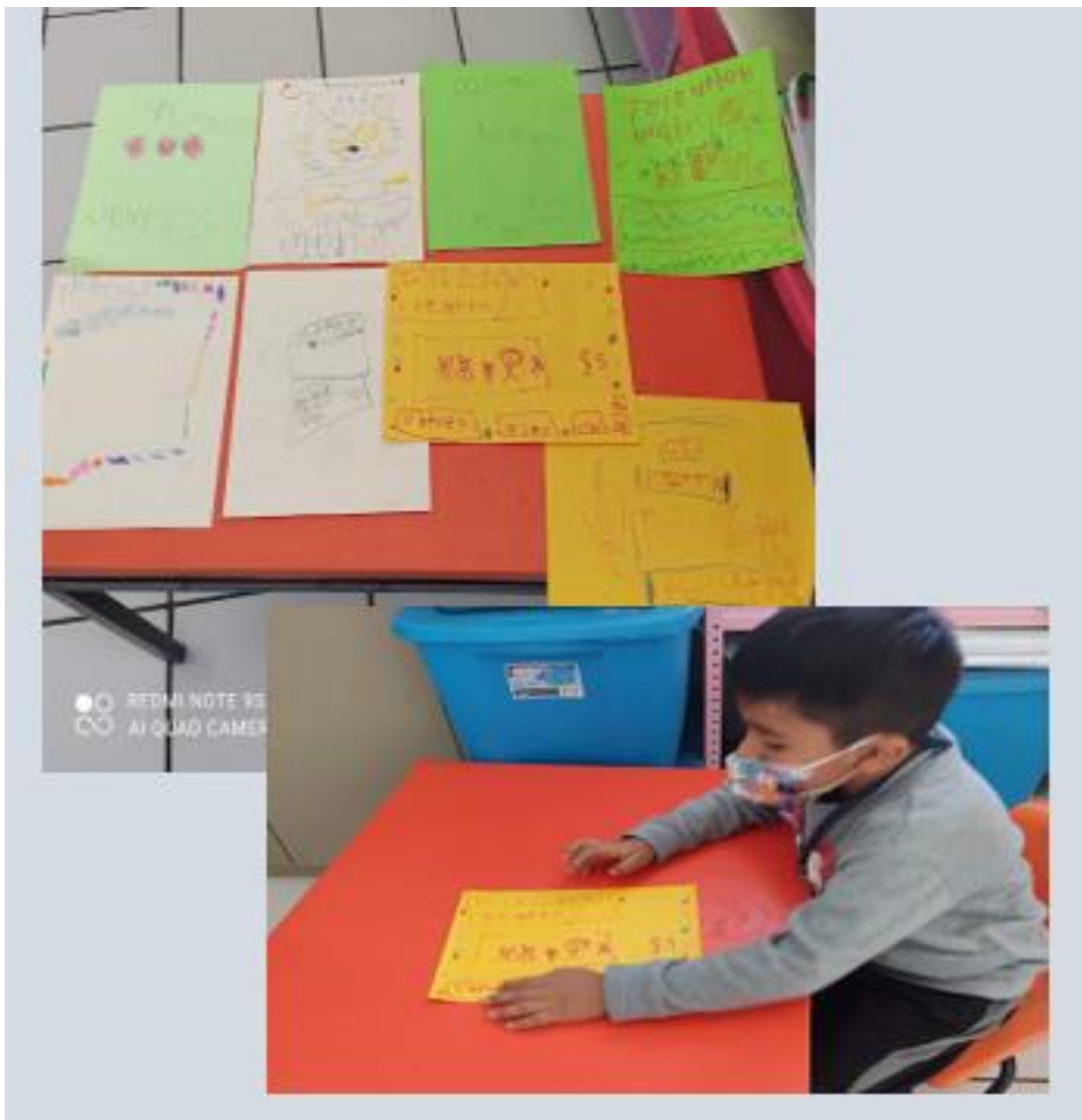


Los carteles se construyeron en equipo, cada uno de los integrantes elaboró una parte del cartel.

Anexo 8. Portadores de texto.



Cada boleto fue elaborado por los alumnos haciendo uso de sus recursos de escritura de forma libre, se esforzaron para que tuviera los elementos necesarios y fuera claro para su familia.



Invitaciones dirigidas a sus familias, escritas por los alumnos del grupo 3,-C.



Después de interrogar el texto y observar la estructura de una invitación los alumnos elaboraron para sus familias una invitación, cada uno uso sus propios recursos.

Anexo 9. Visitando el teatro de los compañeros



Alumnos del grupo 3.-B muestran sus carteles para invitarnos a sus obras.



Interacción de los alumnos al comprar boletos de la obra compañeros del 3.-B.



Teatro de sombras del 3.-B

Anexo 10. El gran día.



Alumnos y docente de 3.-C agradeciendo su presencia a los padres de familia



Presentaciones de los alumnos en el salón de duela, los padres de familia pudieron asistir, pero no se permitió sacar fotos.

Anexo 11. Autoevaluación





Alumnos respondiendo su autoevaluación, responden a las preguntas de acuerdo con su criterio marcando alguna de las caritas o las palabras.