



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Unidad 095 Azcapotzalco

**EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD EN SECUNDARIA DESDE LA  
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA**

TESIS

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

QUE PRESENTA:

**LIC. BEATRIZ ADRIANA PAREDES JUÁREZ**

DIRECTORA DE TESIS:

**DRA. ANGÉLICA JIMÉNEZ ROBLES**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**MAYO 2022**



Ciudad de México, a 3 de diciembre de 2021.

**DICTAMEN APROBATORIO**

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

En relación con la tesis de maestría: El desarrollo de la oralidad en secundaria desde la animación sociocultural de la lengua, que presenta Beatriz Adriana Paredes Juárez, a propuesta de la Dra. Angélica Jiménez Robles, los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

**Presidente: Mtra. Antonia Cruz López**

**Secretario: Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza**

**Vocal: Dra. Angélica Jiménez Robles**

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

**Atentamente**  
**"Educar para Transformar"**

**Dr. Nicolás Juárez Garduño**  
**Director**

NJG/NVBE/GSJ



## Índice

Introducción .....	4
<b>CAPÍTULO 1 Cautiva de mi silencio.....</b>	<b>8</b>
1.1 Las voces de la infancia .....	8
1.2 Sumergida en el dolor del silencio.....	16
1.3 La hostilidad de hablar sin corrección .....	26
<b>CAPÍTULO 2 El refugio de las palabras.....</b>	<b>33</b>
2.1 Silencios en acciones imitadas .....	33
2.2 Alzar la voz para crecer .....	39
2.3 Voces que dejan huella .....	41
2.4 Palabras contadoras de experiencia .....	44
<b>CAPÍTULO 3 Aulas de voces adolescentes .....</b>	<b>59</b>
3.1 Tu voz, un deseo por expresar .....	59
3.2 Con rima y sin rima sí se pinta .....	62
3.3 Emociones enmascaradas y narradas .....	67
3.4 Del verbo a la elocuencia .....	83
3.5 Voces en la radio.....	91
Conclusión .....	97
Referencias .....	102
Apéndices.....	¡Error! Marcador no definido.

## Introducción

Las veinte horas en punto marcaba la alarma del reloj de mi celular, enseguida la faena que realizaba tomaba un descanso y yo bajaba a casa de mis padres a dializar a papá. Nunca me imaginé que algún día sería la responsable de esta tarea porque pensaba que, a mi hermana la enfermera militar, le correspondía por obligación. Sin embargo, no fue así, el nefrólogo ordenó que quien hiciera la terapia debía vivir con el enfermo. Así que a mí me tocó. Tuve que aprender a manejar esa fría máquina que, por más de tres años, día a día activaba para que mi padre tuviera vida.

Este acto de amor al mismo tiempo fue el pretexto para que yo gozara de los relatos de tantas vivencias de papá. Cada noche en medio de la asepsia escrupulosa de la recámara, una nueva experiencia era contada de tal manera que mi mente se recreaba con cada detalle referido, a veces el tiempo no estaba de nuestro lado, y a cuenta gotas fui descubriendo que aquel hombre marchito por la enfermedad había disfrutado su niñez, juventud y edad adulta muy a su manera.

En medio del dolor y tristeza que embargaba mi corazón por la mermada calidad de vida de mi papi, ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como alumna de la Maestría en Educación Básica (MEB) con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (ASL), me sentía muy orgullosa de haber accedido a este nivel académico.

Al ir comprendiendo el enfoque biográfico narrativo de la MEB me convencí de que los relatos cuentan vidas y un ejemplo evidente era mi padre. Bolívar (2001) señala que “la capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar la experiencia (...) para dar sentido global al pasado y presente (...) y a pesar de las posibles transformaciones, mantener una identidad” (p.21). Puedo decir que incluso al relatar nos perpetuamos. Así que ahora disfrutaba escuchar narraciones en voz de otros adultos mayores, siendo cada vez más sensible de su necesidad de contar.

Por otro lado, poco a poco la MEB bajo el enfoque biográfico narrativo me sedujo para reencontrarme, a partir de mis propias narraciones, con alegrías, tristezas, anhelos, miedos y frustraciones que marcaron mi niñez, adolescencia y juventud. Este proceso de comprender mi presente no ha sido fácil, he requerido de honestidad, humildad y objetividad para aceptar lo vivido, lo perdido y lo ganado.

Con en el enfoque biográfico narrativo la MEB avanza en la construcción del conocimiento en materia de investigación educativa y yo doy un paso al frente para reflexionar sobre mi tarea como maestra de lengua materna. Debo decir que en ocasiones me envolví en la rutina de una metodología caduca que no me permitió impactar en los adolescentes de secundaria.

Reconocer esta realidad me llevó a entender la enseñanza como un relato en acción, es decir, contar historias de hechos que suceden en el aula y a partir de su análisis, comprensión e interpretación, construir nuevas historias en las que se escribe el cambio y mejora (Bolívar, 2001) con la intención de transformar mi práctica pedagógica y la realidad de los alumnos.

Mi narración en el primer capítulo, titulado: *Cautiva de mi silencio*, se centra en relatar cómo se consolidó mi oralidad desde la etapa maternal hasta la edad adulta. Identifico factores que influyeron en mi autoestima menguando mi expresión oral y sumergiéndome en la timidez. A partir de reflexiones procuro hacer un distanciamiento objetivo, para contar experiencias significativas que denotan mi proceso alfabetizador y cómo descubrí mi vocación docente.

Con la intención de analizar mi experiencia de lectoescritura, señalo el enfoque didáctico en la enseñanza de la lengua, empleado por las educadoras que marcaron mi historia como estudiante y que, sin querer como profesora, ahora reflejo en las aulas.

En el segundo capítulo, titulado: *El refugio de las palabras*, comparto cómo fue mi incipiente labor en educación inicial y cómo el ambiente adverso en el que me desenvolví me impulsó a acceder al siguiente grado académico. Hago énfasis al decir que como estudiante de nivel superior fue complejo enfrentarme a la lectura y escritura de textos académicos y concuerdo con Castello (2009) al señalar que los estudiantes universitarios tienen poca ayuda en el proceso de

escribir y leer para aprender. Sentía que no comprendía y mucho menos aprendía. Mi desánimo era tal que estuve a punto de desistir, pero hubo voces que me animaron a continuar.

Refiero que ante circunstancias inesperadas me inicié como docente en el nivel secundaria y cómo la literatura sutilmente se insertó en mi ser para invitarme a transmigrar Wolf (2008), es decir, a identificarme con los personajes, a sentirme parte de la historia, quizá porque contaba con cierta experiencia y sensibilidad para dejarme llevar por la trama.

Pero sin lograr el mismo efecto con los alumnos, hasta que me encontré con la literatura infantil y juvenil (LIJ) con esos textos que fueron creados para estos grupos de lectores y que lograron su aceptación como refiere Merlo (como se citó en Rey, 2000), descubrí historias con las que los adolescentes se identifican ya que comparten experiencias y realidades. Desde entonces la LIJ me ha acompañado en mi proceso de transformación docente.

Focalizo mi atención para narrar en el tercer capítulo, titulado: *Aulas de voces adolescentes*, cómo después de identificar debilidades en mis competencias comunicativas, la empatía me permite reconocer la misma problemática en los alumnos y a partir de este hallazgo impulso en mi salón de clases, *Tu voz un deseo por expresar*, con algunas de las invariantes y técnicas de la pedagogía de Freinet. Esta experiencia me llevó a descubrir la imperiosa necesidad de los alumnos por querer expresarse oralmente, pero se ven limitados por las formas coercitivas de los profesores a su cargo.

La implementación de una estrategia innovadora titulada *Con rima y sin rima sí se pinta*, me permitió motivar la creación de poemas originales de los alumnos castigados por su impuntualidad. Mientras que *Emociones enmascaradas y narradas*, es el nombre de un proyecto de lengua, que da cuenta cómo los adolescentes se adueñan de su voz para expresarse dentro y fuera del salón de clases.

Hablar de la navidad o de los tacos al pastor, como discurso de oratoria, es una irreverencia, pero no para el proyecto *Del verbo a la elocuencia*, que desarrollé desde la pedagogía por proyectos. *Voces en la radio*, fue un proyecto

que pretende impactar en la comunidad escolar donde los alumnos toman el micrófono para expresar sus necesidades e intereses.

Para finalizar quiero compartir que me sabía orgullosa de ser alumna de la MEB, pero poco claro me era comprender qué es la ASCL, con el paso de los días descubrí que se trata de un enfoque en construcción, que tiene su precursor en la Animación Sociocultural (ASC) que en palabras de Úcar (como se citó en Robles, 2019, 29) "es una acción para transformar, para mejorar sustantivamente una realidad concreta", cabe decir que este concepto me dio luz para entender que en el campo de educación, hay mucho por transformar de las prácticas escolares en la dimensión de la lengua (Robles, 2019, 28).

Ahora tenía claro el significado de la especialidad de esta maestría, sin embargo, asumirme como ASCL implicó un proceso en el que primero me identifiqué como mediadora para abandonar el papel de la que enseña, Reflexioné sobre mi práctica docente para reconocer que debía realizar algunos cambios y tomé conciencia de la realidad de mis alumnos sumidos en el silencio por temor a la censura o por la inseguridad propia de adolescentes que están en búsqueda de su propia identidad.

Hasta entonces por convicción pude asumirme como ASCL, porque la intención de transformación me había animado a *Animar*, de tal manera puedo decir desde mi realidad que ASCL es dar voz a los alumnos en un ambiente de confianza para que con libertad digan lo que quieren y sienten, pero también es propiciar seguridad para reconocer sus habilidades lingüísticas y su capacidad de emplearlas como herramientas eficaces ante distintas problemáticas que los lleve a transformar su realidad.

*“Nuestra acción depende de nuestra memoria del pasado,  
de nuestro análisis del presente  
y de nuestra anticipación del futuro”.*  
(en Mayor Zaragoza, 2000, p.9)

## **CAPÍTULO 1 Cautiva de mi silencio**

### **1.1 Las voces de la infancia**

*Chata, Chatita*, así me llamaba de cariño mi papá cuando era niña, crecí pensando que ese era mi nombre. No recuerdo en qué momento dejaron de llamarme así, pero infinitamente lo agradecí, sobre todo, en la adolescencia porque sabía que podía ser objeto de burla.

Al parecer ese nombre había sido sepultado junto con otros recuerdos. Tiempo antes de la partida de mi papi, una noche mientras él me esperaba para realizar su terapia, se deleitaba escuchando su pequeño radio que manipulaba entre sus cansadas manos y que conocía a la perfección desde que la diabetes lo sumergió en la oscuridad.

En cuanto llegué me dijo:

—Hace un rato pasaron la canción de la *Chatita*, la que cantaba Alberto Vázquez, ese que le gusta a tu mamá, el de la época del rock —continuó diciendo— al que tú acompañabas con tu tarareo porque no sabías hablar, yo creo tendrías dos años, por eso eras la *Chata*.

Descubrir cómo surgió ese sobrenombre me lleva a pensar en Cirianni y Peregrina (2007) cuando señalan que a los niños que se les hace escuchar música, les cantan y hablan, seguro tararearán melodías imitando los matices de quien se las canta, además su capacidad de memorizar e interpretar canciones será asombrosa. Ahora puedo decir que entrenaba mi memoria para interpretar canciones y poemas a lo largo de mi vida.

Mi infancia se alimentó no sólo de música popular de la radio, sino también de aquella que seguramente aprendí en los velorios, donde se despide a los seres queridos que inician su camino al cielo, eso decía mi mamá muy piadosa, cada vez que la acompañaba. Así recuerdo aquella que con fervor entonaba:



*Aunque en esta vida, no tengo riquezas,  
Sé que allá en la gloria, tengo una mansión  
más allá del sol, más allá del sol,  
yo tengo un hogar, un hogar bello hogar...*

pero al terminar sin saber por qué, me hacía llorar. Quizá como dice Cirianni y Peregrina (2007) los niños construyen emociones a pesar de no entender en detalle las canciones que escuchan. Y a mí así me sucedió, a pesar de no saber el significado de las palabras había recreado la tristeza en ese ambiente de dolor donde la gente se tornaba afligida.

Al mismo tiempo la cadencia de los *Ruega por él* de la letanía, las Aves María y el Padre nuestro, abonaron a mis aptitudes lingüísticas y de acuerdo con Wolf (2008) “las rimas contienen un buen puñado de ayudas potenciales para la conciencia fonémica: aliteraciones, asonancias, rimas y repeticiones (...) lo que facilita el aprendizaje de la lectura”(p.123), es decir reforzaron mi capacidad para oír, distinguir y manipular los fonemas que forman las palabras.

Afortunadamente mi oralidad estuvo sobre estimulada por una mamá de veintitrés años que por las noches después de haber atendido las labores del hogar, lidiar con las travesuras, alegrías y preocupaciones de sus seis hijos; no se cansaba de entonar con dulce voz bellos arrullos testigos de nuestros sueños, como aquel que con un tono nostálgico decía:

Señora santa Ana por qué llora el niño  
por una manzana que se le ha perdido  
sí llora por una yo le daré dos  
una para el niño y otra para vos...

Además de canciones como *Acitrón de un fandango*, *Naranja dulce*, *La pájara pinta*, *Arroz con leche* y otras de una larga lista que día a día pedíamos nos cantara, para disfrutar de su compañía y sabernos queridos. A propósito, Rey (2000) señala que “El ser humano necesita del canto y del relato como necesita del alimento y del juego” (p. 1). Quizá mi mamá desde su intuición sabía de esta

necesidad, por eso no dejó de hacerlo y de procurar momentos para que jugáramos.

Así cuenta que al ritmo de *Doña Blanca* o cualquier otra ronda infantil, mis hermanos Andrés, Carlos, el pequeño Marcelino y Paquita, quien terminaba la tarde con la trenza deshecha y ellos con los pantalones rotos y sucios, se adueñaban del patio para jugar por horas mientras que yo repetía sus cantos desde mi periquera.

Por eso mamá vanidosa decía que tenía una niña inteligente porque muy pequeña aprendí a hablar. Desde luego que me gustaba que lo dijera y por mucho tiempo lo creí. Hoy, sé que no se trataba de inteligencia porque Wolf (2008) afirma que “cuanto más se les hable a los niños, mejor comprenderán la lengua hablada y más se ampliará su vocabulario” (p.106), indudablemente mamá favoreció la construcción de mi oralidad y estima, estas caricias verbales han sido claves para la forma como he enfrentado a la vida.

Aunque no todos tenemos la misma suerte, hay niños que crecen escuchando lo contrario y eso también marca sus vidas, como lo refiere Jurado (2017) “hay palabras tiernas y palabras duras” (p.123), de manera evidente lo percibo como maestra, cuando los adolescentes se autocalifican como incapaces de desarrollar ciertas habilidades y repiten —Es que mi mamá dice que soy bien menso—, desde luego que enfatizo que eso no es verdad y resalto sus capacidades.

Mi abuela materna, a quien llamábamos Mami, y mi madre continuaron con la tradición de cantarle a sus hijos, realizando actos de amor como señala Garrido (2005) “Todos los juegos-caricias, tradicionales e improvisados, que las madres y padres, maestras y maestros dicen y leen a sus hijos y a sus alumnos, son actos de amor, y además ejercicios de lenguaje” (p.59). No cabe duda de que la intuición maternal no se equivoca y sin saber paralelamente ejercitaban nuestro lenguaje.

Como cuando, Blanca mi tía y yo, ayudábamos a Mami en la cocina a limpiar frijoles o tomates, mientras ella se maquillaba para salir de compras con mi abuelo, nos entretenía con pegajosos juegos de palabras que debíamos continuar. Como éste con el que aprendí a contar:

*Josefina la gallina,  
puso un huevo en la cocina,  
puso dos, puso tres, puso cuatro...*

Esto me dice que, en nuestra sociedad, las mujeres son protagonistas de la construcción del lenguaje oral en las nuevas generaciones, porque dedican tiempo al cuidado de los niños. Mamás, abuelas, madrinas, tías o hermanas han contado anécdotas, enseñado canciones, rezos, adivinanzas, versos y sobre todo procuran dialogar más con ellos.

Pero también hay familias donde las palabras son contenidas, hundiendo las voces en el silencio, dejando a los niños en un rezago comunicativo. Ante esta realidad considero necesario retomar las palabras de (Chukovsky, como se citó en Wolf, 2008):

Me parece que, en torno a los dos años, todos los niños se convierten durante una corta temporada, en unos genios lingüísticos. Más tarde, a los cinco o seis años, ese talento empieza a debilitarse. A los ocho años no queda ni rastro de su creatividad con las palabras, puesto que ha dejado de ser necesaria (p.103).

Será que los adultos con nuestras actitudes vamos matando su creatividad y libre expresión, ignorando tal vez, que son primordiales durante la primera infancia ya que son materia prima que prepara al cerebro para leer y escribir.

En el camino hacia la alfabetización mi niñez fue cobijada por muchos actos de amor y pocos libros, porque en casa sólo había los de texto gratuito de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Muy bien forrados con su papel manila de diferente color para cada grado de primaria que cursaban mis hermanos.

Cuando por las tardes salían a la calle a jugar, me gustaba abrir sus mochilas para hojearlos, pero mamá me los quitaba al mismo tiempo que decía: —los libros no son para jugar— y los ponía arriba de un ropero para que no los alcanzara. Tristemente reconozco que con estas acciones mi madre sin saber me alejaba de las experiencias de alfabetización.

Con esta desventaja en poco tiempo ingresé al preescolar. Los lunes después de la ceremonia la maestra nos llevaba a regar las plantas, mientras mis compañeros caminaban por la orilla de las jardineras, yo aprovechaba para arrancar malvones de lindos colores. Aún puedo recordar ese olor tan peculiar que impregnaba mis manos. Los guardaba en la bolsa de mi suéter y por la tarde de camino a casa, marchitos se los daba a mi mamá.

Experiencias de sensaciones agradables aún tocan mi piel, como la del día que jugamos descalzos en el estanque de arena donde hicimos pasteles adornados con flores. Y aquella actividad acuática tan placentera que me hacía sentir el agua por todo mi cuerpo. Entrando y saliendo del chapoteadero, sin olvidar que minutos antes cantamos a todo pulmón, el famoso *Juego del calentamiento*, en el que movíamos las partes del cuerpo al rimo de esta divertida canción.

Pero no siempre era así, en el salón, con tono tajante y el ceño fruncido como si se hubiera olvidado de sonreír, la maestra solía decretar:

—No todo es juego, debemos trabajar en el libro de pastas azules, refiriéndose a nuestro único libro que contenía ejercicios para desarrollar la percepción. Esta actividad era muy sencilla, la maestra hacía preguntas dirigidas, de tal manera que nuestras respuestas fueran siempre las mismas para ubicar objetos, lugares, tamaños, formas, colores y texturas.

Claro está que no había mucho interés en promover nuestra expresión oral, porque el desarrollo de construcciones más elaboradas nos habría permitido argumentar o narrar experiencias tal como menciona Cirianni y Peregrina (2007). Nosotros debíamos conformarnos con una interacción construida es decir un diálogo cerrado de ida y vuelta.

El libro tenía una gran cantidad de ilustraciones, pero al pasar las páginas la maestra no nos invitaba a describirlas. Quizá porque para ella era más importante mantener el silencio tan promovido en las aulas de ese tiempo, o no contaba con los elementos suficientes para hablar sobre lo que significan las imágenes, cómo las interpretamos y cómo las usamos en nuestro entorno.

Aunque podría habernos iniciado en la alfabetización visual, sacar provecho de la lectura de éstas o hacernos pensar visualmente, de acuerdo con Hortin (como se citó en Arizpe y Styles, 2003) sin embargo, a pesar de los años en mi mente las puedo visualizar con exactitud, tal vez porque me encontraba en la primera fase de respuesta a los textos visuales según Clark (como se citó en Arizpe y Styles, 2003, p.79):

La obra de arte que ejerce un efecto en el espectador, quien obtiene una impresión general de la obra en su conjunto, lo cual incluye tema, color, forma, composición, etc. Sí no existiera el efecto, nada pasaría, por lo que un punto de partida esencial es el compromiso entre el espectador y la obra.

Con el paso del tiempo y gracias a la guía de un maestro en la Normal Superior, pase de la mirada cuidadosa de las imágenes hasta llegar a su comprensión.

En esta etapa ya contaba con una gran experiencia en la práctica de la literatura de tradición oral gracias al acompañamiento de mi familia, ahora de acuerdo con Cerillo (2016), vendría mi acercamiento a la lectura con la mediación de un adulto. Sin embargo, mi encuentro con la Literatura infantil fue como un tenue rocío que humedece superficialmente el deseo de imaginar y disfrutar.

Ya que ocasionalmente la maestra leía historias en voz alta de un pequeño libro viejo del que nos mostraba las imágenes que, aunque eran grandes, yo las veía borrosas y no era capaz de pedirle que me acercara el libro. Quizá porque no diferenciaba otra forma de ver o porque como niña aprendí a callar y a respetar a los adultos. La protagonista de la clase era la maestra y difícilmente me permitía expresar mis necesidades.

En la MEB, he aprendido a diferenciar un libro ilustrado de un libro álbum. Por lo tanto, puedo decir que éste era un libro ilustrado, porque las imágenes sólo acompañaban al texto. De tal manera que yo lograba entender la historia con sólo escucharla, a pesar de ver borrosas las imágenes.

Pero que difícil habría sido enfrentarme a un libro álbum solamente oyendo la historia, no me hubiera sido suficiente como afirma Shulevitz (2005) “En un verdadero libro-álbum, las palabras no se sostiene por sí solas. Sin las

ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras” (p.3), efectivamente, al leer un libro álbum requerimos activar nuestros sentidos para escuchar con atención, al mismo tiempo observar las imágenes que completan la historia y expresar con palabras nuestras impresiones.

La miopía que presentaba se convirtió en una barrera para afianzar mi seguridad ya que al no ver con nitidez cometía errores y tanto la maestra como mis compañeros me evidenciaban. Por eso prefería permanecer calladita, bien portada y hasta pasar desapercibida, tal como a la maestra le gustaba. Quizá por eso permitía que me sentara en las primeras sillas cuando usaba guiñoles de animales para contar historias, entonces atenta observaba los movimientos de los personajes y me resultaba muy divertido.

Qué pena que mi mamá agobiada en medio de múltiples ocupaciones, no se percatara al igual que la maestra, de mi debilidad visual. Claro está que durante ese tiempo en las escuelas no había una estrategia que midiera el tamizaje de agudeza visual de los estudiantes. Como hoy día el programa *Ver bien para aprender*, que consiste en realizan a los alumnos una prueba de optometría y si requieren anteojos se los proporcionan, eliminando así, barreras que entorpecen el aprendizaje,

A pesar de estas circunstancias que lastimaron mi autoestima, hubo relámpagos significativos que la fortalecieron al mismo tiempo que mi conciencia fonémica. Claro ejemplo de estos momentos era entrar al salón de cantos y juegos, donde el maestro nos recibía tocando su alegre piano, al ritmo de la *Marcha de Zacatecas*. El tiempo corría a gran velocidad, aunque me permitía disfrutar, jugar y cantar rondas infantiles como *El patio de mi casa*, *Pares y nones*, *La rueda de san Miguel* y muchas más.

Usábamos mascadas de colores, tocábamos instrumentos musicales o simplemente nuestro cuerpo en movimiento, nos servía para experimentar la libertad al ser una hojita de árbol que corría por el salón, al compás de *En otoño las hojitas de los árboles se caen*, o que emocionante era permanecer estática al cantar *Las estatuas de marfil*, mirando la sonrisa congelada del maestro.

Al mismo tiempo que vivía momentos tan agradables, sin saber iba desarrollando habilidades orales, motoras, cognitivas y afectivas que me preparaba para la lectoescritura como lo señala Jiménez (como se citó en Dos Santos, 2017, p.76):

La entrada a la cultura escrita de manera formal puede llevarse a cabo en un espacio educativo donde niños y niñas socialicen, desarrolle la oralidad, jueguen, ríen, trabajen con pares, participen en obras de teatro, canten aprendan rimas, participen en rondas, dibujen.

Mi memoria se recrea evocando esas rimas y cantos que suelo tararear con mis alumnos de secundaria al introducirlos en el mundo de la poesía.

Todos los días después de comer, a las tres de la tarde en punto, mi mamá se tomaba un respiro y creo que como pretexto nos prendía la radio en la estación XEW. Para que escucháramos atentos los cuentos de *Pepina oruga*, quien inconforme de ser un gusanito verde, sale en busca de aventuras. Su voz lograba despertar mi imaginación para recrear sus andanzas. Al terminar el programa, las escobas aliadas de nuestros juegos se convertían en micrófonos para que Lupita, mi hermana menor, y yo gozáramos cantando la rúbrica y cortinilla, que nos sabíamos completita.

La semana transcurría en espera del ansioso sábado, para no perdernos a las seis de la tarde a Ernesto Alonso, *Cachirulo*. Actor de teatro que por televisión representaba las historias adaptadas de *Las mil y una noches*, algunas de los hermanos Grimm, de Hans Cristian Andersen, de Perrault, entre otras. Sus elegantes vestuarios y escenografías llamaban mi atención a pesar de verlos en blanco y negro, porque todavía no existía la televisión a colores.

Además, debo referir que, en la década de los setenta, existían pocos programas de entretenimiento para niños y éste, daban la oportunidad de un encuentro popular con la imaginación y la literatura infantil. Sin duda alguna el argumento de Cerrillo (2016) da cuenta de esto “la fascinación por crear, contar, leer y escuchar relatos e historias ha sido una constante de las personas, en cualquier espacio y en todos los tiempos” (p.13). Agradezco haber tenido esta experiencia que en ocasiones refiero a mis alumnos cuando conversamos sobre la necesidad de contar historias.

## 1.2 Sumergida en el dolor del silencio

Los años pasaron y mi casa aún lucía desnuda de libros, afortunadamente poco a poco se fue vistiendo de más volúmenes de libros de la SEP, ahora orgullosa podía decir mis libros de primero de primaria, aunque todavía no sabía leer de manera convencional, seguía disfrutando de las imágenes al pasar las hojas. Ese ciclo escolar tuvo eventos extraordinarios que cambiaron mi vida y como diría el Quijote son dignos de contar.

Después de haber transitado por años en varios hospitales del Instituto de Seguridad y de Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) al fin llegamos a uno ubicado en el sur de la ciudad, al llamado *20 de noviembre*. Los médicos diagnosticaron una cirugía en mi mano derecha.

Al poco tiempo me internaron y ahí permanecí varios días. Hasta que una mañana por el cristal del ventanal, pude distinguir a unas señoras elegantemente vestidas sosteniendo bolsas y cajas de diferentes tamaños. Venían acompañadas de doctores y enfermeras, quienes las apoyaban con su cargamento.

Mientras oía decir con tal alegría a uno de los niños más grandes —¡Son las damas voluntarias!— Su voz me hizo borrar por unos segundos la tristeza de ser huésped de un desolado hospital en pleno invierno. Muy amables nos saludaron al mismo tiempo que preguntaron:

—¿Cómo están? Y en tono de coro cual alumnos de primaria, gritamos:

—¡Bien! Entonces una de ellas aludió:

—Ayer vinieron los Reyes Magos, les dejaron algunos regalos, pasaremos a cada lugar para que escojan uno o dos.

Por supuesto que yo estaba muy emocionada porque además de los juguetes que me habían dejado en casa, recibiría otros aquí. Sin pensar escogí una muñeca con su carriola y un libro de pastas duras, se trataba de un libro ilustrado porque tenía un texto extenso de grandes letras con algunas imágenes que lo acompañaban.



Más tarde los niños pequeños de la sala, a pesar de tener sus juguetes no paraban de llorar. Su llanto me causaba angustia porque sabía que mi mamá no estaba a mi lado, yo también quería llorar, pero como ya era grande me aguanté, así que bajé de mi cama y fui a buscar a las enfermeras, pero no había ninguna que los atendieran.

Regresé por mi nuevo libro y caminé por entre los pasillos y sin saber leer, a mi manera, muy motivada les conté el cuento como lo haría la profesora del preescolar, y de acuerdo con Linuesa (1999) “Para que los niños logren acceder a la lectoescritura requieren de tener un cierto dominio de la lengua oral, y comprender la función simbólica de la escritura” (p.123), en ese momento me visualicé como maestra de pequeñitos a quienes les gusta que les hablen, les lean y los protejan.

El tiempo transcurría lento, lo único que deseaba era tener a mamá cerca. Cuando por fin llegó, la abracé y le conté lo sucedido. Sus ojos brillaban como si quisiera llorar y señaló:

—Me hubiera gustado ser maestra, pero en casa éramos once hermanos y no había dinero para estudiar— sonrió como apenada. Entonces supe que compartíamos la misma vocación. En seguida añadió:

—Te prometo que tú sí tendrás la oportunidad de estudiar.

Ese día por la tarde entré al quirófano. A los dos días dejé el hospital sin saber qué había pasado con mi pequeña mano. No me importaba, sólo tenía seis años y otros eran mis intereses como el juego y la lectura del nuevo libro de imágenes. Al que una y otra vez regresaba para mirar y leer, esta acción me hace recordar a Goldsmith (como se citó en Arizpe y Styles, 2003, p. 57) cuando afirma que “al comunicarnos por medio del texto escrito con personas que no saben leer, las ilustraciones son esenciales”. Hoy sé que no leía el mismo libro, sino que me adentraba más y más en su significado.

Hasta después de varias semanas regresé al imponente edificio sin saber que un infortunio me forjaría como un roble. El delgado doctor comenzó a quitar las vendas en presencia de mi madre y una enfermera que me miraba de reojo, mientras que el olor del alcohol se impregnaba en mi memoria.

Cuando por fin mi mano quedó al descubierto, me desbordé en llanto al ver que me habían amputado el dedo meñique. Una gran contradicción se apoderó de mí, cómo podía ser, si este hospital fue el único que prometió reconstruirla de una malformación congénita. Seguí llorando, entonces el doctor con el ceño fruncido y fuerte voz expresó:

—Ni llores porque no te pasó nada. Su voz grave me paralizó y llena de miedo dejé de llorar, buscando la mirada de mi afligida madre, pero estaba escondida también en su dolor.

Desde ese momento aprendí a guardarme las emociones, a quedarme callada, a no expresar inconformidades y sobre todo a ver con naturalidad mi mano. Mi mamá con gran fortaleza decidió no sobreprotegerme, al contrario, elevó mi autoestima con frases como: *Eres muy inteligente y capaz, Puedes lograr lo que quieras, Consentida de Dios*. Sus palabras quedaron grabadas en mi mente y en mi corazón. A partir de esta experiencia inicié un largo camino al lado de la empatía, haciendo altos sensibles para prestar atención a las otras necesidades de los alumnos.

Después de varias semanas regresé a la primaria, acompañada de una actitud introvertida. Todo cambió las horas de cantos, juegos y recreación del preescolar desaparecieron, la jornada se convirtió en trabajo mecánico. Los objetivos de la escuela eran otros como apunta Jiménez (como se citó en Dos Santos, 2017, p.76):

Hay “prisa” por reconocer las letras, por tomar dictados, por hacer trazos perfectos, por leer más rápido, todo ello a fuego alto, sin dar el tiempo necesario para reconstruir el lenguaje, sin partir de las verdaderas necesidades comunicativas, sin un vínculo real con el mundo exterior. Memorizando, repitiendo, coreando, copiando.

Y sin más opción debía cumplir, en un ambiente de silencio donde parecía que las palabras hubieran sido secuestradas por la autoridad.

Mis compañeros me llevaban ventaja con las planas de sílabas que a diario hacían en la escuela y como tarea en casa. Muchos de ellos ya leían mientras que yo, trataba de reconocer algunas letras. La maestra con autoridad

señaló que debían comprarme *El libro Mágico* porque con él aprendería a leer y a escribir. Efectivamente en breve tiempo aprendí a calcar ejercicios de caligrafía y páginas de trazos de letras.

La profesora enfatizaba la importancia de sentarnos derechos. Tomar el lápiz con pulgar e índice recargado en el dedo medio, sin importar que en tu dedo se formara un callo. Y despacito, muy despacito por largas horas, seguía las flechas que indicaban cómo se debía hacer el trazo de cada letra.

Sin duda la maestra compartía la misma necesidad del sistema educativo vigente y que Olson (1998) hace evidente al argumentar:

La principal preocupación de la escuela es la adquisición de las “habilidades básicas”. En lo relativo a la lectura, esas habilidades consisten en la “decodificación”, es decir, el aprendizaje de lo que llamamos el principio alfabético; en lo relativo a la escritura, consisten en el aprendizaje de la ortografía (p.27).

Por supuesto que todo estaba centrado en la forma y no en el desarrollo de mi competencia comunicativa.

Bajo este escenario debía someterme sin protesta porque de hacerlo, podía ser tratada con gritos, etiquetas y acciones violentas. Como a las que en ocasiones sucedía a mis compañeros, la maestra les arrancaba las hojas o les borraba lo que con tanto esfuerzo habían realizado.

Esta forma de iniciarme en la escritura me dejó una huella desagradable, quizá por eso hoy en día la caligrafía de los adolescentes con los que trabajo, no es lo más relevante para trabajar en el aula y menos de esa manera. Este ambiente me tenía atemorizada que prefería permanecer calladita buscando la sonrisa de la maestra. Crecí pensando que la enseñanza era así y que los alumnos debían ser sumisos y obedientes.

Poco a poco fui reconociendo grafías y asociándolas con sus respectivos sonidos, formaba palabras aisladas que después se convirtieron en oraciones que deletreaba, a veces sin ningún significado. Pero cumpliendo con la adquisición y el desarrollo del lenguaje de esa década, como refiere Ferreiro (como se citó en Díaz, 2011, p. 292) “la enseñanza de las correspondencias

entre unidades gráficas y unidades sonoras como vía única y primaria para la alfabetización”, al hacer una crítica de la didáctica de la lengua.

Pienso que mi comprensión lectora se vio entorpecida por la exigencia de adquirir una lectura mecánica de las letras. Quizá si la maestra hubiera aprovechado al máximo ese libro gordo, compañero por meses, plagado de dibujos con colores llamativos, me habría permitido imaginar aventuras, conversar y tener otras opciones de comprensión.

En ocasiones la profesora nos leía historias, pero no se entusiasmaba al hacerlo, tan seria como si una gran tristeza la envolviera. A veces pedía que dibujáramos y yo lo hacía feliz, porque me provocaba una gran emoción combinar los colores. Con el paso del tiempo la magia desapareció al indicarnos qué dibujar y qué colores usar. La actividad divertida se volvió impuesta y poco a poco se fue menguando mi entusiasmo para expresar mis habilidades comunicativas y artísticas.

Constantemente la maestra nos pedía que no habláramos para que trabajáramos bien y rapidito, porque de lo contrario nos podría *tache*, claro está que bajo esta amenaza me mantenía callada porque sabía la connotación negativa de ese garabato colorado. Ahora comprendo la limitada práctica pedagógica de la maestra, quizá porque no tenía claro lo que señala Camps (2002):

La lengua oral impregna la vida escolar. En este entorno de la vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regula la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también camino para la entrada en la literatura (p.37).

Aunque posiblemente también era presa del prestigio que gozaba, por ser de las mejores docentes porque sabía controlar al grupo en silencio y mantenerlo con las mejores calificaciones. En este ambiente concluí primer grado.

Cursé la primaria con un enfoque basado en la gramática donde el alumno aprende estructuras, lo que debe decirse, lo que la norma marca. El modelo oracional me acompañó mas no me formó, porque a pesar de saber reglas

ortográficas, la morfología de las palabras y la sintaxis, no era capaz de crear mis propios textos con base a lo que refiere Lerner (2001):

Si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social) (p. 29).

Quince años después, para mi fortuna, la Normal Superior de México impartía la clase de lingüística bajo el enfoque comunicativo y funcional, así aprendí a reflexionar y comprender reglas gramaticales que emplearía en redacciones. Más adelante profundizo cómo lo logré.

Ahora sé que pertenecía a la segunda generación de materiales (libros de texto gratuito) en los que se proponía el método global de análisis estructural para la enseñanza de la lecto escritura, que consistía en “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 la lengua” (Díaz, 2011, p. 293). Me preparaba para aprender estructuras, a repetir lo que dicen los libros dejando de lado los usos reales de la lengua.

Cuando por fin aprendí a leer de corrido, es decir con cierta fluidez, disfruté de relatos de mi libro de texto gratuito: *Español Lecturas*, recuerdo de manera muy significativa la letra de las rondas infantiles y de otros textos rimados como *Cu-cú cantaba la rana*, *Cu-cú debajo del agua*; por su sencillez, era fácil memorizar y de una ágil comprensión porque lograba formar las imágenes en la mente.

De acuerdo con Wolf (2008) “el lenguaje literario implica una comprensión incipiente de los <<recursos de la escritura>>, tales como el lenguaje figurativo y, en especial la metáfora y la comparación” (p. 111), pero no todos los textos lograron engancharme para formarme como lector autónomo, y no porque fueran *malos*, como suele decirse por su escasa calidad o porque son poco atractivos, no. Sino porque no hubo quien me acompañara y contagiara el gusto por la lectura.

Cabe decir que la profesora se mostraba más preocupada por la lectura en voz alta. El mismo texto del libro lo leíamos varias veces porque a cada uno leía un párrafo. Cuando era mi turno y me equivocaba la maestra interrumpía para corregirme, eso me ponía nerviosa, cometía más errores y terminaba por no comprender nada. Sucedió tal como alude Garrido (2005) “Era una tarea más que cumplir y simular la lectura, decir palabras sin lograr el entendimiento” (p.20). Al finalizar el texto no había una retroalimentación, no se volvía a hablar del texto.

La lectura recreativa era vista como un premio, porque podíamos leer lo que quisiéramos del libro de lecturas de español y al terminar debíamos platicar sobre lo que leímos. Rara vez hacíamos esta actividad, quizá porque al momento de comentar los textos poníamos en práctica nuestras competencias orales, y tal vez la maestra temiera que el silencio y la disciplina estarían en riesgo, siendo lo máspreciado dentro del salón de clases.

A ella sólo le importaba cumplir con los dos exámenes de lectura que nos aplicaba al acercarse el fin de mes. El de comprensión lectora, que consistía en leer un texto en silencio y contestar de manera literal una serie de preguntas que nos dictaba. Enseguida nos pedía que intercambiáramos cuadernos para calificarnos. Eso me gustaba, porque trazar *taches* o *palomas* con mi crayón de color rojo, me llevaba a imaginar que yo era la maestra.

El otro examen en cambio me hacía sufrir. Porque la maestra nos llamaba al escritorio con nuestro libro de lecturas, entonces yo sentía una gran opresión en el estómago. Al azar escogía un texto y con reloj en mano, pedía que leyéramos sin detenernos. Me ponía tan nerviosa que los ojos me sudaban y veía más borroso de lo normal, obvio que confundía las letras.

Terminaba siendo presa de regaños excesivos porque por lo regular estaba en el nivel más bajo de palabras por minuto, no porque no supiera leer, sino porque la profesora no se había percatado de que necesitaba anteojos. Haber vivido esta experiencia traumática, me ha hecho empática y súper cuidadosa en mi práctica docente, para detectar alumnos con problemas de miopía u otra barrera para el aprendizaje.

Mi mamá compraba la revista de *Selecciones de Reader's digest*, en ocasiones nos leía historias o pedía que uno de nosotros lo hiciera. Una vez me

pidió que leyera, yo no quería porque las letras eran muy pequeñas y no las veía. Comencé a leer y cambié algunas palabras, entonces se dio cuenta de que necesitaba anteojos, sólo dijo: —te llevaré al ISSSTE para que te revise el oculista.

Entonces Marcelino, que ya llevaba camino en la práctica de la lectura, muy seguro de él, ajustándose sus lentes nos leyó la vida de Helen Keller, una chica invidente y sordomuda que aprende a comunicarse con la ayuda de su maestra. Fue una historia que me impresionó, a tal grado que soñaba con ser esa profesora para transformar la vida de otros y permitirles expresar de manera oral sus necesidades, ideas, sentimientos y emociones, ya que a mí no me lo permitían. Poco a poco se fue alimentando mi vocación por la docencia.

El tiempo pasó y el médico me recetó anteojos, pero mis papás no podían comprármelos de inmediato. Mientras tanto la miopía avanzaba y yo forzaba los ojos para leer y aunque veía borroso, terminaba decepcionada porque a veces encontraba palabras que no comprendía. Difícilmente podía acercarme a alguien para pedir ayuda así que fui olvidada a mi suerte como refiere Garrido (2005) “los hijos son abandonados frente a textos que no entienden” (p.18), estas circunstancias me desmotivaron y leer se convirtió en una loza, que no era justo cargar sola.

Un desamparo acompaña gran parte de mi vida como lectora en todos los ámbitos. Como ejemplo evidente recuerdo que mis hermanos ya tenían edad para hacer la primera comunión, yo los acompañaba a la doctrina. El tono rimado de las oraciones hizo que las memorizara rápidamente. Mi mamá al descubrirlo se convenció de que también debía conocer sobre mi fe y me compró un catecismo. Con fervor aseguró: —muy pronto aprenderás.

Durante muchas tardes repetí huecas preguntas y respuestas de ese pequeño libro color sepia, con imágenes de algunos santos de apariencia totalmente triste. Cabe decir que este tipo de libros fue considerado literatura para niños por incluir imágenes religiosas, en particular estampas de santos, los primeros impresos ilustrados a partir del grabado sobre madera, años antes del invento de Gutenberg. Uribe (2014). Quizá mi madre pensaba que sería un libro que me agradaría por el hecho de tener imágenes, como en un tiempo se creyó.

Afortunadamente un rayo de luz llegó a mi orfandad lectora, cuando Carlos, mi hermano, en las vacaciones trabajaba de ayudante de pintor. Trajo a casa dos libros de Mafalda. Muy contento llegó esa tarde y me dijo: —mira, son para ti, me los regaló mi patrón. En seguida extendí mi mano y los tomé, agradecida le di un beso. Por supuesto que las imágenes me atraparon, los leí con mis nuevos anteojos, en menos de un día.

Después no tuve más remedio que volverlos a leer varias veces porque libros como esos no teníamos en casa. Era muy difícil acceder a esa literatura, en primer lugar, por la situación económica y en segundo porque para los años setenta no existía la popularidad de los libros infantiles.

Al cumplir diez años, un hermano de mi mamá me regaló el libro de *Heidi, la niña de los Alpes*. Mis hermanos se burlaban al cuestionarme: —¿para qué quieres un libro de una caricatura que ya viste en la televisión? Me quedaba callada, porque no tenía argumentos para discutir, pensaba que era buen no conflictuar con ellos. Sólo quería disfrutar de la lectura, admirar los paisajes, contemplar escenas favoritas las veces que quisiera, regresando una y otra vez sin que alguien me molestara.

Durante la primaria la práctica de la oralidad no fue significativa porque dentro del aula debía reinar el mutismo. A veces la profesora salía a fumar o a platicar y por ser de las *aplicadas* me pedía que anotara a mis compañeros que hablaran y se ponían de pie, desde luego que encantada lo hacía. Por las tardes me gustaba jugar a la maestra y entre mis frases favoritas estaba: *calladitos, calladitos*, por supuesto imitándola.

Pero ¿qué tan importante sería el silencio? ¿qué estaba sucediendo con las palabras? ¿por qué estarían censuradas? si de acuerdo con Manguel (2010) “Las palabras nos permiten establecer un intercambio intelectual y emocional (...) confirman nuestra existencia y nuestra relación con el mundo y con los otros” (p.19). Pienso que quizá para muchos maestros, era más fácil conducir a los alumnos a repetir frases ya armadas, que propiciar un diálogo abierto que permitiera la socialización y en algún momento tener el poder de la comunicación.



Al revisar en la MEB los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza de la lengua, verifiqué que prevaleció el enfoque basado en la gramática durante mi etapa escolar y haciendo referencia a Cassany (1990):

La lengua se presenta en forma homogénea porque no se tiene en cuenta la realidad dialectal de lengua ni tampoco el valor sociolingüístico de cada palabra. Se ofrece sólo un modelo lingüístico al alumno, que suele corresponder al estándar neutro y formal de la lengua. Raramente se ofrecen ejemplos de variedades dialectales distintas y, si se hace, recibe un tratamiento muy erudito y poco práctico. (...) El modelo lingüístico también es prescriptivo, y no descriptivo o predictivo (p.64).

Efectivamente esta metodología de la lengua no permitió que las prácticas sociales de lenguaje y técnicas como el debate, la entrevista, la exposición de temas, entre otras, tuvieran lugar. Por lo tanto, no hubo herramientas que me permitieran la expresión oral de forma eficaz.

Mientras tanto, en casa también las cosas iban cambiando, aquellas tardes llenas de vida y alegría en torno a la mesa donde hablábamos sin parar seis niños, se convirtió en un cementerio por la presencia de papá, quien con un rostro adusto y una voz enérgica decretaba: —en la mesa no se habla. Mi mamá sumisa lo justificaba diciendo: —no hagan ruido, está cansado.

Como niña era difícil entender la actitud de papá, siempre parecía molesto, así que prefería no acercarme durante el poco tiempo que lo veía. Sin embargo, me dolía su ausencia y poco a poco mi oscura personalidad introvertida, se iba forjando. Ahora como adulta puedo comprender su responsabilidad de proveedor de una familia de seis hijos y el cansancio de trabajar por la noche en un nosocomio como radio operador y de día de maestro albañil.

Cuando trabajaba en el hospital, aprovechábamos la hora de la cena, ésta se convertía en un recreo y mamá se volvía nuestra cómplice. No parábamos de hablar y cuando por alguna razón se iba la luz, unas cuantas velas encendidas y el ladrar de los perros, era la atmósfera perfecta para contar historias y leyendas de terror que me hacían imaginar a esos seres dueños de las

pesadillas, que me hacían sentir angustia pero que hoy disfruto de contar a mis alumnos de la secundaria.

### 1.3 La hostilidad de hablar sin corrección

El tiempo, el implacable, me permitió llegar a la pubertad y descubrí que visitar a mis abuelos traía muchos beneficios, entre ellos el esconderme en un rincón de atrás de la cocina para leer y ver las imágenes, impresas en tinta café, de la fotonovela *El libro semanal* y la historieta romántica *Lágrimas y risas*.

Pasaba las tardes enteras recreando el amor de *María Isabel* o el de *Gabriel y Gabriela*; la maldad de *Rubí* o *El pecado de Oyuki*. Puedo decir que fueron historias que disfruté por meses. Después se hicieron telenovelas, pero no llamaron mi atención porque ya las había leído. Y como ahora se suele decir el libro siempre es mejor porque brinda más detalles.

No entendía por qué Papi, mi abuelo al verme leer, con baja voz censuraba: —no andes leyendo esas porquerías, pero el morbo se apoderaba de mí y por eso me escondía. Mi mamá apenada me las quitaba, pero en tono de regaño añadía: —no son para niñas. Y sin ninguna explicación las escondía en su bolsa de mano para llevárselas a casa y leerlas después. Seguramente gracias al tabú de la lectura de fotonovelas fue que me hice gran aficionada a ellas, porque bien dice la frase popular: *Lo prohibido es lo más deseado*.

Ahora puedo entender la censura de mi abuelo, quizá se dejaba llevar por lo que la gente decía —es *literatura barata*— o pensaba que las imágenes hablaban de sexo y despertarían mi curiosidad. Tiempo después de haber leído textos literarios, me jactaba de afirmar que las fotonovelas no entraban a la categoría de literatura, por su pobreza estética tanto del texto como de las imágenes.

No obstante, después de leer como alumna de la MEB, el texto: *Novela gráfica, un nombre viejo para un arte nuevo*. Descubrí que las fotonovelas son el antecedente de la novela gráfica, que ha sido considerada literatura menor y que habría que desmitificarlas porque quizá gracias a ellas nos iniciamos como lectores. En mi experiencia puedo decir que el cómic en las aulas de secundaria ha funcionado como antesala de la *verdadera lectura*.

Al darse cuenta mamá de mi interés por la lectura y a punto de entrar a la secundaria, en las vacaciones de verano, me llevó a regularización con una tía recién recibida de maestra. Ella solía sonreír quizá porque era joven, pero al igual que otras profesoras, las copias y planas formaban parte de su metodología. Ella permitía que entre primos platicáramos, hasta nos dejaba colorear y hojear sus libros, unos viejos sin imágenes y otros con páginas enteras de fotografías de paisajes que nunca había visto.

Con ella leí algunos cuentos de los hermanos Grimm, pero *El ahijado de la muerte* fue el más significativo. Años después vi la película de Macario, una versión de este cuento y me di cuenta, que no estaba tan lejos de lo que me había imaginado cuando niña. Así compruebo lo relevante de la construcción visual de las palabras como "parte importantísima de la comprensión del texto". (Garrido, 2005, p.43). Ahora sé la importancia de insistir a los alumnos para que creen imágenes de lo que leen.

Inicié la secundaria en la escuela que vio desfilar a mis hermanos. En la clase de español tuve al mismo maestro los tres grados, gozaba de gran prestigio. Los compañeros lo admiraban y decían que era el mejor. Sin embargo, su práctica casi siempre fue pasiva la prevaleciente en los años 80's. A veces se daba permiso para recrear las obras literarias de los clásicos, de tal forma que yo lograba imaginar los escenarios y conflictos en los que se veía involucrado el gigante Gilgamesh, el majestuoso caballo de Troya o Ulises cuando engaña a Polifemo.

Cabe decir que, si bien los textos anteriores pertenecen a la literatura universal yo los recuerdo con gran emoción y haciendo referencia a Merlo (como se citó en Rey, 2000), al decir que los niños hicieron suya la literatura que estaba destinada a los adultos, No cabe duda, estas historias formaron parte importante de mi acervo literario infantil y me siento afortunada de haberlos conocido gracias al empeño del profesor.

Por supuesto que esperaba con ansia esta clase cuando tocaba literatura, no así los días en que debía realizar actividades de expresión oral que me causaban pánico. Recuerdo que en una ocasión el imponente maestro le pidió a un compañero que pasara al frente a explicar no sé qué cosa.

El alumno irreverente se negó, a pesar de las amenazas del maestro, quien ya estaba molesto. Éste siguió insistiendo, pero la negativa continuaba. Cuando de repente gritó: —Paredes, pase. Inmediatamente un frío recorrió mi cuerpo de pies a cabeza, llena de miedo dije que no, porque sabía que mis nervios me traicionarían y todos se reirían de mí, eso como adolescente no podría soportar.

Quizá nunca se imaginó que yo me negaría por ser una alumna de las calladas y obedientes. En seguida nombró a otro compañero que por supuesto también se rehusó. El profesor furioso amenazó con borrarlos de su lista y lo cumplió. A partir de ese momento nos desconoció y en las clases siguientes, al pasar lista nos omitía, nos ignoraba cada vez que levantábamos la mano para participar y al momento de calificar, nos saltaba. Fueron días de angustia.

Una vez más comprobaba el poder que los maestros tenían y que aún tenemos. Creo que como estrategia no fue correcto desconocernos, porque ¿qué sabía él de nuestro sentir?, ¿acaso sabría que estaba dañando nuestra estima? Tendría presente que a los adolescentes no les gusta que los evidencien y menos que los ignoren, no lo sé, pero si era bien sabido que en esas décadas los alumnos no tenían derecho a quejarse.

Después de un tiempo y con los nervios a flor de piel, le pedimos una disculpa, pero tremenda regañada que nos llevamos por no saber hablar con propiedad. En un tono altivo, nos concluyó: —la expresión correcta es ofrecer una disculpa, porque el ofendido soy yo. Y con baja voz pedimos perdón.

A partir de ese momento sentí una gran necesidad por saber expresarme correctamente, pero cómo lograrlo si los usos de la lengua no se practicaban. Pienso que los profesores deberíamos retomar lo que Tusón (como se citó en Jurado, 1988, p.133) sugiere: “La tarea de enseñar lengua debería despojarse de ciertas inercias basadas en prejuicios sobre lo que es hablar bien”. De esta manera los jóvenes tendrían la confianza para expresar sus necesidades.

Esta experiencia marcó mi vida de tal manera que prefería no hablar a ser exhibida por no saber expresarme. Ahora reconozco que mi camino al lado de la empatía seguía su rumbo y que no podría pasar por alto, no crear ambientes de confianza para que mis alumnos se expresen libremente.

Hasta hace poco tiempo pensaba que mi encuentro de manera formal con la literatura había sido en esta etapa de mi vida, con los poemas que el maestro nos hacía memorizar y recitar como el clásico que versaba *Vida nada me debes, vida estamos en paz*, del nayarita Amado Nervo. Me sentía orgullosa de aprender los nombres, nacionalidades y títulos de obras, creía que así aprendería literatura. Tiempo después en la Normal descubrí que la literatura va más allá del simple formalismo.

Por otro lado, descubro una gran contradicción entre el título del libro *Español Activo* y la actitud pasiva del alumno. Las páginas hacían un recorrido histórico de la literatura partiendo del Barroco a la época Contemporánea. Cada periodo se enmarcaba en el contexto histórico y social. Leíamos y subrayábamos lo importante, para después copiarlo al cuaderno. A veces había cuestiones que no entendía, pero no tenía oportunidad de decirlo, desde aquel incidente con el maestro.

Trabajábamos bajo la teoría de aprendizaje conductista ya que las actividades solíamos realizarlas de manera mecánica, leer en silencio, buscar palabras en el diccionario, analizar sintagmas, contestar cuestionarios, copiar al cuaderno fragmentos, hacer resúmenes, repetir palabras para mejorar la ortografía y las prácticas de expresión oral se reducían a la exposición de temas que el maestro nos indicaba, cabe decir que bastaba con repetir de memoria la información. Con esta metodología por supuesto que tampoco en este nivel académico había una consolidación de mis competencias comunicativas.

Como adolescente vi circular en el salón de clases, revistas populares que me resultaban muy atractivas por el contenido sencillo que abordaban. Tal era el caso del *Teleguía*. Adelantaba escenas de las telenovelas y daba la programación semanal de los canales de televisión. A veces durante el receso éste era el tema de conversación entre mis amigas. Resultaba muy fácil hablar de lo que nos interesaba y sabíamos.

Andrés, mi hermano, religiosamente cada semana, traía a casa la revista *Guitarra fácil* y libros de poesía, que me prestaba. A su lado disfruté y reí con Sabines al leer *Espero curarme de ti*. Pude identificarme con *Te quiero, Ustedes y nosotros*, *Táctica y estrategia*, pero en *Credo* me causaba conflicto la palabra

*nalgas*, no entendía porque Benedetti la empleaba, si desde pequeña había escuchado decir que era una palabra *mala* que no se dice, ahora sé que no hay palabras *malas* que “el significado no está en el lenguaje, sino tanto los lectores como los escritores le dan significado al lenguaje de manera que puedan derivar significado de él” (Goodman, 2006, p.86), luego entonces con base en mis creencias yo le daba el significado. Algunos poemas en secreto los memoricé, otros despertaron emociones, así al leer a Neruda, lloré con *El poema 20*, sin saber por qué, pero estos versos

*Yo la quise, y a veces ella también me quiso.*

*En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.  
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.*

*Puedo escribir los versos más tristes esta noche.  
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido*

*Nosotros los de entonces ya no somos los mismos...*

me hacía sentir una gran nostalgia y tristeza. Quizá porque ya había vivido amores imposibles en las fotonovelas.

Poco a poco, también trajo discos que complementaban los nuevos cancioneros. Así conocí *Duerme, duerme negrito*, que interpretaba Mercedes Sosa, la memoricé y años más tarde la canté a mis pequeños lactantes de la Casa de cuna. Leer canciones como *Román Castillo*, *El jilguero* o *La Ixhuateca*. Me permitían imaginar una historia de amor. Así me enamoré de la voz de Óscar Chávez.

Escuchar a Serrat se volvió una costumbre, luego supe que muchas de las letras de sus canciones eran poemas de Machado. Continuamente cantaba *Penélope*, sin tener el referente de Odiseo de regreso a Ítaca, por supuesto que lo supe muchos años después en la normal superior, al leer *La odisea*.

Estos cancioneros sin saberlo me permitieron conocer poesía latinoamericana que cantantes como Pablo Milanés, Violeta Parra, Alfredo Zitarrosa y Silvio Rodríguez interpretaban con gran emoción que me cautivaba. A veces Andrés me daba alguna información para comprender el contexto de las canciones, pero no toda fue significativa.

Sin embargo, pasé tardes disfrutando de las letras de canciones que sin duda marcaron mi vida. Cuánta verdad revela Cirianni y Peregrina (2007) cuando afirman que “La música y el canto son liberadores inmediatos de la emoción” (p. 14). De acuerdo con lo anterior ahora en el aula, la lectura de letras de canciones que gustan a los adolescentes han sido mis aliadas para inducir a los alumnos a hablar de sus emociones.

Durante mi adolescencia el mundo se limitaba a mi entorno y no sabía que existiera una clasificación de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), mucho menos que cinco años atrás se había llevado a cabo la primera Feria Internacional del Libro Infantil y juvenil, (FILIJ) Dato que nos proporciona Rey (2000):

La celebración de la primera Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), en el año 1981, bajo el liderazgo de Carmen Esteva de García, Pilar Gómez y la sección nacional de IBBY, con la imprescindible participación de la SEP, constituyen un verdadero parteaguas en la historia de la literatura infantil en México (p. 295).

Descubrir este dato en la MEB, me emocionó al saber que entre los organizadores participaba (International Board on Books for Young people) IBBY, organismo que conocí treinta y cuatro años más tarde, cuando iniciaba una nueva etapa de mi vida, que más adelante contaré.

Tampoco sabía que para cumplir mi sueño de ser educadora de preescolar debía estudiar la preparatoria. Pero lo supe al leer unos folletos que nos regalaron en la secundaria, cuando vinieron a ofrecer cursos de regularización para ingresar al bachillerato.

Me emocionaba hojear y releer la información de una gama de carreras técnicas a las que se podía acceder de manera inmediata. Así descubrí que la puericultura<sup>1</sup> podía brindarme elementos para trabajar con niños pequeños, mencionaba que su campo laboral se encontraba en hospitales pediátricos y estancias infantiles, eso me animó a decidirme por esta carrera.

---

<sup>1</sup> La puericultura es la disciplina científica que se encarga del desarrollo saludable y de la crianza de los niños. Se trata de un concepto cercano a la noción de pediatría, una especialidad de la medicina centrada en la salud y las enfermedades de los pequeños

Así que entre miedo y entusiasmo una tarde les pedí a mis papás me dieran la oportunidad de continuar estudiando, pero papá con su dura expresión se negó argumentando:

—Para qué si te vas a casar. Respuesta común en un contexto donde las mujeres eran condenadas al matrimonio y a la ilusión de ser madres. Afortunadamente mamá, quien continuamente mostraba el deseo de que sus hijas se superaran y en recuerdo a la promesa que me hizo de pequeña, alcanzó a musitar:

—Tendrá que ser una carrera corta porque no hay dinero, después tú sabrás. Como siempre la actitud de papá me dolía, pero ya estaba acostumbrada, en cambio la de mamá me llenaba de esperanza y me comprometía a hacerme cargo de mi formación académica.

Más adelante narro cómo la puericultura me abrió el camino al mundo de la docencia, pero con frecuencia el ambiente laboral se tornaba hostil, sin embargo, esta situación me impulsó a estudiar la licenciatura en educación. Al mismo tiempo doy cuenta de cómo tuve que sortear las adversidades a las que todo estudiante universitario se enfrenta al no contar con las suficientes herramientas comunicativas.

Finalmente hago un recorrido por las diferentes escuelas en las que he transitado para mostrar cómo ha sido mi experiencia al trabajar con alumnos adolescentes y jóvenes con características, necesidades e intereses totalmente diferentes.



## CAPÍTULO 2 El refugio de las palabras

### 2.1 Silencios en acciones imitadas

Inicié los estudios de bachillerato al cumplirse un año del trágico sismo que sacudió a la ciudad de México, y la ciudad seguía devastada. Cada mañana al salir de la estación del metro Balderas, veía imágenes impactantes de construcciones abandonadas y edificios deteriorados a punto de ser demolidos.

Como adolescente me resultaba incomprensible lo sucedido a pesar de haber sido testigo de tal acontecimiento. Quizá porque los adultos a mi alrededor no prestaron atención a la expresión de mis dudas e impresiones ante tal tragedia. Hoy sé la importancia que tiene la expresión oral de las emociones ante situaciones adversas, por lo que, con mis alumnos adolescentes, procuro mantener conversaciones sobre lo que les angustia en circunstancias de riesgo. Más adelante tendré la oportunidad de profundizar en este tema, ahora prefiero proseguir con mi relato.

En medio de tal asombro continuaba mi camino, subía al autobús que circulaba por avenida Chapultepec, me bajaba en el metro Observatorio para abordar otro transporte hacía la colonia Alfonso XIII, en la delegación Álvaro Obregón. Ahí estaba el Centro de Estudios Tecnológico, Industriales y de Servicios (CETIS). Escuela que ofrecía cursar el bachillerato y al mismo tiempo una carrera técnica en puericultura, además de la inmediata incorporación al mercado laboral. A mí me daría la oportunidad de realizar el sueño de ser maestra en tan sólo tres años.

Puntual tomaba mis clases, la mayoría con una metodología pasiva (Lerner, 2001), tal era el caso del *Taller de lectura y redacción*. Escribíamos oraciones y como estrategia para mejorar la ortografía repetimos palabras. En una ocasión el maestro me dictó un enunciado que debía escribir en el pizarrón y me equivoqué en la palabra *necesidad*. Al darse cuenta, levantando la voz enjuició: —¿cómo es posible que en bachillerato tengas tan mala ortografía?, ve a tu lugar y repite mil veces la palabra.

Desde luego que, por temor al castigo, de manera mecánica aprendí a escribirla. Ahora me doy cuenta de que no era la mejor forma de ejercitar la ortografía y que tampoco se trataba de un taller, quizá si se le restará importancia a la ortografía y se priorizaran otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura. (Lerner, 2001), hubiera tenido éxito el taller, propiciando la libre expresión escrita. Más adelante profundizo en la técnica *Corrección colectiva del texto libre* de Freinet y contaré cómo me ha permitido trabajar la ortografía de manera más significativa con los alumnos de secundaria.

En otras clases los profesores centraban su atención en la transmisión de información que dictaban y muy pocas veces generaba la discusión de temas. Se limitaba a plantear preguntas “de bajo nivel cognitivo, tales como etiquetar fenómenos, dar nombres o fechas, que requieren poca elaboración por parte del alumnado”. Willen y White (como se citó en Barragán, 2005, p.23).

Por supuesto que bajo esta dinámica resultaba muy fácil participar de forma oral porque el profesor no exigía mucho de nuestra parte, se conformaba con respuestas literales. Con frecuencia a los mismos nos preguntaba. Esta circunstancia dio pie a que obtuviera las mejores calificaciones y que mi estima se elevara.

Pero no pasaba así en la materia de *Filosofía*, el maestro hacía cuestionamientos que exigían reflexionar para emitir juicios de valor, definitivamente me era difícil expresar mi opinión, porque aún no contaba con esa habilidad. En ocasiones la pregunta estaba dirigida a mí, entonces experimentaba un gran temor a no decir lo correcto, de tal manera que me paralizaba y prefería callar, el maestro veía mi angustia y me animaba a hablar, pero mis pobres referentes culturales y académicos traicionaban mi seguridad, dejándome en el silencio sepulcral.

A pesar de tal situación, aproveché la promoción de la lectura, que el maestro hacía de textos que citaba en sus comentarios. Cautivada compré un libro sobre la historia de la filosofía, no entendí mucho, sin embargo, mi deseo por aprender continuó. Conseguí el libro *Rosa de dos aromas* de Emilio Carballido, una obra de teatro que me hizo reír a carcajadas, porque lograba imaginar y sentir la emoción de los personajes. Desde entonces disfruto de leer

guiones teatrales, y como diría Garrido (2005) iba formando las habilidades que como lector necesitaba para leer -es decir, para comprender y disfrutar- un texto se forman y se ejercitan sólo a través de la propia lectura. Pienso que gracias a este ejercicio mi gusto por la lectura se iba fortaleciendo.

Las asignaturas de la carrera fueron prácticas y enfocadas al área médica, así en *Pediatría* aprendí a colocar venoclisis y sondas, entre otras acciones propias de enfermería. Ahora descubro que no hubo materias para formarme como docente. Sin embargo, hice prácticas en guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que, por cierto, comenzaban a proliferar gracias a la demanda de las madres de familia que salían a trabajar.

En una guardería fui asignada a la sala de lactantes, donde había niños de entre cuarenta y cinco días de nacidos hasta los dieciocho meses de edad. Las acciones que realizaba eran de atención básica como: alimentación, aseo y de estimulación temprana; sin tener muy claro cómo éstas últimas beneficiaban a los niños. A veces apoyaba en la sala de preescolares y mi labor se limitaba a auxiliar a la educadora, acercando los materiales a los niños o cuidándolos cuando ella salía.

El entusiasmo por aprender fue mi aliado para forjarme como maestra tal como menciona Redondo (como se citó en *Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna*, 2015, p. 67) “El maestro se hace; el maestro es capaz de prepararse bien y actuar de un modo eficiente con los niños. Todo depende de la actitud que adopte ante su tarea”. Así en la práctica me formé, gracias a la observación, actitud y disposición. Logré desenvolverme a la sombra de la educadora quien, en papel de titular, era reconocida.

Al concluir la carrera técnica, tuve la oportunidad de trabajar como niñera, en una casa de cuna del Desarrollo Integral para la Familia (DIF), las niñeras no propiciábamos un diálogo con los niños, nos limitábamos a dar indicaciones, mientras que las más experimentadas les gritaban y regañaban. La relación con los pequeños era fría, bajo el argumento de que ellos sufrirían más, nos prohibían mostrarles cariño. Era muy triste trabajar en este ambiente con niños abandonados o retenidos porque sus padres enfrentaban procesos judiciales.

En la MEB he descubierto que “el niño puede aprender a asociar el acto de leer con el sentimiento de ser querido” (Wolf, 2007, p.104), es decir, una forma de brindarles caricias verbales. Ahora me duele pensar que ni eso fui capaz de darles, a pesar de que en la sala de maternales y preescolares, había uno que otro libro ilustrado que rodaba sin ningún valor, tan sólo como un material más.

Ahora al tener conocimiento de la importancia del desarrollo de la oralidad y el fomento de la literatura infantil en las primeras etapas de la vida, lamento que el plan de estudios del CETIS, formador de puericultistas, no incluyera materias del campo pedagógico y de la literatura. Sin esta formación indispensable, por supuesto que fue imposible iniciar a los niños en la conciencia fonológica como precursora de la lectura, aportar al desarrollo de su imaginación, despertar emociones para vivir aventuras y experiencias de los personajes.

Años más tarde después de muchos intentos logré ingresar como interina a una estancia infantil del ISSSTE, cabe comentar que las oportunidades de trabajar para el gobierno eran complejas y los sueldos muy bajos. Sin embargo, para mí, con sólo diecinueve años, fue un orgullo lograrlo. Convencida de mi vocación me desempeñé como asistente educativa.

Sin saber que no contaba con referentes teóricos sobre la adquisición de la lengua, realizaba diversas actividades, pero ninguna diseñada para reforzar la oralidad de los niños, porque pensaba que si sabían hablar eso era suficiente. Sin embargo, Ruiz (como se citó en Barragán, 2005, p. 17) señala que “desde que nacen un niño precisa modelos de acción, modelos de cómo observar y reflexionar sobre la realidad, de cómo nombrar, comprender y ordenar el mundo, de cómo elaborar el discurso”. Ahora comprendo que los infantes necesitan de una guía adulta que les ayude a expresarse, que los ayude a reconocer su lengua,

La literatura infantil tampoco ocupaba un lugar en el día a día, de la guardería. En ocasiones a los preescolares les contaba cuentos como el de *Blanca nieves* o *La cenicienta*, pero porque años atrás había visto la película o alguien me los había contado. Lo hacía sin tener los libros físicamente ya que en la estancia no existían y no consideraba que fueran necesarios como para destinar parte de mi sueldo en ellos, cuando eran otras mis necesidades por

satisfacer. Mi concepción de invertir en material didáctico ha cambiado, al descubrir que es un recurso y un apoyo indispensable para mi labor docente.

Entre mis recuerdos, me miro entusiasta y orgullosa de ser puericultista, pero a la vez ignorante del desarrollo de los niños. Por intuición imitaba a mi madre y abuela en el canto de arrullos y rondas infantiles, que con gran emoción entonaba para lactantes y maternas, sin saber que existía una razón teórica que indicara, cómo abonar a la conciencia fonológica.

En cambio, los privé de los cuentos porque consideraba que por pequeños no me entenderían, qué equivocada estaba porque de acuerdo con Wolf (2008) a esa edad a través de los cuentos los niños aprenden un repertorio de emociones, se trata de un acto lleno de sentido, está aprendiendo a entenderse con el lenguaje escrito. (Garrido, 2005)

Después de batallar con interinatos que constantemente debía renovar, sin ninguna seguridad laboral, decidí probar en la iniciativa privada. Así trabajé en el Jardín de niños de una prestigiada institución. Estaba tan contenta y comprometida, que me uní a la exigencia de las autoridades en presionar a los niños maternas y preescolares para que aprendieran a leer y escribir.

Sin tener idea de los procesos cognitivos y los diferentes métodos para iniciar a los niños en la lectoescritura, seguí las instrucciones de la educadora titular, ella me indicaba cómo tenía que inducirlos a memorizar los sonidos y grafías y qué planas de carretillas debía dejar de tarea.

En poco tiempo se cumplió la consigna y vanidosa copiaba a mi maestra de primaria, tomando lectura de velocidad en los libros que les vendían. Ser alumna de la MEB me ha permitido reconocer que “durante décadas se ha trabajado para alfabetizar a los alumnos y se ha pensado, equivocadamente, que con eso se les hacía lectores” (Garrido, 2000, p.123).

Esto me lleva a pensar en el uso limitado que les dimos a los libros ilustrados. Es lamentable que sólo hayan servido para el conteo de palabras por minuto y no para iniciar una conversación sobre la historia leída o comentar sobre las emociones que pudieron despertar las imágenes y así contribuir a fortalecer el desarrollo de su oralidad.

Durante mucho tiempo estuve orgullosa de haber trabajado en esta escuela, porque además era formadora de maestras de preescolar. Cada año para celebrar el día de la educadora, preparábamos por ocho meses, un majestuoso festival llamado *Froebel*, en honor al pedagogo que creó el primer jardín de infantes. Mis alumnos eran sometidos a largos ensayos de rondas y recitaciones, dejando de lado el juego, los cantos y experiencias significativas que sólo el jardín de niños provee. Ahora me pregunto si las autoridades sabrían lo antipedagógico de esta actividad y de los métodos que tenían para alfabetizar.

Ilusionada pensaba que hacía lo correcto, quería practicar con más niños. El único lugar que encontré fue en mi parroquia, impartiendo clases de catecismo, pero ¿de qué les hablaría si no conocía nada de mi religión? Tuve que aprender. Así durante cinco años me volví asidua de talleres y cursos, desde luego que mis referentes religiosos, académicos, sociales y culturales se acrecentaron.

Esta experiencia fortaleció mi autoestima al grado de expresarme de manera oral más segura. En poco tiempo coordiné el centro de catecismo y este cargo me permitió acrecentar mis habilidades comunicativas al interactuar con los párvulos, compañeros, autoridades y padres de familia.

También tuve la oportunidad de formar un grupo juvenil donde disfruté al máximo convivir con adolescentes. Ahora encuentro una gran semejanza entre la organización y propósito con el que se formó este grupo y de acuerdo con lo que señala Ander-Egg (como se citó en Robles, 2019, p. 29) sobre la Animación Socio Cultural (ASC):

Un conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tiene por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo comunidad determinada, y se manifiesta en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de vida.

De la misma manera por medio del acompañamiento de un sacerdote, apoyábamos a los jóvenes y emprendíamos acciones que les ayudaban a mejorar de sus vidas.

Me sentía tan plena que decidí continuar con mi preparación académica. Sabía que Dios me bendecía porque tenía una estabilidad laboral y hasta tiempo para cumplir mi sueño de ser maestra.

## **2.2 Alzar la voz para crecer**

Convencida de querer ser la mejor docente y en mi deseo de cambiar el mundo, ingresé a la Normal Superior de México para ser maestra de secundaria porque sabía que en esta edad los adolescentes son vulnerables. Elegí la especialidad de español, pensando que sería muy fácil contar historias como lo hacía mi maestro de secundaria, el que me llevó a recrear aventuras extraordinarias.

Con gran entusiasmo en septiembre de 1994 inicié las clases, pero a los pocos días me sentía tan abrumada porque debía enfrentarme a la lectura de textos complejos, controles de lectura, redacción de ensayos, sostener participaciones argumentadas, entre muchas otras actividades. Un gran reto por superar, y yo con tan poca experiencia para enfrentar semejante tarea.

Cuando por las noches llegaba a casa cansada del trabajo y de la escuela, me lamentaba haber dejado de estudiar durante tanto tiempo. Sentía que no podía continuar. Culpaba al bachillerato que cursé, pensaba que no me había dado las herramientas suficientes para desempeñarme en la licenciatura. A propósito, Lomas (2017) critica la manera como se ha abordado la lengua en este nivel:

El énfasis se pone en el estudio fonológico y morfosintáctico de la lengua y en el conocimiento de autoras, autores, obras y épocas de nuestra historia literaria (...) Por sí solos no constituyen una herramienta especialmente eficaz para emprender la ardua y difícil tarea de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado en la educación obligatoria y media (p.53).

ante esa realidad, sabía que no lograría nada quejándome así que me llenaba de orgullo para no desistir.

Envidiaba a mis compañeros que habían cursado el bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades, porque tenían una gran facilidad para expresarse de manera oral. Siempre pensé que, a ellos por ser de la Universidad

Autónoma de México (UNAM), los dotaban en todas las competencias comunicativas. En cambio, a mí todavía se me dificultaba emitir mi punto de vista, aunque ya me atrevía a levantar la mano para participar.

Conforme pasaban los días mi compromiso de adquirir referentes académicos y culturales, se acrecentó. Me di la oportunidad de reaprender, es decir, reflexionar sobre aspectos gramaticales que desde la primaria había adquirido, pero no sabía cómo emplearlos en una situación real y ahora era la oportunidad para comprender y poner en práctica.

Así, me sabía de memoria las reglas de acentuación, pero en este nivel aún no lograba identificar la sílaba tónica, eso me apenaba enormemente, pero no tuve más remedio que confesarlo a una compañera. Con gran sutileza sonrió y murmurando expresó: —no hay de qué preocuparse, ya verás. Y a manera de juego, comenzó a hacer énfasis en el sonido de cada una de las sílabas de la primera palabra que aparecía escrita en mi cuaderno, eso me causó mucha risa. Fui identificando dónde recaía el sonido —ahí está la sílaba tónica— me explicó. Verdaderamente era muy fácil y divertido.

En seguida declaró que cada palabra recibe un nombre con base en el lugar donde se encuentre la sílaba tónica y señalando con una flecha que marcó en el renglón de arriba de la palabra, señaló: —es muy importante que siempre comiences de la última sílaba a hacia la primera. Rápidamente comencé a recitar: se llaman agudas las palabras que tienen la sílaba tónica en la última sílaba, graves en la penúltima. Me interrumpió diciendo ¡exactamente! A partir de ese momento deduje cómo aplicar las reglas de acentuación. Así me volví experta porque logré comprender su uso.

Esta experiencia me ha permitido ser empática con los alumnos para llegar a la deducción del ¿por qué? de algunas reglas gramaticales, que indudablemente son necesarias en la redacción de escritos, tal como lo sentenciaba el eje de reflexión sobre la lengua del Plan 93 de educación secundaria.

Me sentía orgullosa, porque con el transcurso de las clases, iba comprendiendo cada vez más, quizá para no perder esta habilidad me llenaba de valor para levantar la mano y preguntar sobre mis dudas. Me apasionaban la



clase de etimologías, la memorización era necesaria para recordar prefijos, sufijos, raíces y desinencias. Entender sus usos me permitieron ampliar mi vocabulario considerablemente y a corregir mis errores ortográficos. La motivación que me rodeaba alimentó mi seguridad.

Por otro lado, enfrentarme a la lectura de los clásicos resultó muy complicado. Los libros me parecían aburridos, descontextualizados y nada significativos. Lo peor era leer por obligación, con la única motivación de cumplir para acreditar la materia. Pienso que los maestros, debieron acompañarnos como sugiere Garrido (2005) “Lo importante es hallar en lo que leemos suficiente sentido y suficiente significado como para interesarnos en seguir leyendo; lo importante es que logremos animar al lector, y para eso hace falta orientarlo hacia la comprensión” (p.23), pero contrariamente fui descalificada por los profesores por no contar con un bagaje cultural de la literatura.

### **2.3 Voces que dejan huella**

Tuve la fortuna de ser alumna de un maestro que impartía la clase de literatura comparada, gran promotor de la lectura. Comenzó hablándonos de las novelas *Madame Bovary*, *Fanny Hill* y *El Decamerón*. Pidió que no las leyéramos porque según él eran *prohibidas*, pero sabía muy bien lo que hacía, seguro estaba que nos inducía a leerlos. Efectivamente me enganché con la trama leyéndolas en muy poco tiempo.

En la clase había la oportunidad de comentar la lectura, la participación era voluntaria, a veces levantaba la mano segura de que había leído y me era sencillo exponer mis impresiones. Un tiempo se destinaba para que el profesor puntualizara aspectos teóricos de los que debíamos tomar nota, porque después de ciertas clases vendría nuestra oportunidad para escribir sobre las novelas.

Las clases exigían múltiples referentes culturales porque también debíamos comparar los textos con cualquier manifestación del arte. A él sencillo le resultaba encontrar relación entre la *Heroica*, tercera sinfonía de Beethoven, con el cuento *El perseguidor* de Julio Cortázar. Eso me emocionaba que pensaba: —ojalá algún día yo pueda tener esa habilidad de comparación—.

Con gran ímpetu nos invitaba a asistir al teatro, visitar museos, escuchar música clásica. Mi admiración y respeto por él me llevaron a seguir sus consejos, por lo menos los más económicos, de tal manera que comencé a sintonizar *Opus 94*, una estación del Instituto Mexicano de la Radio, para escuchar música académica. Al principio me provocaba sueño, pero poco a poco fue formando parte de mí. Con el paso de los años descubrí *Radio Educación* y *Radio UNAM*. Estas estaciones abrieron mis horizontes y apuntalaron mis referentes musicales, culturales y literarios, dándome la oportunidad de desarrollar la escucha atenta.

Indudablemente el maestro marcó mi vida y práctica docente. Fue un gran modelo a seguir. Desde entonces estoy convencida de que el conocimiento de la literatura también está en cada interacción que el lector tenga con el arte y con su entorno. Saber que teóricos como Goodman (1990) sostienen que “Los procesos de hablar, escuchar, escribir y leer tienen lugar en el contexto de las exploraciones del mundo; las cosas, los hechos, las ideas y las experiencias” (p.119), claro está que las habilidades comunicativas tienen su plenitud en un entorno social. Me llena de satisfacción, darme cuenta, que las palabras de mi profesor —pedir resúmenes y controles de lectura son tonterías, a los libros hay que entrarle para relacionarlos con otros o con cualquier cosa— no estaban tan alejadas de las de los teóricos.

Siendo maestra frente a grupo lo recordaba y queriendo imitarlo muchas veces no sabía cómo hacerlo, sin embargo, fui conociendo otras maneras de abordar los textos. Cuánto lamento que en esa clase no trabajáramos literatura infantil y juvenil, si en un futuro nos enfocáramos en los adolescentes, eso me hubiera permitido involucrarlos con una literatura cercana a sus experiencias, es decir significativa.

Reconocer a la maestra Huitrón, que impartía las clases de lingüística, me llena de orgullo. Evidente era su compromiso de brindarnos educación de calidad, a propósito, Garrido (2000) apunta que:

La calidad de la educación comienza con la práctica del habla y la escritura, y no puede ser ajena a la lectura como un ejercicio del intelecto

y de la emoción; a la lectura de toda clase de textos y a la lectura de obras literarias, de obras de imaginación (p.122).

No cabe duda, que la profesora tenía muy presente estas palabras.

Continuamente a la clase traía textos literarios y hacía énfasis en que la única finalidad de este tipo de textos es recrear, Así de manera alternada leíamos en voz alta, a veces ella nos leía, entonces hacía un juego de palabras y decía que podíamos aprovechar el texto para re-crear, volver a crear, Enseguida nos pedía que redactáramos una paráfrasis y de manera voluntaria la leíamos y comentábamos. Siempre estaba atenta en nuestra redacción, a veces entre todos corregíamos los textos en el pizarrón y de esta manera verificábamos los errores de ortografía y puntuación.

Cuando los textos eran de divulgación científica, los leíamos en voz alta, revisábamos palabras desconocidas en el diccionario y comentábamos el texto. Por supuesto que después en el pizarrón retomábamos un párrafo para hacer análisis morfosintáctico. Identificar categorías gramaticales y su función dentro de la oración me entusiasmaba, lo mismo que ubicar campos semánticos y tipos de palabras. La maestra continuamente reconocía mi interés y eso me llenaba de satisfacción, porque sabía que como futura maestra de español debía manejar muy bien la gramática.

Por supuesto que también observaba nuestra participación oral, de tal forma que en el momento justo hacía señalamientos sobre alguna palabra mal empleada, el uso de muletillas, la coherencia de nuestro discurso, la forma de dirigirnos al público. A mí me parecía muy bien que la maestra fuera estricta al corregirnos, ya que pensaba que, si otros maestros nos regañan por todo, por lo menos con ella, sí aprendería porque me estaba formando para ser la mejor docente.

He de decir que mi respeto y admiración cegaban mi objetividad para juzgar a veces las formas hirientes que tenía de corregir, como aquella vez cuando al participar dije: —más que nada..., aún no terminaba mi participación cuando gritando me interrumpió diciendo: —¿y qué es la nada maestra de español? Atemorizada por el miedo no pude contestar y ante mi silencio la maestra señaló: —piensen antes de hablar, maestros de español.

En este ambiente de exigencia y con la pretensión de que los maestros de español fuéramos perfectos, me formé, sin dejar de lado el temor a ser juzgada por no expresarme con corrección, esto ocasionó que a veces optara por no participar y mantenerme callada nuevamente. Exactamente como lo refiere El libro para el maestro de Español (1995):

No es conveniente interrumpir las intervenciones de los alumnos para corregirlos, pues con esto se corta el flujo de las ideas y se destruye la confianza y el interés del educando para intervenir en otras ocasiones. Las correcciones verdaderamente necesarias pueden hacerse en privado o en un momento posterior estimulando en el alumno la reflexión sobre sus errores (p.30).

Cabe mencionar que tenía pocos años la reforma educativa de 1993, que proponía el enfoque comunicativo y funcional, quizá a la profesora le era difícil alejarse de las estrategias del pasado tradicionalista y por eso se exaltaba al corregirnos. Sin embargo, su ímpetu por organizar actividades que nos fortalecieran como futuros docentes era evidente.

Así propuso realizar en el auditorio de la normal varios encuentros de poesía, café literario, poesía coral, tardes de trova y presentaciones de libros. Cómo olvidar tan emotiva experiencia, donde tenía que memorizar poemas para después declamarlos, también debía poner en juego mis competencias orales para ser presentadora o maestra de ceremonia. Controlar el pánico escénico no era tan sencillo, sin embargo, participar en estas actividades fortaleció en gran medida mi oralidad y seguridad.

#### **2.4 Palabras contadoras de experiencia**

A mediados del tercer semestre, en un abrir y cerrar de ojos, me sentí tan vulnerable al quedar desempleada del preescolar donde laboraba. Enfrentaba una situación muy difícil porque además de sostener mis estudios, debía aportar dinero a mi casa. Sin saber qué hacer, asistía como sonámbula a la Normal. La maestra de lingüística al observarme platicó conmigo y cual hada madrina, ofreció recomendarme en una secundaria particular en el estado de México,

donde ella era jefa de enseñanza<sup>2</sup>. Cabe mencionar que, en el año 2013, estas figuras pedagógicas desaparecieron como consecuencia de la Reforma educativa 2011.

Al presentarme a la escuela particular, el director me recibió argumentando que la maestra Huitrón, en varias ocasiones les había recomendado excelentes maestros y esperaba que ahora no fuera la excepción. Me inundó la angustia por el compromiso que adquiriría, pero sabía que mi necesidad económica era más grande. Así que feliz acepté porque ahora el sueldo sería mayor por menos tiempo y sobre todo porque mi sueño de ser maestra de secundaria de español y de los tres grados, se hacía realidad.

En medio de tal alegría, me sentí presa del miedo al saber que ahora trabajaría con adolescentes, pero ¿cómo me dirigiría a ellos? ¿con qué herramientas trabajaría si tan sólo contaba con tres semestres de la licenciatura? Desde luego que esta nueva experiencia requería de mi parte un gran compromiso.

Fui privilegiada al contar con el apoyo de la maestra Huitrón. Bajo su supervisión preparaba la clase del día siguiente, de tal manera que me sugirió retomar algunas actividades que realizábamos en su clase, como abordar los contenidos a partir de lo que saben los alumnos, emplear diferentes tipos de textos, aclarar dudas ortográficas en el momento, así como el significado de palabras desconocidas.

Hizo énfasis en la revisión de textos por parte de los alumnos, sugirió llevar un diario de clase para ejercitar las cuatro habilidades de la lengua. Ahora descubro que varias de las sugerencias pertenecían a las técnicas Freinet tal como refiere Sánchez (como se citó en Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2015, p. 20):

Muchas propuestas pedagógicas y metodológicas (...) están basadas en las técnicas del maestro francés. Ahora parecen novedad (...)

---

<sup>2</sup> Jefe de Enseñanza proporciona asesoría académica especializada y propicia el desarrollo profesional de los docentes para contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza.

sugerencias para escribir textos libres, diarios escolares o correspondencias, cuando hace años en muchos lugares, forman parte del trabajo cotidiano de los maestros freinetistas.

Sin embargo, a pesar de practicar parte de esta metodología en la clase de lingüística nunca nos refirió que pertenecía a las técnicas Freinet ni nos dio las pautas para abordarlas. De tal manera que, como las entendí las llevé a la práctica con mis alumnos.

Fue complejo iniciarme como maestra a mediados del ciclo escolar porque los alumnos estaban acostumbrados a otra metodología. Querían que regresara su profesora y ante este escenario me era difícil dirigirme a ellos, sentía miedo e inseguridad ante su rechazo.

Los primeros días los alumnos lo percibían y su conducta era irreverente. No sabía cómo controlar la situación, no tuve más remedio que dictarles grandes textos y reglas ortográficas. Sabía que me contradecía con lo que había aprendido sobre el enfoque comunicativo y funcional, sin embargo, me daba cierto *poder* y el grupo no tenía más remedio que mantenerse en orden, como exigía la autoridad. Pese a que no me gustaba hacerlo, era la única forma de conservar mi puesto como docente.

Los días pasaban y poco a poco el ritmo de la clase se desarrollaba en orden, conforme el programa marcaba llevaba a la práctica mi planificación. Por supuesto que me enfrenté a alumnos que no querían trabajar y con algunos altaneros, el director me propuso reportarlos, bajo esta amenaza hubo cambios de actitud por parte de los jóvenes. Cabe decir que lamentablemente en esos años las formas coercitivas aún tenían lugar y que si recurrí a ellas fue por mi inexperiencia.

Lo más complicado fue enfrentar a los alumnos que me superaban en ortografía, lectura, habilidades digitales y cultura. Gracias a ellos me obligué a iniciar mi alfabetización digital, a revisar la ortografía de los textos que trabajaría para no cometer errores, a mantenerme atenta, a suponer todas las preguntas y respuestas que pudieran plantear. Así me fui llenando de experiencia.

Siguiendo los consejos de mi maestra, abordé los textos literarios con nuevas metodologías como la lectura predictiva, la intertextualidad, la lectura de imágenes, la contextualización de significado de palabras. Sin embargo, no podía hacer que la lectura fuera cien por ciento recreativa porque por lo regular debía abordar un tema del eje de reflexión sobre la lengua y entonces la magia se rompía.

Al inicio del ciclo escolar debía solicitar cinco libros para que los alumnos leyeran durante el año. Queriendo ser innovadora me decidí por Gabriel García Márquez, pero no quería el mismo libro que todos piden *El coronel no tiene quien le escriba*, no. Así que solicité *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada*, pensando que a los alumnos les sería significativo tanto como a mí.

Pero no fue así. Eso me desanimó al grado de regresar a los mismos libros que yo conocía *La panza del Tepozteco*, *El principito*, *El Fantasma de Canterville*, *Canasta de cuentos mexicanos*, por mencionar algunos. Éstos que no me causaban gran emoción, pero era sencillo abordarlos y parecían aceptados por los alumnos porque los consideraban literatura juvenil.

Por supuesto que el colegio exigía que en cada aula reinara el orden y el silencio como signo de que se estaba trabajando, a mí me parecía que así debía ser, ya que también mi formación había sido en un ambiente de silencio y pensaba que de esa manera sería más fácil que se concentraran para trabajar. Sin embargo, Camps (2005) nos invita a tener otra mirada sobre el aula, contemplarla como un espacio donde se desarrollen actividades diversas e interrelacionadas que constaten las habilidades lingüísticas, para enfatizar que la lengua oral impregna la vida escolar.

No obstante, mi poca experiencia en el manejo del programa de estudios del plan 93, no me permitió vislumbrar el cambio propuesto para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Así que abordaba los contenidos del eje de Lengua hablada con gran énfasis en las características formales de la exposición, el debate, la mesa redonda y la entrevista. Hasta después de muchos años comprendí que lo más importante es la participación de los alumnos en la práctica de estas técnicas.

Al terminar la Normal, la Administración Federal de Servicio Educativos en el Distrito Federal, me citó para asignarme una plaza y escoger escuela. Casualmente ese día la directora de una secundaria para Trabajadores turno nocturno, solicitaba maestra de español, de tal manera que me rogó para que me adscribiera a su escuela. Ante la insistencia acepté sin saber cómo funcionaban esta modalidad, pero veía conveniente el horario de 17:30 pm a 22:00 pm ya que me permitiría continuar por la mañana en la escuela particular.

En los primeros días del ciclo escolar con gran pesar me arrepentía de mi decisión porque la secundaria nocturna estaba ubicada en Santa María la Ribera, en una zona asechada por la delincuencia, pero al entrar, *un mundo feliz me esperaba* —así solía decir un compañero maestro—. La vieja casa que en algún tiempo fue una pequeña vecindad lucía pintada, con macetones en los pasillos, cuyas plantas creaban un ambiente de tranquilidad. Los pocos y diminutos salones eran excelentes para los grupos tan reducidos que albergaban. Quién pensaría que aquí viviría las más grandes experiencias que cambiaron mi vida.

Ser la más joven y única maestra mujer frente a grupo, me permitió mostrar mi empatía con mis vulnerables alumnos, sumergidos en conductas disruptivas, condiciones económicas adversas, presos de la delincuencia, la drogadicción e infinidad de circunstancias familiares que los llevaba a ausentarse por periodos prolongados.

A esta modalidad asistían alumnos de quince años en adelante, de tal manera que algunos podrían haber sido mis abuelos, por cierto, cuando los tuve gozaba escuchar sus anécdotas y experiencias que solían contarme a la hora del receso. No usaban uniforme, tenían la libertad de vestir y emplear accesorios

que en una secundaria general estarían prohibidos, incluso la hora de entrada no estaba restringida, porque muchos de ellos venían de su trabajo.

Una gran diversidad de necesidades se hacía presente dentro de las aulas ya que había jóvenes que hablaban alguna lengua indígena con un español muy limitado, otros llevaban repitiendo la secundaria y no podían concluirla, otros requerían del certificado para mantener su trabajo, otros enfrentaban procesos judiciales y debían justificar que estudiaban para reducir su sentencia, muy pocos eran los que asistían por superación personal o porque seguirían estudiando.



Los grupos súper reducidos me permitían personalizar la clase, debido al contraste de edades y necesidades. Con los alumnos avanzados en la medida de lo posible seguía el programa vigente y con los que requerían apoyo me centraba más en la lectura de textos sencillos. Pensaba que era más sencillo comunicarme con ellos de forma oral y por eso dedicaba mucho tiempo a comentar los textos, para lograr mayor comprensión contextualizábamos el significado de palabras y cuando era necesario daba referencias al respecto.

Pensaba que lo más importante era que se sintieran aceptados y comprendidos para elevar su autoestima, quería que experimentaran otras formas de convivir de tal manera que me esforcé por ser cercana al brindarles un trato cordial y respetuoso. A veces no era tan sencillo porque había jóvenes que venían muy lastimados emocionalmente que no permitían ayuda.

Durante la primera semana en la escuela un intrépido alumno, me hizo caer en el juego del albur con mis propias palabras, por supuesto que todos se rieron y no supe cómo manejar la situación. Al platicarlo con un compañero maestro me dijo que no le diera importancia, pero que estuviera atenta, así que me enseñó a comprender los más comunes, para cuando fuera necesario los reorientara enfatizando que no era el lugar para decirlos.

La mayoría de los alumnos jóvenes al hablar usaban su propia jerga, de tal manera que a veces me resultaba incomprendible y mi rostro lo denotaba, pero nunca faltaba algún chico que me explicara. Entonces hacía la reflexión de la importancia de manejar un mismo código para que se diera la comunicación. Sin embargo, eran libres de expresarse como quisieran porque de alguna manera les daba confianza para hablar, como lo sugiere El libro para el maestro de Español (1995) “El desarrollo en los estudiantes de la capacidad para hablar debe ir de lo simple a lo complejo, de lo más cercano a lo más alejado de su mundo y experiencia” (p.28).

El empleo de palabras altisonantes era común en toda la escuela, maestros varones y alumnos así se entendían, pero en mi clase los alumnos hacían un esfuerzo por no usarlas y no porque yo lo prohibiera, sino porque ellos mismos se regulaban diciendo —respeto a la maestra, es mujer—. Desde luego

que lo agradecía y les hacía comprender que no hay palabras *malas*, que todo depende de la intención y el contexto donde se dicen.

Era sorprendente identificar el conductismo que los chicos mostraban al escribir, les preocupaba mucho la presentación de sus cuadernos, el uso de márgenes y la caligrafía, al grado que cuando se equivocaban, rápidamente arrancaban la hoja sin darme tiempo para impedirlo, muchas veces les hice saber que lo más importante era lo que escribieran, no cómo lo hicieran. En algunos casos logré que lo comprendieran, pero en otros no.

Orgullosa vi pasar generaciones, satisfecha de saber que algunos lograban acceder al siguiente nivel e incluso concluir una carrera. Con los años he valorado la experiencia de trabajar al mismo tiempo con alumnos de contextos totalmente opuestos, cada uno con sus propias necesidades por satisfacer.

Con el paso del tiempo la lectura de cuentos cortos se convirtió en una de mis actividades favoritas, el intercambio de experiencias con compañeros maestros motivaban mi afición. *Narraciones extraordinarias* de Edgar Allan Poe se volvió predilecto de mis alumnos porque los envolvía en el misterio y horror.

La poesía fue mi aliada, ya que cada mes solicitaba a los alumnos de la escuela particular, seleccionaran un poema corto que les significara, de determinado autor para que lo memorizaran y declamaran ante el grupo. Fue una actividad que daba la oportunidad de conocer grandes escritores, al mismo tiempo que ponían en juego sus habilidades orales y artísticas.

La muestra pedagógica al finalizar el ciclo escolar me llevó a acercar a los alumnos al teatro. Fue un gran reto porque mi poca experiencia se basaba en la lectura de teatro, no en la puesta en escena, pero al proponer a los chicos montar la comedia titulada *Se vende una mula*, inmediatamente se identificaron con el texto y lograron presentarla con mucho éxito. Descubrir las habilidades histriónicas de los alumnos indudablemente ha motivado su autoestima.

El ciclo escolar iniciaba y yo me incorporaba a otra escuela particular, se trataba de un colegio religioso, en el que me sentía muy bien recibida. Como cada año ya sabía qué texto para lectura solicitar. Por supuesto uno de los pocos

textos que conocía, orgullosamente pensaba que, si los personajes eran jóvenes, seguro les sería significativo.

La nueva experiencia me tenía preparada una grata sorpresa: un encuentro preciso con un joven maestro que recientemente había ganado un premio por la creación de una novela corta para adolescentes. Como maestros de español nos encomendaron hacer el proyecto de lectura del colegio. La personalidad extrovertida del profesor dio pie a que sugiriera los títulos, antes de que yo lo hiciera. Me sentí salvada de no verme avergonzada por los pocos textos de LIJ que conocía.

Al darse cuenta de que los títulos no me eran familiares, con gran entusiasmo dijo: —los tienes que leer. Al día siguiente llegó con una caja llena de ejemplares de libros de diferentes editoriales y clasificados como LIJ. Lo supe porque en cada texto aparecía la edad sugerida. Desde luego que agradecí el detalle y como respuesta me di la oportunidad de comenzar a leer.

Del primer libro que leí me encantaron las páginas con ilustraciones de comic, la interacción que hace el narrador con el lector durante las primeras páginas y el tamaño de la letra, que para mí es súper importante por mi miopía. La trama me atrapó que dos días fueron suficientes para terminarlo. Emocionada por mi veloz lectura y evidente diversión, continué deleitándome con la gran pila de textos que poblaban mi librero. Al mismo tiempo pensaba en los adolescentes y confirmaba que también los disfrutarían, porque como asegura Rey (2000):

Si la lectura en sí es placentera, acentuemos su carácter lúdico y placentero: escojamos los textos que a nosotros mismos nos placen más, los que más nos gustaron cuando éramos niños, liberemos nuestro entusiasmo y nuestra emoción. Si lo logramos los niños lo captarán y se dejarán ir también en el flujo de las palabras las emociones y el entendimiento (p 34).

Los alumnos cada bimestre compraban los libros solicitados en el proyecto, fueron textos muy acertados. De tal manera que, al concluir cada periodo como obra de misericordia, los chicos debían desprenderse de algo, entonces el maestro y yo propusimos que donaran su libro a la biblioteca escolar o a mis vulnerables alumnos de la secundaria nocturna. La propuesta tuvo

mucho éxito porque entre los chicos se hizo popular la frase que ellos inventaron *Dar alegría al aburrido*. Mis alumnos de la escuela para trabajadores agradecidos leyeron los libros.

Fascinada me entregué al maravilloso mundo de la imaginación y el placer, cuando el profesor me invitó a la FILIJ en el Centro Nacional de las Artes. Enamorada quedé de sus hermosos jardines, de la arquitectura de las escuelas que alberga y del imponente auditorio Blas Galindo. Las carpas de las diferentes editoriales me dejaron impresionada, lo mismo que las múltiples actividades para promocionar la lectura.

Nunca me hubiera imaginado que tanta gente asistiera a un evento semejante, que gustaran de leer y mucho menos que gastaran tanto dinero en comprar libros. Desde entonces cada año, emocionada invito a mis alumnos a que asistan con la intención de vivir nuevas experiencias y conocer más títulos, por supuesto que no me la pierdo y aprovecho para hacer una buena inversión, comprar libros.

En el 2006 se implementó un nuevo Plan de Estudios para secundaria, por supuesto que llevarlo a cabo en la secundaria para trabajadores sería muy complejo por las condiciones antes mencionadas. Sin embargo, durante el primer año de su implementación, tuve la oportunidad de ejecutarlo en la escuela particular, porque dejé de laborar en este sistema.

Fue complejo entender cómo era el trabajo por proyectos, las prácticas sociales de lenguaje, los ámbitos, las competencias, las actividades permanentes, sin duda todo un gran reto. Las reuniones de academia fue un espacio para aclarar dudas y gracias a la jefa de enseñanza fui comprendiendo lo que menciona el Plan de Estudios (2006):

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto (p.11).

La estabilidad laboral en escuelas particulares no era segura por lo que constantemente tenía la necesidad de cambiar de institución. Este nuevo colegio estaba dirigido por turcos, quienes tenían una visión muy particular sobre las condiciones en las que se debe administrar el servicio educativo.

Diez alumnos por grupo me permitían implementar la nueva reforma educativa 2011, que daba continuidad a los Planes y Programas de Estudio del 2006, favoreciendo el desarrollo de competencias para la vida, es decir, solucionar problemas cotidianos. Por ejemplo, en la lectura de textos, al surgir dudas con el significado de una palabra de manera inmediata debía inducir al grupo por medio de preguntas llegar a la deducción de la acepción correcta con base al contexto. Esto era desarrollar una habilidad.

El trabajo por proyectos no era más que una serie de actividades jerarquizadas donde las prácticas sociales del lenguaje tenían lugar para alcanzar aprendizajes esperados en cada uno de los ámbitos. Así concebía el trabajo por proyectos, sin embargo, la MEB me ha dotado de referentes teóricos que me permite juzgar esta metodología con base a la pedagogía por proyectos que más adelante abordaré.

Al trabajar las prácticas sociales de lenguaje pienso que a estos chicos les era más fácil realizar exposiciones fluidas, apasionarse defendiendo su postura en los debates, discutir temas de su interés en las mesas redondas y hacer comentarios a favor o en contra de determinadas situaciones, porque se desenvolvían en un ambiente económico, social y cultural favorable.

La redacción de textos era una práctica cotidiana que desde la primaria se realizaba, así que en este nivel se desarrollaba progresivamente. No me sorprendió que los chicos tuvieran gran experiencia con la literatura infantil y juvenil, eso me obligó a superar su acervo. Común fue que me recomendaran nuevos títulos, inclusive me los prestaban o hasta donaban. Formamos una especie de club de lectura muy a nuestra manera.

De nuevo encontraba un contraste extremo entre esta escuela y la nocturna. La diferencia de oportunidades y la desigualdad educativa estaba latente ya que en poco tiempo la reforma educativa del año 2011 provocó muchas transformaciones, entre ellas el cierre de escuelas secundarias para

trabajadores del turno nocturno, que no era más que una opción para los de menos recursos. Mi entrañable escuela nos fue arrebatada, dejando sólo un recuerdo de experiencias vividas al lado de mis vulnerables alumnos.

Al poco tiempo me incorporé a una secundaria vespertina donde me asignaron un solo grupo porque solicité una beca comisión para realizar una Especialización en la enseñanza de Lengua y Literatura en Educación Secundaria, Impartida por la Normal Superior de México. Nuevamente me enfrenté a una formación tradicionalista, en palabras de Lerner (2011) *pasiva*, que buscaba llenarme de información por parte de los catedráticos y a la contradicción de no revisar la realidad que se vivía en las escuelas, así como no revisar textos literarios dirigidos a adolescentes.

Gracias a mi experiencia incipiente en la LIJ y a que sabía del Programa Nacional de Lectura que desarrollaba con mis alumnos de una nueva escuela particular, decidí el título de mi proyecto de intervención: *El programa nacional de lectura como actividad permanente en la Educación Secundaria*. Así a lo largo del ciclo escolar puse en marcha estrategias para acercar a los adolescentes a la literatura juvenil.

Lo más representativo fue dar libertad a los chicos para que escogieran los libros que quisieran leer, eso permitió que entre ellos se recomendaran nuevos títulos. Las estrategias surgieron al observar cómo se relacionaban con la literatura. Tal fue el caso de *Guerra de preguntas*, que surgió el día en que un alumno platicaba el libro que había leído durante el mes. Entonces un compañero que estaba muy atento a su participación, lo interrumpió para cuestionarlo sobre qué hubiera hecho él en el caso del personaje ante determinada situación. El ambiente se tornó emocionante cuando el expositor respondió con sólidos argumentos.

Enseguida las preguntas de otros compañeros comenzaron a fluir al igual que las respuestas. Al terminar, una chica expresó:

—Estuvo buena la guerra de preguntas ¿verdad Miss?

—Sí, a mí también me gustó. Le contesté.

Y me pareció que era un gran título para una nueva estrategia. De manera recurrente los chicos pedían que se realizara. En esta escuela particular, el proyecto, tuvo muy excelentes resultados y las autoridades cada vez más se convencían de la necesidad de acercar a los alumnos a la literatura.

Pero no así en la escuela pública donde el acervo bibliográfico tanto de la biblioteca escolar como de los libros del rincón, permanecían bajo llave en los estantes de la biblioteca. Fue más sencillo proponer entre los alumnos la creación de una biblioteca circulante en el aula, con libros que trajeran de casa. Resultó complejo porque la gran variedad de textos recolectados y no todos tuvieron la suerte de ser escogidos por un lector.

En el año 2014, la reforma educativa que inició en el 2011, continuaba impulsando estrategias en las que, muchas escuelas fueron vulneradas al cerrar el turno vespertino. Así desapareció la secundaria donde trabajaba y me pusieron a disposición, es decir, a cubrir la jornada laboral como administrativo en la Dirección Operativa. Ahí permanecí algunos meses hasta que me enviaron comisionada como maestra de Taller de Lectura y Escritura, en la biblioteca de la escuela donde actualmente laboro.

Dentro de las problemáticas de esta escuela, la impuntualidad de los alumnos era recurrente. De tal manera que todos los días al terminar el filtro, comenzaban a llegar alumnos que se quedaron dormidos por haberse desvelado hasta las tres o cuatro de la mañana jugando videojuegos o revisando las redes sociales, los que se vieron envueltos en el tránsito, los que salieron cuatro o tres horas antes, pero por la ineficiencia del transporte público no alcanzaron a llegar, los que por culpa del papá, mamá o hermanos no salieron a tiempo, en fin, miles de circunstancias. que a las autoridades no les importaba.

La flexibilidad y empatía al parecer los había abandonado porque la sanción sería aplicada por igual a pesar de que en sus rostros se denotaba el estrés, la angustia y hasta el enojo, el reglamento escolar debía cumplirse, esa era la sentencia. Entonces los enviaban a la sala de lectura a purgar su condena, como si este lugar fuera de castigo. Definitivamente se había olvidado el propósito de este recinto, tal como lo señala Garrido (2005):

Las bibliotecas en general no han sido, todavía, un espacio para leer (...) Han sido un espacio para hacer tareas y preparar exámenes (...) nuestras escuelas han disminuido las oportunidades de aprender a través de esos libros que sabemos tan necesarios. Por eso tantos alumnos y aun maestros rechazan la lectura -han sido formados por un sistema que considera la lectura por placer un mero apoyo de lo que realmente toma en serio, que es el estudio (p.35).

Tristemente mis autoridades seguían pensando que la biblioteca es un lugar para estudiar, pero no para formar lectores.

Al menos los alumnos permanecerían en un lugar agradable, iluminado y ventilado, donde los grandes estantes de libros, mesas, sillas, plantas, el fondo imperceptible de música académica, los majestuosos murales del *Principito* y el *Quijote de la Mancha*, creaban un ambiente en el que se respiraba armonía y tranquilidad. Que motivaba a los chicos a expresar: —¡aquí está bien chido!

Pero no sólo el lugar les agrada, sino también el trato cálido, empático y respetuoso que yo les ofrecía. Constantemente mencionaban que se sentía en confianza, sobre todo cuando les llamaba por su nombre y cuando realizábamos la actividad de inicio para bajar el estrés.

Ésta consistía en plantear una serie de preguntas como ¿Cómo te sientes? ¿Cómo te gustaría sentirte? ¿Qué le dirías a la persona que contribuyó para que llegaras tarde? ¿A qué estás dispuesto, en los minutos que restan de la clase o de la jornada? Dar respuestas por escrito permitía que los alumnos hicieran consciente la emoción que en ese momento sentían, permitiendo neutralizar el estrés, creando un ambiente de confianza donde los jóvenes mostraban disposición al trabajo.

En este escenario los chicos se atrevían a expresar su frustración porque no dependió de ellos llegar tarde y la molestia por el trato discriminatorio al separarlos de la clase. La mayoría de los jóvenes manifestaban tener hambre y ante tal situación, mi empatía les permitía comer discretamente en la *sacrosanta* sala de lectura.



Tan arraigada era la idea por parte de las autoridades de reforzar la lectura, que sugirieron cuestionarios de respuestas literales que dieran cuenta de la comprensión. Exigieron como evidencia, ejercicios de escritura incluida la ortografía, aspectos formales de caligrafía y presentación. Con base a mi formación y experiencia no estaba de acuerdo en que fuera la manera más adecuada para formar lectores y escritores autónomos.

Así, que ofrecí textos atractivos a sus intereses de tal manera que les resultaran significativos. Mis alumnos no fueron abandonados a leer en silencio sin ninguna interacción, los acompañaba haciendo una lectura predictiva, es decir preguntando ¿de qué creen que tratará el texto? ¿qué les dice el título? ¿las imágenes? Dando oportunidad para que se expresaran oralmente hicieran comentarios en un ambiente de confianza.

La lectura de textos en voz alta por parte de un alumno se volvía interactiva porque aprovechábamos el cambio de lector para comentar, inferir significados de palabras y hacer referencias necesarias del contexto. Al terminar la lectura los invitaba a deducir, leer entre líneas, interpretar metáforas, describir emociones que les provocó el texto, hacer críticas a los personajes, emitir juicios de valor, estar de acuerdo o no con el escritor, cambiar finales y sobre todo a divertirse.

Mucho de lo expresado en forma oral lo plasmaban por escrito, poniendo en juego sus habilidades de redacción, de ortografía y de aspectos formales de los textos, vale la pena mencionar que continuamente enfatizaba en que se trata de herramientas para comunicarse de manera eficaz, es decir que los otros pudieran leerlos sin dificultad.

De esta manera trabajé, a veces de manera exitosa, otras no tanto porque el texto no causó el mismo impacto en alumnos de los diferentes grados. Pero gracias al encuentro que tuve con la LIJ, en años atrás, puedo decir que mis grandes aliados fueron los cuentos cortos que permitieron a los chicos disfrutar de una historia completa en breve tiempo, aunque les implicó hacer grandes inferencias. El libro *El cuento latinoamericano* y *Relatos vertiginosos* les parecieron geniales.

Los alumnos gustaron mucho de los guiones teatrales ya que la lectura en diálogo les permitió interpretar la voz del personaje, además de permanecer atentos. Los poemas les resultaron atractivos y muy significativos, sobre todo los de desamor. Han disfrutado al máximo de novelas juveniles al grado de atreverse a recomendarlas a los maestros, padres de familia, amigos y familiares.

Como promotora de lectura he tenido el compromiso de convencer a mis compañeros y autoridades de que la lectura no es un castigo sino todo lo contrario un premio para echar a volar nuestra imaginación, para disfrutar y recrear otros mundos. Que debemos perder el miedo a proponer nuevos títulos y quitarle ese carácter formal que por años se nos impuso. Que descubran que los textos mueven emociones, pensamientos, actitudes y que se convenzan de que el conocimiento se da de manera implícita.

Terminé por convencerme de que con mi experiencia y saberes no lograría mucho al pretender un cambio de pensamiento en mis compañeros, por eso decidí integrarme a la MEB, sabiendo que me brindaría elementos para argumentar con bases teóricas del por qué debemos tener otra mirada sobre la lectura.

El transitar por la MEB me ha llenado de vivencias satisfactorias, al implementar nuevas metodologías que me llevaron de la mano para hacer de la clase un lugar donde los alumnos se convirtieron en el personaje principal con la capacidad de expresarse de manera libre en un ambiente de confianza.

En adelante narro cómo el diseñar un proyecto de lengua, comprender la pedagogía por proyectos y proponer un proyecto de comunidad, me llevó a modificar mi pensamiento, la forma cómo los entendía y ponía en práctica desde la reforma del 2006.

En las siguientes páginas paso a paso desarrollo cada uno de estos momentos, enfatizando qué obstáculos enfrenté, cómo reaccionaron los alumnos, a qué reflexiones me sometí, qué modificaciones tuve que hacer y porqué, finalmente qué resultados obtuve. Sin duda, estos cuestionamientos dan pauta para asumirme como investigadora en acción y a pensar que hubo una transformación en mi práctica, donde los alumnos fueron los más beneficiados.

## CAPÍTULO 3 Aulas de voces adolescentes

### 3.1 Tu voz, un deseo por expresar

Con gran orgullo y emoción inicié el posgrado. Mi pretensión de llegar a ser como aquel profesor, protagonista del cuento incluido en el examen de habilidades que presenté para ingresar a la MEB, motivaba mis expectativas, quería que mis alumnos curiosos se preguntaran ¿Qué va a pasar hoy en la clase de español?

Ansiaba que al leer una historia sintieran la lluvia, olieran la tierra, tocaran las nubes, oyeran las aves, y que cada vez en sus recuerdos pudieran recrear esas sensaciones y emociones. Quería que expresaran: —con esta maestra hacemos cosas diferentes, conversamos, jugamos, inventamos los versos más locos, actuamos, cantamos y hasta leemos. Deseaba que mi aula se convirtiera en un espacio democrático como menciona Lomas (como se citó en Jurado, 2017, p. 92):

Las aulas no son sólo el escenario físico del aprendizaje escolar sino también un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas, y donde los textos de la cultura son objeto de análisis e interpretación.

Y ambicionaba que, como los alumnos del profe Mambrú, cuento de Triunfo Arciniegas, dijeran: *sabemos del alboroto y del silencio*.

Anhelar las actitudes de este personaje, definitivamente dependería de la apertura que tuviera para la transformación de mi pensamiento, de las metodologías tradicionalistas y de identificarme con la ASCL, que de acuerdo con Juárez (como se citó en Robles, 2019, p.45) “la ASCL crea personas creativas en el campo de la lengua, pero con la conciencia de que serán personas creativas en todas las áreas del desarrollo, incluso en la resolución de problemas colectivos”, sin duda tenía un gran compromiso, debía potenciar mi creatividad para contagiarla a los alumnos.

Al revisar en la MEB las Técnicas Freinet, descubrí que la manera de corregir textos con mis alumnos era muy parecida a una de estas técnicas, eso me hizo recordar a mi maestra de lingüística de la normal ya que en sus clases

así lo había aprendido. Ahora con el sustento teórico y la experiencia de haberlas vivido como alumna de la MEB me parecía que podía aprovecharlas al máximo.

La pedagogía Freinet tiene más de cincuenta años, sin embargo, es tan vigente como los propósitos del nuevo modelo educativo de Aprendizajes Clave 2017 que pretende ir en contra de la rutina metodológica en la que a veces nos sumergimos los docentes y centra su mirada en el alumno, porque “Toda pedagogía que no parte del educando es un fracaso” (Palacios, como se citó en Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2015, p.39)

Las invariantes pedagógicas sintetizan la filosofía y psicología postulada por Freinet, y propone que deben estar presentes en toda acción educativa (Palacios, como se citó en Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2015, p.52), por lo que al conocerlas consideré necesario ponerlas en marcha con los alumnos impuntuales.

Cabe decir que estos chicos de los tres grados, por sólo cuarenta o treinta minutos eran mis alumnos y huéspedes de la biblioteca. Pero al acumular tres retardos, una sanción más grave se aplicaba: permanecer la jornada académica (siete horas clase de cincuenta minutos) en este lugar. Por supuesto que no me parecía la mejor manera de reforzar el hábito de la puntualidad.

Pensaba que debía aprovechar al máximo el tiempo para implementar lo que iba aprendiendo en la MEB y poco a poco asumirme como ASCL. Ante esta circunstancia me parecieron muy significativas las siguientes invariantes: 1. A los niños no les gusta que los manden autoritariamente, 2. El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, 3. No les gusta la sanción si se ejerce en público, y la mejor, 4. El maestro debe hablar menos (Palacios, como se citó en Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2015).

Qué difícil resultaba tratar de cambiar el autoritarismo con que se ejercía el reglamento escolar, la prohibición de ingerir alimentos dentro del salón de clases o biblioteca, y la exhibición de su falta de puntualidad, sin embargo, lo único que estaba a mi alcance para transformar, era hablar menos para que los alumnos se adueñaran de la palabra y se expresaran libremente.

Así que continué con la estrategia de bajar el estrés con el que llegaban los alumnos a la biblioteca, ya que había observado cómo su actitud cambiaba al ser escuchados. Se mostraban más dispuestos a colaborar, ahora era el momento para que uno por uno hablara de sus emociones en un ambiente de confianza.

Después de revisar la teoría sobre la técnica *El texto libre* de Freinet, hice ajustes necesarios a una actividad ordinaria de revisión de textos que los alumnos solían corregir. Generalmente producían textos como resultado de una práctica social del lenguaje establecida en el programa de estudios, sin embargo, no como una necesidad surgida de una problemática real Ferreiro (2014).

En medio de mil ocupaciones mi mente abrumada daba vueltas y vueltas pensando cómo generar esa situación, pero me percaté de que era mejor aprovechar lo que tenía: la frustración e inconformidad de varios chicos que se quedaban toda la jornada. Ante esta situación que diariamente se repetía, los alumnos escribieron sus deseos imaginando que estaban alrededor de un pozo de deseos. Al terminar cada uno leyó su texto y en medio de risas, murmullos y caritas sonrientes, escuchamos deseos que en otro contexto parecerían absurdos, pero en el nuestro denotaban libertad de expresión.

En el nivel de secundaria se insiste en que se debe potenciar la creatividad en los alumnos, por lo que les solicité redactaran un anuncio breve para promocionar su pozo de los deseos. En poco tiempo los invité a leer en voz alta su texto, fue sorprendente la actitud de algunos chicos al interpretar la voz de los vendedores, eso gustó mucho y sirvió de motivación para que otros también quisieran hacerlo. Pude observar cómo se dejaron llevar por el ambiente de confianza para expresarse con seguridad.

El turno de la corrección colectiva de textos llegó. Hice énfasis en que se corrige el texto no a la persona y que era fundamental el respeto. Así lo había vivenciado en varias sesiones de la MEB, cuando corregimos los primeros escritos de nuestra autobiografía. Llegué a comprender que la escritura es un proceso individual que requiere de correcciones e infinidad de borradores. Entonces con confianza acepté las observaciones a mis textos.

Pretendía que los alumnos no se sintieran aludidos al corregir sus textos. De manera voluntaria un alumno escribió su texto en el pizarrón. Otro alumno leyó el texto en voz alta enfatizando la falta de signos de puntuación y acentuación.

Al escuchar el texto de esta forma, enseguida hubo manos levantadas para señalar donde había un error y por qué. Otros se centraron en corregir la ortografía, poco a poco los iba induciendo a encontrar la coherencia en el texto. Así eliminaron palabras, movieron términos, cambiaron conectores, emplearon sinónimos que ellos mismos sugirieron. Sus rostros parecían complacidos de ayudar en la construcción de un nuevo texto. El trabajo colaborativo era evidente cada uno aportando lo que sabía con una sola finalidad.

Fue un trabajo muy satisfactorio porque los chicos se dieron cuenta de sus limitaciones al querer comunicarse por escrito, de la importancia de escribir con corrección y saberse parte del resultado de una labor colectiva. La técnica resultó enriquecedora permitió detectar a los alumnos que requerían apoyo en su proceso de escritura. Sin embargo, el valor del texto libre va más allá de revisar la ortografía y gramática, su intención es penetrar en el mundo real del niño (Palacios, como se citó en Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2015),

Aquí encuentro la diferencia de cómo la corrección de textos que dirigía tenía sólo el propósito de ejercitar la gramática y ortografía. Ahora estoy convencida de que la lengua ofrece otras posibilidades de uso dentro del aula y que a través de ella puedo conocer las necesidades, gustos, miedos y aspiraciones de mis alumnos.

### **3.2 Con rima y sin rima sí se pinta**

El tiempo avanzaba y el camino de la MEB, me mostraba nuevos paisajes que exigían cambiar concepciones de mi práctica en el aula. Las estrategias innovadoras que realizábamos en el módulo me ofrecían otra mirada para propiciar actividades atractivas y significativas, que abonaran a la creatividad y participación de los adolescentes en clase.

Debía dejar de pensar que el alumno es un sujeto depositario pasivo de contenidos de la enseñanza tradicionalista para concebirlo como un ser que se construye socialmente y se forma a partir de sus experiencias, conocimientos y habilidades del pensamiento (Pulido, 2013), era mi único propósito para transformar mi aula.

Convencida seleccioné la estrategia *Pinceladas de poesía*, incluida en el libro *Laberintos del lenguaje voces y palabras para tejer en el aula*, que me brindó una nueva forma de abordar la poesía, no cómo siempre la había trabajado, ahora se trataba de producirla de manera creativa, es decir con la expresión plena de la vida. Pulido (2013). Dar oportunidad a los alumnos de volverse artistas.

Después de despedir a los chicos impuntuales de la primera hora de clase, diecinueve alumnos de los tres grados se quedaron en jornada académica. Con la intención de crear un ambiente de confianza que propiciara la interacción entre los alumnos les pedí que formaran cinco quipos, sugerí que incluyeran alumnos de cada grado. Di tiempo para que se presentaran.

Cambié el nombre a la estrategia por el de *Con rima y sin rima sí se pinta*. Mencioné que en las primeras cuatro horas haríamos una actividad especial. Exploré sus saberes previos con preguntas, como ¿Les gusta la poesía? Una alumna levantó la mano y expresó: —a mí sí, cuando era chiquita me aprendí una. Otra chica mencionó que sí le gusta leerlas en internet. Mientras la mayoría escuchaba atentos, un chico un tanto nervioso dijo: —a mí me gusta, pero a veces no les entiendo muy bien.

Comenté que en ocasiones el texto puede ser complejo, sin embargo, la musicalidad, la cadencia, el ritmo y la rima nos gusta porque es melodioso a nuestros oídos. Y quizá lo importante no es comprenderlo o entenderlo sino sentirlo, es decir, que despierte emociones y sentimientos como la tristeza, nostalgia, alegría o el amor.

Pregunté si conocían alguna. Al instante una señorita levantó la mano y señaló: —Sí, es una que habla de una niña que se murió, que la llevaban a enterrar, algo así, pero cuando la oigo o la leo, me da tristeza que haya muerto. ¡Exacto! —contesté— la intención de la poesía es provocar, ayudar al lector a

captar sentimientos a desarrollar la imaginación a descubrir estados de ánimo a experimentar sensaciones. Cerrillo (2016).

Entonces la chica que dijo que se sabía una desde pequeña, expresó: —Pues yo me la sé, pero no siento nada, es más hay palabras que no sé qué signifiquen. Bueno —continué— muchas veces pasa así, memorizamos palabras sin saber su significado, y en el caso de los poemas hay que disfrutar lo que dicen, tratando de imaginar lo que describen o cuentan, pero poco a poco lo iremos descubriendo. Una vez más comprobaba la importancia de acompañar a los alumnos en la lectura de textos para aclarar dudas de vocabulario.

Me pareció que los chicos se iban interesando por el tema y poco a poco tomaban la palabra para expresar con seguridad lo que ya saben, recordaron algunas características de forma de la poesía. Señalaron que la rima puede ser consonante o asonante, Para reconocer su estructura repartí una hoja con el poema Cultivo una rosa blanca, de José Martí. Me pareció un texto acertado para visualizar la rima y la estrofa. Lo leyeron en silencio y en voz alta. Identificaron la rima y el nombre que recibe la estrofa.

Tuvo lugar la revisión de fondo del poema, cuando un chico dijo —¿Y qué es cardo y ortiga? ¿Alguien lo sabe? —pregunté—. El silencio se hizo y no tuve más remedio que decir: —son plantas, el cardo tiene espinas, la ortiga pelito y una sustancia que irrita la piel. En seguida una señorita gritó: —¡Ya entendí! La rosa es para sus amigos y la ortiga y el cardo para sus enemigos. Más o menos —señalé—, pero ¿qué pasa con el último verso? —pregunté—. Un chico dijo: —que también para ellos cultiva una rosa blanca.

Abrir este diálogo, daba la oportunidad a los chicos de tomar la palabra y hacerla suya para expresar sus inquietudes. Estaban atentos así que aproveché para que emitieran juicios de valor. Pregunté si podríamos decir el tema del poema y sí concordamos con Martí, en querer a los enemigos. Hubo quien dijo: —es que no es fácil quererlos si te hacen daño. Concluí: —Ciertamente es difícil pero lo importante es procurar vivir en armonía, ¿no creen? Los jóvenes asintieron con la cabeza.

Vendría ahora el momento de crear sus propios poemas y me apoyé con la estrategia que en una sesión de la MEB la catedrática titular implementó, claro



está que con algunas variantes porque tendría que ser adaptada para alumnos de secundaria. Un chico repartió el libro *Circula tu imaginación 2*, antología del programa nacional de lectura. Seleccionaron poemas, los leyeron en silencio y subrayaron palabras que les gustaron. Uno a uno fue compartiendo por lo menos tres palabras, mientras un compañero las anotaba en el pizarrón.

Se hizo una gran lista de palabras como: olvidan, oscuridad, vacío, buscan, abandonan, insaciables, sábanas, esperan, silencio, etc. Mientras tanto los motivaba con frases como muy bien chicos, qué bonitas palabras escogieron. Ahora debían unir palabras para crear versos, buscando que sonaran agradable, aunque no tuvieran mucha relación.

Explique que podían emplear un recurso literario llamado hipérbaton que consiste en cambiar de lugar las palabras para crear un sonido melodioso, poético, evocador. Di varios ejemplos como éste El silencio busca en las sábanas, suena diferente a En las sábanas busca el silencio.

Me maravillé al ver su gran entusiasmo y sensibilidad al crear lindos versos como: El silencio que esperan es inalcanzable, Temblorosos callan el vacío, El hipnótico amor alivia el alma. Sociables esperan morir, Vacía la oscuridad y olvidan. Estaba sorprendida porque de una forma tan sencilla lo habían logrado, ahora sólo debía exaltar su capacidad creadora para hacerlos conscientes de sus posibilidades (Palacios, como se citó en *Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna*, 2015) confiados continuaron escribiendo versos para integrarlos en un poema de grupo.

Listos para crear su propio poema, comenzaron a escribir. Algunos buscaban palabras en los murales de la sala, otros en su pluma que mordían, unos más en el horizonte. Escribían y borraban, tachaban sus escritos. Cada uno evidenciando su propio proceso de escritura, sólo que ahora tenían un motivo para escribir y una voluntad para expresarse. (Apéndice A)

Vendría el turno de diseñar un poemario como lo sugería la estrategia. Repartí en cada equipo papel Kraft, hojas de colores, acuarelas, pinceles, lápices de colores, tijeras, pegamento, libros de Piel de cocodrilo de Efraín Huerta y *Circula tu imaginación 1*. Di las indicaciones de cómo cortar el papel y las hojas.

Me llamó la atención que en algunos equipos se pusieron de acuerdo para repartirse las acciones, mientras que en otros cada uno hizo su propio trabajo, pero eso no impidió ver alegres adolescentes realizar una actividad que propició la interacción y la plenitud de la plática. Debo decir que en otro momento hubiera preferido que de manera individual y en silencio trabajaran, ahora mi intención es crear un ambiente donde la ASCL privilegie la lectura, escritura y oralidad que erijan ese nuevo alumno capaz de expresar argumentos que denoten un pensamiento crítico y creativo.

La disposición de los jóvenes me dejó asombrada, ya que en nivel secundaria la parte artística de muchas de las actividades está un tanto olvidada. Pero pinceles y acuarelas mostraron la creatividad e ingenio de los alumnos dando vida a sus poemas. Fue un placer mirarlos concentrados y esmerándose en descubrir su vocación como ilustradores.

A un gran número de adolescentes les parece un castigo hablar ante el grupo, sin embargo, hubo quien se atrevió a compartirnos su poemario señalando que se encontraron con poemas difíciles de ilustrar y necesitaron leer varias veces para saber qué ilustrar. Pienso que ese alumno como lector había traído muy poco a su texto como menciona Goodman (2006) “cada lector lee desde lo que trae al texto; a partir de lo que traemos al texto establecemos una transacción, un intercambio con lo expuesto en él y vamos así construyendo significados” (p.15), por eso le fue complejo crear significados para representar con imágenes.

Como evaluación de la actividad pregunté: —¿Qué les gustó? de manera voluntaria expresaron que les gustó colaborar para hacer el poema de grupo, pero sobre todo la oportunidad para dibujar. Ahora descubro que aún la mirada superficial de la evaluación se hacía evidente y me conformaba con que se limitaran a contestar preguntas concretas sin provocarlos a profundizar.

El diálogo continuó e incluso mencionaron que el tiempo corrió sin darse cuenta y que les había gustado *Con rima y sin rima sí se pinta*. Ahora me sentía satisfecha quizá como el profe Mambrú promoviendo acciones creativas que movían los intereses de los alumnos, pero sobre todo porque iba esparciendo las semillas de la ASCL para ver en adelante los capomos florecer.

Fui afortunada al contar con más de tres horas para intervenir con esta estrategia. En secundaria es difícil realizar actividades extensas ya que suele perderse el interés de los alumnos cuando no están bien planeadas.

Para mí fue una sorpresa descubrir la sensibilidad de los alumnos al crear emotivas rimas y una gran experiencia al permitir que se rompiera el silencio de la clase para que los chicos interactuaran entre sí al poner al servicio de los demás su colaboración. Después de esta vivencia estoy más que animada a llevar a las aulas metodologías que contribuyan al desarrollo de la lectura, escritura y oralidad de los adolescentes de secundaria.

### **3.3 Emociones enmascaradas y narradas**

El enfoque biográfico narrativo me ha permitido hacer un ejercicio de introspección y análisis de mi proceso de alfabetización. He descubierto que en mi infancia hubo episodios que lastimaron mi autoestima, a pesar del cálido amor que llevaban las palabras de mi madre, al repetirme constantemente que era muy inteligente, sobre todo cada vez que revisaba mis calificaciones.

Ahora sé que obtener altos promedios, no demuestra qué tan inteligente o hábil seas para resolver un problema, lo ideal sería *aprender a aprender* tener la capacidad para saber investigar, tener un pensamiento crítico, trabajar en equipo, contar con una actitud flexible y creativa (Gil, 2009), habilidades que se pretende desarrollar en los estudiantes de educación básica.

El contexto educativo en el que me formé me brindó pocas oportunidades para ejercitar mi habilidad oral para comunicar ideas, opiniones y argumentos. Me convertí en una niña cohibida que difícilmente expresaba emociones o inquietudes, por temor a las burlas de los compañeros o a los regaños de la autoridad. De tal manera que enfrentar situaciones comunicativas orales se convirtió en angustia y sufrimiento.

Mi experiencia y la reflexión de mi práctica pedagógica me hicieron mirar con empatía a los alumnos que reflejan la misma problemática de expresión oral, cuando al desarrollar las prácticas sociales de lenguaje del programa de estudios, se muestran nerviosos, y apáticos. Esto me hace pensar que la

inseguridad, el aspecto físico y la baja autoestima entre otros aspectos pudieran influir en el ejercicio de estas prácticas.

A partir de este análisis y con base en lo que Sañudo (2000) señala que desde la investigación es posible incidir en el desarrollo educativo. Me propuse transformar mi trabajo en el aula e impulsar la oralidad de mis alumnos. Convencida de que “El aprendizaje basado en proyectos estimula y desarrolla el pensamiento creativo para resolver problemas” (Gil, 2009, p.12), planifiqué un nuevo proyecto, pero ya no como anteriormente lo hacía, sino como la MEB me estaba ofreciendo a partir de la ASCL.

*Las máscaras de la cuatro*, así lo titulé. Pretendí que, a partir de la literatura infantil y juvenil los alumnos expresaran sus ideas, emociones y opiniones, empleando el lenguaje de manera libre, en un ambiente de confianza que les permitiera reconstruir su experiencia y crear otros mundos posibles.

Identificar el contexto sociocultural en el que se desarrollan los alumnos es primordial para partir de su realidad y desde ahí *animar* a tener otra mirada de ésta, gracias al uso de las palabras.

Un objetivo ambicioso ya que la mayoría de los chicos comentaron que gran parte de la tarde permanecían solos en casa, sumergidos en los videojuegos o en las redes sociales, sin ninguna otra interacción. Por supuesto que se trataba de una situación lamentable porque parecían abandonados de sus padres. Sin embargo, era una buena oportunidad para crear el ambiente donde potenciaran su oralidad, lectura y escritura con las emociones.

Treinta y cinco alumnos de segundo grado, con las hormonas a flor de piel, manifiestan no tener hábitos de sueño y alimentación. Factores que afectan su desarrollo físico, intelectual y emocional. Fácilmente se pueden identificar algunos subgrupos con características en común, pero eso no ha impedido que exista compañerismo y sentido de identidad por pertenecer al 2° N, matutino.

Al momento de planificar pensé que sería suficiente con diez sesiones de cincuenta minutos, sin embargo, hubo contratiempos como la ceremonia, simulacros, etc. que provocaron que éstas se prolongaran. Con la intención de causar novedad y salir del ordinario salón de clases, propuse realizar actividades

al aire libre y que mejor lugar que el hermoso claustro del siglo XIX, donde se encuentra la sala de lectura y el auditorio de la escuela.

Fue primordial que desde el inicio del proyecto enfatizara los acuerdos de convivencia, para que prevaleciera la armonía tal como señala Gil (2009) “Es indispensable invertir todo el tiempo necesario para afianzar las relaciones entre los estudiantes hasta lograr un clima de respeto y armonía antes de iniciar el proyecto” (p. 33), es sorprendente como los chicos cuando son incluidos en los acuerdos se convencen y saben conducirse sin ningún problema, aunque en ocasiones resulta necesario reforzar la escucha atenta y el respeto a las participaciones de cada uno de sus compañeros.

El primer momento lo inicié con algunos cuestionamientos que me permitieran saber su estado de ánimo. Estas preguntas dieron pie a una charla en la que hubo expresiones como: —Me siento triste porque mi perrito se murió hace un mes y mi color sería negro porque cuando alguien se muere se pone un moño negro en la puerta de la casa. —Yo estoy preocupada porque van a operar a mi abuelita y no sé qué color escoger. En medio del silencio hubo manos que tomaron la palabra para hacer recomendaciones empáticas.

Así la confianza, las emociones y las palabras hacía su entrada, con algunos alumnos que de manera espontánea participaban, mientras que otros se limitaban a responder con un bien o no sé. Y muchos más a permanecer en silencio. Mi deseo por escuchar sus voces me gritaba que tenía un gran reto, promover la oralidad.

Por lo general en secundaria los alumnos toman sus clases en el salón así que cambiar de escenario, resulta motivador y más sí es para ir a jugar, como sugiere Gil (2003) incluir el juego, sin importar la edad de los estudiantes, permite una mayor reflexión y comprensión de los contenidos.

Propuse jugar en el patio a *El cartero*<sup>3</sup>, los chicos caminaban contentos y entre la fila se escuchaban comentarios como: —¡Qué chido! —Ojalá ya no regresemos al salón y es que los adolescentes, disfrutaban perder tiempo de la

---

<sup>3</sup> Juego llamado El cartero: Sentados en el suelo se forma un círculo, un chico es el cartero, se coloca al frente y dice traigo una carta para todos los que se sienten tristes, ellos se cambiarán de lugar y el que se quede sin lugar ahora será el cartero y traerá una carta para los que se sienten alegres, etc.

clase. En su plática se escuchaban alegres. Eso me dice que un ambiente de confianza propicia el diálogo porque “sin diálogo no existimos” Manguel (2010, p.23).

Los chicos propusieron que el cartero dijera situaciones como: —traigo una carta para los que se sienten tristes cuando reprueban, o —traigo una carta para los que se sienten solos en su casa. Me pareció buena idea y así se jugó entre risas y gritos. Pude comprobar una vez más que los adolescentes de una u otra manera manifiestan sus pesares e inquietudes, esta vez el juego fue el medio que me permitió percibir su soledad y abandono.

Pienso que los alumnos fueron capaces de hacer propuestas y de participar de manera entusiasta, gracias al ambiente de confianza que se generó, cabe mencionar que todavía hay chicos que requieren de tiempo para atreverse a expresar sus emociones, como menciona Chambers (2006) “La experiencia de averiguar quién eres no es simplemente una cuestión de emoción o intelecto, o de limitaciones sociales o políticas y frustraciones de la sociedad en que nos tocó vivir” (p.44).

Con frecuencia llevaba a la clase cuentos cortos para disfrutar, imaginar e interpretar, pero la MEB me ofreció un encuentro con el libro álbum y quedé cautivada por las imágenes que también daban cuenta de la historia. Pensé que había llegado el momento de abordar la LIJ con otra mirada dentro de las aulas. Quería que los chicos potenciaran su imaginación, creatividad, la lectura de imágenes, la libre expresión de emociones, pero sobre todo que disfrutaran de la lectura.

Consideraba un desafío emplear el libro álbum en el nivel secundaria, donde se cree que estos libros por tener imágenes y un texto breve están destinados a los más pequeños, sin embargo, Arizpe y Styles (2003) señala “Los álbumes ilustrados sirven para enseñar temas tales como narrativa, género y registro visual en el trabajo en clase de las escuelas primarias y secundarias”. (p. 59), así que con toda seguridad podrían ofrecerme lo que necesitaba. Creía que serían aburridos para los adolescentes, pero que equivocada estaba.

Al iniciar la sesión, me sentía nerviosa por la reacción de los chicos al leer el libro álbum *El monstruo de colores*, de Anna Llenas, pero pensaba que seguro

este texto podría ayudarlos a identificar sus emociones. A veces se piensa que entre más edad se tiene no es necesario reconocerlas porque se da por hecho que son cosas de debilidad.

Al respecto Iglesias (como se citó en Gil, 2009) habla de la escuela emotiva:

En la época en la que yo me formé no se daba mucha importancia a las emociones. Lo lógico, lo racional era, lo que valoraban. Hablar de emociones era hablar de algo que se confundía con la sensiblería. Desde el inicio de mi trabajo como maestro, yo advertí que, si no sentía la vida cotidiana de los niños y si ellos no podían reflejarla a través de sus trabajos escolares, los conocimientos que adquirieran no tendrían ningún sentido para sus vidas (p.26).

Pienso que las emociones permean nuestra vida y que hablar de ellas nos da identidad. En nivel secundaria es primordial inducir a los alumnos a expresarlas ya que se encuentran forjando su personalidad.

Al momento de mostrar el libro para iniciar con la lectura predictiva hubo comentarios como: —¡qué bonito! Eso me animó a continuar y comprobé que, sin importar la edad, quedaron atrapados por las imágenes, me pareció que era un buen comienzo y entusiasta leí. Sus rostros denotaban admiración por los colores y efectos del libro.

No paraban de hacer expresiones de asombro y de decir: —¡Yo quiero uno! Terminé de leer y lancé algunas preguntas con la intención de promover un diálogo ¿Conocían el cuento? ¿les gustó? ¿será importante identificar nuestras emociones? ¿por qué?

No conocían el cuento y les gustó la forma como se presenta las páginas. Estuvieron de acuerdo en que sí es importante identificar las emociones. Pude percibir que hay alumnos que con fluidez emiten juicios de valor desde su propia experiencia, mientras que otros con monosílabos responden. Pero sigue habiendo aquellos que el mutismo los tiene cautivos. Pensaba que debía tener paciencia porque su participación poco a poco se daría, ya que sólo necesitaban más seguridad en sí mismos y confianza al interior del grupo,

La siguiente actividad se realizaría en la biblioteca, pero a pesar de solicitarla con anterioridad, estuvo ocupada por parte de la supervisión. Así que trabajaríamos en el salón y esto traería cambios en la organización de los equipos, pero al plantearles la problemática propusieron trabajar en binas para no mover el mobiliario y ahorrar tiempo.

Por lo general era yo quien resolvía los inconvenientes conforme se presentaban, pero ahora sé que puedo echar mano de estas situaciones para hacer partícipes a los alumnos y que sean ellos los que propongan soluciones. Además, sería un buen pretexto para emplear la lengua en forma oral.

Uno de los propósitos de la sesión fue trabajar el desarrollo de su creatividad, porque de acuerdo con Betancourt (como se citó en Gil, 2009):

Educar en la creatividad es educar y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, personas amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida escolar y cotidiana (p. 23).

En secundaria a veces olvidemos que los adolescentes son tan creativos y los limitamos con actividades mecánicas y sin sentido. Ahora era la oportunidad para potenciarla.

Tomaron sus lugares, mientras mi espacio tradicional se iba convirtiendo en un lugar de descubrimientos que se enriquecía con materiales como: papel de colores, estambre, alambre, limpia pipas, etc. Gil (2009). Debían diseñar el más original Monstruo de la emoción, pensando que éste representaría esas emociones que les gustaría sentir a partir de este momento y en cualquier situación.

Los invité a darle un nombre ya que después lo presentarían al grupo. Indiqué que tomaran el material que usarían, pedí que lo hicieran en orden para conservar un ambiente positivo y así evitar conflictos Gil (2009) solos fueron marcaron las pautas de la disciplina.

Era el momento de practicar su habilidad verbal al interactuar con sus iguales para negociar acuerdos al momento de seleccionar y compartir el material, así como decidir el diseño y nombre de su monstruo. "Al trabajar con



un objetivo en común se incrementa el espíritu de equipo, la responsabilidad compartida, y el necesario respeto de la diversidad y valoración de las capacidades diferentes” (Gil, 2009, p.18), Así se reforzó el aprendizaje colaborativo, ya que cada uno puso en común sus capacidades para realizar el trabajo en beneficio de los dos.

Fue muy satisfactorio ver cómo con empeño y entusiasmo mostraban creatividad al hacer su personaje. (Apéndice B) Expresiones como: —Sí nos está quedando. —¡El nuestro está bien feo! ¡Ja,ja,ja! —El de nosotros sí parece monstruo, está deforme. De forma espontánea sus comentarios se escuchaban incluso discutían sobre quien lo presentaría.

Teniendo como referencia las actividades anteriores y algunas anotaciones que iba registrando, di prioridad a las binas que integran alumnos que por lo general no participan de manera oral, con la intención de abrir la puerta a la democracia escolar y darles la oportunidad de expresarse en un ambiente de confianza.

Así, Alexis, un chico robusto al que le cuesta dar opiniones y participar, un tanto nervioso, dijo que su monstruo se llamaba *Coloritos* y que representa la alegría emoción que le gustaría sentir en todo momento. Su compañero de bina que es un parlanchin, reconoció el trabajo de Alexis y la iniciativa de darle nombre a su monstruo. Esta acotación hizo lucir importante a Alexis.

Erika y Ximena que se muestran tímidas, hicieron equipo y nos sorprendieron porque con una voz muy tenue se atrevieron a explicar que su monstruo iba de color azul y amarillo, porque representaba la tristeza y la alegría, ya que a veces así se sienten. Hablar ante un grupo no es fácil y menos si de nuestras emociones se trata.

Ong (2016) señala que “para una cultura oral aprender o saber, significa lograr una identificación comunitaria, empática” (p.93), de tal manera los alumnos al sentirse parte del equipo se empoderaron y con seguridad hablaron sin titubeos de su experiencia.

Al concluir la actividad, comentaron cómo se sintieron. A la mayoría le encantó hacer el monstruo y mencionaron que en ninguna materia hacen

actividades como ésta. Fue muy acertado que expresaran que había sido difícil ponerse de acuerdo con su compañero para decidir el diseño y materiales que usarían, Juan Pablo dijo: —nosotros parecíamos papás discutiendo qué nombre ponerle a nuestro monstruo. Les hice ver la necesidad de emplear la palabra como herramienta para negociar y llegar a acuerdos. Ahora sí que era evidente un uso real de la lengua.

El escenario de esta sesión fue el salón de clases. Comencé por indagar con preguntas sus saberes previos sobre los libros álbumes, con la intención de enriquecer, reafirmar o modificar el nuevo conocimiento Gil (2009), Hubo sólo murmullos como: —¿De fotografías? Al no haber más respuestas expliqué: —No, pero, quizá si haya una relación entre las imágenes y las fotografías. Recordamos algunos libros que ya se habían leído y fueron deduciendo que las imágenes y el texto son inseparables para entender la historia.

Con la intención de estimular la imaginación y asociar experiencias vividas pedí que observaran la portada del libro álbum *Y tú, ¿cómo estás?* de Jairo Buitrago, quería que hablarán del texto o de las imágenes, porque de acuerdo con Arizpe y Styles (2003):

Ya sea que comencemos con lo verbal o con lo visual, cada uno crea una expectativa del otro, lo que a su vez nos aportan nuevas experiencias y nuevas expectativas. El lector pasa de lo verbal o visual y a la inversa en una continua expansión de entendimiento (p. 46).

Era el momento para hacer fluir ideas respecto al texto y a las imágenes para que se adentrándose en la comprensión de éste.

Tenía tantas expectativas puestas en este libro álbum, pensaba que les gustaría tanto como mí, pero no gustó lo suficiente como para emocionarse. Sus serios rostros no fueron misericordiosos ni para expresar una breve sonrisa. Conforme pasaba las hojas me preguntaba ¿qué había sucedido? Se me hizo eterno el momento de la lectura, quizá lo pequeño del libro no ayudó, perdía la atención de los chicos al ir mostrándolo por filas.

Me sentí decepcionada al no obtener éxito, No se mostraban del todo interesados. Aunque no dejaban de repetir con tono de sonsonete ¿Y tú cómo

estás? Dudé en hacer las preguntas de la metodología *Dime*, pero era necesario saberlo porque de acuerdo con Chambers (2012) "El punto principal del enfoque "Dime" es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector; gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos, y lo que sea que el lector quiera comunicar" (p. 61), pensaba que sus respuestas serían negativas, y se valía pero qué diría yo al respecto, sin embargo, estaba consciente de que había que darle sentido a su experiencia.

Las respuestas coincidieron en que no les gustó porque era muy repetitivo y Fernanda en un tono molesta dijo: —¡Ash! tanto para que terminara preguntado lo mismo a su mamá. Aproveché para hacer una analogía entre los animalitos, personajes de la historia, y las personas ¿Cómo creen que se sienta la gente cuando es ignorada? las manos se levantaron deseosas de participar y la respuesta esperada surgió: —Pues mal.

Fui conduciendo la charla con la intención de que dedujeran que es importante reconocer, saludar y valorar a los miembros de los círculos donde nos movemos. Como ejemplo pedí que nombraran a cinco personas que integran nuestra comunidad escolar, a excepción de los directivos, orientadores, prefectos y maestros. Algunos chicos con descripciones lograron señalar a tres, pero no sabían sus nombres. Se dieron cuenta de que estaban en dificultades y sus caras de sorpresa los delató.

Bajo este escenario propuse que los conociéramos por medio del proyecto titulado *Las máscaras de la cuatro*. Y pedí que explicaran por qué ese título. Las respuestas fluyeron y como es costumbre los alumnos respondieron como si preguntaran a la vez que dudan de su respuesta.

Cabe mencionar que durante mucho tiempo pensé, que se trataba de una característica de los adolescentes, ahora sé que no es exclusivo de ellos, sino de las culturas orales ya que es común que al pedir información se interprete como una interacción a la defensiva, y, en lugar de dar una respuesta directa, con frecuencia se evade (Ong, 2016), en ese sentido es muy común que los chicos así se dirijan. Las respuestas continuaron hasta que hubo una muy acertada: —Porque no sabemos cómo se sienten y que tal que sí están tristes y su cara es de alegría o de enojo.

Señalé que en todo proyecto se debe tener muy claro para qué se va a hacer, cuál es el propósito. Pedí a Dulce, una alumna muy inquieta, que pasara al pizarrón a escribir la organización del proyecto. Pregunté: —¿qué queremos hacer? A una sola voz contestaron: —conocer a las personas que trabajan en la escuela. Seguí planteando preguntas para redactar el objetivo del proyecto, de tal manera que así se conformó *Identificar, conocer y reconocer el trabajo que realiza el personal de la escuela para valorarlo y compartirlo con los alumnos de nuevo ingreso*.

Las actividades propuestas por la dirección se empalmaron con el horario de clase de este grupo, forzándome a hacer modificaciones en las actividades planificadas del proyecto. El organizador gráfico de la planificación, lo tuve que escribir en el pizarrón aprovechando una hora de servicio que cubrí con este grupo. Cabe señalar que en secundaria es común que cuando un maestro falta, otro profesor cubra su clase, es decir atienda a sus alumnos, a esto lo llamamos servicio.

Bajo esta circunstancia presenté las actividades que se realizarían ya que por lo general no solía hacerlo, ahora era la oportunidad de considerar lo que sugiere Gil (2009):

En este momento es importante explicitar a los alumnos las actividades que se van a desarrollar, los tiempos de trabajo, los espacios, los materiales, el reparto de las tareas, las responsabilidades de los integrantes del equipo. En cada uno de estos aspectos daremos lugar a que los alumnos realicen sus reportes y expresen sus ideas (p. 47).

los rostros de los chicos denotaban interés y emoción al saber que harían a lo largo del proyecto. Conforme los alumnos leían comentamos de manera general quienes serían los responsables y qué producto obtendríamos de cada una de las acciones.

Hubo inquietudes con relación a la forma en que se integrarían los equipos, pero lo que llamó su atención fue la realización de una máscara. Curiosos preguntaban cuándo la harían. Una vez más confirmo que las actividades que implica manipular diferentes materiales y los invite a expresar su creatividad, gustan mucho a los adolescentes.

En las actividades anteriores, observé como los chicos se mostraron seguros al trabajar en binas, y es que sin duda “La comunicación oral une a la gente en grupos” (Ong, 2016, p.125) de tal manera que se sienten apoyados por su compañero. Con la intención de conservar ese ambiente de confianza y aprendizaje, decidí que continuaran en el mismo equipo. Se sortearon los nombres de la persona a quien debía entrevista. En plenaria se hizo una relación de entrevistado y el entrevistador.

Los alumnos poco a poco con libertad se adueñaban de la voz para dar referencias de quienes eran las personas que les tocó entrevistar. —¡Ah!, es la señora de la puerta de madera. —Es la que trapea el pasillo y siempre trae unos audífonos. —¡Qué miedo, me tocó la directora! —A mí Judith la orientadora, que es bien payasa. Me sorprendió cómo en apariencia se muestran distraídos e indiferentes, pero tienen una gran capacidad de observación.

Llegó el momento de preparar la entrevista, revisamos en el libro de texto un ejemplo de cómo se estructura una entrevista o lo que Jolibert (2015) llama silueta textual. Es relevante mostrar a los alumnos un modelo del texto que en adelante tendrán de crear. Reunidos acordaron cómo plantear las preguntas de tal manera que fueran comprensibles y que dieran información relevante de la persona entrevistada, para entonces escribirlas.

En plenaria leyeron sus textos, los intercambiaron para revisar redacción y ortografía. Insistí en el uso de mayúsculas y los signos de interrogación, porque, aunque saben sus usos, los omiten por distracción o flojera. “La última revisión -y reescritura- corresponde a la realización de la limpieza ortográfica (acentual, literal y puntual)” (Jolibert, 2015, p. 228), fue necesario corregir en el pizarrón algunas preguntas porque eran ambiguas, se resaltó la importancia de la coherencia.

En la planificación incluí el uso de las tecnologías como señala Gil (2009) “Dada la importancia de las nuevas tecnologías y el impacto positivo que tienen las generaciones jóvenes, no debemos olvidar que los materiales multimedia son un recurso obligado en las planificaciones” (p. 48), la computadora es un recurso que potencia las habilidades y competencias de los alumnos, por esta razón

asistirían a la sala de cómputo a diseñar una invitación para la presentación de Las máscaras de la cuatro.

No fue posible asistir a la sala de cómputo porque el servicio estaba cancelado. Ahora los alumnos ya contaban con la experiencia de proponer alternativas para resolver el contratiempo. Expresaron su molestia y decidieron reunirse equipo para diseñar la invitación con cartulinas y plumones.

En plenaria se conformó la silueta textual de la invitación para el evento de las máscaras. A través de esta actividad con sentido social escribirían para un destinatario real (Ferreiro, como se citó en Ravela, 2017, p. 97) Mientras los chicos ponían manos a la obra caminé entre los pasillos checando cómo daban forma a su texto. Observé que sin problema se relacionan entre iguales y expresan con fluidez sus ideas para negociar poniendo al servicio del equipo sus habilidades. Todos contribuyendo a la “adquisición gradual de las destrezas lingüísticas y comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir y entender lo que se oye, lo que se lee y lo que se ve)” Lomas, (2017) p. 65.

La coevaluación sirvió para verificar que sus textos cumplieran con lo antes sugerido, apoyados con una lista de cotejo participaron en una evaluación auténtica, al tratarse de una situación real, los alumnos fueron exigentes con la presentación y errores ortográficos, hicieron sugerencias para corregir y propusieron que se hiciera nuevamente tomando en cuenta las observaciones. Se dio un tiempo para la corrección y se volvió a revisar.

Al tener listas las invitaciones, los alumnos estaban ansiosos porque querían salir a pegarlas. Me interesaba que los alumnos que requieren ejercitar su oralidad tuvieran la experiencia de solicitar permiso al profesor en turno para pegar la invitación en el salón. (Apéndice C).

De esta manera una práctica social del lenguaje se llevaba a cabo. De regreso al salón sus rostros evidenciaban satisfacción y es que el apoyo de la pareja que los acompañó probablemente les brindó seguridad. Cabe decir que más de uno de los acompañantes reconoció que su compañero lo había hecho muy bien.

A los adolescentes les encanta salir del aula por cualquier pretexto, ese día había llegado, irían a realizar su entrevista, pero antes tendríamos una charla para recordar cómo se realiza y que hay que escribir en el guion de observación.

Es increíble como los alumnos aportan ideas cuando se sienten motivados, la lluvia de ideas fue nutrida con aportaciones puntuales, hubo quien anotaba en el pizarrón y se hicieron cuestionamientos con relación al orden cronológico de las acciones, demostrando así que estaban atentos e interesados.

Saldrían por binas y en diez minutos realizarían la entrevista. Cabe mencionar que esta escuela es muy insistente en que se cumplan el reglamento escolar y a veces como maestro resulta desgastante convencer a los alumnos de cumplirlo, pero esta vez me pareció que los chicos tomaron muy en serio su papel de entrevistadores ya que las chicas se recogieron el cabello, se cerraron el suéter y hasta portaron su cédula de identidad, Esto me dice que la actividad era de su agrado y por eso se mostraban dispuestos.

Al regresar el primer grupo contó su experiencia, en general los recibieron muy bien y pudieron hacer la entrevista, a excepción de una orientadora que les dijo molesta que no tenía tiempo. En otro grupo no encontraron a la señora de intendencia en varias ocasiones. Al parecer la directora los recibió bien y les dijo que le gustaba el nombre del proyecto.

En cuanto a los observadores comentaron que algunos compañeros sí se pusieron nerviosos al principio. Que hubo a quien casi no se le oía. En particular uno de ellos estaba muy sorprendido porque le tocó acompañar a una niña súper callada, y al llegar gritó: –No manches, la Erika tiene una ¡vocezota! Expresiones como éstas propias de los adolescentes me permiten reconocer el uso lingüístico de su identidad sexual, social y generacional. Lomas (2017).

Cada uno escribió lo que observó en la entrevista, empleamos lo que Jolibert (2015) llama herramientas lingüísticas, esas palabras que nos ayudan a construir textos. Intercambiaron sus escritos para corregirlos y después compartirlos en plenaria.

Por fin llegó la actividad más esperada, la creación de las máscaras. En la planificación se indicó que la actividad sería en la biblioteca, pero por el horario de la clase lo más conveniente fue realizarla en el salón. Se trabajó por binas, para que uno pusiera las vendas y el otro fuera el modelo, así cada uno podría hacer la suya.

Atentos se mostraban al escuchar las instrucciones de cómo realizarla. De pronto el salón se convirtió en un taller de escultura con tantos modelos inmóviles posando para obtener la mejor máscara. Caminando entre los pasillos pude detectar emoción en los chicos, cierto nerviosismo en los modelos por no saber que sucedería con la venda húmeda. Observé a los chicos escultores muy seguros de lo que hacían. (Apéndice D) Considero que esta actividad reafirma su autoestima, no importando el rol que les toque ejercer.

Desde luego hubo comentarios y preguntas como: —Qué pasa si no se seca? —¿Con cuántas capas será suficiente? Me sorprendió escuchar a Diego, uno de los chicos más inquieto del salón, decir lo siguiente: —Maestra, ¿no me va a pasar nada? ¿No me voy a quedar así? Mejor ya no me ponen nada, es que me da miedo. Al ver que después de quince minutos la primera máscara se desprendió sin ningún problema, Diego aceptó que le pusieran las vendas.

Los comentarios de Diego me hicieron percibir miedo y angustia ante lo desconocido en diversas circunstancias a las que pueden estar expuestos los adolescentes y que en ocasiones como adultos olvidamos que son tan sensibles como niños porque sólo vemos grandes cuerpos desgarbados.

Esta actividad propició que quien hacía la máscara hablara al modelo generándole seguridad. Fue un gran reto terminar en menos de cincuenta minutos. Ahora las máscaras inertes esperaban el soplo de vida de unos grandes artistas del segundo N.

En esta sesión sí fue posible asistir a la biblioteca, pero los chicos propusieron trabajar en el pasillo por ser un lugar amplio y ventilado, que permitía el secado rápido de la pintura que utilizaron, llenos de entusiasmo compartían material y dueños de la palabra comunicaban experiencias, la creatividad se potenciaba al personalizar su máscara.



Gestioné con tiempo el uso del auditorio de la escuela y se me concedió, pero un día antes de la presentación me notificaron que era imposible usarlo porque habría una junta de Dirección Operativa, me ofrecieron el audiovisual. Con cierta decepción continué con el proyecto y mencioné a los alumnos que había un pequeño cambio de lugar para la presentación de las máscaras, las voces de ¡ay, maestra, no se vale! se oyeron al mismo tiempo que el timbre anunciaba el fin de la clase.

El día programado para las presentaciones había llegado, con anterioridad negocié con los profesores la asistencia de los grupos que nos acompañaría. Los alumnos estaban listos con su material preparado, cuando me anunciaron que mi actividad se suspendía porque en ese momento se llevarían a cabo las votaciones de la sociedad de alumnos y en primer lugar bajarían los chicos de primer grado.

Por supuesto que me molesté porque ya estaba todo organizado y sabía que no debía decepcionar a los alumnos con otra modificación, además sólo contaba con cuarenta minutos aproximadamente. Ante mi argumento sólo me prestaron un grupo de primero, pero antes mi grupo pasarían a votar.

Cabe mencionar que la logística de las votaciones era un tanto complicada porque mil alumnos votarían en menos de tres horas. Debido a que el personal del Instituto Nacional Electoral, que había prestado sus urnas, ya debía retirarse. Desafortunadamente la fecha de las votaciones no dependía de la escuela. Y eso a mí me complicó todo.

Bajo este tenso ambiente y desolador escenario continuamos con el proyecto, por supuesto que con menos tiempo del programado. Los alumnos listos en espera de la llegada de los chicos de primero. Por fin iniciamos con las palabras de bienvenida de las maestras de ceremonia, que con mucha seguridad se dirigían al público. Dieron una breve explicación de lo que a continuación verían y pidieron respeto para el trabajo de sus compañeros.

El desfile comenzó, en primer lugar, la bina que representaba a la directora. (Apéndice E), El chico que portaba la máscara fue el observador en la entrevista y el entrevistador presentó a la directora. No hubo necesidad de

memorizar nada los expositores que habían vivenciado la entrevista hablaban con fluidez de su experiencia.

Conforme al organigrama de la escuela se fueron presentando. Los alumnos de primero estaban atentos. Algunos chicos se mostraban un tanto nerviosos, pero al verse acompañados tranquilizaban su angustia además las palabras de ánimo de sus compañeros les daba confianza.

Me sentía molesta y decepcionada por todos los contratiempos que se presentaron a lo largo del proyecto. El evento terminó, agradecí a los chicos su participación y comenté que en la siguiente clase haríamos la evaluación de esta última actividad y todo el proyecto.

Indiqué que la evaluación sería en tres momentos primero haríamos una autoevaluación oral de cómo se sintieron en la presentación. Las manos se levantaron para decir: —nerviosa, pero respiré y me tranquilicé. —A mí me gustó y me sentí seguro. —Bien, cómo no sabían quién era porque traía la máscara.

En el segundo momento se hizo una coevaluación del evento, repartí la escala estimativa a los chicos que fueron observadores para que evaluaran a los ponentes. En general los chicos fueron exigentes en cuanto a la presentación de la máscara, la caracterización y la creatividad. En el aspecto de la expresión oral fueron condescendientes y hasta podría decir que empáticos. Quizá porque se han enfrentado a situaciones semejantes y les resulta más fácil comprender al otro y apoyarlo.

En cuanto a la evaluación general del proyecto los jóvenes coincidieron en que las actividades manuales les gustan, al igual que trabajar en otros espacios, se divirtieron realizando actividades que parecía que no estaban trabajando. Reconocieron que si no traen material no pueden participar y que tienen que ser más responsables. Juzgaron que nos hayan cancelado el auditorio y que no nos dejaran salir del salón.

Los alumnos vivenciaron experiencias diferentes como cambiar de escenarios, retomar actividades lúdicas en las que pusieron en juego su creatividad, empoderaron su voz para expresarse ante su grupo, con el personal de la escuela y ante un auditorio.

Convencida de que estas acciones pueden fortalecer sus habilidades comunicativas, continuo en mi propia transformación para hacer del aula un espacio donde los alumnos tomen la palabra.

### **3.4 Del verbo a la elocuencia**

A lo largo de la MEB he tenido la oportunidad de llevar al salón de clases, metodologías que han transformado mis pensamientos y la manera de relacionarme con mis alumnos, tal es el caso de la pedagogía por proyectos que permite que las actividades del curso tomen sentido porque responden a las necesidades de los alumnos, son planificadas por ellos, permitiéndoles organizar el trabajo escolar, jerarquizar tareas, tomar acuerdos, asumir responsabilidades y evaluarlas. A demás el trabajo cooperativo favorece la socialización y autoestima Jolibert (2015), considero que los aportes de esta propuesta centran la mirada en los alumnos quienes se convierten en los protagonistas mientras que el docente es un mediador para que los educandos alcancen una formación integral.

Con grandes expectativas me dispuse a revisarla, me detuve en las sugerencias para crear condiciones facilitadoras del aprendizaje. La primera indica que debe reorganizarse el aula de clases. Para “que brinde un ambiente grato y estimulante donde los niños sientan la necesidad de comunicarse y que sirva de medio al servicio de los aprendizajes” (Jolibert, 2015, p. 21), sonaba ideal, aunque en las condiciones de los salones donde trabajo sería difícil mover cuarenta sillas y mesas en un espacio tan reducido. Y, por si fuera poco, en un tiempo mínimo, ya que las sesiones están programadas para cincuenta minutos y la realidad indica que la clase se reduce a cuarenta o treinta minutos.

Por otro lado, pensé en las autoridades de la escuela, quienes continúan con el mismo discurso de hace treinta y cinco años, tal como cuando yo cursaba la secundaria. Un buen maestro es el que mantiene el control de su grupo y como señal, sus alumnos permanecen sentados y en silencio. Me sentía frustrada y hasta molesta, sabiendo que difícilmente podía cambiar mi situación e implementar la nueva metodología.

Pero, al igual que Arquímedes al descubrir su Principio y gritar ¡Eureka! ¡Eureka! También yo descubrí que mis circunstancias eran las contrarias a lo que propone Jolibert. y siendo un tanto proactiva pensé que me encontraba ante un área de oportunidad. Fue entonces que, convencida de sí querer transformar mi práctica docente, me entusiasmé e imaginé los posibles escenarios de cómo acomodar las sillas y mesas dentro del salón de clases. Tracé algunos croquis, en hojas de re uso, para formar equipos de 4 personas. Hice varios intentos y por fin en mis borradores logré el espacio suficiente.

Ahora faltaba decidir qué alumno trabajaría con cuál. Perdí más de una hora haciendo borradores, analizando y tratando de organizarlos. Sin embargo, si yo los integraba ¿dónde quedaría la libertad de los chicos para elegir? ¿dónde estaba su voz? Y de acuerdo con Jolibert (2015) “cuando los alumnos lanzan una lluvia de ideas, nos están diciendo qué actividades, significativas para ellos desean realizar” (p.36), ciertamente los adolescentes se quejan de que muchas veces los adultos decidimos por ellos. En medio de mi reflexión descubrí que en realidad me daba miedo soltar el poder que como maestra había tenido.

Al día siguiente emocionada, pero con cierta duda en mi interior, propuse a los chicos, nuevos lugares por equipos de cuatro integrantes. Sorprendido Omar, un alumno que continuamente participa, preguntó que si de verdad ellos podían elegir con quien quisieran sentarse. Efectivamente —le respondí— Los chicos con rostro de satisfacción, comenzaron a hacerse señales de quién con quién. Mientras les pedía que observaran al pizarrón.

Dibujé una sugerencia de cómo podrían colocar las mesas, de tal forma que hubiera cierto espacio entre cada equipo para prevenir cualquier emergencia. Les mostré cómo levantar la mesa y silla, para mantener el orden y silencio que serían nuestros aliados, ya que así las autoridades no pondrían objeción por el cambio tan drástico.

Fue impresionante cómo algunos jóvenes lo hicieron rápido y muy bien. Al verlos tan participativos les pregunté ¿cómo se sienten? Doblemente sorprendida estaba, porque ahora las respuestas eran de chicos que pocas veces expresan su sentir, confirmando lo que propone Jolibert (2015) “facilitar que tengan libertad de movimiento dentro de una concepción positiva de

autodisciplina que optimice las condiciones de aprendizaje” (p. 22), y es que estar al lado de sus amigos los hace sentirse seguros en un espacio agradable.

Cabe decir que Zuri, una chica que poco se relaciona con sus compañeros, propuso que así se quedaran para todas las clases. Le señalé que primero necesitaban demostrar que saben trabajar de forma diferente y quizá los otros maestros se convenzan y les permitan hacerlo en su clase. Varios chicos expresaron: ¡ay, maestra! (Apéndice F)

Llena de entusiasmo traté de implementar lo mismo en cuatro grupos más (un primero y tres segundos), no cabe duda que cada grupo es totalmente diferente y aunque todos los grupos se mostraron emocionados por el cambio y la libertad para integrar los equipos, no todos se mostraron dispuestos a hacerlo en orden.

Como era de esperarse las autoridades me llamaron la atención por el desorden, no obstante, argumenté que implementaba condiciones facilitadoras de una nueva metodología que facilitaría a los alumnos comunicarse, convivir, aprender y auto disciplinarse (Jolibert, 2015), pero tajantemente me dijeron que sólo probara en tutoría, es decir, el grupo que me asignaron para acompañar una vez por semana en la mejora de su rendimiento académico y desarrollo de hábitos de estudio.

Así que con este grupo de primer grado llevamos a cabo las demás condiciones facilitadoras. Era necesario saber el sentir de los alumnos, algunos expresaron que se perdía tiempo al mover las mesas y sillas, otros señalaron que les agradaban esos lugares porque estaban con sus amigos. Me di cuenta que se iniciaba una discusión que debía aprovechar para darles oportunidad de defender sus argumentos. Así que continuamos.

Edson tomó la palabra y sugirió que hiciéramos un reglamento para controlar la disciplina y cumplir con las comisiones. Entonces me percaté de que necesitaban de un texto que regulara su convivencia, pero que fuera relevante como a los que hace referencia Jolibert (2015) “textos significativos para ellos de todos los tipos con los que interactúan de forma natural cotidianamente” (p.29), vi la oportunidad para iniciar con otra condición facilitadora.

Al inicio del ciclo escolar, en la clase de tutoría, los alumnos eligieron al jefe de grupo, tesorero, encargados del pase de salida, mantel para el escritorio y candado de la puerta. Así como de traer plantas para el área verde que nos asignaron. Estas comisiones cada mes se evaluaban con la intención de valorar el desempeño de los responsables y si era necesario dar la oportunidad a otros de participar. Cabe decir que los acuerdos se expresaban de forma oral y la secretaria los anotaba en su cuaderno.

Pero ahora con esta metodología que estaba conociendo, consideré que podía proponer que hiciéramos una de las herramientas de organización de la vida colectiva como sugiere Jolibert (2009) “permite organizar la vida del grupo registrándola diaria, semanal, mensual y anualmente” (p.26), pregunté: —¿qué urge más hacer, un reglamento o un cuadro de responsabilidades? Magali, la secretaria contestó: —las responsabilidades, maestra, porque Lilian la encargada del pase de salida falta mucho. Este pase es una credencial que deben portar los alumnos cada vez que un profesor les permite salir del salón. ¡Sí! —gritaron en coro—, y continuó diciendo: —Luego los maestros no nos dejan salir al baño.

Entonces hagamos el cuadro de responsabilidades, dije, al mismo tiempo que pegaba una cartulina en el pizarrón. Magali anotó las propuestas y cada uno se hizo responsable de una comisión. (Apéndice G) Una vez más comprobaba que los protagonistas de la clase son los alumnos, ellos tienen la voz, para decidir qué hacer, pensando en el bien del grupo.

Surgió la necesidad por parte de los alumnos de hacer el cuadro de la fecha de cumpleaños, se sometió a votación y sus voces se comunicaron para organizar el diseño, los materiales y responsables. En pocos días ya teníamos otro texto significativo con el cual interactuar. Compartimos el salón con los alumnos del turno vespertino, y no respetaron nuestro material, ante esta problemática los chicos optaron por quitarlo al finalizar el día y pegarlo al siguiente.

Mi sorpresa crecía al ver cómo solos dieron solución al problema y se responsabilizaron de cumplir con sus comisiones. Este era un claro ejemplo que demuestra como la pedagogía por proyectos aportaba a la construcción y al

desarrollo de la personalidad, saberes y competencias de los alumnos (Jolibert, 2009).

Mientras planificaba e imaginaba los escenarios para implementar la pedagogía por proyectos, entré en conflicto nuevamente, porque mis autoridades me presionaban con la ejecución del proyecto de oratoria, que realizaríamos en coordinación con la comunidad educativa. Y que surgió del ámbito de las Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con la línea temática: Aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar, para el desarrollo de proyectos conjuntos.

Bajo estas circunstancias no tuve otra alternativa y decidí fusionar los proyectos. Llegué al salón indicando que debíamos comenzar el proyecto de oratoria. Molesta me cuestioné ¿Y dónde quedaba la pregunta generadora que daría pie a la libre selección de lo que querían aprender? Como indica Jolibert (2015) “Pidamos a nuestros alumnos que nos digan qué quieren hacer” (p.36), sabía que no podría llevar al cien por ciento la metodología propuesta, porque hasta el tema del discurso estaba dicho: *La revolución mexicana*.

Sin embargo, determiné que por lo menos los alumnos escogieran el tema del que quisieran disertar y como si fuera la pregunta generadora dije: —sobre ¿qué tema les gustaría hablar? Aline preguntó: —¿cualquier tema, maestra? Claro —respondí— Entonces las manos comenzaron a levantarse. Diego dijo: —yo Música y rápidamente Vanessa expresó: —La navidad. Sus voces iban borrando mi decepción y me recordaban que la razón de mi vocación docente, son ellos.

Así cada uno iba diciendo su tema hasta que Nefi gritó: —¿puedo hablar de los tacos al pastor? Todos se rieron, entonces contesté: —¡por supuesto! puedes hablar del tema que quieras. De esta manera abría un espacio para que los alumnos empleasen las palabras para hacer cosas para saber qué decir (Lomas, 2017). En serio, maestra —dijo— Raúl, yo quiero hablar de Gotzilla. Y Alan señaló que él hablaría de Batman. Noté la emoción en sus rostros como iluminados por un toque de aprobación. Eso me llenó de satisfacción porque al final los chicos recobraban el poder para conducir el proyecto hacia lo que les

significaba, estábamos cumpliendo con la primera condición de esta metodología.

Comenzamos por planificar el proyecto, El nombre ya lo teníamos *Oratoria*. Aunque sabía que la pregunta de donde debía surgir el proyecto estaba de más hacerla, no me importó, porque la experiencia me ha enseñado que en ocasiones es necesario hacer modificaciones. Así que pregunté: —¿qué quieren que hagamos juntos? Magali tomó la palabra y dijo: — preparar nuestro discurso. Y ¿qué necesitamos para realizarlo? —pregunté—, antes de que contestaran, Alonso que suele interrumpir, gritó: —¡que la secretaria lo anote en el pizarrón!

Le agradecí que nos recordara que la secretaria debía tomar nota de los acuerdos. Pero sobre todo me daba oportunidad de iniciar con el proceso de la producción de textos que en una situación real en el marco de un proyecto es el que determina el tipo de texto por producir, sus características y las necesidades de aprendizaje de los niños para que puedan cumplir con su propósito (Jolibert, 2015), segura estaba que las necesidades de los chicos llevarían el rumbo del proyecto.

Magali fue anotando lo que se necesitaba para armar el discurso. —Escribir el nombre de nuestra tema —declaró— Liz. Debemos delimitarlo —expresó— Kane. Buscar información sobre el tema —señaló—Nefi. María José preguntó: —¿Mañana la traemos? —Ahorita lo decidimos, contesté. Valentina levantó la mano y dijo: —escribir el borrador. ¡No! —gritó— Alan, primero debemos identificar la estructura, cuántas partes tiene. Esperanza —dijo— sí, falta leer antes algunos ejemplos. Aline señaló: —ahora sí, redactar borradores sobre el tema. Y al mismo tiempo que escribía, Magali —afirmó— redacción y corrección de textos. ¡Muy bien! También será necesario ver algunos videos para saber cómo lo ha hecho otras personas —exclamé—.

Cabe mencionar que hemos realizamos las actividades anteriores, pero me sorprendió como los alumnos se mostraban seguros y conocedores de la secuencia de las actividades. Esto me demuestra que cuando a los alumnos se les da la oportunidad de hablar de lo que saben, son capaces de conducir la clase. Finalmente —agregué— la lectura de los textos redactados, la eliminatoria interna, preparar la presentación, el concurso y la evaluación.



Este organizador fue un texto construido por los chicos con base a sus necesidades y que serviría de guía para producir el discurso de oratoria. Jolibert (2009) “En un proyecto siempre hay una dimensión colectiva, en particular para definir lo que todos necesitamos aprender, y una dimensión individual, por intermedio de contratos formalizados” (p.34). De esta manera habían creado su primer contrato.

En la siguiente sesión leímos tres discursos de un concurso de oratoria anterior, los chicos señalaron aspectos de la estructura que eran comunes en los escritos. Lograron identificar la frase antes de la presentación del orador, el saludo al jurado y al público. El desarrollo en el que con una breve explicación sobre el tema se invita reflexionar, a tomar conciencia del problema o defender su postura ante el tema. Finalmente, la conclusión. En su cuaderno anotaron que el orden cómo estos aspectos debían integrarse al discurso, con la finalidad de que contaran con herramienta para guiarse en la redacción de su discurso.

Para delimitar el tema solicité que contestaran por escrito estas preguntas ¿qué sé sobre el tema? ¿qué me gustaría saber sobre el tema? Pedí que de manera oral y voluntaria nos compartieran sus respuestas. Se observaba a los chicos comprometidos con la actividad, porque el tema había sido de su interés. Nefi, quien hablaría de los tacos al pastor. Fue el primero en compartir sus respuestas. Dijo que quería saber dónde se inventaron los tacos, qué carne y picante se emplea y cómo se forma el trompo. La naturalidad, cercanía y el interés que mostraba Nefi en sus respuestas, creó un ambiente de confianza en el que la mayoría de los chicos compartió sus respuestas.

Cada uno trajo información sobre su tema y de manera individual conforme iban leyendo subrayaban información que les parecía relevante. Redactaron un resumen y a partir de éste contarían con ideas para desarrollar su texto comenzaron a escribir, pero no fue fácil porque no todos tienen el mismo proceso de escritura algunos continúan siendo copistas como señala Castello (2009), es decir copian de manera textual las ideas del resumen, cuando lo que se pretende es producir un nuevo texto, en el que sus palabras se expresen para argumentar su postura ante el tema. De esta manera se daba un sentido democrático y transformador a las palabras (Lomas, 2017).

Poco a poco redactaron su texto. Hicieron varios borradores, que corregían por binas con la intención de comprobar que lo que querían decir fuera claro y que cumpliera con la estructura del texto modelo. Este trabajo nos llevó varias sesiones. Considero que valió la pena porque ahora los discursos, al menos los de mis alumnos, no serían redactados por el profesor de clase.

El momento de la lectura en voz alta los discursos llegó, de manera voluntaria hicieron su presentación en un ambiente de respeto. Atentos escucharon a sus compañeros y al término de cada participación de manera respetuosa hacían recomendaciones como —quizá deberías leer más fuerte. —Creo que te falta más emoción. —Práctica tu lectura. Ahora los alumnos tenían la capacidad de hacer sugerencias, de ser críticos.

En la sala de lectura pudimos ver varios videos de concursos de oratoria, para tener una idea de cómo debían prepararse para su presentación. Les sugerí practicar en casa frente al espejo, ahora sería diferente ya que el hecho de haber escrito su propio texto lo haría significativo y memorizarlo tendría sentido.

En clase de manera voluntaria presentaron sus discursos, los compañeros se volvieron más exigentes con las sugerencias. Todos los alumnos participaron en un primer momento. Después de ensayar varias veces y de considerar las recomendaciones de sus compañeros, algunos chicos muy seguros hicieron su presentación. Otros titubearon, pero ahora ya contaban con la experiencia de mostrarse a un público para hablar de un tema de su interés.

En plenaria comentaron como se sentían y valoraron quien representaría al grupo para el concurso a nivel escuela, propusieron una eliminatoria. Entusiasmados y empoderados eligieron a tres compañeros. Se acordó que al siguiente día fuera la final para dar tiempo a Rebeca y Fernanda de pulir su presentación.

La final llegó, estaban eufóricos de ver quien ganaría porque las dos compañeras lo habían hecho con gran empeño. Las chicas se presentaron y los jóvenes votaron, eligiendo a Rebeca quien con su discurso de la comunidad LGTB los representaría ante la escuela. Cabe decir que con esta actividad ante el grupo dimos por concluido el proyecto ya que a los pocos días, me

comunicaron que el concurso se posponía hasta el once de diciembre. Mientras tanto Rebeca sigue practicando para esa presentación,

Implementar la pedagogía por proyectos, requiere de condiciones que en mi experiencia fue difícil crear por tratarse del nivel secundaria. Sin embargo, estoy convencida de que es una forma de acompañar a los alumnos a descubrir sus capacidades para decidir qué quieren realizar, qué necesitan para hacerlo y con qué elementos cuentan.

Lo más interesante es inducirlos a hacer ese trabajo de metacognición para poder decir qué y cómo aprendieron, lo que les da la posibilidad de evaluar sus propios avances y aprendizajes. Hacerlos conscientes sobre la interacción social que tiene con los textos, que les permite identificar estructuras que requieren para producir escritos que les dé la oportunidad de expresarse con una finalidad.

Al reflexionar sobre mi práctica docente me doy cuenta de que quedaron de lado algunos de estos elementos y que debo fortalecerlos, pero puedo decir que los alumnos vivenciaron nuevas formas de convivir en un espacio agradable al lado de sus compañeros, que se adueñaron de la palabra para decidir por donde llevar el trabajo y lograron producir un texto que surgió de su interés.

### **3.5 Voces en la radio**

Los meses transcurrían y la MEB cada día me dotaba de más herramientas que llevaba a los alumnos para desarrollar proyectos. Así tuvieron que enfrentar situaciones que requería resolver, como la exigencia de mis autoridades para iniciar un nuevo proyecto, pero ahora sería de la redPEA (Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO), organismo al cual pertenece mi escuela desde hace varios años. En este ciclo escolar solicitó la realización de un programa de radio para conmemorar el Día internacional de la radio, con el tema La diversidad.

Vi la oportunidad para convertir este proyecto en el Proyecto de comunidad que tenía en mente por parte de la MEB. Con esta idea me dirigí a mi grupo de tutoría para plantearles un nuevo proyecto. Elegí este grupo porque

ya tenía experiencia con las condiciones facilitadoras de esta metodología, Así que comencé por explicarles que era la redPEA y lo que nos pedían.

Hice algunas preguntas para explorar sus saberes previos con relación a la radio, como lluvia llegaron las respuestas. Por supuesto que no faltó quien hiciera la diferencia entre el aparato y la red que integra la radio, incluso la reflexión sobre la utilización de los artículos definidos para denominarlo el o la radio, eso me sorprendió, porque hacían uso de herramientas gramaticales que en algún momento usaron.

Hubo oportunidad para explicar la variación del cuadrante y la diferencia de Frecuencia (FM) y Amplitud Modulada (AM). De manera imperceptible los chicos volvieron apoderarse de las palabras para comentar la importancia de la radio a través de la historia y el papel juega en nuestros días.

Referí que el día internacional de la radio se celebra el trece de febrero y que para este año dos mil veinte, la UNESCO había asignado el tema de *La diversidad*. Consideré que a partir del tema podía plantear la pregunta generadora, que daría pie a la libre selección de lo que querían aprender, Jolibert (2009) Entonces les cuestioné ¿la diversidad en qué?

Las manos comenzaron a pedir la palabra mientras Marina, la nueva secretaria, escribía en el pizarrón: Diversidad lingüística, social, cultural, sexual, musical, gastronómica, etc., rápidamente el pizarrón se llenó de sugerencias. Fue que decidimos comenzar la votación.

Los miraba tan en su papel de electores que en mis adentros decía: verdaderamente ha valido la pena realizar este tipo de actividades porque solos se dirigían, ya sabían la dinámica del conceso y elección. Fue una sesión donde aprovechamos muy bien el tiempo.

Y como era de esperarse la curiosidad de los jóvenes ganó al elegir el tema *La diversidad sexual*. Comenzamos por planificar el proyecto, con la pregunta ¿qué necesitamos para realizarlo? La primera respuesta fue —¿qué secciones tiene un programa de radio? En seguida las voces se escucharon diciendo: horóscopos, clima, la hora, chistes, canciones, dedicatorias, felicitaciones, frases y frases que Marina, no dejaba de escribir en el pizarrón.

Les sugerí que debía haber un espacio para desarrollar el tema de la diversidad sexual y propuse que le llamáramos *La mesa o tema del día*. Y todos aceptaron. Una voz dijo: —¿todas las secciones tiene que hablar sobre ese tema? No necesariamente contesté, ustedes lo decidirán.

En el pizarrón la secretaria escribió los recursos humanos que necesitábamos para desarrollar el programa de radio. Por medio de lluvia de ideas los chicos hacían sus aportaciones, así teníamos locutores, editores, reporteros, meteorólogo, especialista, los del horóscopo, los de los chistes, etc. enseguida cada uno eligió la comisión donde le gustaría participar. De esta manera teníamos parte de nuestro organizador gráfico.

Porque después hubo que completarlo con las actividades que todos deberían realizar, como escuchar diferentes programas de radio, identificar tipos de audiencias, leer varios guiones de radio, analizar programas de radio e identificar formatos. Con la intención de tener modelos para cumplir con su comisión.

Propuse que se formaran equipos con quien quisieran trabajar, se formaron ocho de cinco integrantes, cada equipo se pondría de acuerdo para escuchar dos programas de radio diferentes y de cada uno hacer la ficha técnica que incluyera: Nombre de la estación, del programa, horario, duración, conductor, temática que aborda, secciones que contiene. Podían seleccionar un fragmento del programa para compartirlo en grupo.

Escuchamos las exposiciones de las fichas y observé cómo los chicos tímidos se desenvolvían con naturalidad porque su participación era muy sencilla y hablaron de lo que les gusta. Se mostraban emocionados al reproducir de su celular el programa de radio que eligieron, orgullosos de querer compartir lo que escuchan. Tuve la oportunidad de mostrarles fichas técnicas de dos programas de la radio pública, con la intención de que conocieran otras opciones, para más adelante poder comparar las audiencias.

Con base en un cuestionario, valoraron cada una de las fichas técnicas, e identificaron a qué público estaba dirigido el programa. Así tendrían modelos a seguir, cuando se determinara a qué público dirigirían el programa de radio.

Una vez que se tuvo la información votaron para elegir a qué públicos destinarían el programa. Votaron y la mayoría optó porque tendría que ser un programa dirigido a los jóvenes, por el tipo de temática que abordarían. Se hizo una lista con las secciones que a los chicos les gusta escuchar y determinaron cuáles serían las ideales, cuánto duraría y qué tipo de anuncios debería contener.

Cada vez podía notar en los alumnos un empoderamiento de su participación al dirigir las sesiones y hacer valer sus propuestas y opiniones mediante el voto. Hubo chicos tímidos que se animaron a externar opiniones y sugerencias. Sabía que podía seguir abonando a fortalecer su autoestima.

Ahora era necesario saber las características de los guiones radiofónicos, qué partes lo integran y cómo está estructurado. Así que asistimos a la sala de medios para consultar información en la red.

La experiencia fue estresante porque a pesar de haber pedido con anticipación el espacio, la maestra sólo tenía disponible la mitad de las máquinas. Los chicos tuvieron que trabajar en tercias y la atención se perdía en ocasiones. Cada equipo debía consultar por lo menos dos ejemplos de guiones y hacer una ficha de observación.

En plenaria los alumnos expusieron sus observaciones en cuanto a las características de los guiones radiofónicos. Se hicieron algunos comentarios de las coincidencias y propuse que redactaran en equipo una propuesta de cómo podría quedar el guion radiofónico de grupo.

Posteriormente con base en sus propuestas se hizo en el pizarrón el borrador del guion de grupo. Se dijo que era necesario hacer varias columnas, una para designar quién haría la acción, otra para la acción a realizar y una última para marcar el tiempo. Así cada uno tendría específicamente su aparición en un tiempo determinado.

Poco a poco el proyecto iba tomando forma, los alumnos estaban emocionados de querer grabar un programa, pero faltaba mucho por revisar. Ya estaban las comisiones y cada uno era responsable de buscar información

pertinente para redactar el texto con el que participaría. Todos escribirían su texto, aunque fuera un chiste o un anuncio comercial.

En forma de taller intercambiaron sus textos y entre pares leyeron sus escritos, para verificar que comunicara lo que se deseaba, por supuesto que hubo sugerencias. La corrección de textos es una actividad que con frecuencia empleamos en el salón por lo que pudimos avanzar a la segunda revisión, donde la coherencia, ortografía y puntuación tuvieron lugar.

Ahora cada uno de los textos con interjecciones y correcta puntuación, estaban integrados en un solo guion y listos para ser leídos por sus intérpretes. Los chicos estaban ansiosos de hacer las grabaciones con su celular. Era momento de practicar las entradas de cada uno. Mientras tanto los encargados de la música iban seleccionando las piezas que acompañarían cada una de las secciones.

El momento del ensayo llegó y el salón de clases se convirtió en cabina de radio. En medio del silencio, las emociones se encontraron y entre nervios y risas las equivocaciones se hicieron presentes. Hubo necesidad de practicar muchas veces, porque cuando no era uno, era otro quien se equivocaba y la risa llenaba el escenario. Y lejos de ser una actividad académica, se tornó divertida y significativa. Los chicos se expresaron con libertad y de manera natural. Se mofaron de sus errores interpretando la voz de un personaje creado por ellos mismos.

El momento de la grabación llegó y los encargados de la edición han hecho su aparición, ellos como expertos manejan a la perfección sus dispositivos móviles y eso los empodera y reafirma su autoestima. Las señales de los dedos cuentan y anuncia el ¡ya! La voz impresionante de Kane da la fecha y hora, enseguida Camila anuncia el nombre del programa *Un café con la cuatro*, en la frecuencia de la radio SMS04 cuadrante 4.4FM, Lilian dará el clima, pero en repetidas veces el silencio se apodera de ella, porque dice le impone el micrófono. Los ensayos se repiten sin compasión. (Apéndice H)

Las semanas pasaban y las grabaciones se iban puliendo, los editores se mantenían atentos para integrar los efectos musicales y dejar concluido el programa de radio, pero de manera inesperada el sábado 14 de marzo se

anunció por los medios de comunicación masiva que ante la emergencia sanitaria que enfrentaba el mundo por el Covid 19, México comenzaría una jornada de confinamiento y sana distancia, por lo tanto, para no exponer la salud de los estudiantes las autoridades de salud y educativas tomaron la decisión de mantenerlos resguardados, en casa.

La situación se ha tornado compleja y lo que se creía que pasaría en pocas semanas se ha convertido en meses. Los jóvenes han permanecido aislados del contacto físico de sus iguales, de las relaciones sociales tan importantes en la adolescencia, ahora más que nunca necesitan de los maestros que les brinden acompañamiento, seguridad y confianza para tomar la voz y gritar sus angustias y anhelos, necesitan de un ASCL que los haga vivir los otros mundos posibles.



## Conclusiones

Sentada frente a la computadora dispuesta a narrar la última parte del documento recepcional, me llegaron los recuerdos de dos años atrás cuando también con gran entusiasmo trataba de redactar la carta exposición de motivos, requisito para concursar por un lugar en la MEB. Repasé los meses tratando de crear un título que uniera esos dos momentos de escritura; el principio y el final. Pensé, junio el mes más..., pero mi memoria me traicionó y se antepuso abril e inmediatamente dije: *Abril es el mes más cruel*, título de un cuento de Guillermo Cabrera Infante, escritor cubano, no pude resistir la tentación e inmediatamente tecleé en el buscador y con nostalgia lo leí.

Formaba parte de mis cuentos favoritos y lo disfrutaba al lado de los estudiantes. Evoqué sus caritas de interrogación al no hallar indicios ante el sorprendente final que no nos cansábamos de comentar, para después imaginar y escribir nuevos finales. Sin embargo, a pesar de los encuentros que teníamos con la literatura, constantemente me cuestionaba por qué a uno cuantos lograba involucrar con la lectura.

Traté de encontrar respuesta en cursos, un diplomado y una especialización, pero sin impactar lo suficiente. Orgullosa de haber sido aceptada y con grandes expectativas me incorporé a la MEB y aunque suponía la exigencia, intuía que valdría la pena porque seguro encontraría lo que otras instituciones no me habían ofrecido.

Ahora, a punto de concluir esta trascendente experiencia quiero expresar que el enfoque autobiográfico narrativo, me permitió hacer un ejercicio de introspección para identificar procesos ligados a la adquisición de la lengua inmersos en mi infancia, niñez, adolescencia y juventud y que a la luz de la teoría logré asimilar.

Lo extraordinario fue descubrir que en mi práctica docente se ven reproducidas las prácticas pasivas de la mayoría de los profesores que me formaron. Sin embargo, puedo decir que apropiarme de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones, me permite un desarrollo profesional y personal

(Bolívar, 2001), que con el pasar de los módulos fui reconociendo y conjuntando en aras de una transformación.

La añoranza se hizo presente al Indagar y recordar cómo aprendí a hablar me maravillé al comprender que, en los primeros años de mi vida, los cantos y cuentos contribuyeron a formar mi conciencia fonológica. Al reconocer que me alfabetice con una metodología basada en la producción mecánica de escritos y lectura descontextualizada, pude entender que cada vez que quería acceder al siguiente nivel académico me enfrentaba con dificultades para comprender y producir textos, ya que en las diferentes etapas de estudiante no logré del todo hacerme de herramientas para esta acción.

De tal manera que hasta este nivel sigo arrastrando esas deficiencias, sin embargo, la MEB me ofreció iniciar mi proceso como productora de textos ya no para decir el conocimiento como señala Castello (2009) sino para expresar lo que pienso, quiero o requiero. De esta manera mis producciones fueron de los que mejor conozco: mi vida.

Por supuesto que este proceso no ha terminado, aún requiero abonar a la composición de textos que sean leídos por otros y de acuerdo con Lerner (2001) “Lo importante que los alumnos escriban para cumplir con algún propósito relevante para ellos y dirigiendo su escrito a algún destinatario” (p.176), entonces así se cumpliría su función social.

Ahora sé gracias a la MEB y desde la ASCL, la respuesta para iniciar a mis alumnos en la auténtica producción de textos, dejar de solicitar que escriban para demostrar lo que han aprendido, pero que si escriban sin olvidar la necesidad de dominar las convenciones lingüísticas y textuales para expresar lo que quieran decir. (Castello, 2009).

Enfrentarme a la lectura de textos teóricos fue un gran reto que motivaba mi desconsuelo, me costaba trabajo comprenderlos porque requerían de mayor atención, síntesis y análisis. Empleaba las mismas estrategias de toda la vida para comprender, leía y subrayar cuantas veces fuera necesario para asimilar, a veces con éxito y otras no.

Sin embargo, en la MEB logré sentirme acompañada por docentes inclusivas, dándome la bienvenida como señala Carlino (2003) para introducirme poco a poco a la cultura académica, esto me permitió descubrir una verdadera transformación en este mi proceso alfabetizador. Ahora sé que muchos universitarios se enfrentan a las mismas circunstancias y que ante esta problemática la responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes e instituciones es la solución.

A lo largo de la MEB encontré en mi pasado experiencias dolorosas que marcaron mis habilidades comunicativas, convirtiéndome en una niña introvertida y tímida. Me desenvolvía en un ambiente escolar donde la palabra había sido arrebatada a los alumnos, el silencio imperaba como medida de disciplina y se extremaba el uso formal de la lengua, ante este panorama mi autoestima se lastimó y sin resiliencia preferí callar para no ser juzgada y evidenciada por no expresarme con corrección.

Este hallazgo me sensibilizó y con empatía me reflejé en mis alumnos que con dificultad expresan sus emociones y necesidades, en ocasiones, en un ambiente hostil donde son lastimados por la burla. Siendo esta la justificación de mi investigación acción, el hilo conductor reflejó un problema de oralidad en los adolescentes de secundaria y que, a lo largo de mi narración, se evidencio.

La MEB me hizo reconocer que mi rol como docente debía tomar otro camino, ahora lo importante era que los alumnos “recuperar la palabra en clase” para ser los protagonistas en la toma de decisiones. Nussbaum (como se citó en Lomas, 2017, p.86).

Por tal motivo decidí a partir de la ASCL transformar mi aula en un escenario comunicativo donde las expresiones orales y escritas de los alumnos tuvieran vida a partir de entender el lenguaje como una práctica social, donde cada uno de los miembros se hiciera de herramientas para comunicase con eficiencia y eficacia ante diferentes circunstancias y necesidades.

Asumirme como animadora sociocultural de la lengua implica un cambio de mentalidad y de actitud ante las obsoletas prácticas pedagógicas que con el pasar de los años se han enraizado. Gracias a la MEB puse en marcha propuestas metodológicas que me empoderan para transformar esos ambientes

hostiles en espacios donde la empatía, la escucha atenta y respetuosa, permita a los adolescentes expresarse libremente sin temor a ser juzgados o lastimados emocionalmente.

Comprender la pedagogía Freinet fue un gran acierto y la técnica *El texto libre*, me permitió conocer el mundo real de los alumnos sus gustos, anhelos, necesidades y hasta angustias. Redactar y corregir sus textos les permitió tomar conciencia de su proceso como constructores de textos.

Por otro lado, la técnica *La Asamblea escolar*, contribuyó a asentar las bases para que los estudiantes se integraran y aprendieran a tomar decisiones que los beneficiaran. De esta manera que los valores como el respeto, la responsabilidad, la equidad, la empatía y solidaridad se hicieron evidentes, mientras que su autoestima se fortaleció cada vez que asumían una comisión.

A lo largo de mi caminar por la MEB, fui encontrado las respuestas para trascender en mis grupos. La *Pedagogía por proyectos* me invitó a tener otra mirada sobre leer y escribir en el aula, dejé de cuestionar a los alumnos sobre lo que leyeron y opté por inducirlos a interrogar e interactuar con los textos, en un ambiente de confianza que les permitiera manifestar respuestas a sus propias necesidades.

Los chicos al hablar sobre lo que sí sabían y veían en los textos, fueron participando de manera voluntaria y con más frecuencia. Por supuesto que escuchar a aquellos que les cuesta trabajo expresarse me llenó de satisfacción y me convencía de que era el principio de un proceso.

Producir textos a partir de una situación real fue interesante y ver cómo a partir de las correcciones de sus escritos, los alumnos construyeron herramientas, es decir, aprendizajes lingüísticos que les serán útiles en producciones futuras. Haber trabajado textos desde esta perspectiva despertó un gran interés en ellos.

El salón de clases fue el escenario comunicativo en el que compartir las palabras, se convirtió en una herramienta inestimable de aprendizaje y reflexión (Lomas, 2017) al involucrar a los alumnos en la toma de conciencia de su

proceso cognitivo, por medio de la pregunta imprescindible ¿Qué aprendiste hoy? es increíble cómo se fueron haciendo responsables de su propia formación.

Trabajar algunos elementos de la Pedagogía por proyectos en el nivel de secundaria me resultó complejo, crear las condiciones que se requieren para desarrollar un proyecto no fue fácil, me sentí estresada y hasta decepcionada por las modificaciones que tuve que hacer, ya que factores como el tiempo, escenario y autoridades, obstaculizaban el desarrollo de ésta.

Sin embargo, los alumnos emplearon la lengua de manera eficaz para comunicarse en un ambiente de confianza al asumir su responsabilidad en las tareas asignadas, así como comprometerse en el trabajo colaborativo. Pienso que requiero replantear esta propuesta metodológica desde el inicio del ciclo escolar para que con cierto ritmo cada etapa se consolide de manera satisfactoria.

Mirar con otros ojos la LIJ fue de lo más satisfactorio que me ofreció la MEB, sin duda alguna me permitió disfrutar de historias cautivadoras que me hicieron trasmigrar a esos personajes que me compartieron emociones para vivir otros mundos. La satisfacción me inunda y quisiera que todo mundo los leyera y gozara de la narración de Roald Dahl y Gianni Rodari. Me maravillé con Anthony Browne, Jairo Buitrago y sus libros Álbumes, puede apreciar las imágenes a detalle porque detrás de ellas sé que un verdadero artista logró interpretar con su creatividad la trama del texto.

En algún momento pensé que sería un reto emplear el libro álbum en el nivel secundaria, dudé, creí que no les interesaría, que era para niños de primaria, sin embargo, mi espíritu de ASCL me movió a no olvidar esa tan anhelada transformación en el aula y el deseo de formar lectores autónomos.

Así, llevé algunos libros a mis alumnos, mi sorpresa fue enorme al ver cómo se emocionaban con las imágenes, porque seguro les provocó reacciones afectivas y cognitivas. Ahora puedo decir que se han encantado con los libros álbumes, aprendieron a mirarlos con calma, prestando atención a cada detalle de las imágenes porque seguro les proporcionó más información de la historia que no se querían perder.

## Referencias

- Arizpe, E. y Styles, M. (2013). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*.
- Bolívar, A. (2001). *Fundamentos filosóficos*. En: *La investigación biográfico-narrativa en Educación*. Madrid: La Muralla. S.A.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. En *Aula de innovación educativa* 6 p.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita* En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6 p. 63-80.
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. 6° congreso internacional de promoción de la lectura y el libro, realizado en Buenos Aires el 2, 3, y 4 de mayo (2003) en las XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 2° Feria del libro.
- Castelló, M. (coord.). (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Graó (Crítica y Fundamentos 15).
- Cerrillo, P. (2016), *Literatura Infantil y Universidad. Literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Cirianni, G. y Peregrina L. (2007). *Rumbo a la lectura*. México: IBBY
- Chambers, A. (2012). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, C. (2011). *El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área de lenguaje*. En Barriga, R. *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: SEP-COLMEX-CNLTG.
- Garrido, F. (2000). *El buen lector se hace, no nace*. México: Planeta.
- Garrido, F. (2005). *La necesidad de entender: ensayos sobre la literatura y la formación de lectores*. México: Norma.

- Gil, N. (2010). *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la Institución?* Buenos aires: Biblos.
- Goodman, K. (1990). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje.* Lectura y vida. p.119, Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11\\_02\\_Goodman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf).
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura.* México: Paidós.
- Jiménez, A. (2017). *Alfabetización inicial: de la risa a la prisa.* En Dos Santos, F., Da Silva, M., Carvalho, J. (Ed.), *Leitura e escrita na escola e na forma Çao docente: experiencias, políticas e prácticas* (pp.76-89). Curitiba, Brasil. EDITORA CRV.
- Jiménez, A., González, J. (2019) *Ideas sobre la animación sociocultural de la lengua.* En Jiménez, A. (Coord.). *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua* (pp 27-42). México: UPN.
- Jolibert, J. y C. Sraïki (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J. (2015). *Apoyémonos en una Pedagogía por Proyectos. En: Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula.* México: JC Sáez Editor.
- Juárez, N. (2019) *Animar socioculturalmente en la escuela.* En Jiménez, A. (Coord.). *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua* (pp 43-50). México: UPN.
- Jurado, F., Lomas C., Tusón A. (2017). *Las máscaras de la Educación y el poder del Lenguaje.* México: Castellanos editores.
- Lerner, D. (2012). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Linuesa, C., Domínguez. A (1999). *Aspectos socioculturales de la lectura. En La enseñanza de la lectura.* Madrid. España: Pirámide.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras.* México: Santillana.
- Manguel, A. (2010). *La ciudad de las palabras.* México: Almadia.

- Meza, J.L. (2008). *Historias de maestros para maestros*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM), (2015). *La Pedagogía Freinet: Principios, propuestas y testimonios*. México: MMEM.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. España: Gedisa.
- Ong, W. (2016). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pulio, M. y otros (2013). *Laberintos de lenguaje voces y palabras para tejer en el aula*. México: Talleres de Tinta Negra Editores
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: SM.
- Rosenblatt, L. (2002). —El dominio de la literaturall, en: *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sañudo, L. (2000). Los programas de intervención una modalidad para investigar en la educación. *Educación. Intervención Educativa*, 1. Recuperado en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=3638&PHPSESSID=4791b4130d2819dd2b8585ee95acd241](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3638&PHPSESSID=4791b4130d2819dd2b8585ee95acd241)
- Secretaría de Educación Pública. (1995). *Libro para el maestro Español*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Programas de Estudio 2006*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Shulevitz, U. (2005). *¿Qué es un libro álbum?* En Parapara Clave. El libro álbum: Invención y evolución de un género para niños. Caracas: Banco de libro.
- Uribe, V. (2014). *Brevísima historia del del libro ilustrado*.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Ediciones B, Barcelona.



# Apéndices

## Apéndice A



Creación de poemario

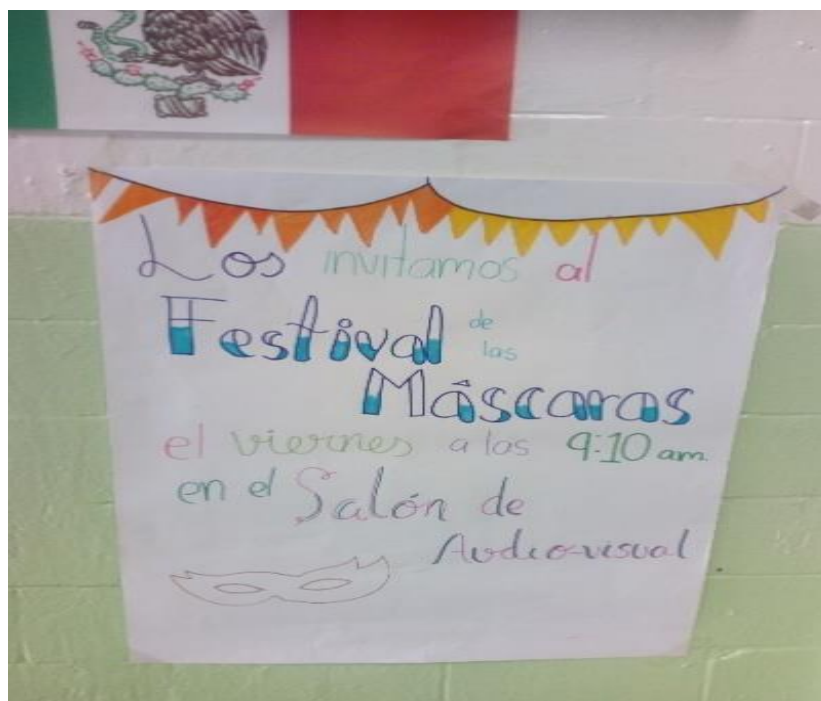
Apéndice B



**Diseño su Monstruos**



## Apéndice C



Invitaciones para evento de Las máscaras de la 4

## Apéndice D



Creación de máscaras

## Apéndice E



**Desfile de máscaras**



## Apéndice F



Condiciones facilitadoras

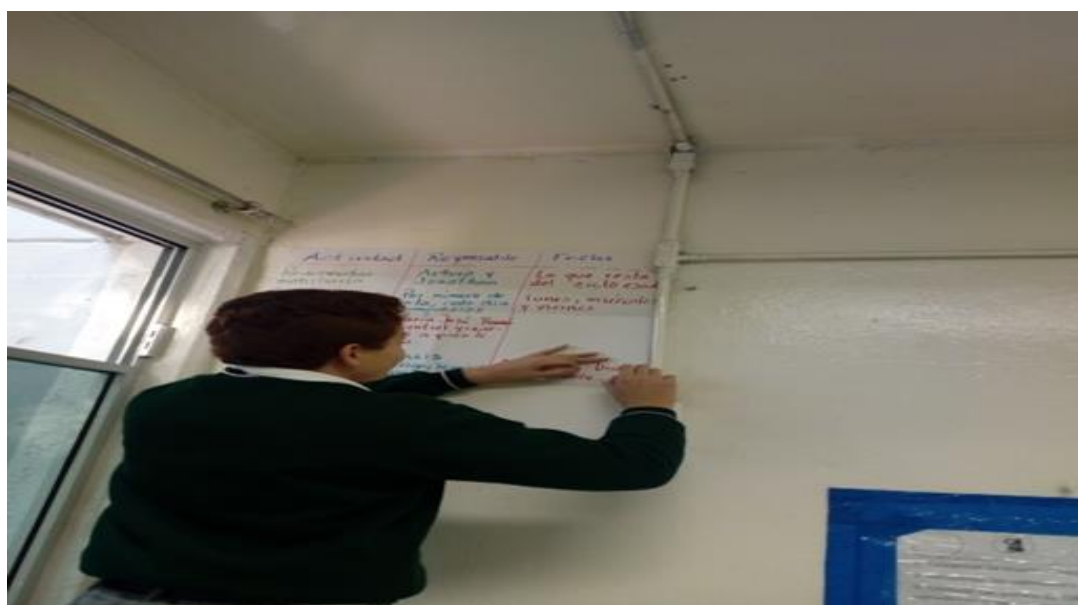
## Apéndice G

Actividad	Responsable	Fecha
Reacomodar mobiliario	Arturo y Jonathan	Lo que resta del ciclo escolar
Regar plantas de nuevas áreas verde	Per número de lista, cada día 3 computadores Marín José tiene el control y control a que le toca	Lunes, miércoles y viernes
Tesorero	Luis	Noviembre-Diciembre
Pintar Hojas	Rodrigo, Renata, Alejandro y Liron	noviembre.

Actividad	Responsable	Fecha
Encargado del puse de salido	Valentina	Lo que resta del ciclo
Limpieza del Salon	Kase y tenado	Lo que resta del ciclo
Encargado del Mantel	Kevin	Lo que resta del ciclo
Encargado de cerrar la puerta y apagar la luz	Yosi	Noviembre-Abril

Contrato comisiones



Pared textualizada con el contrato de comisiones



## **Apéndice H**

### **Ensayos de programas de radio**

<https://photos.app.goo.gl/huHgEcWfSsajpYqp9>

<https://photos.app.goo.gl/Um3kuNKDucfFySgr6>

<https://photos.app.goo.gl/BZ11FVdA6gE1xqNS6>

<https://photos.app.goo.gl/FSC47SZE2bhMDfASA>

<https://photos.app.goo.gl/5s9MVvwmzn5QapjZ7>