



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ANIMACIÓN SOCIO-CULTURAL DE LA LENGUA**

**UN HUERTO EN PRIMAVERA: LA LIBERTAD DE
EXPRESIÓN AL RESCATE DE LAS AULAS.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

JANET RUIZ SURIANO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. EDUARDO SANTIAGO RUÍZ

MÉXICO,

NOVIEMBRE DE 2022



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**Unidad UPN 095,
Azcapotzalco, CDMX
Comisión de titulación**

Ciudad de México, a noviembre 30 de 2022

DICTAMEN APROBATORIO

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

En relación con la tesis de Maestría en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la lengua: **Un huerto en primavera: la libertad de expresión al rescate de las aulas**, que presenta **Janet Ruiz Suriano**, a propuesta del Dr. Eduardo Santiago Ruiz, los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dra. Linda Vanessa Correa Nava

Secretaria: Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza

Vocal: Dr. Eduardo Santiago Ruiz

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

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



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

MBGH/CEC/pzc

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



2022 Ricardo Flores
Año de Magón
PRECURSOR DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

AGRADECIMIENTOS

- **Agradezco a DIOS** por ser mi luz en los días de oscuridad, por guiarme en cada paso que he dado, mostrándome siempre el camino que debo seguir para ser cada día un mejor ser humano.
- **Agradezco mis maestros** con el corazón que hayan hecho de mí una mejor persona en lo personal y profesional. Los felicito porque lograron con su labor sacarme una sonrisa, despertar mi creatividad, sacarme lagrimas que me sirvieron para crecer. Un aplauso para ustedes por sus enseñanzas que provocaron que esta estrella dentro de muchas brillara.
- **A mi hijo quiero agradecerle** por ser el motor en mis días difíciles, porque con solo mirarte me das fuerza para salir adelante. Eres la alegría de mi vida, el sol que me ilumina. Que, aunque mi vida ha estado llena de momentos difíciles tú me has dado valor para luchar contra todo. Este sueño cumplido lo hice por mí, pero igual por ti, porque quiero enseñarte que eres capaz de lograr lo que quieras. Nunca olvides que te amo y que estoy contigo.
- **Agradezco a mi esposo** por emprender este viaje a mi lado. En especial, por sentarse conmigo en la niebla cuando no podía ver con claridad. Gracias a su

pacencia, sus abrazos, y su paño que secó mis lágrimas logré llegar a este destino que implico sacrificios que nos obligó a restar tiempo de convivencia, pero quiero decirte que lo logramos juntos amor.

- **Agradezco a mis padres** por darme la vida y cuidar de mi desde el primer día en que nací. Gracias por inspirarme con su ejemplo que los sueños se pueden hacer realidad. Gracias por sus palabras de aliento y apoyo incondicional que me brindaron cuando quería tirar la toalla. Me enseñaron como levantarme después de una caída por medio de su inmenso amor, sabiduría y fe.

- **Agradezco a mis hermanos Einar y José del Carmen** por enseñarme lo bueno que es tenerlos a mi lado tendiéndome la mano cada vez que lo necesitaba cuando estaba triste. Gracias por su inmenso apoyo, amor y grata compañía. Los amo.

- **Mis más sinceros agradecimientos a mis amigos;** a **Yareth**, por animarme a emprender este sueño. Asimismo, a **Adrián** por todo el conocimiento que ha compartido conmigo. A mi comadre **Alma** por todo lo que ha hecho por mí. A **Sonia** por cuidar de mi hijo como si fuera de ella. A mis vecinas **Julia** y **Anita** porque estuvieron al pendiente de mi en las buenas y las malas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1	
UN ÁRBOL RETRAÍDO EN SU INFANCIA	13
1.1. La autobiografía una raíz de anclaje para transformarse.....	13
1.2. Un árbol limitado en un hábitat de desigualdad	18
1.3. Una grieta en el tronco del árbol por la falta de textos literarios	21
1.4. Ramas del árbol en riesgo durante el desarrollo de la escritura.	26
1.5. El árbol atrapado en aguas profundas y nadie pudo oírlo.....	38
CAPÍTULO 2	
LA AUTOPODA DEL ÁRBOL CAMBIO LA INCLINACIÓN	49
2.1. la inspiración del arbusto por ser profesora	49
2.2. Arboles aislados en un huerto sin cultivo.....	57
2.3. La autorreflexión docente socorrió a los arboles sin voz	61
CAPÍTULO 3	
DE UN HUERTO SIN CULTIVO A UN HUERTO FRUCTÍFERO	75
3.1. La pedagogía por proyectos un nutriente funcional del árbol	76
3.2. Las primeras flores en el árbol para la formación del fruto	94
3.3. El placer que experimentaron las aves y el árbol por sus frutos	99
3.4. Las emociones del árbol en el proceso de escritura.....	110
4.1. La paleta de colores, un fertilizante funcional en la escritura.....	116
CONCLUSIONES.....	119
REFERENCIAS	124
ANEXOS.....	131

INTRODUCCIÓN

Antes que nada, quiero explicar a grandes rasgos que el título de esta tesis que lleva por nombre *la libertad de expresión al rescate de los árboles retraídos con ausencia de raíces en jaulas en vez de aulas. Un huerto en primavera fructífero*. Es un encabezado que hace mención a un contexto educativo donde me desenvolvía, con respecto al desarrollo de la lengua. En particular la jaula representaba a los alumnos encerrados dentro de un salón sin libertad de expresión. En otras palabras, domesticados a la forma de enseñanza que yo impartía, donde poco se valoraban sus opiniones, sentimientos o pensamientos. Lo que resta del nombre simboliza la liberación de los alumnos de la jaula, a consecuencia de que les otorgué independencia y autonomía para emprender su propio vuelo mediante la implementación de la pedagogía por proyectos de Jolibert y Jacob (2015).

Documentar de forma escrita el relato de mi vida bajo el Enfoque Biográfico Narrativo (EBN) significó exteriorizar las vivencias del pasado que dejé a la luz para mostrar mi carácter como persona y docente. Una oportunidad que me brindó la MEB en ASCL durante el recorrido por su corriente de agua que desembocó en un mar de aprendizajes que impulsaron a moverme en una dirección distinta a la que estaba habituada. Un acto valiente que rindió recompensas, una de ellas: el descubrimiento de mí misma, en relación a mis capacidades, limitaciones, aspiraciones y miedos. Otra de ellas, la construcción de una nueva identidad docente a partir del encuentro con una pedagogía amorosa de la que logré apropiarme en el transcurso de este viaje.

Admito que EBN resultó ser un nutriente en el crecimiento de este árbol, ya que al hablar conmigo misma, logré abrir las puertas del pasado que socorrieron mi presente. Fue así que me dispuse de narrar la historia de mi vida, porque acepté que la autobiografía es uno de los mejores modos de acceder al propio panorama personal y profesional de la vida pasada, ya que a medida que pude ir relacionándolo con periodos del presente surgió la reflexión de que debía establecer nuevas prácticas que construyeron experiencias de enseñanza - aprendizaje óptimas.

Para ser sincera, nunca me había gustado mostrarme tal cual soy, pero en el transcurso de la Maestría en Educación Básica (MEB) en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) gocé de una gran transformación en lo emocional y profesional que me permitió en compañía de mis maestros mostrarme tal cual soy, sin caretas y falsedades en este documento de tesis. Escribir mi propia historia ha sido hasta este momento el mejor regalo que he recibido. Porque la autobiografía es un instrumento impresionante puesto que “el sujeto tiene la capacidad de unificar la vida en una historia en la que se reconoce como personaje y narrador; y –por ello mismo– como autor de sus propios actos. (Bolívar y Domingo, 2019, p. 17), eso significó la ocasión perfecta para descubrir por mí misma el verdadero camino a seguir para transformar mis prácticas a partir de quien soy Yo.

En el transcurso de dos años que cursé la MEB en ASCL en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 095, gocé de una gran transformación en lo emocional y profesional. Durante ese tiempo, aplaudí formar parte de la décima generación, que se formó en un contexto peculiar: durante una pandemia prolongada de enfermedad por coronavirus (COVID-19) que provocó una emergencia de salud pública sin precedente en todos los ámbitos. Un acontecimiento histórico, que resultó ser como señala Sánchez (2020), una guerra contra un enemigo criminal que arrebató vidas.

A consecuencia de la pandemia que estábamos viviendo los mexicanos en el año 2020, en la esfera de la educación se dio lugar a los cierres parciales de las escuelas a nivel nacional. Este aislamiento social nos llevó a educarnos a la distancia. Fui una alumna que se formó en la MEB en el pico de la pandemia. Además, siendo docente también experimenté las nuevas formas de enseñanza en ella. Enfrenté mis propias batallas. La primera que libre, fue adaptarme a los mecanismos tecnológicos que exigía la educación virtual.

Esta falta de experiencia en el uso de las videoconferencias, fue abrumadora. Sentía cómo pequeñas gotas de sudor recorrían mis manos. Estaba constantemente nerviosa, tanto que no podía moverme, ver o pensar. Emociones que sentía por la ausencia de conocimiento de estas plataformas diseñadas para

dar y tomar clases a distancia. Como, por ejemplo, Google Classroom, Meet, Zoom, entre otras. En un principio, fue una pesadilla que provocó una intensa ansiedad. Miedo que superé al atreverme a utilizarlas con la ayuda de otros expertos. La pandemia fue una lección de vida para mí, al demostrarme que necesitaba actualizarme en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS).

Tras haber cursado la MEB en ASCL, me convencí a través de los enfoques teóricos planteados por Jiménez (2019) en su libro *“Aulas para la imaginación la formación desde la animación sociocultural de la lengua”* (p.3), que es una especialización que brinda a los docentes, los pinceles para pintar cualquier realidad escolar que deseen crear. Un puente que construyeron maestros y alumnos de esta maestría, hecho de acero que se levantó sobre un terreno firme. Este recorrido caminé con pasos lentos, pero seguros, el cual me puso en contacto con orientaciones pedagógicas que tienen la finalidad de transformar los contextos escolares a través de prácticas didácticas de lengua novedosas para los estudiantes, al igual que para los docentes.

Esta distancia recorrida en la maestría, me llevó a hacer la diferencia en mis clases. La diferencia de “transformar las aulas en escenarios comunicativos donde se colabore en la construcción compartida del conocimiento, utilizando el lenguaje como eje de las tareas escolares y de la vida cotidiana en la escuela” (Lomas, 2019, p. 12). Una construcción que se aplicó bajo el enfoque de ASCL, esa que yo comprendí como aquella que tiene un impacto fuera de las cuatro paredes del salón. Una educación donde los alumnos destacan por su labor, puesto que se ve reflejada en la comunidad de padres, y en general en la sociedad. Esa participación de los alumnos en la edificación de proyectos, mediante el uso del lenguaje. Prácticas que tienen una repercusión en la vida comunitaria en el medio donde se desenvuelven porque contribuyen con sus acciones a su bienestar.

Llegar a tener una relación estrecha con estas metodologías de ASCL, no hubiera sido posible, de no ser por este documento que escribí bajo el enfoque autobiográfico narrativo. Esta es una manera, como lo marca Chona (2019) de ver la realidad educativa por medio de relatos sobre la propia experiencia docente.

Estas narraciones me dieron la posibilidad de mirar cómo fue la formación en la infancia en el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad. Al observar esos episodios de mi vida, logré un mayor conocimiento de mí misma

Este quehacer me llevó a reconocer mis actos. Además, estos recuerdos contribuyeron a la reconstrucción del conocimiento pedagógico que tenía. Porque a partir del autoconocimiento comencé a darle color al trabajo que realizaba en el aula. Innovaciones propuestas por teóricos que no conocía, pero que me familiaricé con ellos por medio de sus teorías en el desarrollo del lenguaje. A quienes conocí por medio de sus escritos, sus pensamientos. Todos ellos y ellas con brillantes ideas, encaminadas a enriquecer los procesos de lectura, escritura y oralidad, desde una mirada sociocultural. ¿Cómo olvidar a Freinet con sus técnicas que favorecen el trabajo colaborativo con los alumnos? ¿Cómo omitir a Jolibert con la pedagogía por proyectos? De igual modo, ¿cómo hubiera sabido que existen variables implicadas en el proceso de escritura de no ser por Castelló?

Asimismo, cómo omitir el libro álbum que despertó en mí el gozo por la lectura de cuentos excepcionales que permitieron como señala Santiago-Ruiz (2021), ir más allá de las formas tradicionales de enseñar. Ya que, por lo general las clases estaban limitadas a los recursos que se hallaban en el salón. En cambio, todo el acervo literario que conocí me permitió realizar actividades distintas. Al mismo tiempo que disfruté de relatos inolvidables como el del conejo y el tlacuache, que podrán encontrar en el libro *Noche antigua* de David Álvarez que me dejó fascinada. Un libro como bien lo describe Santiago-Ruiz (2021), con pocas palabras que retoma varios mitos mesoamericanos, que me dejaron sin aliento.

Gracias a este viaje inesperado hacia mi interior, podrán leer en el primer capítulo de este documento, la historia de desigualdad que viví en la infancia y los cambios que tuve que enfrentar en la etapa de adolescencia. Abrí mi corazón para expresarles qué me sucedió en la edad adulta y por qué decidí ser maestra. Podrán apreciar las dificultades que enfrenté cuando aprendí a leer y escribir en la niñez. Las pocas oportunidades que viví para expresarme en público en la escuela. Asimismo, las limitaciones de comunicación que experimenté en la familia.

De igual forma, sabrán cuáles fueron los miedos con los que crecí, estos que estuvieron a punto de derribarme porque no hubo espacio para hablar de manera libre sobre mis preocupaciones y temores. Desnudo el corazón para expresarles lo que sucedió en mi primer encuentro con la oralidad. La pesadilla que viví cuando comencé a intercambiar ideas, pensamientos u opiniones. La nula oportunidad que viví de hablar en clase bajo la educación tradicionalista.

En el capítulo dos, pongo en evidencia cómo eran mis prácticas pedagógicas en el desarrollo de la lengua antes de ingresar a la MEB en ASCL. Describo las estrategias y métodos de enseñanza que usaba. Dejo al descubierto cómo estas se fueron transformando a partir del ingreso a la Maestría, debido a esta investigación autobiográfica que me permitió apreciar la importancia de construir “una relación triádica de carácter dialógico e integral entre el estudiante y el docente. Es una relación triádica porque el sujeto que escribe está en interacción consigo mismo, con el medio que coexiste y la guía del profesor” (Murillo y Sandoval, como se citó en Sandoval, 2005, p. 3). Un triángulo que derivó de un modelo de aprendizaje no controlado por mí, en razón de que otorgué un papel central a las capacidades de los alumnos, como agentes activos al momento de aprender.

También podrán distinguir que a partir de este tipo de relaciones que propicié en el aula, pude descubrir que como profesional de la educación tenía fortalezas, pero también debilidades las cuales necesitaba mejorar. En especial la transformación relacionada a las prácticas correspondientes a los procesos de lectura, escritura y oralidad con mis alumnos en el salón de clases. De igual forma conseguirán visualizar cómo era el proceso de oralidad con los alumnos y qué actividades desarrollaba con ellos para fomentar el intercambio oral. Además de lo lejos que estaba antes de ingresar a la MEB de los verdaderos espacios que fomentan el acercamiento de manera sistemática al desarrollo del lenguaje.

De igual manera, en este mismo espacio narro la historia de cómo viví el proceso de formación académica en el transcurso de la MEB en ASCL. En especial la experiencia de los aprendizajes significativos que conseguí en relación a un trabajo colaborativo que realicé con los compañeros maestros en uno de los

módulos que cursé en esta maestría. Estos conocimientos que llegué a apropiarme a partir de las enseñanzas por parte de los maestros, que me impartieron clases. Quienes aportaron nuevos retos al desarrollo de la formación en lo personal y profesional. Nuevas oportunidades para dar más de mí en cada tarea que me exigían. Ellos me empujaron hacia la adquisición de nuevas responsabilidades, que propiciaron que saliera de la zona de confort donde estaba. Dejaron lecciones de vida que contribuyeron a salir de la monotonía. Estos desafíos los superé en virtud de que pensé que mis fuerzas eran mayores que mis temores y aunque mi mente estaba confundida, mi corazón supo la respuesta.

Finalmente, en el capítulo tres les hablo sobre la agradable experiencia que tuve en la implementación de un proyecto de comunidad, sobre la base de estrategias de Animación Sociocultural de la Lengua a partir del uso de la Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Jacob (2015), que apliqué con un grupo de español de primer grado en una Escuela Secundaria Técnica ubicada en el fraccionamiento La Antigua, Municipio de Tultepec, Estado de México. De manera cultural caracterizado por la elaboración de juegos pirotécnicos donde en la actualidad me encuentro laborando desde hace catorce años.

Asimismo, en este documento visualizarán los grandes beneficios que logré en la enseñanza-aprendizaje con los adolescentes bajo el uso de un modelo pedagógico integrado. Que consistió en la realización de “diferentes prácticas comunicativas para desarrollar las habilidades del lenguaje, esto es: hablar, leer, escribir, escuchar, asimismo, relacionar las áreas del conocimiento entre sí y la escuela con el medio” (Sandoval, 2005, p.5). Prácticas que contribuyeron al desarrollo de la competencia comunicativa en este grupo de alumnos de educación secundaria en la asignatura de español que yo atendía. Beneficios que yo no tuve en la adolescencia pero que mis alumnos sí lograron experimentar.

Adolescentes con emociones en el aula a flor de piel, puesto que construimos más allá de los aprendizajes, lazos afectivos que dieron paso a la realización de las acciones. Debido a que cedí mi autoridad para darles libertad de salir de esas jaulas en vez de aulas. Esas pisadas fueron el comienzo de nuevas enseñanzas que

seguiré cultivando con los jóvenes. Marcas a las que continuaré dándoles color para que no se borren sino sigan haciéndose más grandes. Ya que tengo que seguir aprendiendo porque considero que el maestro debe ser un estudiante incesante.

En este mismo apartado, dejo al descubierto las emociones y sentimientos que desencadenó el escribir cada una de estas palabras vertidas en este trabajo. Desde una coma, un punto, un diálogo, una cita, una referencia, una idea, hasta un acento. Al leer esta sección encontrarán aquello que me hizo sentir feliz en la construcción de este escrito, pero también el sufrimiento que experimenté en el proceso de composición de cada párrafo. Los malestares que me ocasionó la revisión entre pares de los borradores que antecedieron a este documento. Una realidad que quedó de manifiesto a los ojos de mis maestros y compañeros de clase, quienes señalaron en las diferentes revisiones los errores gramaticales que tenía. Emociones de enojo que superé a la vez que comprendí su importancia, en razón de que los múltiples ejercicios de revisión y corrección le dieron orden a cada una de las expresiones que conforman este discurso.

Esta es mi historia, esta es mi vida que ha quedado plasmado en palabras. Aquí muestro lo orgullosa que estoy por haber sembrado una semilla de autonomía en los jóvenes para ejercer su libertad de expresión responsable. Adolescentes que estaban necesitados de cariño, de responsabilidades, atenciones y de mi guía. Carencias que asimilé a partir de las experiencias que había adquirido como docente, las cuales alimenté tras aplicar la práctica educativa de la pedagogía de ASCL. En particular expreso lo provechoso que fue la implementación del proyecto de comunidad porque ablandó la postura de autoridad irracional que predominaba en la jaula en vez de aula. Un viaje largo y cansado por el esfuerzo constante que implicó el trabajo en suelo áridos que valió la pena cultivar. Un auténtico desafío que cambió mi vida para siempre. porque logré que el huerto sin frutos al final de la primavera fuera fructífero.

CAPÍTULO 1

UN ÁRBOL RETRAÍDO EN SU INFANCIA

Ir hacia atrás en el tiempo representó una lucha constante conmigo misma al tratar, por un lado, dejar atrás el pasado y por el otro, recordarlo. De uno u otro modo fue complicado retornar en el tiempo en busca de respuestas a preguntas de mi vida como estudiante en la escuela primaria, secundaria y preparatoria. Estuve engañada porque pensaba que recordar el pasado no tenía ninguna importancia. Actualmente ese pensamiento ha cambiado a causa de que estoy segura que el pasado, es el comienzo para edificar un sobresaliente presente e innovar resplandeciente futuro. Empecé la marcha al volver episodios del pasado que pretendía olvidar.

1.1. La autobiografía una raíz de anclaje para transformarse

Asimismo, corrí a abrir la puerta a ese dolor con la intención cabal de meterlo conmigo para platicar. *La autobiografía es una maravilla* porque como bien lo señala Suárez (2007), cuando estaba escribiendo y reescribiendo dejé de ser la que era, para transformarme en otra, ya que me convertí en lectora, intérprete, también comentarista de mi propia vida que me llevó a descubrir personalmente el verdadero camino a seguir para transformar mis prácticas a partir de quién fui en el pasado, quién soy en el presente, incluso quién quiero ser en un futuro.

El desarrollo de este escrito bajo el Enfoque Biográfico Narrativo (EBN) fue una vía de paz que trajo refugio a una sensación confusa que tenía en la mente. Un Pensamiento que surgió a partir de lo que veía en las aulas de clases. Al mirar no me gustaba lo que observaba: puesto que, cuando presté atención en el ambiente, noté en la conducta de los alumnos, la falta de interés y el aburrimiento. A causa del “papel pasivo del estudiante asociado a la forma de abordar los temas por parte de los docentes, ya que, al estar inactivos y sin interactuar, estos se aburren generando sensaciones y sentimientos desagradables, como cansancio, desánimo, indiferencia y soledad” (López, 2010, p. 1). Asimismo, porque los conocimientos que

yo comunicaba, no tenían significado para ellos. En razón de que no tenían relación con su vida diaria.

No obstante, en el entorno de los salones de clases, también apreciaba comportamientos que sí me agradaban. Un espacio enriquecedor, puesto que reflexioné acerca de que existían; como bien lo describe Bautista (2020), alumnos que estaban dispuestos a escuchar a otros, seguir instrucciones, jugar y de vez en cuando bromear durante las clases. Niños y niñas dispuestos a realizar acciones para aprender cada vez que sea de su agrado. A pesar de los problemas que con temor percibía que tenían. En especial cuando trataban de comunicar sus emociones, pensamientos y reflexiones. No solo de forma oral, sino también escrita.

Como docente de secundaria, estaba triste de ver a mis alumnos aburridos por la rutina, que nos encasillaba a todos en una sensación de fastidio. Que me producía disgusto. Porque hacía falta una chispa que cambiará el clima dentro del aula. Era evidente que yo era el árbol que le daba sombra a los alumnos. Alguien que tenía el deber de darles refugio, en los tiempos de fastidio que obstaculizaban el aprendizaje. Porque como dice el refrán *el que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija*. Para ello, debía ser un arbusto de hojas perenne. Es decir, con hojas grandes, que se mantuviera todo el año vivas, que no perdiera la totalidad de sus hojas. Un árbol perfecto, siempre verde. Que diera fruto. Una copa que no se viera desnuda, para que no perdiera la sombra.

Siendo el árbol que debía dar refugio a los alumnos en sus días difíciles, nutridos por la ausencia de sueños, tedio, monotonía y cansancio. Estaba obligada a alimentarme de una buena cantidad de agua, que radicó en adueñarme de tareas escolares bajo la formación de ASCL, una serie de principios que fortalecieron mis ramas y mi raíz. Entre ellos, rescaté lo siguiente: las *Técnicas Freinet*, que como lo indica Mendoza (2019), tienen su fortaleza en el intercambio de sus participantes, a través del diálogo, o sea, la libre expresión. Un nutriente que propició la abundancia de hojas. Una copa tupida que les brindó alivio a los alumnos porque fomentó el aprendizaje con actividades manuales y cognitivas. Ocupaciones que los apartaron

del agotamiento porque los estudiantes participaron de manera activa en los trabajos.

Otro nutriente fundamental del cual me alimenté para fortalecer mi tronco, fue una porción considerable de fertilizante, llamado *documentación biográfica narrativa de experiencias educativas*. Escritos de relatos de donde recuperé “una pluralidad de voces y miradas que constituyen un entramado de significaciones que dan sentido al trabajo en el aula; permiten la innovación, la intervención y la transformación de prácticas pedagógicas” (Chona, 2019, p. 58). Algunos estilos de aprendizaje de otros docentes, que retomé para mejorar el escenario aburrido en el aula. Propuestas educativas que me condujeron a conocer que los conocimientos tienen mayor significado para los estudiantes si se anteponen sus intereses, si se sienten motivados, si se les da protagonismo. En especial, medité que es valioso para ellos, cuando los aprendizajes tienen sentido para su vida cotidiana.

Sin el carril del EBN, no hubiera sido posible escuchar la voz de mi interior. Tampoco hubiera conseguido cobijar a los alumnos bajo mi sombra. Ya que, mediante esta experiencia logré llegar al lugar donde se encontraban todas las respuestas a mis preguntas, dudas e inquietudes sobre las prácticas en mi labor docente. Estos rieles fueron los que me condujeron hacia la mejoría de las habilidades en relación a las dificultades de aprendizaje en el desarrollo del lenguaje que mostraban los alumnos. Vías férreas con barras metálicas que construí con mis propias manos. Tan solo con hablarme y escucharme. Acontecimiento que me hizo sentir feliz.

Esta actividad, que logré relatar de forma escrita. Por medio de interpretar el pasado. Me concedió la oportunidad de ir cambiando mi esencia a lo largo del camino. En ocasiones, sentada en una mecedora al aire libre, al sentir la brisa de la primavera, conecté con esa voz interna, que me condujo hacia un nuevo destino. Porque “en el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida. Tomando autoría de los hechos, Y -por tanto- pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes” (cómo se citó en Camacho, 2020, p. 17). Fue así que comencé a soñar

con la posibilidad de transformar las aulas de clases en un lugar privilegiado. Un hecho que comenzó con una ilusión, que nació desde el fondo de mi corazón.

Este deseo de querer cambiar el ambiente que respiraba en mis aulas, surgió de los relatos que me contaba a mí misma, por medio de este proceso de escritura que residió en narrar los rasgos que me definen como persona y profesional en esta novela de la vida real. Actividad que representó un reto a nivel personal, ya que fue difícil demostrarme que podía tomar las riendas de este desafío. Resultó ser un “ejercicio de pensar-se, decir-se, escribir-se una autobiografía” (Madriz, 2000, p. 1). Estas habilidades de volcar los ojos hacia el interior preguntándole al cerebro sobre tiempos pasados y discusiones sobre el presente; que implicó una pelea marcial para despertar fantasmas que estaban ocultos en el pasar de los años.

Conversar conmigo misma acerca de mis propias experiencias en el contexto personal y profesional; no fue una tarea sencilla, a causa de que tuve que pelear conmigo misma para no dejarme enredar por la telaraña del autoengaño. Pensar que era una excelente maestra hasta una sobresaliente persona que no le convenía afrontar la realidad. Tan solo porque tenía miedo de ver las caídas remotas y actuales, pavor de reconocer la responsabilidad de mis acciones en esas caídas. Entonces asumí que si no reconocía esos errores nunca podría corregirlos.

Para ser sincera, al principio pensé que era inútil y una pérdida de tiempo narrar de forma escrita esta historia de vida, primero porque imaginé que sería incapaz de hablar de mí misma. Me invadió el miedo cuando los docentes de la Maestría en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) me dijeron que tenía que narrar la historia a través de la palabra escrita. Me asusté porque nunca antes había puesto en práctica este ejercicio de escritura que provocó de igual manera; inseguridad, enojo, pánico, frustración, alegría, sorpresa y estrés.

Reacciones naturales de un escritor tal cual lo describe Nystrand (1982, como se citó en Ramírez y Álvarez, 2006) en su modelo de producción de texto. Cuando señala que el escritor pasa por diferentes estados de ánimo; el miedo a cometer errores, uno de las sensaciones más frecuentes que sentí. Aunado a ello me acompañó el temor a la hoja en blanco, porque en un inicio no tenía claro lo que

quería decir; así que cada vez que iba a comenzar a escribir una idea me preguntaba: ¿y ahora cómo comienzo?

Además del pavor a la hoja en blanco y el miedo a no poder definir bien las ideas, también estaba el miedo de no querer mostrarme tal cual soy. Porque creía que no tendría ninguna relevancia; ¿cómo para qué?, ¿por qué?, ¿cuál sería el sentido? ¿A quién le importaría lo que pienso, digo y hago en mi vida personal o profesional? Sin embargo, “la autobiografía escrita la que constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador” (Bertaux, 1999, p. 11). Sobre la base de esta reflexión encontré las respuestas a todas esas preguntas. Comprendí la importancia de ser mi propia juez, sobre las acciones que desarrollaba en la enseñanza de lengua. Reflexiones que influyeron en la adquisición de nuevas proyecciones profesionales futuras.

En esta práctica pude comprender el gran valor que tiene la documentación de experiencias narrativo-autobiográfica de un docente, porque debido a sus “relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyen a lo largo de su carrera profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo” (Suárez, 2007, p. 11). Así que, mediante el habla, persuadí a la memoria de abrir las puertas para resucitar los hechos del pasado con la convicción de que socorrerían mi presente.

Me dispuse a narrar las experiencias que he vivido porque consideré que la autobiografía es un suceso trascendental para la autorreflexión acerca de mi profesión docente. Fue así como logré establecer nuevas proyecciones tanto profesionales como personales que construyeron experiencias de enseñanza - aprendizaje óptimas. Sin embargo, lograr escribir este documento bajo el enfoque narrativo autobiográfico, no fue cómodo. Tuve que enfrentarme como dicen Flowers y Hayes (1992), a un conjunto de procesos en la redacción. Esas fases que están inmersas cuando el escritor produce un texto, como, por ejemplo; la memoria a largo plazo, el contexto de producción relacionados a la intención del escrito, a que

población va dirigido, que resultaron demasiado estresantes. Debido a que no lograba organizar jerárquicamente mis pensamientos.

Recuperar de mi cerebro las experiencias del pasado, implicó ir a la memoria a largo plazo, a donde estaban almacenados todos los conocimientos relacionados con las prácticas de lenguaje; durante la infancia, adolescencia, edad adulta, y ya como profesional docente, como lo describiré más adelante. Fue difícil traducir mis reflexiones de una forma diferente a lo que ya otras personas habían traducido sobre algunos conceptos. Por esta razón tuve que hacer con frecuencia una revisión del escrito. Este proceso de corrección consistió como señala Flowers y Hayes (1992), en releer varias veces los borradores que había elaborado durante la composición escrita de este documento autobiográfico para corregir errores, reformular ideas, para añadir algo que faltaba hasta llegar a lo que sería esta versión final.

Este proceso de reescritura fue una tarea complicada, ya que representó ir y venir de forma constante en el escrito, para ir haciendo ajustes a partir de volver a leer esos textos de una manera cada vez más atenta. Con la finalidad de verificar que esos párrafos que había escrito expresaran lo que yo quería comunicar, a modo que fuera comprensible para mis futuros lectores. Acción que me llevó invertir mucho tiempo. Sin embargo, este ejercicio fue de gran utilidad, ya que me dió la pauta para ir modificando la escritura conforme iba avanzando en la misma. Hasta lograr la redacción de este documento.

1.2. Un árbol limitado en un hábitat de desigualdad

Nací y crecí en la colonia Belisario Domínguez, municipio de Tonalá, Chiapas, hasta los veinte años de edad. Por ser un medio rural en la zona costera del océano pacífico, la población aún se dedica principalmente a la pesca y a la agricultura para subsistir. Pero en aquel entonces la educación estaba por los suelos. Las oportunidades de ir a la escuela se reducían cada vez más hacia los niveles más elevados de escolarización. Mi pueblo se caracterizaba por su extrema pobreza, por la ausencia de escuelas en el nivel secundaria y medio superior.

Nunca olvidaré aquellos transcurridos días en los que me tocó ver la desilusión en los ojos de mis compañeros con los que cursé la primaria cuando tenían que abandonar sus estudios, porque en ese tiempo no todos teníamos igualdad de oportunidades; viví en carne propia la desigualdad que acompañaba a muchos niños, niñas y adolescentes en mi país. "...las brechas existentes entre las zonas rurales y urbanas, entre los ricos y los muy pobres, entre los que gozaban de todos los servicios y las oportunidades y los que carecen de ellos..." (Ducoing, 2018, pp. 190-191), diferencias que aún puedo percibir con estos ojos en las calles de mi humilde poblado.

En algún momento de la vida me avergonzó mi pobreza por la falta de recursos, de tal modo que me ruborizaba. Me "sofocaba" el rezago educativo, me sacudía la falta de acceso a la salud, a la alimentación, y a la educación. Me entristecían las condiciones de miseria que asediaban a nuestras familias y amigos, que luchaban por tener una mejor calidad de vida. Deseaba en aquel tiempo no haber nacido en esa región, porque estaba considerada en mi país, como una de las entidades más marginadas y excluidas de México en comparación con otras entidades.

Como bien lo afirma el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (como se citó en Ducoing, 2018, p. 191), Nuevo León, Ciudad de México, Coahuila y Sonora registraban tasas promedio inferiores a 30 por ciento de población en condiciones de pobreza, por otra parte, se tenía a Chiapas con un 74.7 por ciento, Guerrero con 69.7 por ciento, Puebla con 64.5 por ciento, Oaxaca con 61.9 por ciento y Michoacán con 54.4 por ciento. Esto significaba que en mi entidad había tres veces más pobres que en las otras. Inequidad que me tocó vivir en experiencia propia, que de alguna manera influyó en el desarrollo académico que describo con mas detalle más adelante.

Ahora que han pasado los años ya no me duele ni me avergüenzo de platicarlo. Al contrario, me enorgullece contarles acerca de la comodidad y privilegios que no tuve. Porque a pesar de la pobreza en la que viví fui muy feliz porque era libre. Disfrutaba mucho de la tranquilidad que se puede vivir en este

medio. Pienso que pude haber tenido la mejor alimentación a base de pescado, verduras, al igual que de frutas. La mayor parte de los alimentos que consumía provenían de las tierras del mar, donde mi padre sembraba y pescaba. A pesar de que la economía no era prospera en el entorno que me rodeaba porque no tenía lujos, era afortunada porque tenía salud, debido a la buena alimentación de productos que se cosechaban en la región.

Recuerdo que mis hermanos y yo ayudábamos a nuestro padre en las labores de la casa, pero también a la siembra, la cosecha, de vez en cuando en la pesca. Todas las tardes después de llegar de la escuela, íbamos a la parcela. Una extensión de terreno agrícola, para regar la plantación en temporadas que no llovía. Una acción habitual cuando sembrábamos sandía, ejote, yuca, melón y pepino. Era parte de nuestra labor diaria; ayudar a regar las plantas de poca altura y arrancar la hierba mala, que nacía donde no deseábamos que creciera, porque disminuían el rendimiento del cultivo. También solía cuidar de los zanates unos pájaros que se comían la planta. En varias ocasiones por las noches a la luz de la luna, vigilábamos a los animales como el mapache, asimismo el tejón porque se comían la fruta.

Mi padre siempre ha sido un hombre ahorrador y muy trabajador, siempre tenía una visión de crecer en sus ingresos económicos. Así que con el tiempo la economía de la familia fue mejorando, de tal manera que mamá ya no tenía que contar las galletas que venían en un tubo para ser repartidas de manera justa; para acompañar la taza de café en las mañanas. Con el tiempo gracias al esfuerzo de ambos ya había más dinero para comprar pan, dos o tres tubos de galletas, debido a los trabajos duros y constantes de mi padre.

Estos tiempos limitados por las ocupaciones permanentes de mis padres, repercutieron en las tareas escolares porque no tenían el tiempo para apoyarme. Todas esas situaciones de desigualdad financiera y educativa, aunado a las formas de enseñanza no permitieron que este árbol creciera saludable, en especial en el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad durante la educación básica, debido a la falta de una cantidad de agua adecuada y raíces profundas que dejo al descubierto en los siguientes subtítulos.

1.3. Una grieta en el tronco del árbol por la falta de textos literarios

Aun cuando prevalecía la desigualdad educativa en mi lugar de origen, por la falta de acceso a los recursos tecnológicos de ese tiempo, logré cursar la educación primaria durante seis años según la clasificación que realizó Carrasco (2011), conforme al conjunto de libros de textos gratuitos de la segunda generación, conjunto de “materiales educativos [...] de la reforma realizada estando al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Víctor Bravo Ahuja en 1972” (Díaz, 2011, p. 288), periodo en el cual los libros de texto como bien lo señala Carrasco (2011) tuvieron algunas variaciones, ya que algunos libros fueron reemplazados por materiales distintos e incluso otros sufrieron ligeras modificaciones en comparación de la primera generación que incluyeron los volúmenes vigentes de 1960 a 1961 estando como Secretario de Educación Jaime Torres Bodet quien propuso el plan conocido como el plan de once años, reforma que dejó huella porque fue en este periodo que se creó la CONALITEG.

Según Carrasco (2011), cada generación desde la primera y hasta la cuarta dentro de su clasificación de libros de textos gratuitos estos marcan los cambios en las reformas educativas que se han dado en el país de México. Los libros tienen su historia, una historia que de no ser por el viaje que realice atrás en el tiempo no hubiera descubierto. Porque regresando al pasado me di cuenta de la relevancia que tuvieron en mi vida escolar, porque como estudiante a esa edad, nunca cuestioné, pregunté o reflexioné sobre la enseñanza que estaba recibiendo en la asignatura de español, consideré que esa información solo estaba en el contexto y lenguaje de los docentes, por consiguiente, no estaba al tanto de esos términos.

En aquel momento como alumna, no indagué con mis maestros ni me puse a pensar sobre las reformas que predominan en ese tiempo, tampoco reflexioné sobre los métodos o las estrategias didácticas que estaban usando para que aprendiera, posiblemente porque en ese momento no eran de mi interés. Sin embargo, sí me tocó vivirlo por medio de los libros de texto gratuitos (LTG), materiales didácticos donde estaban plasmados los objetos de enseñanza de la lengua en la primaria correspondiente a la segunda generación, centrados en el

“conocimiento de la lengua y de la literatura hispánica. Inicialmente cimentada en la gramática tradicional y posteriormente en la lingüística estructural” (Díaz, 2011, p. 289). Siendo parte de esta generación de materiales, puedo señalar que la enseñanza del lenguaje en mis primeros tres años de primaria estaba limitada al funcionamiento de las reglas gramaticales de la lengua.

Como consecuencia, el *saber hacer* estaba encaminado a los elementos de la oración, haciendo hincapié en la unión del sujeto y predicado. Recuerdo que era una práctica muy recurrente que involucraba la repetición constante de ejercicios donde identificaba con un color diferente el verbo, el sujeto y el predicado en una oración. El aprendizaje estaba centrado desde una perspectiva de la estructura del lenguaje. Carente de la apropiación de la lengua como base para comunicarse. Una enseñanza que privilegiara el enfoque comunicativo. Este “conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones sociolingüísticas y lingüísticas de la comunidad del habla” (Cassany, 1999, p. 5). No relacioné ningún intento que haya llevado a cabo en los primeros años de escolarización basada en este aprendizaje.

En aquel tiempo cuando estudiaba la primaria, la adquisición y el desarrollo del lenguaje estaba basado, a pesar de sus variantes, en el modelo dominante del aprendizaje que había imperado entonces. Díaz (2011) señala que “a lo largo de cincuenta años se ha pasado de un conductismo que no siempre fue explícito a un constructivismo que no siempre ha sido bien comprendido. (...) los avances han sido particularmente relevantes durante los últimos treinta años” (p.291), podría decir que, en menor medida, aún persistía la teoría de aprendizaje conductista que estaba vigente en aquella época.

Puesto que, en mi experiencia como alumna, viví estas prácticas educativas conductuales donde el maestro tenía toda la autoridad esperando buenas respuestas de parte mía sin ningún cuestionamiento. Observé en el salón de clases con algunos compañeros, actos de la pedagogía conductista cuando eran exhibidos por desobedecer o no responder como se esperaba. Esto a consecuencia de sus

acciones rebeldes; les aventaban la regla, les pegaban con el puño en la cabeza o les daban con la regla en las manos. Tampoco faltaban las agresiones verbales que casi siempre se hacían para demostrar a los demás lo que pasaría si no seguíamos y hacíamos lo que nos ordenaban.

Los libros de texto gratuitos que me acompañaron en mi proceso de aprendizaje, fueron los de la “reforma a la segunda generación de 1980 a 1993” (Carrasco, 2011, p. 308), tenían distintas portadas por libro a diferencia de la primera generación que tenía una sola portada para todos los libros. Para ser sincera no lograba recordar las imágenes en las portadas de cada libro que por muchos años utilicé como apoyo en mis clases de español. Pero gracias a la tecnología, que de forma oportuna guardan la historia de los libros de texto gratuitos en la página de la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), sirvieron de mucho para recuperar de mi memoria esas ilustraciones con las que tanto me identifiqué.

Al ojear a través de la pantalla de la computadora esos libros de textos no se imaginan la emoción que sentí al observar cada página de ellos, en especial los ejemplares de la asignatura de español; el de lectura y el libro recortable que conocí en la niñez. Fue como regresar en una máquina del tiempo treinta y siete años para volver a experimentar sensaciones placenteras. Por ejemplo, cuando me encontré con el libro de primer grado parte 1 y parte 2. Comencé a sonreír, al acordarme de los momentos cuando aprendí a distinguir las figuras, los sabores, los juegos de esa época, las diferentes imágenes hermosas de la flora y la fauna muy peculiares de todo lo que me rodeaba, como si esos libros de textos gratuitos hubieran sido hechos únicamente para mí. Porque vivía en un pequeño pueblo en contacto con la naturaleza y muchas de esas representaciones formaban parte de la vida diaria donde me desenvolvía.

También me identifiqué en exceso con el libro de lecturas de segundo grado y me pregunté: ¿cómo pude olvidar la imagen de la primera lectura llamada *el país del pan*, o la de *la tortuga va a la boda*, y la canción popular *las abejitas* que tanto me gustaba leer y cantar una y otra vez? No sé cómo describir el sentimiento tan

bello que sentí al volver a recordar la enseñanza que recibí con esos libros de texto. Qué decir de las adivinanzas que tanto adoraba llegar a contárselas a mi padre. Quién siempre esperaba paciente escuchar qué adivinanza traería Janet para decir.

Disfrutaba en abundancia cuando llegábamos a esta parte de la clase, cómo olvidar esos grandes acertijos como: *camarón que se duerme se lo lleva la corriente*, o *agua que no has de beber déjala correr*, o la canción popular *el acitrón* o la de *cucú*. Me formé y crecí con libros de texto gratuitos, fabulosos de grande arte en sus portadas con la ayuda de historias, cuentos, refranes o de las letras de Federico García Lorca, Carlos Pellicer, Alfonso Reyes, Lope de Vega, Franz Kafka, Oscar Wilde, entre otros.

No cabe duda que, en la escuela primaria en la materia de español, “la promoción de la lectura (...) ha privilegiado la lectura de textos literarios en los LTG y una forma estética de leer sobre otras posibilidades eferentes” (Carrasco, 2011, pp. 312). Así fue en mi generación, los libros de textos gratuitos poseían el pensamiento de querer desarrollar en los estudiantes, prácticas de lectura que fueran divertidas y gozosas. Sin embargo, prevalecía la lectura como cuerpo del conocimiento que se limitaba al subrayado de ideas relevantes del texto, elaboración de un resumen, resolución de preguntas con la finalidad de cubrir exclusivamente con un propósito establecido.

Logré con una lupa diferenciar cómo ha evolucionado la lectura en los libros de texto gratuitos. En aquel tiempo las portadas de los libros mostraban obras de artistas mexicanos que daban cuenta de la variedad, historia y cultura de nuestro país. Ya que, en ese entonces, los libros de texto gratuitos estaban basados en hechos reales de las situaciones que se vivían en esa época. Por ejemplo, la novedad era el periódico, el correo, el ferrocarril y se enfatizaba mucho en los animales, además de la naturaleza. Imágenes que evocaban momentos clave del contexto que se vivía entonces. Me hicieron recordar cómo antes se viajaba en ferrocarril. Eso realmente resultó ser súper emocionante. Al recordar, una adrenalina recorrió mi cuerpo porque viajé de nuevo a aquellos lugares que visité arriba de este medio de transporte. El cual, era lento y de varios días de viaje.

También encontré grandes transformaciones en las representaciones del espacio geográfico que nos rodea como objeto de estudio en sus diferentes componentes, pues en la segunda generación de LTG se usó el lenguaje gráfico o dibujo de arquitectura como representación de la realidad. Sin embargo, en la actualidad los libros de texto representan la realidad a través de imágenes de satélite que se asemejan más a las características de la realidad. Al igual que las fotografías aéreas que permiten tener un mayor análisis de estudio de una situación determinada debido a los avances tecnológicos.

Al escudriñar en el pasado, descubrí que, en la asignatura de español en la escuela primaria, los programas ponderan “la (...) ampliación y réplica en los programas de la primera generación; comprender y aplicar la información, en los de la segunda; participar de situaciones comunicativas en la de la tercera; y participar de eventos comunicativos; hacia la construcción de prácticas en los de la cuarta generación” (Carrasco, 2011, p. 34). Dado que mi desarrollo educativo se dió en la segunda generación, el tipo de enseñanza que recibí en la educación infantil residió en la retención de información a partir de la decodificación del texto para que lo comprendiera, repitiera y luego lo recuperara mediante interrogaciones de parte de la maestra.

Quizá por eso tengo algunas dificultades a la hora de comunicarme, especialmente cuando se trata de la escritura y oralidad ya que me cuesta demasiado narrar, escribir un cuento, decir un poema, debatir, intercambiar o compartir textos orales y escritos. Porque son prácticas sociales del lenguaje que se quedaron sentadas en las sillas de un almacén, cansadas de esperar, aparentaban ser fuertes mientras les invadía la tristeza, al mismo tiempo que se caían a pedazos por dentro. Pensaban en no saber si se alejaban o seguían intentándolo. Siguen ahí con la esperanza de que suceda un milagro, porque a estas alturas todavía no sucede.

Ahora, al volver la vista atrás, me doy cuenta que bajo la experiencia como alumna y también como docente, es indiscutible que la escuela ha priorizado la práctica de la lectura exigida por programas escolares en sus cuatro generaciones

que la favorecen, y que “las líneas de un texto se refieren a comprender el significado literal” (Carrasco, 2011, p. 323), lo que llevaba a la interpretación de signos, símbolos, palabras, en general todas las reglas gramaticales con la finalidad de descifrar lo leído, una de las prácticas más evidentes en mi etapa como estudiante.

La lectura silenciosa de forma individual y en voz alta, era otra de las prácticas más comunes en el aula. La que considero es de gran utilidad en las aulas siempre y cuando la practiquemos con nuestros alumnos como práctica social. En la cual ellos encuentren una motivación que sea de interés para poder aplicarlo en el contexto donde se desenvuelven. Sin embargo, en la experiencia que he adquirido como maestra, pienso que continúa el uso de la didáctica tradicional donde se fomenta la adquisición de destrezas para realizar determinada actividad exclusivamente académica.

Después de un escaneo que realicé a mis prácticas educativas, a partir de la autobiografía y otras experiencias que me ha tocado escuchar de mis colegas, considero que se sigue “limitando la lectura a una actividad sin reconocerla como práctica social que trasciende los límites escolares (...) favoreciendo formas escolares que no son inspiradoras” (Carrasco, 2011, p. 323). Prácticas del lenguaje que limitan a que los estudiantes construyan, interpreten e intercambien textos orales y escritos. Actividades didácticas que restringen la capacidad de expresar sus ideas, o de aportar soluciones a algún problema a partir del uso de la lengua.

1.4. Ramas del árbol en riesgo durante el desarrollo de la escritura.

Con mucha frecuencia he sido una persona a quien se le entorpece la memoria cuando persigo recordar el pasado en la infancia. Al inicio, me tomaba de los cabellos, refregaba la cabeza, bamboleaba los pies, parpadeaba los ojos por la desesperanza de no poder acordarme de las emociones, de momentos, tampoco de las vivencias en mis primeros años de educación. Concebí en esta faceta un estado de ánimo de desesperación porque parecía cada vez más duro y más sombrío perpetuar en el viaje del tiempo. Simplemente no lograba recordar cómo

viví los procesos de enseñanza - aprendizaje en el progreso de la expresión escrita u oral.

Ir hacia atrás en el tiempo, representó una lucha constante conmigo misma. Al tratar, por un lado, dejar atrás el pasado y por el otro, recordarlo. De uno u otro modo batallé por retornar en el tiempo en busca de respuestas a preguntas en esa etapa de la vida como alumna en la Escuela Primaria. Estaba equivocada al creer que recordar el pasado no tenía ninguna importancia. En la actualidad la chaqueta ha cambiado a causa de que creo que el pasado, es el comienzo para edificar un sobresaliente presente e innovar resplandeciente futuro. Así que corrí a abrir la puerta a ese dolor con la intención cabal de meterlo en mi casa y platicar.

Experimenté un desmedido cúmulo de nerviosismos en los inicios de la lectura y escritura, especialmente en la educación formal, por las exigencias, así como; la humillación que vivía porque la maestra me exhibía cuando revisaba las tareas escolares. Me hace recordar lo que plantea Smith (1986), “todo lo sistematizada que haya sido la enseñanza o lo homogénea que sea el material, los niños inevitablemente difieren en cuánto saben y en qué pueden demostrar. La importancia de esa variación es por lo general minimizada” (p. 11). En efecto esa situación me sucedió cuando la maestra no tomó en cuenta esta aseveración de que los niños y niñas tienen su propio ritmo de aprendizaje ya que las experiencias extraescolares no son semejantes.

La maestra de educación primaria casi siempre estaba comparándome con otros compañeros que muy de prisa aprendieron a hablar y escribir. Aludía a mi letra como si fueran garabatos, decía: - ¡Qué mala letra tienes! ¡Está horrible! - Ahí estaba yo en el tiempo con la intención de mejorar la maléfica caligrafía, puesto que concebía la mirada de todos sobre mí. Temerosa de escuchar una y otra vez comentarios que hacían que me sintiera incómoda. Pero no tuve ninguna oportunidad de aprendizaje cooperativo, al contrario, como ya lo señala Smith (1986), era separada en células numerosas donde todos los integrantes del grupo debíamos hacer las mismas cosas, al mismo tiempo y al mismo ritmo.

Segregada por mis deficiencias en las destrezas de escritura. Escenario que se convirtió en una pesadilla de mal gusto que me siguió persiguiendo hasta la edad adulta. Ya que en ningún momento logré coordinar la mente con las manos. A lo mejor porque el cerebro estaba más enfocado en el beneficio de la prenda, no en los detalles del adorno, como; el bordado, el color, el diseño, los encajes, el escote, y la elegancia. Así que olvidaba los detalles por centrarme en procesar la información y no en como escribía.

Sentarme a escribir sobre cómo me enseñaron a leer y escribir no fue una tarea fácil, debo decirles que no sabía por dónde empezar. Parecía que me encontraba en un camino sin salida cada vez que me esforzaba por acordarme de cómo había sido mi proceso de enseñanza en el aprendizaje de las primeras letras. Recuerdo que entrar de forma inicial en el complejo mundo de la lengua en la niñez, me causó un gran conflicto, sentía mucho miedo cada vez que tenía un acercamiento con las vocales... quería salir corriendo cuando oía que ahí venía la vocal "A", y enseguida la vocal "E" y luego la "I" y la "O" y por último corre que te alcanzo la vocal "U".

Acordarme del albor de la vida asociado a las grafías, las letras, las representaciones, los signos, las convenciones, era cómo enfrentarme sola a un callejón oscuro. Primero porque no lograba visualizar de modo claro, y segundo, porque sentía un estado de cierta confusión porque era algo inesperado, no sabía si luchar o huir del pasado. ¡Decidí luchar! así que mis pulmones comenzaron a captar el máximo permitido de oxígeno en cada inspiración. Entonces mi sistema digestivo dejó de malgastar energía, a su vez que el cuerpo comenzó a activar todas las funciones de emergencia.

Me doté de valor para poder experimentar de nuevo aquellos malestares de ese tiempo cuando asimilé el leer y escribir, concernientes a sentimientos de frustración, de ansiedad, de recelo, de inferioridad frente a mis compañeros de clase. Por no lograr conseguir la estética en las letras, un deseo firme de la maestra al señalar que debía escribir con mayor precisión las letras con el designio de

alcanzar el patrón caligráfico. Perpetuar en la memoria bajo qué enfoques de enseñanza aprendí a leer y escribir, resultó ser una labor sin duda, complicada.

Además de la angustia y el miedo que se apoderaron de mis recuerdos porque todo lo veía gris. Asimismo, no sabía cómo reconstruir el pasado y traerlo al presente. Mi cabeza tuvo que dar varias vueltas para poder al menos plasmar pequeñas reseñas de los caminos andados en la enseñanza de la expresión escrita en la niñez. Cuando era niña mostré muchas dificultades en los periodos que emprendí el viaje hacia el aprendizaje de la escritura. A partir de la marcha; hasta el final del destino, tuve que realizar varias escalas como consecuencia de los aprietos y limitaciones que se presentaron en el transcurso. Obstáculos que estaban relacionados con la atención y concentración, causas principales del retraso en la escritura.

Durante este largo viaje me encontré con grandes tormentas, truenos, lluvias, polvo de arena, tornados y un sinfín de fenómenos naturales. La primera tormenta fue una nube que producía truenos, acompañados de relámpagos en la que quedé atrapada muerta de miedo. Fue un ambiente desfavorable porque no recibía ningún estímulo que me pudiera ayudar a enfrentar los peligros, más bien parecía como si todos los que me rodeaban en ese tiempo pretendieran que yo siguiera bajo la lluvia, los truenos y los relámpagos.

Pienso que me sometieron y forzaron para que aprendiera a leer y escribir bajo las convenciones rígidas, controladas e impuestas por la política educativa de ese tiempo. Tal como lo señala Cassany (1990), Planteada bajo el enfoque didáctico para la enseñanza de la lengua basado en la gramática. Este enfoque a lo que él refiere como aquel que tiene la idea básica de que para poder aprender a escribir se tiene que tener el dominio de la gramática de la lengua. La enseñanza se basaba exclusivamente en las partes de la oración, la ortografía, sintaxis, léxico etc.

En este sentido como alumna solo tenía que aprender que las palabras estuvieran bien acentuadas. Que en las oraciones que construía hubiera una buena conjugación en los verbos. Fue evidente que en las clases la maestra estuviera haciendo correcciones; no a la redacción, sino a los ejercicios. Una revisión

centrada en la gramática. Bajo esta presión algunas veces solía preguntarme si a todos les pasaba afrontar estas tempestades en los caminos rumbo a la instrucción del saber leer y escribir.

Sin embargo, ahora comprendo que en aquel tiempo la visión del enfoque con el que se enseñaba estuvo basado en la gramática. A la cual, responsabilizo de todas mis ansiedades, fastidios, temores, y deficiencias que a la fecha me siguen como estudiante y docente. El enfoque gramatical fue el que influyó en mis procesos de aprendizaje de lectura y escritura inicial. Justamente, Cassany (1990) señala que “La idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (...) El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente este conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc.” (p.64). Lo anterior conllevaba a aprenderme las normas lingüísticas obligadas como si fuera una receta de cocina que había que ejecutar al pie de la letra con el fin de concebir la lengua escrita como un utensilio adecuado para poder comunicar. Pretendiendo regular el uso correcto de la lengua sin reflexionar los contextos donde los individuos nos desarrollamos.

En ese sentido, los requerimientos como el uso de las grafías me hicieron pasar un mal rato. Todos los días por las mañanas cuando el sol se hallaba en el oriente y en aquellas tardes que conseguía percibirlo en el occidente. En el salón de clases, las mañanas pasaban lentamente. El viento soplaba con fuerza tratando de empujarme para poder pasar. Aun puedo sentir sus partículas sobre mi cabello, hombros y rostro, intimidando con el fin de derribarme; parecía que estaba en complicidad con las normas gramaticales.

Mi pesadilla surgió porque presentaba problemas con las convenciones gramaticales de escritura especialmente con la grafía y ortografía en los primeros años de la escuela primaria. Las principales dificultades que presentaba estaban relacionadas con la representación de las letras a mano en el cuaderno. Era común que la maestra encargada de instruirme en segundo grado hiciera correcciones a mis pequeños escritos. Porque opinaba que escribía con un martillo ya que la letra

estaba desordenada, el trazo de las letras no era legible, y que me salía de esas líneas que fueron mi tortura.

Aunado a eso, coexistía *el señor Lápiz de madera*, en apariencia bello que escribía a la primera. En un principio lo amaba porque siempre me acompañaba, siempre lo consideraba un gran amigo, sin embargo, tiempo después se volvió desafiante y refunfuñón. Persistentemente se movía en mis manos por todos lados. No se dejaba sostener. Solo cuando estaba contento alcanzaba a escribir lo que quería decir. En fin, era un desastre en la escritura, creía en ese momento que me estaba castigando, la maestra decía – *Janet tu letra está desordenada, el tamaño no es correcto*– mientras respondía a la maestra en mi mente diciendo - *es culpa del señor lápiz maestra*- y ella siempre insistía en mis errores.

En la clase la maestra se interesaba básicamente en corregir los errores gramaticales que había cometido. Se centraba en los textos que escribía, “resaltando los aspectos incorrectos de las normas gramaticales establecidas, sin tener en cuenta otros parámetros como el grado de desarrollo del texto o la intención comunicativa” (Cassany, 1990, p. 66), contribuyendo a realización de tareas repetitivas como el dictado, la corrección, las planas, los ejercicios y el apunte. A medida que pasaba de grado escolar, los problemas con la escritura se fueron acentuando cada vez más, a tal grado que en varias ocasiones llegaba a recibir agresiones verbales o físicas de parte de papá. Quién se desesperaba porque no lograba mejorar la letra.

A pesar de mis esfuerzos, seguía teniendo una pésima caligrafía, continuaba con la infernal coordinación motriz y las dificultades de percepción espacial que impedían que yo lograra escribir de manera correcta. Creo que el fracaso estaba relacionado con las técnicas que usaba el carpintero. Puesto que cuando trataba de hundir los clavos, empleaba pinzas en vez de martillo. Creyendo culpable al clavo quien a menudo se doblaba. Sin darse cuenta que podía haber utilizado las herramientas adecuadas.

Sin embargo, el regreso al pasado y los aprendizajes adquiridos en el presente. Me dejaron entrever cuáles fueron algunas piedras que se atravesaron en

el camino cuando iba rumbo a la adquisición de la lectura y escritura. Pienso que en ninguna parte de mi formación escolar y personal gocé de una comunidad de usuarios de la lengua escrita, esa que Smith (1986), marca como aquella donde los niños aprenden competentemente a leer y escribir en un contexto que denomina el club de los alfabetizados, que tienden los alumnos a la prosperidad mutua, quienes realizan toda clase de actos sociales. Sin ser forzados, excluidos o menospreciados por carecer de ciertas habilidades de lenguaje o la experiencia de los más avanzados.

Por otra parte, no adquirí aprendizajes a través de la asociación, este que también se da dentro de una comunidad de hablantes. Es decir, un aprendizaje significativo, ya que todo para mí, fue regaños, exhibición y descarte. Así que, fui creciendo con la idea de que era pésima en la escritura. Mejor dicho, inútil en este sentido. De hecho, me avergonzaba de mí misma, me daba pena leer, incluso escribir por temor a que terminaran diciéndome que lo que hacía estaba erróneo y feo, por más que me esforzaba. No recuerdo haberme bañado en esta agua de rosas, o probar las mieles de este aprendizaje a través de la asociación. Espacios donde se les ayuda a los niños a convertirse en expertos.

En mi mente no aparecían escenas de motivación o consejos útiles a la hora de escribir. Tristemente rememoro la usanza de garabatear hojas y hojas interminables, que terminé por odiar sin lograr escribir mejor. Estas prácticas de copias, además de repeticiones sin sentido. Me llevaron a creer que era incapaz de representar los fonemas con sus respectivas grafías, signos, acentos, puntos etc. Porque la enseñanza aunada al aprendizaje estaba centrada en las letras y no en el sentido de comunicar.

Ahora me doy cuenta que este principio básico que como bien lo expresa Smith (1986), es la puerta que se abre para que los niños entren y aprendan los usos del lenguaje al mismo tiempo que aprenden la lengua. Es como, por ejemplo; cuando los niños, asimismo las niñas; están aprendiendo a vestirse lo hacen vistiéndose. Lo mismo sucede con la lengua, ya que esta se aprende en el que hacer del aquí y el ahora con un fin específico para nuestros niños y niñas. Con ello,

las potenciales llegarán solas, sin inseguridades, continuo, sin esfuerzo. Muchas veces sin querer hacerlo e incluso sin que ellos se den cuenta de lo que aprenden, lejos de la obligatoriedad del aprendizaje explícito.

Considero que cuando era niña y estudiante de primaria me hacía falta pertenecer al club de los alfabetizados, o al club de los hablantes, ese que Smith (1986), describe como un grupo donde los seres humanos aprenden de lo que los demás hacen. Ese aprendizaje que llama vicario y que sin duda me hubiera permitido aprender tan solo viendo a los demás; mis maestros, los compañeros de clase, la familia. Estas personas que yo pude llegar a ver como modelos de vida. En cambio, sus comportamientos lejos de impresionarme, me influenciaron a ser la peor juez de mí misma, construyendo cada vez más una pirámide de autoconcepto de una autoestima pobre.

Si tan siquiera hubiera tenido la fortuna de palpar alguno de los componentes del club de los que leen y escriben, mi experiencia de vida como estudiante hubiera sido otra. Esta receta fantástica a la cual Smith (1986), hace referencia. Este aprendizaje a través de la asociación que tiene como, ingredientes; una pizca de aprendizaje significativo, un manojo de aprendizaje cooperativo, un kilo de aprendizaje incidental o no intencional, una teoría del aprendizaje del lenguaje que en su persona reconoce como quiero otra galleta, donde los chicos aprenden a decir esta oración no con un fin lingüístico, sino con toda la intención de obtener una galleta. Estas prácticas de lenguaje que se utilizan en la vida diaria para conseguir algo que desean.

Pienso que otra historia poseyera si me hubieran enseñado bajo el enfoque comunicativo y funcional en el cual “para esto NO basta: Aprender cómo es nuestro sistema alfabético y cómo funciona. Solo aprender las convenciones del lenguaje escrito sin aprender las funciones del lenguaje escrito” (Makhlouf y Martínez, 2007, P. 12), favoreciendo por decirlo así, la expresión borroneada, pero con una intención comunicativa que permite representar el lenguaje con el fin de transmitir mensajes que una persona quiere expresar. Esto no significa que no se tiene que poner atención en los signos, símbolos o grafías, pero tiene que ser un asunto en el que

todos los elementos sean tomados en cuenta; de tal manera que pueda ser agradable y sociable.

Emprendí el vuelo manoseando inicialmente las reglas convencionales fuera de lugar, jalé del gatillo sin saber de buena tinta, cómo controlar la pistola para no provocar movimientos involuntarios y perder la alineación del objetivo. Aprender a escribir fue para mí, una carga enorme de miedos y obediencia a una sociedad que demandaba la representación escrita del uso de signos convenidos sin reflexionar en el contexto y los ritmos de aprendizajes. Makhlouf y Martínez, (2007), al respecto, señalan que se debe:

Permitir que desde el principio escriban como puedan. Se aprende por aproximaciones, se vale cometer errores, sin temor a equivocarse. No es necesario aprender y menos enseñar en un orden fijo los recursos para escribir. Darles oportunidades de verificar lo que piensan o saben: (compartir, comparar, responder a su escritura) Entender el proceso de cada niño o niña. Animarlos sin temor a equivocarse (p.12). No gocé de oportunidades o espacios donde pudiera compartir lo que sentía o pensaba a través de la escritura.

Esta falta de motivación y libertad fueron los principales ingredientes de mi frustración. pasó de ser en un frío invierno, un vaso de agua helada, a un vaso de chocolate caliente. Induciéndome a un conjunto de escalofríos y dolores de cabeza. No estoy culpando a mis maestros que me dieron clases en los niveles escolarizados. Tampoco responsabilizarnos del todo en mis fracasos en el aprendizaje de la lectura y escritura. Solo trato de explicar a grandes rasgos, cómo esta escasez de prácticas competitivas en el desarrollo de la lengua que recibí, influyó en la carencia de habilidades de lectura, escritura y oralidad en la edad adulta.

Entiendo que, ellos también fueron víctimas de las limitaciones de los programas, que rara vez establecen “actividades de lectura y escritura significativas para los niños (y no meramente significativas para el autor del programa). La lengua de estas ejercitaciones carece de finalidad: es fragmentada, descontextualizada, y

trivial. Si algo enseñan es que la lengua es artificial” (Smith, 1986, p. 19), este proceso formal en el proceso educativo que en mi infancia lo que me enseñaban en la escuela no me servía en la vida real. Puesto que de ningún modo escribí una carta a alguien con un propósito, así que como no lo viví no lo aprendí en aquel tiempo.

A diferencia de las ciudades, en mi contexto rural, la vida cotidiana solía girar en torno a la granja, el campo, el mar, la laguna. Era una parte del mundo contradictorio a los lugares de las ciudades y las grandes metrópolis. Porque a diferencia de otros pueblos en el mío no había mucho que hacer. Me refiero a qué no sucedían cambios. En las calles siempre veía el mismo pasaje cubierto de hierba, lodo, moscos. Siempre inspiraba el mismo polvo, el mismo olor a pescadería por ser un lugar de pesca. Siempre contemplaba las hojas secas que el viento se encargaba de llevar y traer a todos lados. Al amanecer en los patios de las casas se veía como de costumbre a las mujeres barriendo aquel mar de hojas que caían de los enormes árboles sin cesar.

Al abrir los ojos, antes de partir a la escuela veía a los hombres entre ellos niños marcharse a trabajar en la pesca e incluso en la agricultura. Los días pasaban sin ninguna novedad, se podía oler la pobreza en las letrinas techadas con palmas. Que tristeza me da echar en cara a la gente, al igual que al gobierno el descuido, abandono, apartado y solitario de mi amado lugar. Mientras en las ciudades poseían la imprenta, el periódico, la televisión, el cine, la radio; todo tipo de material impreso. Aquí solo disponíamos de libros gratuitos. En el caso de español el libro de ejercicios y de lectura.

En las ciudades he escuchado a mis compañeros decir que les leían cuentos, en la escuela donde asistí me dictaba y yo copiaba textos. Yo creo que algunos de ellos tenían más oportunidad de estar en contacto con diferentes tipos de expresión escrita a modo que iban conquistando experiencias agradables de lectura y escritura. Viajar en el tiempo me cedió la oportunidad de reconocer que llegar al desarrollo de la lengua no fue un camino fácil para mí. Ese camino fácil que Goodman (1992), describe como un viaje agradable, que parte de un enfoque de

lenguaje integral el cual deja atrás los textos de lectura programados en secuencias de ortografía, ejercicios de caligrafía; los libros de ejercitaciones y las hojas de trabajo.

Enfoque íntegro, que apuesta por brindar la posibilidad a los estudiantes de tener la capacidad de poder usar la lectura y escritura en contextos reales. Como, por ejemplo; cuando se le está enseñando a un niño a aprender a manejar una bicicleta, solo lo conseguirá si pedalea, si conduce, si mantiene el equilibrio, es decir, requiere de suficiente práctica. Tal vez se caiga, se raspe, se lastime, pero de esos errores aprenderá. Lo mismo sucederá con el desarrollo de la escritura y lectura, estas solo se adquirirán si se plantean en un contexto efectivo.

Goodman (1992), al respecto señala que el camino hacia el lenguaje integral es fácil cuando parte de un hecho real, es interesante, tienen utilidad social, es accesible, tiene un propósito para el alumno y es él quien elige utilizarlo. Es placentero, divertido, rico, además proactivo. Una llave que abre las puertas a la felicidad porque pueden causar las prácticas de lenguaje integral. Ese que enseña en forma integrada las partes del lenguaje, pero en un contexto real de uso del lenguaje. Sin embargo, en mi experiencia por desgracia caminé en dirección contraria, di pasos hacia atrás en vez de ir hacia adelante. El resultado de seguir este camino me llevó a asimilar el lenguaje como algo aburrido, irrelevante, sin importancia. Sin ningún valor social e impuesto por los maestros.

Ningún material que los maestros colocaron en mis manos me motivó a leer, escribir, escuchar o hablar, ya que no tenían ninguna relación con lo que yo era, pensaba y hacía para mi propio beneficio. El encuentro con la lectura que se dio bajo el enfoque gramatical en el “modelo oracional más tradicional, los modelos lingüísticos que se ofrecen suelen ser clásicos literarios, seleccionados y adaptados al nivel. Los libros que siguen este enfoque ofrecen una buena muestra de los autores más importantes de la lengua objeto de aprendizaje” (Cassany, 1990, p. 65), Habitualmente utilizábamos el libro de texto gratuito de español para desarrollar la lectura.

Leía a partir de pequeños textos con ilustraciones, seguido de lecturas breves de una cuarta o media hoja. Entre el compendio de textos literarios estaba la historia de personajes ilustres mexicanos. Descripciones geográficas de la ciudad y el campo. Composiciones en verso, fábulas, coplas, refranes y adivinanzas de escritores literarios de esa época. Cuando repasaba una lectura, la maestra solía recomendar el uso correcto de ciertas reglas ortográficas para una buena lectura. También era una rutina el énfasis en la pronunciación, resaltaba el tono adecuado. Así como no descuidar las pausas de puntuación.

La experiencia que viví en el aprendizaje de la lectura fue formativa e intervenida por la maestra. Por lo general, leía y releía un texto en voz alta con la finalidad de memorizar la información para que la maestra se asegurara que había comprendido la lección. Según mi retentiva, reconocer y decodificar las letras floreció como los jardines en primavera. La lectura era mecánica ya que les daba voz a las letras, los signos y símbolos sin preocuparse o comprender el sentido del mensaje que quería comunicar la persona que escribía. Estas cadenas de repetición monótonas las llevé en el corazón por mucho tiempo. A tal grado que ya como docente las llegué a reproducir con mis alumnos.

Experimenté el desarrollo de la lengua escrita y oral, orientada a medir las reglas de ortografía, los puntos, los signos, asimismo, los símbolos convencionales para tener una buena fluidez, entonación y velocidad a la hora de leer. Así que todas las estrategias de aprendizajes fueron encauzadas a lo establecido ya programado en los contenidos curriculares de educación básica. A la fecha, en base a mi experiencia supongo como realidad que, las propuestas de trabajo en los libros de texto gratuitos de la materia de español, sobresalen las acciones enfocadas al aburrimiento; la repetición e imposición. Promoviendo así conductas en los alumnos de desinterés por la lectura y escritura.

Subsistí en mi niñez, inmersa en un estado restringido a la comunicación oral. Fue duro ese tiempo, ya que no tenía el poder de la libertad de expresión. Especialmente cuando se trataba de mostrar las emociones y pensamientos. Cada vez que quería demostrar cómo me sentía u opinar sobre algo que no me parecía.

Mis padres me insinuaban que era una desobediente y contestona. Desde luego, esas palabras me cohibían, también afectaba, a tal grado que comencé a reprimir toda clase de sentimientos e ideas.

Esa “realidad personal de cada ser se encuentra condicionada por su contexto histórico específico. El ambiente sociocultural que prevalece en el medio familiar y escolar restringe muchas veces el desarrollo de la comunicación oral” (Rojas, 2011, p. 19). Un entorno donde no había tiempo para ser escuchada, no existía un espacio para las preguntas acerca de alguna curiosidad de lo que me rodeaba. Puesto que el merodeo siempre era menospreciado. Mis padres estaban más preocupados por el sustento que por el desarrollo de las expresiones orales. Esto no formaba parte de sus intereses ya que tenían en su pensamiento mejorar las condiciones de vida de sus hijos.

Estas limitaciones de no preguntar algo porque se molestaban, me fueron quitando las ganas de hacerlo. Así fui creciendo cada día sin derechos en cuanto al desarrollo de la habilidad comunicativa entre mis padres. Ya que no existían lazos de confianza, cuando trataba de entablar un diálogo con ellos, siempre me eludían, ignoraban y se ofendían porque consideraban que tenían toda la razón. Quizá así fueron tratados por mis abuelos quienes tuvieron muchos hijos. Entonces no les dedicaban tiempo, mucho menos atención, puesto que ya no les quedaba energía para platicar con sus hijos; después de una jornada pesada en las labores del campo y la casa.

1.5. El árbol atrapado en aguas profundas y nadie pudo oírlo.

La única competencia lingüística que desarrollé en mi infancia fue la de “entender y producir distintos enunciados (...) en distintos contextos de comunicación (...) en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social (Rodríguez, 1995, p. 1), ese intercambio de comunicación exclusivo del medio que me rodeaba, a partir del lenguaje propiamente usados de la cultura donde nací y crecí. Ciertas expresiones habladas que aprendí mediante conversaciones entre todos los que me rodeaban.

Un vocabulario que me permitía desenvolverse adecuadamente dentro de mi entorno. Puesto que, era el mismo lenguaje que hablaba la población para poder entendernos dentro de ese espacio. Un lenguaje limitado en vocabulario, porque conversaba lo esencial para comunicar algo que necesitaba para satisfacer alguna necesidad. En la escuela pasaba lo mismo con el desarrollo del lenguaje oral, no recuerdo que los maestros de los niveles de educación básica diseñaran actividades que propiciarán el habla y el escucha en las sesiones de clases. No probé este tipo de ambientes donde se diera la socialización e interacción con mis compañeros.

Fui una niña que no tuve como lo señala Rodríguez (1995), el privilegio y las oportunidades de tener contacto con las diferentes formas del habla, ya que es una realidad que no todos hemos estado en contacto con los mismos modelos de verbalización, porque la gran capacidad de verbalizar que exhiben las culturas urbanas de las clases media y alta, difieren mucho de las “pocas palabras” de las culturas rurales, las culturas del silencio. Un léxico limitado, útil en la comunidad que me desenvolvía. No obstante, un lenguaje que no me concedía la posibilidad de desarrollarme en contextos más amplios que exigían otro tipo de competencia comunicativa más formal.

Crecí en una cultura del silencio, que me recuerda la *oralidad primaria* de la que habla Ong (1982) cuando señala que este tipo de oralidad proviene de “una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura y de la impresión” (p. 6). Situación que viví en un medio rural donde la población adulta con la que me rodeaba carecía de alfabetización; una realidad que experimenté en mi propia familia. Mamá, por ejemplo; no sabía leer ni escribir, el único medio de comunicación que conocía era el lenguaje primario; transmitido de generación en generación a partir de la palabra. Era alguien que desconocía por completo la escritura. Es decir, la *oralidad primaria*, mucho menos tenía conocimiento de la “oralidad secundaria de la actual cultura de la alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros recursos electrónicos” (Ong, 1982, p. 6), que no estaban al alcance de la localidad por ser un medio marginado.

Para todos los que vivíamos en ese espacio era ganancia tener un maestro y una escuela. Así que pensar en un recurso digital era algo inalcanzable en esa época. No teníamos acceso a una computadora, mucho menos al internet. Incluso no tuve el placer de tener en mis manos impresiones como el periódico u otros documentos, como las historietas. No nací inmersa en estas sociedades de las culturas de las tecnologías de la información y comunicación. Esta oralidad secundaria a la que Ong (1982) hacía referencia. La cual depende de la escritura. En virtud de que este tipo de habla eran exclusivos de las zonas urbanas, en donde se originó la imprenta. De ese modo, no tuve contacto con esta clase de discurso de escritura formal. Ya que me relacioné por las condiciones del espacio donde me asenté, con el discurso oral informal.

Debido al contexto en el que me desarrollé y la falta de posibilidades educativas de mis padres, lamentablemente no poseí la eventualidad de expresarme de forma oral o escrita. En ninguno de los dos casos fue posible hacerlo como yo hubiera querido. A causa de que, en esa época había muchas ideas, acerca de que solo los adultos podrían aseverar. Algo que en la actualidad considero algo peligroso. Incluso estaban a favor de lo que decía el maestro o alguien adulto por encima de lo que yo pensaré o pudiera decir. Era común escuchar, cuando quería intervenir o exponer sobre alguna situación que no me parecía; decirme: —los niños no tienen voz ni voto, tienen que callarse. De igual manera, no opinar sobre cualquier autoridad.

Para ser sincera yo crecí con eso, pensando que no podía decir lo que pensaba porque iba en contra de las reglas de ese contexto, creyendo que lo que dijera no era importante, que por eso debía cerrar la boca. Las limitaciones que viví en el desarrollo de la oralidad en mi infancia se originaron en el seno familiar con padres educados con estos prejuicios, que no me daban explicaciones. Tampoco tenían tiempo para escucharme. Bajo esta concepción fui creando inseguridades y bajo autoestima. Empecé a dudar de mis capacidades, de igual modo, de las habilidades lingüísticas de expresión oral. Me volví tímida, no me gustaba participar. Es más, solía aislarme de los demás, porque me costaba entablar una conversación

con las personas. Incluso se me dificultaba platicar con papá quien era enérgico y no se prestaba para el diálogo.

Esa no fue la mayor dificultad con la que me enfrenté. El problema también radicaba en la escuela, esa donde no existió ninguna oportunidad para hablar en público. Ese lugar favorito donde se suponía que debía superar mis dificultades, y acrecentar las habilidades “lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, géneros que no se aprenden espontáneamente sino que requieren una práctica organizada” (Rodríguez, 1995, p. 3), Sin embargo, fue lamentable que en ninguno de los niveles anteriores no hubo un espacio para este tipo de actividades, que con el tiempo, aunado a la práctica; me di cuenta que era muy indispensable. Porque vas adquiriendo la costumbre, además de las habilidades y a la vez perderás el miedo.

Qué lamentable que como estudiante no haya tenido oportunidades para desarrollar habilidades relacionadas a la capacidad lingüística de oralidad. Porque básicamente aprendí a hablar pronunciando palabras antes de aprender a leer y escribir a partir de lo que escuchaba a mi alrededor. Así que el lenguaje que usaba era restringido y funcionaba hasta ese momento en el contexto que me desarrollaba de una manera eficaz. Sin embargo, “El aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El sujeto va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha” (Rodríguez, 1995, p. 4), una posibilidad de enseñanza de la lengua que no desarrollé en la infancia o adolescencia.

A causa de lo anterior, a esa edad no era capaz de elaborar un mensaje correcto y coherente para mantener una comunicación con los demás. Debido a que en el salón de clases los maestros no promovieron actividades donde se pusiera en práctica el habla, de forma consecuyente. En razón de que, no la apreciaban como el centro de la enseñanza. Puesto que, estaban más atentos en la pronunciación correcta de las palabras y la escasez de léxico; que en las deficiencias del lenguaje

oral adquirido en la familia y condicionado en la misma escuela. Hubo un vacío en el aula con respecto a la producción oral, una gran falta de posibilidades de mejorar mis competencias lingüísticas, esa que me permitiría encajar en diferentes ámbitos.

Estas faltas de oportunidades, en el desarrollo del lenguaje, no me permitieron adquirir, un lenguaje comunicativo de expresión oral más extenso. Ese de mayor “prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales (...) promover la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje como una forma de actuación social según el contexto de comunicación” (Rodríguez, 1995, p. 3). Sin embargo, debido a la ausencia de estas acciones permanecí arrastrando mis dificultades y desigualdades comunicativas hasta el nivel de educación media superior. Ya que de ningún modo me enfrente al quehacer de ejercicios y tareas que desarrollaran destrezas que me ayudaran a superar las problemáticas de aislamiento que vivía por la falta de interacción y relación con otros.

Lo inmediato que experimente en relación con la oralidad surgió cuando iba en la preparatoria. Uno de los maestros que impartía clases de filosofía nos ponía a repasar una lista de preguntas con respuestas que tenía que aprender para resolver un examen oral para evaluar el semestre. Llegado el momento de la aplicación del examen estaba demasiado alterada, se me hacía un nudo en la garganta y permanecí en blanco, como si estuviera congelada. Incapaz de responder en el momento, una respuesta que días anteriores que ya había aprendido. Emociones que interferían en mi concentración, asimismo en el rendimiento. Quizá la principal ventaja del examen oral fue la satisfacción de que finalmente alguien me dio la oportunidad de expresarme y demostrarme que lo importaba a alguien lo que yo decía. Porque el maestro con ese rostro serio que lo caracterizaba brindó un espacio donde por primera vez fui escuchada.

A excepción de la experiencia que viví con la realización del examen oral. En este nivel tampoco vivencié otros espacios donde yo pudiera debatir con otros compañeros de clase u opinar lo que pensaba acerca de un tema. Porque eso estaba considerado una falta de respeto hacia el maestro. Era como si lo estuviera

contradiciendo, algo que era visto muy mal de parte de los mismos compañeros, papá y mamá. Creencia que era parte de la cultura, ya que nadie se atrevía a ejercer un juicio crítico con respecto a nuestras inconformidades. Todo el tiempo, teníamos que seguir las indicaciones al pie de la letra sin pensar o cuestionar. Idea que se metió en mi cabeza y el alma que me volvió muda, puesto que cada vez que quería alzar la voz para expresar mis pensamientos y sentimientos, continuamente terminaba deteniéndome. Tal vez porque dudaba de mis capacidades lingüísticas, porque persistentemente crecí con él no hables.

Experimenté un enorme cúmulo de nerviosismos como alumna. Principalmente cuando estudiaba en la ENSM en vista de que, fue en ese nivel de estudios que los maestros aplicaban la modalidad de trabajo en equipo, donde mis compañeros y yo nos teníamos que organizar para exponer. En ese entonces se usaba el acetato y el proyector. Como era nueva en la ciudad, ya que acababa de llegar de la provincia chiapaneca; un instrumento como ese era una novedad para mí, algo que jamás había utilizado. Puesto que venía de escuelas donde en los salones no había más que un pizarrón y butacas para sentarse a tomar clases.

Acordarme del albor de la vida asociado al habla; la exposición, el debate, y las representaciones teatrales, era cómo enfrentarme sola a un callejón oscuro. Primero porque no lograba visualizar de modo claro, pues los nervios se apoderaban de mí. Debido a que, tenía mucho miedo de hablar en público. Un pavor constante, a causa de lo riguroso que se mostraban los maestros. Simplemente al responder al profesor cuando me hacía preguntas delante de todos. Segundo; porque sentía un estado de cierta confusión, puesto que era algo inesperado. En ese instante, no sabía si luchar o huir del pasado. Ese ayer me debilitó.

Debido a que, soy una mujer que no me doy por vencida, ¡Decidí luchar! así que mis pulmones comenzaron a captar el máximo permitido de oxígeno en cada inspiración. Entonces mi sistema digestivo dejó de malgastar energía y mi cuerpo empezó a activar todas las funciones de emergencia. Me doté de valor para poder experimentar de nuevo aquellos malestares de mi tiempo cuando me avergoncé ante un escenario, ahí parada sin saber que decir, porque no me salían las palabras,

sentimientos de frustración, de ansiedad, de recelo, de inferioridad frente a mis compañeros de clase por no lograr conseguir un buen discurso. Fue así que conseguí enfrentar los demonios añejos.

Según mi recuerdo lo más cercano que tuve a la oralidad sucedió como bien lo dice Garralón (2001), en mis primeros contactos con el cuento, mito y leyenda que conseguí mediante las prácticas de lenguaje de expresión oral. “La tradicional meramente oral” (Ong, 1982, p. 6), de la cual hacía uso mi abuelo. El único espacio en el que gracias a la palabra logré obtener un primer acercamiento a esas pequeñas obras abreviadas y aligeradas llamados cuentos populares. Que surgió en el hábitat familiar acompañada de la naturaleza, rodeada de un ambiente encantador, lleno de valores tangibles como; la honestidad, el respeto, la humildad y una atmósfera en ese momento relajada. En un contexto de motivación, comprensión, seguridad y entendimiento.

Esta aproximación a la oralidad nació en las reuniones de celebración del día de las madres o la festividad del día del padre. Recuerdo que era común que yaciera en ese espacio de encuentro, con casi todo mi árbol genealógico relatos de historias sencillas que transmitían mensajes profundos sobre la vida. El comportamiento y los valores culturales de esa época, por ejemplo; el respeto, la honestidad, el amor, la responsabilidad, entre otros. Estos episodios de aproximación con el arte de la lírica tradicional sucedían cuando la familia entera simpatizábamos debajo de la sombra de un enorme árbol de mango. Estábamos todos reunidos ansiosos para escuchar de viva voz al más experimentado, el abuelo. Quien nos relataba cuentos, mitos y leyendas que se habían transmitido de generación en generación a través de la palabra.

Durante esos relatos, podía escuchar el canto de los pájaros, el ruido de las olas y el sonido del viento en aquel espacio de tiempo del todo silencioso. Entusiasmada esperando el momento para entrar en unión con los personajes. Aquellas historias narradas que estaban íntimamente relacionadas con el origen e historia del Estado de Chiapas donde nací y crecí, las cuales me impactaron. Historias de terror que me daban miedo, pero además placer. Era una forma de

sentir adrenalina y escalofríos. A pesar del susto que causaba en mí, me agradaban en gran medida. Especialmente la leyenda de *la cueva de Mactumactzá* porque según la historia todo el que se acercaba ahí desaparecía.

Esta invención cuenta que en el cerro Mactumactzá existe una cueva que está encantada. De acuerdo con la leyenda, la cueva vive oculta durante todo el año excepto por un día. Al parecer, solo una persona había logrado entrar y contó que hay cantidades enormes de comida y bebida. Según el relato, todas las personas que viven allí son muy amables. Permiten que comas y bebas todo lo que quieras siempre y cuando no saques nada de la cueva. Por otra parte, el que entra debe salir a las 12:00 de la noche ya que a esa hora cierra la cueva. La cual se abrirá justamente al año siguiente: en particular, cada jueves santo. La intención del relato de mi abuelo era básicamente darnos una lección a los más pequeños. Sobre todo, para que no nos acercáramos al cerro que se encontraba cerca de la casa porque podía ser peligroso para nosotros, ya que estaba repleto de animales venenosos en medio de la hierba, donde nos podíamos perder muy fácilmente.

Pero las leyendas no eran las únicas narraciones del abuelo y de mi padre, también conseguí escuchar y disfrutar de las fábulas. Estas composiciones literarias en prosa o en verso proporcionan una enseñanza o consejo moral. Relatos de traducción oral de literatura infantil que se hacían presentes en medio de una llamarada de sonrisas que iluminaban cada uno de los rostros presentes formando un círculo. Cómo olvidar esos tiempos de ilusión cuando esperábamos con alegría la hora de las historias. Donde podíamos hacer mucho con poco, porque vivíamos bajo la sombra de una gran pobreza, a la luz de una formidable sencillez, humildad y felicidad que aportaron los más viejos y sabios de los miembros de la familia.

El acercamiento a la oralidad se dio en mi niñez bajo composiciones literarias breves. En ese momento no pensé si estaban dadas en verso o en prosa. Tan solo, agudizaba el oído para percibir una fábula donde los principales protagonistas eran los animales y siendo sincera venero la biosfera, en especial a la naturaleza de los animales. Tal vez por esa razón las fábulas eran de mis preferidas en aquel periodo cuando escogía elegir una fábula sobre trabalenguas, poesías, mitos o leyendas.

Sin embargo, el desarrollo de la oralidad no se dio bajo un intercambio oral, ya que solo me limitaba a escuchar al abuelo y de vez en cuando comentar, pero no podía opinar o cuestionar porque estas acciones estaban restringidas a los adultos.

Entre las fábulas populares que usualmente nos contaban, correspondía a la fábula titulada *la zorra y la cigüeña* del recopilador Fedro. Por cierto, una de mis favoritas. Ya que siempre insistía a mi padre diciéndole: otra vez papá, cuéntame otra vez... así lanzándome sobre él cómo un cuchillo de palo que no cortaba, pero como jorobaba. O sea, me volví una persona fastidiosa por ser una acción que resultaba ser repetitiva. Hasta que lo convencía de leerme el relato, de esta composición literaria que proporcionaba una enseñanza o consejo moral, a pesar de tener una personalidad dominante.

En mi infancia percibía esta fábula como algo fantástico, de hecho, podía imaginar a la zorra hablando y la cigüeña escuchando con atención portando un lindo vestido rosa, unas zapatillas blancas y los dedos llenos de joyas. Echaba a volar mi imaginación, hasta me sentía la cigüeña. Es una fábula muy corta que escuché muchas veces de un narrador responsable, mejor dicho, que se encargaba de contar la historia manteniendo la entonación de la voz y orden en el momento del relato, extrovertido, sociable y honorable. La luz de mis ojos, un buen modelo de respeto y paciencia que contada este tipo de historias generalmente para transmitir valores a niños pequeños de mi edad.

Un relato protagonizado por dos animales; la zorra y la cigüeña, dos hermosísimas amigas que solían verse de vez en cuando porque les hipnotizaba platicar, sin embargo, la zorra juzgaba a la cigüeña especulando para sí misma que era presumida. Entonces pensó en una macabra idea, hacerle una pequeña broma. La invitó a comer y la cigüeña quien no se hizo de rogar favorablemente aceptó la invitación. Doña cigüeña no cabía de la contentura y acudió a comer con su mejor vestidura. Pobrecita cigüeña no sabía lo que le esperaba, una apetitosa sopa en un plato donde su pico largo y estrecho no era capaz de sustraer nada de guisado.

En ese tiempo las narraciones que con tanto delirio me contaban eran básicamente con la intención de transmitir aprendizajes que estaban relacionados

con el comportamiento, actitudes y valores que debía emplear en mi vida diaria. Así que en cada ocasión que estábamos las ramas, que eran mis primos y el tronco que representaba a mi abuelo, debajo de un cielo lleno de estrellas. Las ramas, al igual que los pájaros rodeábamos el madero y comenzábamos a escuchar otro cuento infantil muy popular llamado *el asno y el lobo*, una fábula corta de Esopo que trata sobre la falta de concentración, la sensatez, la perspicacia, la sinceridad y el engaño.

Debo confesarles que recordar estos momentos con el abuelo, quien tenía un distintivo propio para narrar cuentos; me erizo la piel porque recordé lo feliz que fui cuando asimilé cada uno de los relatos, con tanto entusiasmo, tranquilidad y confianza en el mismo. Talento que desafortunadamente no heredé. Era un hombre de campo, sin estudios, pero capaz de modular su voz creando diferentes personajes siempre manteniéndonos en suspenso motivando en mí el deseo y las ganas de atender a más historias.

Estas expresiones orales que se transmitieron de generación en generación me permitieron tener un acercamiento con los cuentos y leyendas que eran narrados con la intención de transmitir conocimientos y valores que nada más los varones miembros de la familia podían contar. En cambio, no era común en la escuela que la maestra nos narrara cuentos, con la intención de desarrollar la creatividad e imaginación. En la MEB reflexioné que la oralidad no solo se fomenta en la escuela, Si no como dice Ong (1982), la oralidad de igual modo se fomenta dentro de las familias que carecen de escritura, idea con la que me familiaricé ya que crecí en este tipo de hábitat donde la expresión oral que conocí estuvo relacionada a las pláticas del abuelo con una intención moralista.

Pese a las adversidades que se presentaron en el camino en la etapa infantil especialmente en relación a el desarrollo de la escritura por las humillaciones que consentí aunado a las pocas oportunidades para poder expresarme en público, logré terminar mis estudios a nivel secundaria y preparatoria en mi lugar de origen. Después decidí migrar a otra de las Entidades Federativas de mi país, es decir, al Estado de México para continuar con uno de mis sueños que era terminar una

licenciatura, en particular la carrera de Turismo con la ilusión de poder trabajar en una de las zonas turísticas más visitadas en México. Desenvolverme, en el mundo de la zona hotelera de Cancún, ciudad ubicada en el estado de Quintana Roo localizada en el mismo país. Sueño truncado por el destino que descubrirán enseguida. Igualmente revelo como este árbol llegó al camino de la docencia, un destino que en un inicio no era de mi interés, relato de mi vida que les cuento en las próximas líneas de este documento narrativo autobiográfico.

CAPÍTULO 2

LA AUTOPODA DEL ÁRBOL CAMBIO LA INCLINACIÓN

2.1. la inspiración del arbusto por ser profesora

Aun cuando carecí de servicios públicos de calidad en los ámbitos de salud, de educación, de servicios básicos, transportes públicos y telecomunicaciones, fui una niña que tenía una actitud positiva hacia la escuela, en particular en el periodo de preescolar. A pesar de su falta de afectividad aunado a su carácter riguroso mi padre a su manera me motivaba para ir a la escuela. Apreciaba la escuela como un espacio donde podía aprender cosas interesantes, de igual manera me preocupaba por obtener buenos resultados porque no quería defraudar a mi padre quien tenía mucha fe en que algún día terminaría una carrera profesional, un sueño realizado años más tarde.

Cumplir mi sueño de terminar una carrera profesional en el área del turismo que establecí como meta a raíz del amor que nació de los atractivos de la naturaleza en los aprendizajes que adquirí durante la preparatoria. Una pasión que surgió de la idea de conocer otros lugares, viajar por el mundo y conocer otras culturas en la geografía de la Tierra. Para ser sincera no fue una etapa fácil, pues tuve que migrar en busca de ese sueño, que implicó dejar atrás el lugar que me vio nacer y crecer, espacios donde construí los mejores recuerdos de mi vida familiar. Empezar este viaje significó dejar atrás a mis padres, hermanos y amigos. El duelo migratorio que cualquier persona que lo vive experimenta. Todo por la ilusión de seguir estudiando, porque en el huerto que albergaba este árbol no había la suficiente agua y suelo fértil para seguir desarrollando sus raíces.

Salí de mi pueblo natal y llegué a la residencia de una tía hermana de papá, quien fue también cómplice de mis aspiraciones, ya que me brindó todo el apoyo que estuvo a su alcance para poder lograr lo que deseaba, o sea estudiar la Licenciatura en Turismo en el Instituto Politécnica Nacional (IPN), Universidad que oferta esta carrera, la cual exigía como requisito para ingresar como estudiante a su institución que el aspirante presentara un examen de admisión para demostrar

que contara con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requería esta área del conocimiento.

Tras tres intentos de presentar el examen de admisión, con el fin de lograr ingresar en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y continuar con mis ilusiones de estudiar la carrera de Turismo y tras no conseguirlo, estas y otras circunstancias me llevaron a la docencia, no por vocación sino por ocasión. En especial, por la influencia familiar de una prima que se dedica a la profesión docente quien siempre me animaba a ser maestra, diciéndome que era una buena elección porque te daba la oportunidad de aportar a otros, de aprender. La admiró ya que veía en ella a un gran ser humano, pero además a un gran docente que ama lo que hace. Nos tocó compartir grandes satisfacciones que esta carrera tan noble te puede dar. Siendo honesta, la decisión de llegar a ser maestra nace de las experiencias en la vida familiar pues me tocó coexistir, aunque de forma aislada, con algunas prácticas docentes; por ejemplo: calificar exámenes, realizar planeaciones, o realizar observaciones del comportamiento de los niños.

De igual forma, me nació la inspiración de ser docente, por la influencia de una hermana de papá con quien compartía la misma residencia que en ese tiempo era profesora de preescolar. En especial surgió el deseo de ser docente cuando observaba sus clases ya que de vez en cuando la acompañaba a la escuela donde laboraba. Gracias a todas esas vivencias surgió el interés de querer ser profesora y comencé a buscar escuelas que ofertaran la formación de profesores, pero que además tuviera relación con lo que me gustaba hacer, que era explorar piezas del rompecabezas llamado Tierra, lugares lejanos de los cuales quería conocer. Fue así que encontré la Escuela Normal Superior de México (ENSM), que ofertaba la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Geografía, una nueva posibilidad que me levantó el ánimo.

Esto simbolizó para mí que una puerta se cerró, pero otra se abría. No recuerdo cuando fue el día, solo sé que llegué a un edificio de color azul junto a al parque Tezozómoc con la esperanza de aparecer en la lista de aceptados para estudiar la carrera de profesora en la ENSM. A pesar de que mi nombre aparecía

en la relación de los alumnos aceptados, para cursar la carrera de profesora no lo podía creer. Era tanta belleza para ser realidad. Me quedé atónita, a la vez fascinada con la idea. Estaba tan feliz, que recuerdo que me costaba trabajo respirar; al mismo tiempo sonreía porque estaba llena de emoción. Fue sin duda una de las mejores noticias que he recibido en esta existencia. Un momento que tengo muy presente en mi mente y corazón. Cada vez que me acuerdo me estremezco, porque me hace volver a vivir ese magnífico día; regalo que se quedó como un momento inolvidable.

A partir de ese día mi vida cambió dando un giro de 180° grados, amaba con todo el espíritu y todas mis fuerzas ir a la escuela, disfrutaba cada cátedra como si fuera la última. Todos los días trataba de llenar mi mochila con nuevos saberes y podría decir que en esta época experimenté la grandeza de la vida. Siempre pensé que estaría en deuda con mis padres por vivir y con mis maestros por vivir bien. Mis maestros de la ENSM dejaron huella para la eternidad. ¡Qué días aquellos! ¡Cómo los anhelo! En especial las clases del maestro Javier Castañeda Rincón quien impartía la asignatura de observación y práctica docente II.

Casi siempre en sus clases explicaba sobre la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Un cambio en educación que se dio cuando estudiaba el último año de la carrera. El maestro Javier Castañeda hablaba de esta transformación que estaba atravesando nuestro país en materia de educación. Decía – el gobierno de Felipe Calderón junto a los secretarios de educación están planteando como objetivo elevar la calidad de la educación–, hacía énfasis en:

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, bajo un nuevo esquema que uniformó todos los programas emanados del Plan Nacional de Desarrollo, planteó como primer objetivo elevar la calidad de la educación, para lo cual se trabajaría en distintos ámbitos: capacitación de profesores, actualización de contenidos, planes de estudio, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos (*Mendoza, 2018, pp. 67-68*).

El maestro estaba obstinado y perseverante con el término “competencias”, se preocupaba porque nosotros comprendiéramos la magnitud del término, siempre

decía – las competencias finalmente se pueden englobar en: el saber, el saber hacer, y el saber ser –. Sin embargo, Vaca, Aguilar, Gutiérrez, Cano y Bustamante (2015) señalan el “saber (conocimiento), saber-hacer (habilidad, esquema), situación (familia de situaciones, tarea, problema), movilización de recursos (sinergia, uso, aplicación, realización), representación, desarrollo de la competencia (aprendizaje)” (p.50). Después de todo, mi maestro no estaba nada alejado de estas afirmaciones porque, tal como lo analizamos en uno de los seminarios al cursar la maestría, el término “competencias” es muy amplio puesto que tiene muchos enfoques dentro del contexto educativo y esta puede ser entendida de varias maneras, como por ejemplo, en el desarrollo del lenguaje, una competencia puede entenderse como aquella capacidad que tenemos para relacionarnos, para comunicarnos, para desarrollar ciertas habilidades o potencialidades que exigen los procesos de lectura, escritura y oralidad. Conceptualizaciones que comprendí durante mi trayecto por la MEB

De igual modo, otras de las vivencias que recordé como alumna de la ENSM resultado de la enseñanza del tema reformas educativas en una de las clases de la MEB fue traer a mi mente el año 2008 cuando se dio el primer encuentro real con las reformas, pues estaba estudiando el último año de la carrera en la ENSM; como parte de la generación 2004-2008. De hecho, ya estábamos en práctica docente. En ese periodo enfrenté varias situaciones angustiosas, la principal tenía que ver con la elaboración de mi documento recepcional y el nerviosismo de lo que se avecinaba: el examen profesional requisito para poder obtener el título y la hoja de liberación del servicio social. Sentía mucha presión porque creía que ya se me venía el tiempo encima, en efecto, había días seguidos que no dormía tranquila, no comía muy bien, tampoco me divertía como acostumbraba, porque siempre andaba en una vida acelerada y exigente entre mis prácticas docentes y la revisión de mi documento.

Otra situación preocupante que viví, fue inesperada y sucedió unos días después de presentar mi examen profesional. El director convocó a toda la escuela a una reunión para darnos una noticia relámpago “que me agarró en curva”. El

gobierno federal y el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) habían firmado en el 2008 la Alianza por la Calidad de la Educación, que convocaba a los diferentes actores a “impulsar una transformación por la calidad educativa” (Mendoza, 2018, p.68), lo que conllevaba a plantear nuevas acciones.

Resultaba que dentro de una de esas acciones estaba, como lo señala Mendoza (2018), “la profesionalización para maestros”, que consistía en realizar cambios a las prácticas prevalecientes en materia de ingreso y promoción en la obtención de una plaza de maestro. Así que cualquier licenciado en educación, incluyendo a los normalistas egresados de escuelas públicas y privadas que quisieran ser profesores en los diferentes niveles de educación básica tenían que presentar un examen para obtenerla. A pesar de la confianza y la seguridad que tenía, en el fondo estaba temerosa de no aprobar el examen, pero recordé que el maestro Castañeda de algún modo ya nos había predicho el futuro que nos esperaba y nos había equipado para afrontarlo. Repentinamente cambié de chip y pensé que los cambios son una oportunidad para crecer. Puesto que debemos evolucionar para ser mejores seres humanos y mejores profesionistas.

Estaba a un paso de llegar a la meta, para ello debía pasar el examen de ingreso, para comprobar que tenía los conocimientos para poder educar a generaciones de adolescentes en mi nación. Recuerdo que seguí cada uno de las etapas del proceso de selección en la convocatoria que emitió la SEP. Requisitos como señala Mendoza (2018), resultado del acuerdo que firmaron el gobierno federal y el SENTE por la Alianza por la Calidad de la Educación con el propósito de tener mejores docentes en las aulas de México. Una reforma que coincidió con el periodo en que egrese de la ENSM. Así que me tocó aplicar para el concurso nacional para el Examen de Ingreso al Servicio Docente 2008-2009

Pasaron varios días antes de que se dieran a conocer los resultados de los exámenes de habilidades y competencias para el otorgamiento de plazas. Antes de ese día estaba la verdad desesperada por la espera, me acuerdo que solía escuchar música a todo volumen para mejorar mi estado de ánimo, Fueron días que se hicieron siglos por la espera de saber que me concedería el destino. Tras haber

esperado con ansias llego ese día en que sabría la verdad. Fue un día especial, ya que recibí la noticia de que obtendría una plaza para docente de secundaria, la cual marcaría el rumbo de mi vida. Un suceso que no solo cambio mi forma de vivir, asimismo de sentir, porque el estar en contacto con los niños ya no me sentía sola. A pesar de eso, con el tiempo ya frente a grupo sentía que había un hueco en el interior como profesional que necesitaba llenar, ese vacío que dejo al descubierto en este documento.

Ya como docente de secundaria en materia de lectura, escritura y oralidad anidaba en un árbol que estaba a punto de derrumbarse. Junto con él todo lo que vivía a lo alto y debajo de su sombra. Las raíces que alimentan el árbol vivían atiborradas de insectos que meriendan su madera. El tronco enfermizo por las primaveras, los veranos, los inviernos, al mismo tiempo los otoños, que tuvo que sobrellevar cercado de estragos por el abandono de su aislamiento. Sus ramas ya no eran seguras porque estaban quebrantables a tal nivel que en cualquier santiamén se podía venir abajo. Concebí que estaba a tiempo de atender los malestares del árbol que me sustentaba gracias a la gallardía de ir hacia atrás en el tiempo en busca de respuestas a preguntas de mi vida profesional.

Era recurrente en mis prácticas como docente, cuestionarme acerca de la mejor manera de propiciar que los alumnos se involucraran en la clase. Que tuvieran una participación activa. Inquietud que surge de la pasividad que observaba en los adolescentes durante las clases. Sin embargo, nunca me había puesto a meditar sobre qué estaba haciendo para motivar a que lo hicieran. Tampoco recapacité acerca de qué tipo de preguntas implementaba para que los estudiantes se motivaran. Fue común en mis aulas de clases generar preguntas de tipo cerrada que se presta a que los alumnos no sean reflexivos y críticos.

Interrogatorios en donde se tiene como resultado una sola respuesta, relacionado a datos específicos sin dar pauta a que los alumnos puedan expresarse abiertamente. Además de que eran preguntas dirigidas a unos cuantos del grupo. Por ello no se lograba que el resto se integrara. Así que casi siempre eran los mismos que opinaban, mientras los demás quedaban aislados. Como alumna de la

maestría quité la tapa para dejar al descubierto, la concepción de que para integrar a todo un grupo; era indispensable que diseñara estrategias que involucraran situaciones didácticas a modo que los alumnos perdieran el miedo a la expresión oral, mediante actividades socializadores que empujaran a que participaran de manera voluntaria y espontánea.

Adquiriendo cada vez más confianza sin temor a equivocarse o lo que pensarán los demás. Para ello debían comenzar a estimular la confianza en ellos mismos. A fin de conseguir una buena comunicación entre todos. Que el contacto no solo fuera maestro–alumnos. Si no, alumno – alumno mediante dinámicas de socialización donde poco a poco quisieran integrarse a las acciones para formar parte de ellas. En el aula de clases solía trabajar actividades encaminadas a las competencias comunicativas de lectura y escritura. Sin embargo, dejaba de lado la comunicación oral en una modalidad de trabajo sistematizada. Porque especulaba que los chicos desarrollaban la expresión oral constante en su vida diaria, en contacto con el medio que lo rodeaba.

Estos conocimientos se van adquiriendo de generación en generación a través de la voz de modo espontáneo. Pero estos “saberes son fragmentados y rudimentarios, pues se construyen en los intercambios lingüísticos con el medio” (Rodríguez, 1995, p. 2). Gracias a lo que se enseña en las escuelas pueden desempeñarse oralmente, con mayor eficacia. Bajo esta concepción, no atribuía gran importancia a la oralidad, porque de algún modo relegaba esta tarea a otros grupos sociales de su entorno en los cuales los alumnos están inmersos y donde tienen las posibilidades de intercambiar diálogos, aunque fueran informales como la familia y los amigos con quienes constantemente se comunican.

En torno al trabajo de la oralidad en mis aulas de clases, lo hacía bajo un enfoque disciplinar, la abordaba como una estrategia de aprendizaje para el logro de aprendizajes esperados establecidos en los planes y programas de la asignatura aplicadas a ciertas temáticas que consideraba difícil de comprensión; así que solía organizar a los alumnos para que realizaran una exposición, que la utilizaba como un medio para la obtención de conocimientos y evaluación de los contenidos. Pero

no bajo el enfoque de una competencia comunicativa de expresión oral que permitiera a los alumnos como bien lo señala Rodríguez, (1995) expresarse sin prejuicios populares como, por ejemplo; el habla que es la carta de presentación que abre o cierra puertas.

Eran comunes estas manías que subestimaban el lenguaje del alumno, que de alguna manera los hace sentir inferiores, porque su lenguaje no corresponde a formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social, para poder desenvolverse en contextos más amplios, más formales. Ahora sé muy bien, que desarrollar la expresión oral; no significa resaltar las carencias de los alumnos, hacer énfasis en lo que no saben, o corregir los errores gramaticales. Es más bien, retomar los conocimientos previos para promover la capacidad de reflexión sobre lo que comunica el niño y en qué contexto lo hace.

En la actualidad, reconozco la importancia que tiene hacer énfasis en las deficiencias comunicativas de los alumnos; no para resaltarlos como errores. Sino para potencializarlos. Para que de manera progresiva ellos puedan asimilar su comprensión “y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación” (Rodríguez, 1995, p. 3). Se trata de fortalecer las capacidades de lenguaje del estudiante. Animarlos y ayudarles a superar sus temores, a partir de ofrecerles una diversidad de actividades que los pongan en contextos reales de intercambios orales y escritos con los miembros de su comunidad escolar.

Durante mi práctica docente, en ninguna ocasión me había parado a pensar sobre lo importante que es saber diferenciar los procesos de producción de la escritura y la oralidad. Tenía la idea de que la escritura estaba por encima de la oralidad. Bajo esta concepción casi siempre le daba a la enseñanza de esta un mayor peso. Sin embargo, comprendí que la escritura es un “sistema secundario de modelado” que depende de un sistema primario anterior: La lengua hablada. La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad” (Ong, 1982, p. 4). En

efecto, la oralidad es algo natural del ser humano, ya que un niño puede comunicarse con los integrantes de su familia o la sociedad que lo rodea a través de la expresión oral que va asimilando mediante el sonido a través del tiempo sin haber aprendido a escribir y a leer.

En cambio, un niño o niña no puede leer o escribir sin antes haber aprendido los códigos lingüísticos representativos de la escritura como; la gramática, la semántica, entre otros. Siempre le di más auge a la enseñanza del lenguaje escrito; porque tenía la percepción de que el lenguaje oral es un código natural que se adquiere en el núcleo familiar. Un modo de comunicación que se utiliza todos los días a todas horas. A diferencia del lenguaje escrito que se le da más formalidad y que es primordial en las escuelas, dado que es un proceso que se aprende, por eso, “los textos han clamado atención de manera tan imperiosa que generalmente se ha tendido a considerar las creaciones orales como variantes de las producciones escritas. O bien como indignas del estudio especializado serio” (Ong, 1982, p. 4). Además, por medio de la oralidad; es mucho más fácil comunicar cualquier información e idea.

Como docente daba más énfasis a la escritura. Tal vez, porque inconscientemente estaba repitiendo un patrón conductual. Un modo de enseñanza repetitivo. O sea, aquella educación que yo también recibí. Esa en donde no se le dio prioridad al lenguaje del habla. Sin tomar en cuenta, que gracias a las producciones orales que se han transmitido por medio de la voz de generación en generación en comunidades durante mucho tiempo, podemos encontrar una gran diversidad de testimonios. Narraciones del pasado que se convirtieron en grandes escritos por medio del uso de la lengua oral, como han sido; los cuentos, refranes, leyendas, trabalenguas, mitos, coplas, poesías, romances, etc. Gracias a la escritura estas podrán permanecer o de lo contrario habrían desaparecido. Por lo tanto, la escritura es tan necesaria que no se puede prescindir de ella.

2.2. Árboles aislados en un huerto sin cultivo

Transformar la práctica docente, bajo la perspectiva de actividades retadoras para mí y para ellos, resultó todo un reto. Ya que implicó “cambios en la forma como

se establecen las relaciones de poder, de saber, de relacionarse, de valorarse y auto-valorarse entre toda la comunidad educativa” (Rincón, 2012, p. 23). Para esto acepté que los alumnos son el centro de este universo llamado sistema educativo. A partir de esta afirmación decidí darles alas para volar bajo los cielos de sus dones, sus aptitudes, sus emociones, pensamientos, debilidades, asimismo sus defectos; que los forman como seres humanos auténticos. Individuos capaces de volar sin miedo, libres de expresar sus ideas, sus pasiones, reconociéndose como personas que pueden transformar realidades sociales de desigualdad, exclusión, violencia, etc.

Logré descubrir que “las experiencias de vida y los antecedentes son, (...) ingredientes claves del individuo que somos o de lo que pensamos de nosotros mismos; el grado hasta que invertimos nuestro “Yo” en el modo de enseñar” (Goodson, 2003, p. 748), sin duda, el estilo de enseñanza, también mis antecedentes me brindaron los aportes necesarios para transformar mi práctica acerca de la auténtica esencia de enseñar la expresión escrita y oral en el aula de clases. Llegar a esta reflexión fue un trabajo arduo, porque implicó muchas tareas, esfuerzo y mucha concentración.

Este análisis que llevé a cabo, envolvió una serie de pasos; escudriñar en la mente a largo plazo, plasmar mis pensamientos en una hoja en blanco, una conversación de ida y vuelta conmigo misma. Ese proceso *transaccional* que describe Rosenblatt (1978), en relación a la redacción. Que consistió en recurrir a mi propio capital lingüístico como fuente de conocimientos, de experiencias que plasmé en este escrito en un continuo proceso de revisión de escritura y reescritura bajo una lupa. En ocasiones sentía que el texto no se expandía bajo presiones y estrés constante. Sin embargo, a través de la actividad de “libre escritura” que Rosenblatt (1978) propone como una técnica.

Logre extraer del estanque lingüístico sin ser molestada por mis ansiedades, puesto que deje de lado las secuencias y los mecanismos, centrándome exclusivamente en las ideas, así como me venían a la mente. Es decir, dejé que fluyeran los pensamientos, para hacer salir el néctar. Al principio, fue complejo

desenredar el hilo de las representaciones que tenía en la mente, porque cuanto más intentaba desatarlo, más empeoraba la situación. Ya que entre más presión ejercía mi memoria, más rígida se ponía. Por lo tanto, las ideas no fluían. Me costó mucho desenmarañar las experiencias pasadas. Sin embargo, a partir de esta escritura libre y desinhibida, conseguí desenredar el hilo. Eso me cedió la riqueza de prestar atención a una selección selectiva sobre lo que quería compartir con ustedes, a quienes agradezco que estén leyendo este texto.

Este escrito narrativo autobiográfico de la experiencia de vida que se originó a partir de evocar mis recuerdos con la intención de mejorar como persona, también como profesional de la educación. Hechos históricos de mi experiencia de vida donde salen a flote mis sentimientos, emociones, sensaciones, posturas, tristezas, alegrías, decepciones y satisfacciones que cambiaron la perspectiva pedagógica que tenía antes de ser estudiante de la maestría y antes de escribir estas líneas. Porque sin duda este repertorio no hubiera sido suficiente para sostener este documento autobiográfico que cambió mi vida.

Como ya lo afirma Rosenblatt (1978), no bastó el reservorio de mis experiencias anteriores, también fue de suma importancia dar impulso al pensamiento con nuevas ideas que nacieron de situaciones, discusiones, actividades, necesidades y problemas que dieron valor a toda esta construcción de significados. Que se forjaron en todos los escenarios que pise durante el trayecto por este sendero de la MEB en ASCL. Que me proporcionaron establecer nuevos nexos, que permitió que yo descubriera nuevas facetas del mundo llamado práctica docente.

Hoy en día estoy enamorada de los conocimientos que he adquirido en mi formación como estudiante de la maestría, puesto que tomé principios cuerdos al despojarme de las prácticas habituales que usaba en la construcción del lenguaje oral y escrito con mis adolescentes. Trincheras hundidas en mañas que solo apuntalaban en robustecer actividades escolares de cumplimiento. Lo único trascendental eran los resultados estadísticos, sin meditar los procesos en su

edificación, porque debía hacer notar en la obra el edificio y no el esfuerzo de los alumnos, ni la satisfacción de haberla realizado.

Entendí que las aulas no son pajareras en las que los alumnos se asemejan a loros que aprenden a base de repetición y memorización con la mira en un plan determinado que evaluaba con una calificación numérica. En el aula estaba más preocupada por la entrega y la asignación de un valor numérico y no por el provecho o la fogosidad de que los chicos se complacieran por el gusto de leer, de compartir, de divertirse de una forma no escolarizada. Entendí que no era evaluar sino animar “el amor a la lectura y escritura y fomentar el humanismo” (Jiménez y González, 2019, p. 31). Estrategias de Animación Sociocultural de la Lengua, que toma en cuenta el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad de una forma entretenida y agradable.

Como alumna de la MEB en ASCL descubrí el sentido profundo de trabajar la literatura infantil y juvenil (LIJ) en mi aula de clases. Entendí que la LIJ es un recurso conveniente para ejercer en mi práctica educativa ya que desempeña “una función socializadora, hablando y reflexionando sobre el mundo (sus avances, sus injusticias, peligros, diferencias, culturas, historias) y sobre las personas (sus sentimientos, emociones, sueños, pasiones, tristezas, ilusiones, alegrías, derrotas), (Cerrillo, 2016, p. 19), ejercicios que favoreció en mis alumnos la posibilidad de recorrer otros mundos a través de las obras escritas en el tiempo, imaginando cómo eran y son ahora la cultura de otras sociedades mediante el diálogo con personajes que no son de su época pero que podrán conocer a través de la mirada de un escritor.

Creo que la literatura es un puente internacional que conecta con muchos lugares desconocidos sin límites territoriales ni fronteras, ya que no se paga cuota de peaje, este pago de derecho para poder circular por un camino. Tampoco se exige visa o pasaporte para poder viajar por todo el mundo. Basta con que los alumnos tengan en sus manos un libro de literatura infantil y juvenil para complacerse de experimentar todo tipo de aventuras y una serie de emociones y sentimientos que transmite la palabra en cualquier relato.

Consideré pertinente aplicar una estrategia que estuviera centrada en la enseñanza de la lengua (lectura, escritura, oralidad) pero bajo la perspectiva del goce de leer, escribir y hablar. Tal como lo señala Camps (1996), al decir que lo más importante es que niñas y niños aprendan a hablar, escribir, escuchar, además de leer, mediante el mismo uso de la lengua. No verla como un objeto de aprendizaje o solo como un vehículo para la elaboración de los contenidos de otras asignaturas. Más bien fue una experiencia de regocijo. Para esto tuve que diseñar una estrategia que considerara situaciones que fomentaran un primer acercamiento a las prácticas de lenguaje gustosas.

A partir de mis aprendizajes adquiridos en la MEB en ASCL, asimilé la idea de acondicionar espacios, tiempos, ambientes, materiales de acervo literario infantil y juvenil encauzados a desarrollar la lectura, escritura y oralidad en mis alumnos con la mera ilusión de que saliera a la luz su creatividad, imaginación, pensamientos, al igual que sus sentimientos. Dejé de lado, la concepción didáctica de que los libros que debía emplear en el salón de clases eran aquellos con fines pedagógicos, como fuentes de información científica o de conocimientos que el currículo me exigía. Tomé conciencia acerca de la selección de las lecturas visualizando que existe un enorme abanico de obras. No debía limitarme a los libros de textos, o a las obras que están en la biblioteca escolar.

2.3. La autorreflexión docente socorrió a los arboles sin voz

Tengo que reconocer que fue embarazoso escribir estas líneas en relación al trabajo que realizaba con mis alumnos en el aula cuando trataba de desarrollar la oralidad, por los modos que empleaba en dicha labor. En ese entonces pensaba que abordar la oralidad en el aula con los adolescentes era como beber un vaso de agua cuando tienes sed, o respirar, comer o dormir. En cambio, la oralidad como lo señala Cerrillo (2016), es el arte que emplea como instrumento el lenguaje, es un producto de la creación del hombre que usa la palabra con una finalidad estética, de carácter expresivo y comunicativo.

A partir de esta afirmación admití que vivía engañada, creyendo que marchaba en la dirección correcta. Pensaba que iba a pasos lentos pero firmes, por

el sendero que llevaba a mis estudiantes perfilados a la formación de lectores. Lamenté por un momento no haberme dado cuenta antes de mi error. Uno de mis vicios más comunes en la órbita del desarrollo de la lectura y escritura ocurrió durante todo un ciclo escolar. Por lo común, los días viernes era común que los alumnos llevaran en sus mochilas, junto a sus materiales escolares; un libro de literatura juvenil aparte de sus libros de textos.

Una obra distinta en cada uno de ellos, que habían escogido con anterioridad de una lista de repertorio que yo había seleccionado por recomendaciones de una editorial, sin antes haberlos leído, en la mayoría de los casos. Sin duda, fue una de las prácticas no acertadas que efectúe tal cual lo señala el escritor Garrido (2018), cuando dice que no hay nada más abominable que imaginar a un maestro que impongan que lean una lectura que él no ha leído. No podemos mandarlos a leer algo que no conocemos, sería como mandarlos a un río en el que no se sabe que hay al frente, a qué obstáculos se puede enfrentar.

Pero ahí no se acabó la práctica desafortunada, continué en forma desconsiderada la disposición de mis alumnos quienes, en su mayoría, demostraron interés por entrar en el mundo de la imaginación a través de las historias. Sollocé al darme cuenta que corté las alas a estas palomas porque examinaron el libro mediante entrenamientos encaminados a favorecer las habilidades básicas de lectura como: fluidez, uso adecuado de la voz, seguridad, esfuerzo, velocidad y comprensión del texto. Mediante una guía titulada “la lectura en cinco pasos” determinada con cuestionamientos como, por ejemplo; que leyeran el texto con atención, buscaran las palabras que no conocían, o que enumeraran cada párrafo del capítulo del libro que había leído, aunado a que escribieran en su cuaderno la idea central del texto.

Según mis ideas para mejorar la comprensión lectora, y la ampliación de vocabulario. Generalmente los estudiantes leían en un tiempo de cincuenta minutos al mismo tiempo que resolvían el cuestionario. Mientras Yo estaba prestando la mirada a los adolescentes intentando leer las páginas de su libro, sentados en círculo sin ningún sentido porque solo se dedicaban a decodificar el cúmulo de

insectos llamados letras. Además, no estaba consciente sobre qué libros elegir para trabajar con los alumnos, generalmente seleccionaba libros didácticos, que sirvieran de puente para la enseñanza de conocimientos o valores para mejorar la convivencia en la escuela. Lecturas que ofrecieran moraleja para que los niños reflexionaran y mejoraran su conducta.

Con el paso del tiempo, ya como alumna de la maestría en animación sociocultural de la lengua, me percaté del deber que adquirí como docente en el desarrollo del lenguaje. El deber, de despertar en mis alumnos la curiosidad, el placer y el entusiasmo por la lectura. El deber de propiciar que el aula de clases sea el escenario de interacción social y cultural a través de la literatura infantil y juvenil (LIJ). El deber, de tomar de la mano a mis alumnos para que puedan comenzar a dar sus primeros pasos en el mundo literario. Comenzar el desarrollo de hábitos de lectura pero que sea placentero, que los alumnos asimilen estas prácticas como vehículos que los transportaran a lugares desconocidos, a través de su imaginación.

Hallar nuevas formas de enseñar la LIJ en el aula, fue en mi vida profesional y personal el mejor tesoro que haya encontrado. Fue una gran revelación que estaba oculta a la luz de mis ojos, ya que descubrí la existencia de mejores formas de guiar a los alumnos al fomento de la lectura. De tal modo que nació en mí el deseo de mantener una relación estrecha con los libros. La ilusión de devorar libros de un bocado, con la mira de ser un ejemplo para ellos. Este viaje como alumna de la maestría me ha hecho pensar que nunca es tarde para empezar a cambiar y mejorar la labor que me fue asignada de la cual soy absolutamente responsable.

Responsable de formar alumnos capaces de crear, imaginar, soñar, volar, no pecar de ignorancia, vivir, excitarse, disfrutar, compartir y experimentar por medio de las historias escritas de alguien más. Historias concernientes a su contexto y a su época, pero igual aventurarse con relatos de otros contextos y otras épocas. Asimismo, que otros también puedan emocionarse a través de sus escritos. Que en este caso los adolescentes tengan como lo señala Cerrillo (2016) preferencias hacia los libros por encima de otras preferencias como las series de televisión, las redes

sociales, el internet, los videojuegos, ese abanico de posibilidades que ofrece el mundo actual con el proceso de globalización.

Porque leer es parte de la vida y todos deberíamos leer textos literarios con la misma naturalidad con la que hablamos y con la misma cotidianidad con la que nos relacionamos entre sí. Estas posibilidades de acercamiento a la LIJ que no goce en mi niñez debido a las carencias económicas que había en casa, a la falta de motivación de mis maestros quienes no lo fomentaron ya que no le daban prioridad puesto que fue una práctica nula en mi formación. Y es por ello, que no deseaba que mis alumnos pasaran por lo mismo que experimenté.

Encontrarme con nuevas formas de encaminar la lectura, escritura y la oralidad me llevó hacia otra pelea. La pelea de transitar de un camino a otro, un sendero desconocido lleno de espigas que tuve que ir abriendo para poder encontrar la salida. La disputa comenzó en el intervalo a la hora de elegir el tipo de literatura infantil y juvenil entre una gran variedad de repertorio en las librerías o en las bibliotecas escolares. así que tomé en cuenta lo que señala Colomer (2002), la selección de los *buenos libros* que encaucen el interés y justifiquen el esfuerzo de los chicos y chicas. Por consiguiente, mis ojos se volvieron hacia la lectura como fuente de prácticas culturales. No como fuente de conceptos, o lecciones para extraer información con fines pedagógicos. Encaminadas a hacia una meta preestablecida en un plan de clase.

La flecha estaría direccionada hacia un aprendizaje de intercambio social y cultural. Para ello había que convencer a los niños que no leían muchos libros en cantidad ni en calidad. Porque básicamente leían textos científicos muy cortos relacionados a las temáticas del Currículo de cada asignatura. Comencé con pequeñas acciones como leerles cuentos, escribir cartas, compartir textos, que ellos narraron a los integrantes de su familia. Asigné un espacio y tiempo dentro de mi planeación para la práctica literaria, abrí espacios para compartir emociones, pensamientos, sentimientos a partir de la lectura de libros álbum o libros ilustrados.

Estos libros de literatura infantil y juvenil que contienen como señala Bader (citado en Arizpe y Styles, 2004) textos, ilustraciones, son documentos con

expresiones creativas, que manifiestan mediante el uso de las imágenes emociones e ideas del mundo que nos rodea, son toda una obra de arte y la primera literatura de la infancia. Promueven la imaginación y la creatividad ya que ellos van creando un hecho o una situación a partir de lo que van observando en las ilustraciones interiorizándolo con lo vivido, además que comunican sentimientos de alegría, tristeza, admiración, optimismo, amor, afecto, en donde los niños y niñas interactúan con los personajes.

En cada paso que daba en mi recorrido como alumna de la MEM en ASCL, mis vestimentas se empolvaban de sabiduría, amor, paz, alegría y el auténtico placer de la enseñanza. Logré con tristeza reconocermé a mí misma, puesto que descubrí a tiempo que necesitaba mejorar ciertas potencialidades en lo laboral y personal. No fue fácil aceptar que tenía que cambiar ciertas rutinas, hábitos y costumbres muy arraigadas. Me costó demasiado descubrir que tenía que mejorar algunas prácticas pedagógicas que las llevaba como un cabello pegada a mi cabeza. Habilidades docentes que cuando logré abrir el cofre de las erróneas prácticas olían a viejo, monótonas, aburridas. Muy desgastadas que me causaban cansancio, acompañada de frustración.

Es cierto, que en algún momento de mi vida docente llegué a pensar que esta profesión no era lo mío. Que me había equivocado al elegir esta carrera ya que cuando cerraba la puerta del aula de clases, al finalizar la jornada sentía que no estaba haciendo lo correcto porque observaba a mis alumnos comportarse de una forma apáticos, confundidos, aburridos, pensativos, distraídos fuera de este mundo. Conseguía percibir hasta en la postura de sus cuerpos; estados de comportamiento desinteresado, con sueño, flojera. Adolescentes que no mostraban ningún interés por aprender e indisciplinados en el aula.

Todas esas actitudes me entristecían y decepcionan. Por muchos años de experiencia docente seguía especulando lo mismo. Porque no conocía con certeza el origen de estos modos repetitivos en mis alumnos. Sin embargo, este arbusto se transformó en un árbol deseoso de una poda para mejorar la apariencia de sus ramas agonizantes y muertas afectadas por plagas y enfermedades del pasado

como persona y profesional que le atormentaban, que en ocasiones no dormía tratando de buscar las maneras de que sus alumnos se involucraran, participaran, gozaran del aprendizaje, que encontraran el sentido de realizar cualquier tarea por gusto, placer y alegría. Pensando en que no quería repetir los mismo patrones de enseñanza que recibió en su infancia en los procesos de escritura y expresión oral.

Sin una autorreflexión del pasado y el presente, no hubiera sido posible explorar el interior de la mente. Esa de dónde provino una nueva ilusión, también la esperanza de que era posible que yo pudiera cambiar estos entornos grises. Que tenía que cambiar a partir de la transformación de mi quehacer docente, bajo el enfoque de ASCL, que como bien lo señala Dueñas (2016), es tener fe en los adolescentes, en el grupo y en la comunidad; es creer que una mejor sociedad es posible si se construye hombro a hombro. Es hablar de creatividad, de innovación, de decisiones, para satisfacer necesidades e inquietudes personales, colectivas e individuales.

Hablar de Animación Sociocultural de la Lengua, es como dice Dueñas (2016), hablar de una pedagogía amorosa que fortalece lazos afectivos mediante la promoción de valores humanos para un mejor futuro. Para ello tuve que aceptar que las acciones del pasado como maestra no eran las mejores, para propiciar que los adolescentes manifestaran interés por la lectura, escritura y oralidad. Escribir estas experiencias, a partir de preguntarme sin miedo ni engaño. Me llevó a cambiar de opinión en torno a la propia práctica docente.

Confesé a mi conciencia que no estaba equivocada en las percepciones, porque de alguna manera a pesar de los esfuerzos siempre quedaba un vacío en mis alumnos. Ese que hacía falta llenar con actividades diferentes que reavivaran su atención, su pasión, entusiasmo, junto con el fervor por las actividades escolares de las asignaturas de español y geografía que impartía. Despertar el interés en los adolescentes fue todo un reto de aprendizajes. Me costó encontrarme y entender a partir de lo que averigüé en la introspección que debía evolucionar. No nada más en el aspecto físico de mí cuerpo, por el pasar de los años que se transformaba por

los efectos del tiempo. Sino también en la forma mental y emocional a partir de las experiencias de aprendizajes que había vivido como estudiante de ASCL.

Precisamente una de las actividades retadoras para mí a las que me enfrenté como alumna en la MEB en ASCL giró en torno al planteamiento de un proyecto colectivo en colaboración con mis compañeros de clase, quienes eran docentes de diferentes niveles; preescolar, primaria y secundaria. Proyecto que consistía en la creación de un espacio creativo construido por nuestra generación, con el fin de difundir nuestras experiencias y el amor por las prácticas de lenguaje reflejado en cada una de nuestras propuestas. Estrategias de animación sociocultural de la lengua, que toma en cuenta el uso de la literatura infantil y juvenil.

Las cuales habíamos implementado con nuestros alumnos en el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad de una forma entretenida y agradable. Que sin duda son excelentes aportaciones de las cuales muchos maestros pueden poner en práctica en sus aulas, a la vez que las pueden enriquecer. Propuestas que se diseñaron tomando en cuenta el contexto de pandemia de COVID-19 (conocida popularmente como el coronavirus) derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2 que estábamos viviendo y que nos llevó al encierro y nos obligó a buscar medios digitales que nos permitieran tener un mejor acercamiento con nuestros alumnos. En el recorrido por ese camino encontramos el uso del blog, una herramienta online, que describo más adelante.

Trabajar en este proyecto resultó una piedra en el zapato, porque estaba acostumbrada a trabajar de manera solitaria e individualista. Una identidad que caracterizaba a mis prácticas como profesional docente. La realización de este proyecto exigía la modalidad de un trabajo en colectivo. Esta forma de “desarrollar la colegialidad en el caso de los profesores que constituye un esfuerzo de gran envergadura dada la reconocida balcanización de las relaciones sociales al interior de las escuelas” (Hargreaves, 1996 como se citó en Prieto 2004, p. 45). Un modo de trabajo que no está puesto en marcha en mi escuela, ya que no se crean espacios de trabajo colegiado en el cual los docentes nos involucremos, interactuemos, asimismo, socialicemos saberes y aprendizajes.

En la escuela donde laboro no había experimentado este tipo de oportunidades que me permitieran estar abierta, ser flexible y participativa, Todos estos quehaceres que pretende un trabajo entre pares con los que no estaba familiarizada. Me costó aceptar que podía aprender de otros, en especial que podía aportar a otros. El trabajo colaborativo entre pares implicó esfuerzo, tiempo, compartir ideas, analizar e investigar juntos, debatir, aportar y participar activamente. Al inicio del desarrollo del proyecto, en las primeras reuniones que tuvimos por medio de videoconferencias en la plataforma de Meet para organizarnos. Surgieron las primeras diferencias entre los participantes, se dio precisamente en un diálogo que establecimos entre todas las partes involucradas para decidir que herramienta digital elegiríamos para difundir estos recursos de animación sociocultural de la lengua y otras informaciones relacionadas a la misma.

Dentro de esa conversación germinaron dos propuestas de mis compañeros; la primera estaba relacionada con la creación de un blog, un sitio Web en el que se va publicando contenido novedoso y actualizado sobre ciertos temas específicos y libres cada cierto tiempo en forma de artículos conocidos como posts. y la segunda opción era la creación de una página de Facebook, que es un canal de comunicación tecnológico, un espacio que reúne a personas interesadas en un asunto específico, donde se puede adicionar videos, fotos, y foros de discusión. así que surgió el primer debate entre nosotros, el cual de manera respetuosa y consensuada llegó a una conclusión en común acuerdo.

Todo este proceso de organización durante el desarrollo del proyecto colaborativo elaborado por nuestra generación, con el fin de divulgar nuestras experiencias en relación con las prácticas de lenguaje bajo el concepto de Animación Sociocultural de la Lengua fue un reto real para mí, debido a que las clases que se impartían en la MEB no eran presenciales, más bien se daban de forma virtuales comúnmente por Zoom. Una plataforma que proporciona el servicio en internet para realizar videoconferencias por video y audio. Esto a casusa de la cuarentena que provocó la suspensión de actividades académicas de manera presencial en las escuelas debido el impacto de la pandemia por el Covid-19. Un

virus que afectaba de distintas formas el organismo de las personas que se contagiaban y que podía ocasionar la muerte.

La pandemia por el Covid-19 nos obligó a encerrarnos en nuestras casas y desde ese espacio privado tomar clases a distancia, una medida para no contagiarnos de un virus fatal que dejó muertos. Es triste recordarlo, porque me tocó vivir de cerca la tragedia que trajo esta enfermedad. Ya que una de sus víctimas de este enemigo fue un amigo. Era alguien con quien había construido un lazo a base de reciprocidad y lealtad. Por otro lado, otros compañeros de la MEB también se contagiaron, sufriendo los síntomas de este virus de quien se lograron librar.

Pese al cambio de modalidad de trabajo en las escuelas y la UPN, aunado al dolor físico y emocional no dejé de luchar. El aprendizaje continuo, aunque sea bajo estas condiciones online. Los docentes y alumnos de la MEB afrontamos la situación haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) tratando de no perder el objetivo propio de las clases presenciales, porque mis docentes no dejaron de planear, de diseñar actividades, de organizar los tiempos, de cumplir con el horario y de retroalimentar. Por supuesto que como alumna y docente tuve que desarrollar otras competencias que me hacía faltan para poder cumplir con las que demandaba la nueva forma de aprender y enseñar.

El camino de la virtualidad por supuesto que hubo obstáculos, uno de ellos la preparación en el uso de las aplicaciones educativas como Google classroom que permite crear información como videos, presentaciones, realizar exámenes o formularios, e incluso los alumnos podían subir sus trabajos, entre otras funciones útiles en el proceso de enseñanza aprendizajes, que pueden ser usadas en dispositivos electrónicos como la computadora y el celular. Plataforma que resultó indispensable al igual que el Zoom y el Meet, pero que requirió para su uso una capacitación inmediata de mi parte, puesto que era inusual en el desarrollo de mis prácticas educativas como alumna y como profesora.

En medio de todo este acontecimiento que estaba sucediendo en el país de México, las clases siguieron su curso y el desarrollo de las actividades, asimismo. Después de varias reuniones virtuales que tuvimos para llegar a acuerdos y

compromisos sobre cuál sería el proyecto que construiríamos para dejar huella en las próximas generaciones de egresados y contribuir con nuestro granito de arena algo a los docentes que se dedican a la docencia, nos decidimos por la creación del blog. Al inicio me abrumé un poco con la elección porque era una herramienta que ya había visto, pero no sabía cómo funcionaba a profundidad. Pero gracias a una de las compañeras que demostró una gran capacidad en el manejo de la misma, nos compartió su blog, y detalladamente nos explicó cómo funcionaba, las ventajas y sus particularidades. Lo cual me pareció muy interesante, creativo, y de buen gusto.

Trabajar en colectivo con los compañeros integrantes de la generación 11 fue todo un acontecimiento debido a que logré lo que nunca me hubiera imaginado. Conseguí por primera en mi experiencia personal involucrarme de una forma extraordinaria. Puesto que me comprometí y responsabilicé en el desarrollo de cada una de las acciones individuales que contribuirían a la construcción del blog que llevó por nombre *Maestros Animadores G11*. Sumé a el proyecto mi granito de arena que residió en la creación de un producto único que consistió en la elaboración de un video titulado: *Leer también es compartir. El mundo de la literatura infantil y juvenil*. Inspirado en el libro álbum ilustrado titulado, *la montaña de libros más alta del mundo de Rocío Bonilla*¹.

Una historia que verdaderamente me enloquece puesto que es un álbum ilustrado que transmite la magia que tienen los libros con sus relatos. Es una historia que trata de Lucas, un niño que está convencido de que nació para volar, podía pasarse horas contemplando a los pájaros. Escribió a Santa Claus pidiéndole unas alas que volaran de verdad. Pero el día de su cumpleaños lo único que obtuvo de manos de su madre fue un libro. – Hay otras formas de volar, Lucas – le dijo su mamá. le gustó tanto el cuento que lo acabó de un tirón. Empezó a devorar libros sin parar ...hasta que formó la montaña de libros más alta del mundo.

¹ Liga de acceso al blog elaborado por los docentes de la generación 11.
<https://animacionsocioculturaldelalengua-g11.blogspot.com/>

En este video que hice como aportación individual al blog, les presenté una demostración de un ejercicio de animación cultural sencillo y enriquecedor dirigido a docentes y alumnos con la mira de acercarlos a la literatura infantil y juvenil (LIJ). Una dinámica que radicó en presentarles una demostración de los libros que forman parte de mi montaña de libros más alta del mundo. tal como se muestra en el video² Libros que siempre serán parte de mi montaña por la historia y el significado que tienen para mí. con la mira de que también ellos pongan en práctica este ejercicio. Que socialicen esos libros de la literatura infantil y juvenil o de cualquier otro género que forman parte de su montaña de libros más significativos. Les dejo claro que no son recomendaciones de libros. Es una propuesta de ejercicio cultural para que docentes y alumnos platiquen sobre algunos libros que forman parte de su montaña de libros que han construido a lo largo de su historia de vida.

Aportar un producto nuevo y auténtico a este proyecto fue muy difícil para mí, porque tuve que redoblar energías y recibir empujones de mis amigos, familiares y esposo. Quienes me motivaron cuando estaba a punto de tirar la toalla porque fue un trabajo bastante laborioso. En especial porque tuve que enfrentarme a un mogote de dificultades en su realización. Recuerdo que no sabía por dónde entrarle, pero mis maestras y compañeros me dieron palabras de aliento y sugerencias de cómo ir resolviendo estos problemas. Una recomendación necesaria fue la realización de un guión para la elaboración del video, que de veras resultó un gran apoyo excepcional porque fue el punto de partida en la producción del video, puesto que me sirvió de guía para optimizar tiempo, añadiendo y especificando paso a paso los elementos, como, por ejemplo; el título, el propósito, las escenas, los diálogos, los tiempos y las imágenes que aparecerían en el mismo.

Estoy muy satisfecha de haber formado parte de este equipo de trabajo con compañeros tan profesionales, quienes demostraron grandes habilidades. Comprometidos, cooperativos, empáticos, creativos e innovadores. Colegas que en todo el desarrollo del proyecto propiciaron un ambiente de confianza que fomentó

² Liga de acceso al video elaborado por la maestra: Janet Ruiz Suriano
[Leer es compartir - YouTube](#)

el intercambio de opiniones, donde pude expresar libremente mis ideas. Quienes no tuvieron prejuicios porque aceptaron y valoraron mi trabajo y el trabajo de los otros. A pesar de que en el primer escalón de mi intervención en este proyecto fue agobiante, y que estuve a punto de rendirme. Sin embargo, quiero resaltar que ¡todo valió la pena!, porque el proyecto final que se obtuvo es invaluable. Tal como se muestra en el siguiente enlace del blog³. Cada bache al que me enfrente fueron áreas de oportunidad para desarrollar mis habilidades, obtener nuevos aprendizajes, seguridad y confianza.

Los aprendizajes adquiridos en la MEB, fueron un parteaguas en mi evolución como persona y profesional, puesto que las prácticas de enseñanza con respecto a la lengua; me mostraron que existían mejores posibilidades en la enseñanza de la lengua. Los maestros me aportaron el uso de diferentes estrategias, que eran todo un arte de transformaciones. Estas me impulsaron a creer, además de crecer como ser humano. Recuerdo que en muchas ocasiones cuestioné la pregunta de quién era la culpa de que los alumnos no quisieran leer, escribir y hablar en la escuela. ¿acaso eran los maestros, los padres, o ellos mismos?

Hoy en día puedo responder a esa pregunta; comentándoles que con base a las vivencias en las prácticas antes y después de estudiar la maestría. Con toda seguridad diría que la mayor responsabilidad recaía en mí. Porque comprendí, que para que hubiera vida en las aulas de clases y los niños se interesaran por aprender; debía “recurrir a clases más dinámicas para que las y los alumnos dejen de verse como seres pasivos y se responsabilicen activamente de su propia formación” (Rojas, 2011, pp. 59-60), a partir de secuencias didácticas, que incluyeran actividades centradas en sus intereses. Donde pusieran a prueba sus habilidades y potencialidades con el propósito de descubrir por ellos mismos el mundo que los rodeaba a través de su propia curiosidad según sus necesidades.

³ Liga de acceso al blog elaborado por los docentes de la generación 11.
<https://animacionsocioculturaldelalengua-g11.blogspot.com/>

En este largo viaje, tuve la oportunidad de reflexionar y comprender la importancia de situar las tareas a partir de lo que los estudiantes querían aprender. Partí de esos intereses que de algún modo tenían un impacto en sus vidas. Cedí la estafeta para que ellos continuarán con la carrera y juntos llegaran a la meta. Me percaté de que era el momento de darles la libertad. De que expresarán libremente sus deseos, sueños, al igual que sus aspiraciones. Donde de alguna manera yo pudiera ser un apoyo para que lograrán alcanzarlos. Para ello tuve que romper con aquella didáctica ajustada a mi medida.

Decidí a partir de mis aprendizajes adquiridos como estudiante de la maestría, desarrollar en los adolescentes la autonomía. No fue fácil avivar esta habilidad, porque no fue algo que se dió de la noche a la mañana. Fue un proceso que se iba dando poco a poco. Me costó en un principio, ya que hubo dificultades. Especialmente porque no estábamos familiarizados con esta forma de trabajo. Recuerdo que a pesar del miedo que tenía de darles la libertad y autonomía de decidir lo que les gustaría aprender. Me atreví a realizar dentro de esas cuatro paredes del salón, algo insólito. En los trece años de experiencia docente, me armé de valor para cambiar sus vidas, también la mía.

En la búsqueda de darle sentido a lo que hacía en mi vida profesional, encontré un gran diamante escondido. Este que le dio brillo a una mirada que existía cansada, opaca y triste. Esa joya llenó de alegría y felicidad mis días, ya que me llevó a dar pasos hacia adelante. A tomar nuevas decisiones, a vivir nuevas experiencias significativas. Brindé la oportunidad a los alumnos de decidir el rumbo de su propio curso. Establecí una estrategia de aprendizaje que permitió desarrollar la lectura, escritura, al igual que la oralidad. Implementé la pedagogía propuesta por una experta en didáctica de la lengua, Jolibert (2015). Bajo este enfoque experimenté que cuanto más libertad les daba a los estudiantes más independientes se mostraban y más se involucraban.

Justamente en la parte que sigue de este trabajo, describo una propuesta de proyecto que realicé con los adolescentes bajo la pedagogía por proyectos de Jolibert (2015), que fue sin duda un diamante real que adquirí en mi proceso de

aprendizaje durante el módulo cuatro de la Maestría con especialidad en ASCL. Con apoyo de mis maestros logré atreverme a implementar un proyecto de comunidad con los niños apoyándome de esta didáctica. Ellos fueron mi motivación porque me encaminaron de la mano de cómo podría llevarlo a cabo. Para mí fue algo novedoso, extraño, y al principio pensé que era muy ambicioso, quizá porque ya estaba acostumbrada de lo usual y a la normalidad de la monotonía donde los días pasaban sin novedades en lo educativo.

La implementación del trabajo por proyecto implicó dar un paso gigantesco hacia la transformación de mí misma, no podía despegar sin ante saber quién era y, cuáles eran mis miedos, mis prejuicios, valores y creencias, muchas emociones con las que tuve que lidiar para llegar aterrizar que era lo realmente quería lograr en mi papel docente y principalmente aceptar que necesitaba mudar de aires, que mis métodos de enseñanza y aprendizaje repetitivos tenían que evolucionar, comenzar con transformaciones reales apegadas a lo que tenía sentido y significado para los alumnos.

Sin duda, el hecho de que este árbol se haya plantado en un huerto cálido y húmedo, como fue la MEB cambió de forma. A causa de que, el árbol recibió la influencia del entorno que favoreció el fortalecimiento de su raíz, sus ramas y tronco. Esta poda y riego que se le dio al árbol también influyó en los arboles más pequeños del huerto porque que recibieron una buena sombra. Asimismo, lograron crecer a gran altura de manera libre. Debido a la sombra ya no creció la mala hierba y así los alumnos lograron dar sus frutos, o sea tener voz y autonomía. Habilidades y actitudes de las cuales doy muestra en la siguiente narración de esta historia.

CAPÍTULO 3

DE UN HUERTO SIN CULTIVO A UN HUERTO FRUCTÍFERO

El autoconocimiento y escribir sobre mi experiencia particular y profesional, me llevó a descubrir que debería contribuir a que los adolescentes fueran personas felices y responsables, auténticas, libres, protagonistas y cooperativas. Para ello aposté por la educación problematizadora propuesta por Freire (como se citó en RIA, 2010) que consistió en quebrantar mi autoridad para darle paso a la libertad e independencia, lo que implicó la negociación con mis alumnos a partir del diálogo, dando oportunidad a la comunicación de ida y vuelta. Así ya no fui yo la que educó sino todos juntos nos educamos.

Establecí una interacción en el aula con los alumnos con la intención de crear vínculos afectivos, de confianza y seguridad. Como resultado logré mediante este tipo de educación que los alumnos aportaran sus ideas, pensamientos, creatividad, imaginación, interés, disposición, participación porque se sintieron escuchados, valorados, apreciados, gustosos, importantes, útiles, solidarios, protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje en comunión y colaboración con los demás. Al inicio del proyecto también expresaron que se sentían nerviosos, miedosos, incapaces, ansiosos, tímidos, y cohibidos porque era algo desconocido para ellos.

La práctica pedagógica que llevé a cabo con los alumnos, está sustentada en la teoría psicológica denominada constructivismo, que postula que todo individuo construye su propio conocimiento (Sandoval, 2005). De este modo, los alumnos lograron adquirir aprendizajes significativos, en vista de que se responsabilizaron del mismo. Puesto que fueron creando fortalezas y habilidades a partir de sus experiencias con el entorno donde se desenvolvían. Un contexto educativo basado en la negociación de significados (Porlan, como se citó en Sandoval, 2005).

Estudiantes que, en efecto, aprendieron porque la enseñanza se centró en sus intereses y necesidades, porque quisieron y se interesaron en hacerlo. En razón de que partió de un contexto apegado a su realidad. Fue para mí y para ellos un proyecto de comunidad que valió oro, porque arribamos al puerto indicado.

Antes de echar andar más de un par de prácticas pedagógicas fue necesario nutrirme sin cesar de un cuerpo indiscutible de conocimientos; acerca de cómo abordar el desarrollo del lenguaje en los adolescentes. En esa búsqueda de información, me encontré con una propuesta de trabajo. Una oferta pedagógica que Sandoval (2005), denomina *modelo pedagógico de lenguaje integral*. El cual se concibe como un proyecto de aula donde se adquieren y fortalecen las competencias comunicativas, a través de la realización de diferentes prácticas expresivas con el objetivo de desarrollar en mis alumnos habilidades del lenguaje, como, por ejemplo: hablar, escuchar, leer y escribir.

3.1. La pedagogía por proyectos un nutriente funcional del árbol

En esa búsqueda de conocimientos tuve la fortuna de encontrarme con un modelo pedagógico que favoreció el desarrollo de las competencias comunicativas. El contacto con la *pedagogía por proyectos* de Jolibert (2015) cobró sentido porque los alumnos reconocieron a la escuela como un lugar privilegiado, donde se adquirieron aprendizajes importantes. Visualizándome como alguien en quien podían confiar y acudir cuando surgieran dudas y dificultades. Apoyándose siempre de sus compañeros como redes de apoyo, con las cuales fue agradable compartir y confrontar ideas. Debido a esto; los alumnos lograron construir textos auténticos: infografías, afiches, caja de herramientas etc. Este último recurso, la caja de herramientas conformada por cuadros y esquemas que construyeron en conjunto, para un fin en común. En beneficio de una realidad que querían cambiar y que detallo más adelante.

Establecí una estrategia de aprendizaje que permitió desarrollar especialmente la escritura, asistida de la mano de la lectura, también la oralidad. Para ello decidí implementar algunos elementos de la pedagogía por proyectos propuesta por las expertas en didáctica de la lengua, Jolibert y Jacob (2015).

Quienes a partir de sus escritos en el libro interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula, me inspiraron para trabajar con mis estudiantes un proyecto de comunidad que resultó bastante significativo para ellos, puesto que consiguieron como dice Vigotsky (como se citó en Sandoval, 2005) construir un nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabían, porque lograron con todas las prácticas de lenguaje contribuir a una problemática real de su entorno que consistía en el uso excesivo de la pirotécnica y el daño que esta causa a los animales. Bajo mi guía y la colaboración de sus compañeros.

Retomé también, algunas bases de ciertas experiencias metodológicas de algunos docentes que compartieron a través de sus escritos biográfico narrativos su experiencia didáctica bajo la formación del enfoque de animación sociocultural de la lengua, “cuya finalidad es ayudar a las maestras y a los maestros a transformar las aulas en escenarios comunicativos donde se colabore en la construcción compartida del conocimiento, utilizando el lenguaje como eje de las tareas escolares y de la vida cotidiana en la escuela” (Lomas, 2019, p. 12). Mediante esta mirada que mentalicé, me atreví a experimentar con mis alumnos este tipo de escenarios; donde escribieran, leyeran, hablaran, asimismo escucharan. Poniendo el uso del lenguaje al servicio de ellos mismos, de sus compañeros y básicamente de la comunidad donde se desenvolvían.

En este sentido, promoví el desarrollo de la lengua como bien lo expresa Dueñas (2016), bajo la perspectiva de su función o utilidad y no solo como decodificación del texto, o creación del significado y automatización de tareas, planas o ejercicios tediosos sino en un sentido práctico que muchas veces dejaba de lado, porque estaba acostumbrada a estas dosis de actividades repetitivas cimentadas en mi historia personal y experiencias pasadas que viví en mi infancia como estudiante y también como profesional.

Desafíos que con los nuevos conocimientos que logré apropiarme en la MEB en ASCL me permitieron moverme hacia otro nivel de pensamiento que llevé a cabo en este proyecto de lengua con mayor entendimiento. Ideología que hoy en día respeto, amo y admiro, porque me inspiró a reflexionar sobre mis maneras de

enseñar y aprender. Ejercicio que ayudó a darle sentido a lo que hago en las aulas de clases, poniéndole en la actualidad entusiasmo y sentimiento. Por lo bondadoso que resultó ser este modo distinto de actuar en la enseñanza. Al despertar en mí, la alegría que residía oculta, debido a la falta de motivación intrínseca, esa que te anima a realizar acciones por la mera satisfacción de desear hacerlo.

Reconociendo que las escuelas son espacios facilitadores del aprendizaje del lenguaje, desde esta concepción que visualiza trabajar la lectura, escritura y oralidad como tres hermanas, que se apoyan entre sí, donde ninguna tiene una mejor posición que otra, porque juntas y conectadas pueden lograr la solución conjunta de cualquier problemática, tal como lo señala Dueñas (2016), cuando dice que la lectura, escritura, al igual que la oralidad son imprescindibles. Puesto que este trinomio perfecto mantiene una relación recíproca donde una se sustenta, además que se enriquece de la otra.

El proyecto de comunidad del que doy cuenta en este documento, el cual se puso en marcha ya casi para terminar mis estudios en la MEB, se dio en un huerto con ráfagas de viento que amenazaban el cultivo puesto que hacía tambalear los árboles, el lugar y el tiempo que escogimos para llevar a cabo la siembra no fue el que hubiéramos querido, ya que este proyecto de comunidad nació en los primeros días del regreso a las clases presenciales, tras un año y medio de que estuve impartiendo clases en línea por la temporada de pandemia originada por la propagación del virus SARS-COV2 causante de la COVID-19 a finales del mes de marzo del año 2020. Tiempo en el que el gobierno decidió cerrar las escuelas, como medida preventiva para evitar el contagio entre la población mexicana.

Durante ese periodo de encierro, como docente daba las clases en línea mediante Google Meet una aplicación de videoconferencias que me permitió llevar a cabo en un principio reuniones en línea dos veces a la semana con mis alumnos en sesiones de 30 minutos, las cuales fueron aumentando progresivamente hasta llegar a una diaria, con una duración de 50 minutos de lunes a viernes. En este tiempo en el huerto también hubo siembra, o sea la aplicación de estrategias y proyectos que implemente con los alumnos resultado de los aprendizajes en la MEB

que del igual modo dieron frutos. Sin embargo, no ahondo en ellos en este documento.

Recuerdo que aprender a dominar las plataformas para dar clases virtuales fue para mí todo un reto porque no dominaba las mismas, en varias ocasiones los nervios me traicionaron, a tal grado que en mis primeras clases entraba y salía varias veces de la videoconferencia por equivocaciones. Especialmente cuando trataba de compartir pantalla, comenzaba a escuchar eco y me veía doble. Pero cada uno de esos errores se transformaron en aprendizajes, así que logre mejorar y dominar con el tiempo esa plataforma de Meet que me hizo sufrir y a quien tanto temía.

Trabajar en este proyecto con los alumnos al inicio de que se reabrieran las escuelas en el país, después de un largo tiempo de encierro no fue nada simple. Porque a pesar de que ya se habían reabierto los planteles, la educación no era del todo presencial, porque la SEP decidió que el regreso a clases fuera de manera voluntaria, cautelosa, gradual y escalonada. Pero además tuvimos que acostumbrarnos a la nueva normalidad que consistió en seguir algunos protocolos de salud como el uso de cubrebocas obligatorio, lugares fijos asignados, asistencia alternada a la escuela, entre otras medidas que, aunque no obstruyeron en el desarrollo del proyecto si resultaron complejas, ya que nos llevó más tiempo del previsto terminar el proyecto, porque como no los veía todos los días, algunas tareas tuvieron que realizarlas en casa con ayuda de sus padres.

Por otro lado, muchos padres de familia que por miedo a que sus hijos se contagiaron optaron por no llevarlos a la escuela, decisión que favoreció que esos árboles no fueran provechosos. A pesar de las dificultades que se presentaron en el huerto por sembrar bajo esta temporada de escasas de falta de riego, el huerto dio frutos porque a pesar de que no fue la mejor época para el cultivo, los árboles que se plantaron dieron su cosecha, Recompensa que se obtuvo gracias al apoyo de fertilizantes y una adecuada cantidad de luz. Fue así que conseguimos que el huerto fuera fructífero.

La implementación del proyecto de comunidad, tenía como objetivo que los alumnos emplearan la escritura, la lectura y la oralidad como medios de aprendizaje para cambiar una realidad, en el municipio de Tultepec. Auto-declarada la capital de los fuegos artificiales. Ya que según el Instituto Mexiquense de la Pirotecnia (IMEPI) en el año 2021 cumplió 200 años de tradición de hacer fuegos artificiales. Y alrededor del sesenta y cinco por ciento de la población está involucrada directa o indirectamente en la producción. Un entorno distinguido por la quema frecuente de cohetes en diferentes celebraciones. Como, por ejemplo; en sus fiestas patronales, Semana Santa, celebración de año nuevo, día de la independencia de México, Etc.

El fraccionamiento La Antigua donde se ubica la escuela es un lugar hermoso, agradable por su ambiente fresco, ya que posee un clima templado, rodeado de árboles de eucaliptos de gran altura, que despiden un olor a cineol parecido al alcanfor. En todas las estaciones del año es común apreciar fuera de las casas pequeños jardines llenos de flores, en especial en la época de invierno cuando predomina en abundancia la flor de pascua, conocida como noche buena. Un espacio bello por su abundante vegetación, donde aún se puede escuchar por las mañanas el canto de los pájaros y por las tardes el ruido de los cohetes, que aumentan durante los días festivos, como en la feria anual de los pirotécnicos, donde se muestran grandes obras artísticas, como la quema de castillos de torres, piro-musicales, bombas y el tradicional recorrido de toritos donde se muestra la enmarcación cultural del pueblo.

Pero el ruido a causa de la pirotecnia, no es exclusivo de los días de fiestas, la explosión de la pólvora también es común en cualquier fecha, aunque esta no sea festiva. Porque es habitual que haya personas que lleven a cabo estas prácticas incluso en sus casas. Detonaciones usuales en los pequeños talleres, pequeñas fábricas. Estallidos tras estallidos convirtiéndola en una actividad peligrosa, no solo para los seres humanos, quienes han padecido los estragos de esta actividad. Explosiones que han dejado heridos y muertos. Asimismo, para los animales.

Puesto que está comprobado por la revista *Ética Animal*, que el ruido excesivo por la quema de cohetes los pone en un estado nervioso.

Este es el entorno que rodea a esta comunidad, por consiguiente, a la escuela ya que ahí se localiza. Por ello, no fue casual el desarrollo del proyecto *Los Powers Rangers al rescate de los animales* que se llevó a cabo con los alumnos, este surgió de sus vivencias, de su propia realidad. Por supuesto para llegar a este planteamiento del problema, primero recurrimos al empleo del lenguaje en un contexto de práctica educativa que se efectuó para beneficio de la misma comunidad escolar, de la que ellos formaban parte, estableciendo acciones con un propósito de intervención que fue determinado como señala Úcar, por la existencia de un problema social exclusivo de su localidad (como se citó en Jiménez, 2019,). El descubrimiento de una problemática que ellos mismos encontraron en los espacios que todos los días caminaban y observaban que no eran ajenos a ellos, sino que formaban parte de sus vidas.

Un sinfín de situaciones y conflictos que los alumnos identificaron a través de la socialización de ideas, sentimientos, también sus pensamientos que fueron compartidos durante la implementación de la asamblea, (véase Anexo 1). Una técnica pedagógica de ASCL propuesta por Freinet (1997), impulsada por el Movimiento Mexicano de la Escuela Moderna (MEM). Una “pedagogía que se construye en cooperación, que incorpora los saberes de cada integrante del grupo, que se vincula con la comunidad y la cultura popular, que aprovecha la creatividad y la imaginación” (Mendoza, 2019, p. 86). Un espacio dirigido a promover una vivencia auténtica de organización, que se caracterizó por abrir tiempos de libre expresión.

La asamblea fue indudablemente una de las cerezas del pastel, uno de los momentos más importantes en el desarrollo del proyecto de comunidad, ya que permitió que cada uno de los integrantes del grupo gozara de las delicias de un escenario democrático de primer orden, puesto que se trató de una práctica de democracia directa, al ser una asamblea magnífica para proponer y decidir sobre

todo lo que afectaba a la vida de los alumnos. También fue una oportunidad única para plantear y encontrar soluciones a un conflicto que se originó en su medio local.

En definitiva, la asamblea como ya lo señala Freinet (1997), fue un espacio donde se dio toda la organización de las acciones. En ella todos los alumnos tuvieron derecho a participar, o sea a decidir como uno más. Todos, incluyéndome, estuvimos en igualdad de condiciones. Con la implementación de esta técnica pedagógica también pude darme cuenta de la gran disposición y responsabilidad que despierta en los alumnos. Me fascinó haberles dado la libertad, de igual modo, haber confiado en ellos. Ya que se mostraron bastante participativos, aportando en todo el proceso el desarrollo del proyecto de comunidad sus ideas y propuestas.

Antes de llevar a cabo la asamblea, con la intención de que los alumnos se animaran a ejercer el derecho de decidir y opinar como uno más durante la misma, decidí que era pertinente estimular primero la curiosidad, de igual manera sus intereses a través de la narración de un cuento, con el propósito de que ellos como ya lo puntea Hirschman (2011), fueran encontrando su propia voz a través del relato. Así que comencé la sesión proyectándoles un cuento titulado *un animal, un voto* de Florencia Herrera, ilustrado por Cecilia Toro. (véase Anexo 2). Inmediatamente me dispuse a leerlo en voz alta convirtiéndolo en otro participante más dentro de la biblioteca. El cuento relata la historia de un reino habitado por animales nativos de Chile donde los animales deben decidir cómo gobernarse, después de que su rey ha muerto.

Un libro que hizo reflexionar a más de uno de mis estudiantes, debido a que lograron descubrir a través de la lectura de esta historia, qué significaba votar. A partir de la relación del texto con sus experiencias. Por ejemplo, uno de los alumnos levantó la mano y dijo:

—A través del voto nosotros pudimos decidir quién queríamos que fuera nuestra jefa de grupo. —A lo lejos se escuchó otra voz.

—En mi casa, cuando vamos a salir de vacaciones decidimos todos juntos el lugar a donde ir, mediante el voto —dijo Vanessa.

La lectura se dio en medio de un escenario de pláticas donde interactuamos entre sí. Exponiendo sus ideas y sentimientos sobre el tema, ese que Hirschman (2011), describe como un espacio donde los participantes por medio de la conversación y el diálogo que tienen con los sucesos del relato van descubriendo sus propios significados.

Así cada uno de ellos pudo expresar sus impresiones a partir de un par de palabras en forma de interrogantes, como: ¿Qué les pasa a los animales del reino, parece que no saben qué hacer? Ha muerto el rey ¿Quién tomará las decisiones? en sus familias ¿Quiénes toman las decisiones? ¿A qué le temía la comadreja trompuda? Preguntas valiosas destinadas a guiar al grupo, que como bien lo señala Hirschman (2011), incitaron a preguntar y responder. Con el objetivo de encontrar diversas posibilidades de interpretación a través de la lente de su vida. Pero que, además, fueron preguntas abiertas bien pensadas y nunca amenazadoras. Las cuales jugaron un papel crucial en la conversación, porque estimularon la curiosidad, al igual que ayudaron a desarrollar la temática a través de las diferentes opiniones que se fueron modificando y enriqueciendo con las percepciones de los demás.

Fue en esta reunión llamada asamblea que nació el proyecto de comunidad titulado: *Los Powers Rangers al rescate de los animales* (véase Anexo 3) que floreció a partir de *una pregunta generadora*, una de las fases sugeridas que retomé de la pedagogía por proyectos de Jolibert y Jacob (2015). Que consistió en solicitar a mis alumnos que me dijeran, cuando caminaban por la calle rumbo a la escuela o bien a los alrededores de su comunidad ¿Qué problemáticas consideraban que existían en esos lugares de su localidad que les gustaría solucionar? Me asombraron y llenaron de felicidad con sus respuestas, las cuales se obtuvieron mediante una lluvia de ideas, cada uno de ellos fueron enunciando los problemas sociales que aquejaban a su comunidad, tales como: los robos, las personas que no se responsabilizaban de las heces de sus mascotas cuando los sacaban a pasear, exceso de basura en las calles, la pirotecnia y sus efectos en la población y las mascotas, entre otros.

Para ellos y para mí, en un principio no fue fácil detectar los problemas que albergaban nuestra realidad. Y me incluyo, porque hasta ese momento de mi vida, formaba parte de esa comunidad. Un lugar frío en invierno y cálido en verano. En el que pasaba ocho horas al día, de lunes a viernes. En donde se ubicaba el espacio de trabajo duro con grandes recompensas. Fue complejo identificar todas estas problemáticas que aquejaban a este entorno, ya que estábamos tan acostumbrados a ellas que las ignorábamos y esquivábamos. Pensando que si huíamos se resolverían o desaparecerían.

Sin embargo, a través del intercambio oral de ideas fuimos construyendo otra versión de la realidad. Nos dimos cuenta que era importante atender por lo menos un síntoma de alguno de esos malestares. Porque no podíamos tratar a todas. Así que los alumnos, a través del poder que ejercieron todas las voces por medio del voto, decidieron tratar una de las enfermedades comunitarias que estaba relacionada al excesivo uso de cohetes y el daño que esta causa a la salud de los animales.

Paso a paso los alumnos emprendieron la aventura de contribuir con un granito de arena a la resolución de un problema colectivo, de personas presentes y ausentes en la asamblea. Una decisión que tomaron a partir de la preocupación que surgió de este encuentro. A través del diálogo que se dio entre todos ellos dentro de un espacio de controversia, debate y consenso. Llegaron a la sección final de la asamblea, es decir, a la conclusión. Con base a los puntos principales abordados en la reunión. Se expusieron como resultado que era urgente desde sus posibilidades, intervenir en su solución.

Ejercicios de oralidad que los acercaron a numerosos aprendizajes; el respeto a la libertad de expresión, el desarrollo de la expresión oral, el impulso del trabajo cooperativo etc. Así que, al escuchar y opinar todas las partes ganaron, porque llegaron a un acuerdo sobre lo que querían hacer. Un pensamiento en común, que residió en sensibilizar a la población sobre el uso excesivo de cohetes exclusivo de esta región. Ubicada en el municipio de Tultepec.

Una problemática que los alumnos identificaron a partir de las experiencias en su vida cotidiana, al expresar con un tono de voz triste que habían vivido de cerca grandes tragedias por el uso de estos productos a los que ellos consideraban como peligroso y molesto, no solo para ellos, sino para los animales. Aún puede retumbar en mis oídos y corazón, cuando escuché en palabras de los alumnos:

—La última explosión en Tultepec nos levantó el suelo —dijo Yulieth al borde de las lágrimas.

—Oímos la explosión y nos asustamos mucho —señaló Samuel con un aumento en su tono de voz.

—En esa explosión hubo muchos muertos maestra —expresó Camila con los labios caídos.

—Rescataron a muchos perritos tras la explosión —comentó Abimael con gesto de alegría a la vez que sonreía.

—Mi perro se altera cuando queman cohetes —finalizó Vanessa.

Esas expresiones, entre otras; me estremecieron mucho. Porque me percaté que en verdad era un problema real existente en la vida de mis alumnos, y que juntos podíamos contribuir a mejorar esta situación, con respecto a las severas consecuencias que acarrea, especialmente en los animales. Porque según estudios realizados se sabe:

Que el ruido afecta de manera negativa a los perros, los efectos que este puede causar son problemas de estrés, trastornos gastrointestinales, piloerección, taquipnea, etc. Indica que las reacciones de temor a los ruidos fuertes, tales como truenos y fuegos artificiales, son comunes en los perros y probablemente constituyen un problema en muchos otros animales. (Universidad Continental, 2019, p. 4).

A partir de los deseos que mostraron los alumnos de querer contribuir de alguna manera a la solución de esta problemática, Pensé en realizar un proyecto de

lengua integral que incluyera sus intereses, pero que además contribuyera al progreso de la escritura y oralidad. Establecimos una serie de acciones estratégicas que impulsaran el logro de ambos objetivos. En una sesión de clases organizamos con mis alumnos el proyecto de comunidad. Elaboré en un rotafolio que pegué en el pizarrón a la vista de todos, un *contrato colectivo e individual* tal como lo proponen Jolibert y Jacob (2015) en la pedagogía por proyectos (véase Anexo 4).

En el cual, planeamos las tareas, responsabilidades, acuerdos, de igual manera compromisos. Pensando que se diera en el aula la animación sociocultural, esa que “anima a creer en la autonomía y responsabilidades como metas perfectamente alcanzables” (...) animar a los sujetos a entender que tienen la capacidad de incidir en su destino y de los demás” (Juárez, 2019, p. 43), alumnos activos, conscientes de lo que iban hacer en los convenios sin presiones o influencia mía. Estimulé como señalan Jolibert y Jacob (2015), una vida cooperativa donde se impusiera la comunicación oral de maestro a alumno, de alumno a alumno, entre alumnos y el maestro. A favor de relaciones afectivas agradables y de relaciones de poder compartido.

En un inicio no les pareció el ofrecimiento, ya que se dieron cuenta que la independencia conllevaba una gran responsabilidad en la toma de decisiones. Porque los alumnos sabían que sí llegaban a fallar en algunas de las tareas asumidas en el contrato colectivo e individual perjudicarían a todo el grupo. Se sentían comprometidos porque estuvieron involucrados en la organización de las reglas de convivencia, de la administración de los recursos, el tiempo. Decidieron juntos y se responsabilizaron en cada una de las acciones.

Tuve que persuadirlos, ya que se estresaron al pensar que estarían ante un público. Logré convencerlos de que sería algo novedoso e inusual, una oportunidad para crecer y creer en ellos mismos. Que eran capaces de tomar las riendas en la construcción del proyecto. Sobre todo, que podían alcanzar la meta con la fuerza interna en cada uno de ellos, acompañados de una luz externa que iluminaría sus caminos en la oscuridad. Me atreví a expresarlo porque veía preocupación en sus caras cuando vieron el contrato colectivo y entendieron en qué consistía, cuáles

eran las actividades, los materiales, los responsables, el tiempo, cómo lo trabajaríamos, de igual forma cuándo lo presentaríamos.

Los nervios se realzaron cuando les dije que este proyecto estaba dirigido a una audiencia que formaba parte de su comunidad; sus padres, vecinos, familiares con quienes tendrían que socializar mediante una presentación oral. En ese momento surgió un silencio profundo, un escenario donde se podía oler el miedo que se apoderó de ellos. En sus mentes se plantó el nervio que podía percibir en sus miradas, igualmente sus rostros y sus cuerpos. Incluso muchos de ellos lo expresaron; dijeron que les daba pánico y vergüenza al hablar en público. Entonces comencé a platicar que efectivamente este proyecto de lengua era una ocasión especial donde ellos podían resplandecer, encontrarse con ellos mismos y descubrieran que eran capaces de expresarse en público. Porque como bien lo dice Rojas, (2011), para conquistar al público debemos primero conquistarnos a nosotros mismos.

Era evidente que tenía que trabajar con mis alumnos estas limitaciones que fluían a flor de piel. Así que durante todo el proceso del proyecto pasé de la “situación tradicional de niños sentaditos-calladitos a la situación de niños que solicitan la palabra, que toman iniciativas, que escuchan y saben que serán escuchados “(Jolibert y Jacob, 2015, p. 55). En un salón de clases donde todo fue como dice Chambers (2007), *honorablemente comunicable*. Sin peligro de que cualquier comentario expuesto por los alumnos fuera rechazado, menospreciado, mal empleado, desechado o usado en su contra. Porque todo lo que ellos expresaron, concurrió en un ambiente de respeto con base en buenas relaciones. Llegando a acuerdos que facilitaron el desarrollo del proyecto.

El proyecto no se detuvo a pesar de las tempestades que se suscitaron durante el desarrollo; como, por ejemplo: la entrega de evaluaciones correspondiente al segundo trimestre del ciclo escolar 2021-2022. Mientras yo los evaluaba, ellos siguieron interesados en el desarrollo de las actividades, porque los alumnos estaban entusiasmados con la construcción de sus productos finales que

serían utilizados en el festival. Fueron libres, dejé que ellos continuaran solos y nada más los orientaba cuando era necesario.

Así comenzaron con la fase del proyecto que consistió en la investigación y recopilación de información acerca de cómo dañaba la pirotécnica a los animales; cuáles eran los daños físicos a los aparatos auditivos de los animales, cuáles eran las maneras en las que distintos animales sufren por la pirotecnia, cuáles eran las alternativas en el uso de la pirotécnica. Que se le recomendaba a la población llevar a cabo para contrarrestar la ansiedad, estrés y miedo en los animales a partir del uso excesivo de la quema de cohetes.

Esta labor de investigación lo trabajé con producción de un tipo de texto informativo que sirvió para la “escritura y reescritura” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 127). Asimismo, lo organicé en “tareas individuales y colectivas, permitiendo tanto la elaboración de textos propios y el conocimiento de textos ajenos” (Lomas, 2015, p. 171). Así que los alumnos entre pares intercambiaron sus escritos de investigación para una revisión y mejoría (véase Anexo 5). Entre ellos se hicieron correcciones enfocadas a la parte de redacción, contenido, ortografía y características del texto; la introducción, el desarrollo y la conclusión.

Aposté por esta sugerencia porque en efecto pienso que “se aprende a escribir escribiendo y se aprende a revisar revisando” (Dueñas, 2016, p. 125), observaciones, de igual modo, sugerencias de sus propios compañeros en un proceso de reescritura hasta que se llegó a una versión final. Dentro de la distribución de las tareas también se asignaron alumnos responsables para la realización de una entrevista a un veterinario⁴. Actividad que se realizó como parte del trabajo de investigación acerca de cómo los animales son afectados por el excesivo uso de la pirotécnica. Pero además un acto que conllevó a establecer buenas relaciones entre sus integrantes, porque percibieron que cada esfuerzo vino

⁴liga de acceso al video de la entrevista realizada por los alumnos a una veterinaria
[https://drive.google.com/file/d/1ITuPiHqfZTJ6pL88Md3PwSHYTMEbAOKF/view?usp=shari](https://drive.google.com/file/d/1ITuPiHqfZTJ6pL88Md3PwSHYTMEbAOKF/view?usp=sharing)

de cada miembro y que con el talento y esfuerzo de cada uno lograron mirarse en lo alto de la montaña del proyecto.

Al mismo tiempo sin darse cuenta comprendieron para qué sirve el lenguaje. Ya que, por medio del encuentro directo con el especialista⁵ lograron recabar a través del poder de las palabras información útil, que usaron junto con lo que ya habían investigado anteriormente en la elaboración de los diferentes textos que produjeron para un objetivo en común. Cómo, por ejemplo; la elaboración de las infografías, los afiches de invitación, (véase Anexo 6) los diálogos que utilizaron en la presentación del desfile que dieron voz a los animales afectados, que por su condición no podían hacerlo.

Procuré establecer un ambiente, que estuviera en constante comunicación oral en favor de “Un escenario comunicativo en el que lo que sucede exige siempre el uso de la palabra oral o escrita, como un espacio en el que actores y actrices van representando sus papeles” (Tusón, 2017, p. 128). Situación que propició que el elenco mantuviera relaciones afectivas y armoniosas en grupo cooperativo. A través de una serie de actividades favorables que diseñé con la finalidad de que los alumnos pudieran hacer uso de la palabra.

Justo, una de las actividades que desarrollé cooperativamente con los alumnos, que propició el intercambio oral dentro de este proyecto de lengua. Fue la lectura que se llevó a cabo como *interrogación de textos* que proponen Jolibert y Jacob, (2015). Un texto que inserté en el proyecto relacionado a una infografía. Un tipo de texto expositivo titulado salvando huellas (véase Anexo 7). La lectura la trabajé como *interrogación de textos*, es decir, no se trató de “responder a preguntas planteadas por el profesor: son los niños los que interrogan al texto, no el profesor que interroga a los niños” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 61), ellos analizaron y buscaron los rastros que ofrecía el texto y así construyeron el significado que necesitan en el marco del proyecto.

⁵Liga de acceso al video de la entrevista a el especialista
<https://drive.google.com/file/d/1EqdTq-yxa3Ew7tBKK032omd3c-Eh6jVn/view?usp=sharing>

Seguí varios pasos; el primero consistió en una primera lectura individual silenciosa del texto gráfico, con el objetivo de que fueran ubicando el significado de las palabras e imágenes que ofrecía este tipo de texto, sin pronunciar palabra. Luego realicé una lectura colectiva en voz alta con apoyo del texto en un paleógrafo en la pizarra. La idea fue que reflexionaran e identificaran a la vez como señala Jolibert (2015) la estrategia de lectura como interrogación de textos: esa que se interroga en función de un contexto, de un propósito. Leer para dar respuesta a una necesidad. Leer con la intención de una interacción activa, curiosa, ansiosa. Una lectura directa entre el lector y el texto.

En este sentido, la escena no se trató de responder a preguntas planteadas por mí. La idea era que los mismos estudiantes buscaran las pistas que ofrecía el texto y por sí mismos lo fueran comprendiendo. Que cada uno de ellos, por sí solos descubrieran cómo lograron entender el texto y lo socializaran. En especial que identificaran las características lingüísticas de este tipo de texto en específico. Pero a la vez que se familiarizaran con el contenido que estaban leyendo, de tal modo; que se inspiraran, también se entusiasmaran con la temática de su proyecto de comunidad.

Tomados de la mano, los alumnos lograron apropiarse del texto con éxito, puesto que procuré siempre que se diera una comunicación desde la perspectiva que señala Tusón (2017), que consiste en favorecer el uso de la palabra acompañados de modos de expresiones corporales, como: la entonación, los gestos, la musicalidad y la coreografía, desde una perspectiva favorable. Ya que los alumnos podían expresarse de manera suave, pero también podían hablarse gritando. Porque la entonación que utilizamos cuando queremos comunicar algo, interviene de una manera muy especial en la comunicación entre las personas. Tomé en cuenta este aporte para que no se diera entre los alumnos estos procesos de incomunicación que pudieran interferir en la expresión de sus ideas y a la vez acarrear diferencias entre lo que uno decía y el otro escuchaba. Por la diversidad de expresiones que podía darse en el aula.

Mediante esta comunicación asertiva de intercambios orales los alumnos confrontaron sus vivencias, pensamientos y emociones a partir de la sistematización metacognitiva y metalingüística que sugiere Jolibert y Jacob (2015) a partir de las interrogantes de *¿Cómo lograron entender el texto?* y *¿Qué entendieron del texto?* (véase Anexo 8). Ellos comentaron de forma espontánea lo que sabían, que les llamó la atención, que les gustó, cómo lo supieron, por qué llegaron a esa conclusión. Durante la confrontación del texto los alumnos tuvieron la posibilidad de reflexionar individualmente, para después discutir, al igual que compartir con los demás sus ideas.

Esto facilitó el surgimiento espontáneo de opiniones acerca de lo que habían comprendido e interpretado. Me percaté que entre muchos puntos de vista que daban los alumnos existían similitudes, pero además diferencias, que enriquecieron de forma rápida la construcción de lo que habían comprendido del texto. Porque cada una de las aportaciones ayudaron a agrupar las ideas para su comprensión. Así fue como se logró construir un discurso a lo que Jolibert y Jacob, (2015) llaman *silueta del texto* (véase Anexo 9). Una producción que muestra en síntesis el significado y las partes de este tipo de texto (infografía) que los alumnos fueron encontrando en la lectura cuando en conjunto tejieron la telaraña. Uno de cada lado, bajo mi dirección e instrucción.

En esta fase del proyecto de metacognición, los alumnos también identificaron entrelazados entre sí “las características lingüísticas del tipo de texto involucrado. Estas características lingüísticas, descubiertas poco a poco, son sistematizados en cuadros y esquemas (herramientas) que ayudaran luego tanto a leer como a producir” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 61), una infografía a partir de estos elementos lingüísticos que identificaron en la lectura. Mismos que escribieron en un esquema (véase Anexo 9) y que pegaron en su cuaderno para futuros aprendizajes. Términos útiles que retomaron los alumnos en la elaboración de sus infografías que pegaron para informar a la comunidad sobre la problemática y sus medidas preventivas (véase Anexo 10).

El propósito de que los alumnos leyeran y escribieran textos en el aula, fue precisamente desarrollar competencias comunicativas de la lengua. Bajo la percepción de que en efecto “no se escribe para ser escritor, ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo” (Millás, como se citó en Lomas, 2015, p. 169). Habilidades que dieron origen a una serie de producciones textos de lectura, asimismo de escritura creadas por los alumnos no solo como una tarea escolar más, sino como una actividad comunicativa y funcional. Puesto que por medio de la palabra escrita y oral los alumnos pudieron enamorar a través de la fuerza de las palabras, tanto de manera escrita como oral a las personas de su contexto sobre la importancia de contribuir en la prevención, de igual modo a su solución de un problema real. En este caso el daño que causa la pirotécnica a los animales que hasta este momento no se le había dado la seriedad que se merecía.

Además de la experiencia de escribir una infografía, mis alumnos también elaboraron algunos afiches de invitación. Textos a través de los cuales se convocó a los ciudadanos de la comunidad a que asistieran al festival llamado *los powers Rangers al rescate de los animales* que se llevó a cabo el día viernes 11 de marzo del 2020, en el parque la antigua, a un costado de la escuela secundaria donde ellos asistían.

Afiches de invitaciones que lograron construir en un espacio y tiempo determinado, las cuales fueron difundidas en la comunidad para ser leídas por sus ciudadanos a quienes esencialmente iban dirigidas. Textos escritos con información valiosa y de utilidad con el fin de cambiar esta realidad de su entorno que lograron identificar y decidieron tratar. Los cuales fueron pegados en postes, paredes de cemento o vidrios, vallas, tiendas, farmacias, etc.

Continué con la fase del proyecto de comunidad que radicó en la realización grupal de las tareas. Es decir, bajo la propuesta cooperativa que se señala en RIA (2010), donde los alumnos trabajan, se organizan y aprenden en grupo, para cumplir con la tarea de la cual son responsables. María Fernanda una de las alumnas se encargó de registrar en su cuaderno las comisiones que asumieron a partir de un

diálogo entre ellas. Se eligieron grupos responsables para el desarrollo de las actividades.

Cada grupo se encargó de buscar los materiales, realizó cada uno de los estudiantes lo que le competía en lo individual y colectivo. Por ejemplo; un equipo se encargó de realizar el escrito de la solicitud del permiso a la directora (véase Anexo 11) para que les autorizara llevar a cabo este proyecto, sin intervención alguna de la escuela, puesto que todo fue organizado por ellos. Además de señalar en el mismo que se les brindara el apoyo con materiales; sillas, mesas, extensiones, micrófonos y equipo de sonido. Otro equipo se encargó de redactar la solicitud de un permiso dirigido a la administración del fraccionamiento la Antigua, para que les aprobaran el uso de las canchas deportivas ubicadas ahí mismo. Lugar en el que se llevó a cabo el evento del proyecto de comunidad.

En esta parte del proceso de gestión a la directora para que autorizará el permiso a los alumnos para llevar a este proyecto fuera de la escuela, quiero poner énfasis en la manera de disposición de la maestra María Luisa directora del plantel quien demostró tener una buena disposición en todas las ocasiones que se le solicitó el apoyo e intervención durante las fases del proyecto. Quién con firmeza y sin titubear firmó el documento de solicitud de permiso dirigido a la administración del fraccionamiento para que concedieran uso del suelo donde se llevó a cabo el evento, que estaba fuera de la escuela. Incluso mandó al subdirector a poner al alcance de los estudiantes todo el recurso que necesitaran. La maestra María Luisa es una directora que hace la diferencia, en vista de que se esmera que la escuela sea un espacio afectivo de desarrollo personal y profesional de sus docentes.

A pesar de que la directora del plantel no estuvo involucrada directamente en el desarrollo de las actividades, si tuvo cierta participación debido a que favoreció la realización del mismo, en virtud de que nos proporcionó los espacios para el ensayo, cedió que saliéramos del salón de clases, mandó la invitación en los grupos de WhatsApp a los grupos de padres de familia para que asistieran al desfile. Hasta solicitó a los alumnos que repitieran el acto en otro evento que organizó la escuela días después de la presentación del proyecto a la comunidad. Esto lo hizo para que

los estudiantes al igual que todos los padres de familia pudieran vivir este acontecimiento que ella había observado y el cuál le agradó mucho, expresando a los alumnos sus felicitaciones. La maestra María Luisa es sin dudar para mí, una buena líder, en razón de que crea espacios de crecimiento y creatividad para los alumnos. Una actitud en ella que no me sorprendió, ya que es una persona amable, que me ha impulsado y apoyado a hacer lo mejor en favor de los alumnos.

Pero ahí no paró el trabajo cooperativo, los alumnos se distribuyeron en equipo la tarea de salir a los alrededores de su comunidad a pegar en postes, tiendas, estéticas, paredes, sus escritos auténticos. Un mensaje consistente como parte del esfuerzo de concientización y la toma de acciones acerca de cómo enfrentar y prevenir el problema de afectación a la salud de los animales. Por ejemplo, los alumnos escribieron que una de las prácticas que podían hacer para proteger a los perros, era que la familia pasará tiempo con ellos y jugaran antes de que empezaran a lanzar fuegos artificiales. Entre otros mensajes que dejaban al descubierto lo que podían hacer los habitantes de la comunidad para calmar la ansiedad de los animales ante este problema de salud.

3.2. Las primeras flores en el árbol para la formación del fruto

En este momento del proyecto ya íbamos a mitad del camino, casi en la culminación. Nos faltaba la mejor parte; el ensayo general de la puesta en marcha del producto final que consistió en un desfile en una presentación oral. Lo primero que hicimos fue la preparación de un guión grupal y personal, en especial el diálogo de la alumna que iba a dirigir. Después destiné una sesión para practicar una exposición preliminar con el fin de disminuir la tensión, para que me diera cuenta si se había comprendido el tema y si tenían dominio del contenido. En este espacio los estudiantes se dedicaron a practicar el tono de voz, les hice hincapié que deberían de hablar fuerte, de igual manera claro y abrir bien los labios. Porque esto permitía que saliera con más fuerza el sonido.

El ensayo se llevó a cabo con otros compañeros que observaban y les daban su opinión para que mejoraran su presentación. Las observaciones fueron más encaminadas a que tenían que hablar más fuerte porque no se escuchaban, que no

leyeran textualmente lo que iban a decir, sino que trataran de platicarlo, así como lo habían entendido. Esto fue para mí el momento más complicado porque veía a los niños muy inseguros, tímidos, nerviosos, parecía que no querían estar parados en frente de todos, les temblaba la voz, se quedaban callados, había lapsos que estaban en silencio porque los niños se quedaban mudos.

Sin embargo, a causa de eso, les comencé a explicar que era importante dar a conocer este proyecto a los demás porque había sido un trabajo arduo, en el que habían invertido mucho tiempo, dinero, asimismo entusiasmo. Que no era el momento para rendirse, los abracé a todos y les dije: mañana será el día esperado en el que ustedes serán las estrellas que brillarán, pero esto dependerá de cada uno; creo en ustedes, sé que pueden. Palabras de motivación que surgieron de las relaciones de afecto que fui construyendo a partir de un cambio de actitud hacia ellos, debido a los conocimientos teóricos y prácticos que adquirí en la MEB, ya que antes de ingresar a ella no le daba importancia a la construcción de relaciones afectivas como un puente que contribuye al aprendizaje. Para ser sincera no sé de dónde me salieron tantas palabras que lograron que mis niños y niñas se entregaran con tal seguridad que uno de ellos expresó:

—maestra claro que lo haremos, nosotros podemos compañeros, vamos a darle. Y como arte de magia, ellos se transformaron en grandes ponentes.

Había llegado el día de la presentación del proyecto, a la audiencia que formaba parte de su comunidad. Todos los anfitriones de la fiesta como lo señalan Jolibert y Jacob (2015), prepararon las condiciones materiales para la socialización, los documentos que presentarían, los materiales que utilizarían. Se organizaron para montar el escenario donde se llevaría a cabo la presentación. Cada alumno se hizo cargo de ambientar y colocar el material correspondiente en cada uno de los espacios, por ejemplo, la lona, la bocina, la valla. Fue una actividad bastante gratificante porque pude apreciar el enorme potencial de organización que tenían los alumnos, se comportaron como todos unos adultos, sonreí de gusto al ver la disposición, energía, a la igual felicidad que experimentaban cuando estaban haciendo movimientos y gestos para darse a entender.

Me di cuenta de la unión que puede surgir a partir de un trabajo colaborativo. Se complacieron haciéndolo, no podía creer lo que mis ojos estaban viendo. Estaba admirada de cómo mis alumnos se comprometieron con esta actividad. Era como si se estuvieran preparando para una fiesta de cumpleaños, emocionados haciendo los cambios en la casa para su fiesta. Contentos esperando el día que comenzara la diversión. Que gratificante fue para mí, vivir esta experiencia que espero que se vuelva a repetir. Porque sin duda fue un gran evento, inolvidable para todos los que participamos en él.

Ya para finalizar el montaje del escenario, comenzaron a llegar los primeros invitados, quienes sigilosamente fueron buscando un espacio donde acomodarse, para apreciar el acto que estaba a punto de comenzar. Conforme pasaba el tiempo se fueron incorporando más espectadores. Había llegado la hora señalada para llevar a cabo el evento, así que empezó la presentación con unas palabras de bienvenida a cargo de los alumnos América y Jacob quienes fueron los conductores del desfile. Inicialmente América dijo:

—¡Muy buenos días! a todos los presentes, alumnos y maestros, padres de familia y comunidad en general, mi nombre es América y les doy la bienvenida a este evento que se llama *los Powers Rangers al rescate de los animales*.

»Que se crea para hacer conciencia sobre el daño que causa el uso de la pirotécnica, no solo en cuanto a contaminación, sino también en los seres vivos que nos rodean.

—Por ello le agradecemos su presencia e interés en este importante evento, que hacemos como proyecto de comunidad los alumnos de la escuela 218 Gabino Barreda.

»Reiteramos nuestros agradecimientos por ser parte de este evento. A continuación, daremos inicio —expuso Jacob. Con sonido firme y claro.

De inmediato Jacob dio entrada a una de las actividades valiosas que llevaron a cabo los alumnos en el evento del desfile. La simulación de un ejemplo práctico de una entrevista con la veterinaria. En este acto participaron dos alumnas,

Fátima quien caracterizó a la experta en el cuidado de la salud de los animales, portando una bata blanca de laboratorio. Asimismo, Camila se atrevió a representar el papel de reportera, quien traía un disfraz de panda. Quienes con antelación prepararon sus diálogos en base a lo que ya habían investigado; por ejemplo, una lista de preguntas que pueden notar en el siguiente fragmento dentro de la conversación que mantuvieron la entrevistada y la entrevistadora:

—Buenos días: soy pan pan, ¿Cuál es su nombre?

—¡Hola! Muy buenos días, soy la doctora veterinaria Fatima Tellez, un gusto. ¿En qué puedo ayudarte?

—El gusto es mío. Venía a ver si le podía hacer una serie de preguntas.

—sí, claro, ¿de qué tema estaríamos hablando?

—De ¿Cómo nos afecta la pirotécnica a nosotros los animales?

—Sí. Adelante

—Ok. Empezamos. ¿En qué instituto estudió?

—Llevé a cabo mi carrera en la UVM.

—¿En qué rama se especializó?

—Me especialicé en zootecnista en razas pequeñas.

—¿Qué consecuencias nos ocasiona la pirotécnica a nosotros los animales?

—Llevan muertes o parálisis.

Al terminar la presentación de la entrevista, las alumnas se llevaron el elogio de la gente que nos acompañó ese día tan especial. Antes de dar apertura al desfile de los animales, se realizó quienes de esta manera dieron a comunicar el entusiasmo y la felicitación a estas adolescentes que se esforzaron por brindar un emotivo espectáculo. Después de los aplausos, América pasó al siguiente hecho que llevó a un estado de nerviosismos a Helena quien nos cautivó con su personaje imaginario de Magdalena Ramírez, una científica que efectuó un llamado a la

comunidad Tultepequense de donde ella es originaria, a través de la siguiente expresión oral:

—Hola me llamo Magdalena Ramírez y trabajo como científica en el Dorado Tultepec, vivo en una privada chiquita con mis dos perritas, un Dálmata y un Pitbull.

»En mi comunidad hay mucha pirotecnia y mis perritas no aguantan tanto sonido, así que les pido por favor que paren la pirotecnia y busquemos una solución. Ya que mis perritas no pueden expresar sus emociones o hablar, ellas no se pueden defender, ¡salvemos a los animales, salvemos más huellas!

Con la exhibición de Helena también pude escuchar de nuevo el ruido que produjo el público a través de sus aplausos. Sin embargo, el que se robó la atención de la concurrencia, fue el caso de Pancho, un perro que vivió los estragos de los fuegos artificiales, personaje interpretado por Bruno, quien causó con su actuación el derrame de lágrimas de un niño pequeño que estaba al frente de los oyentes acompañado de su madre, que no paraba de llorar por la tristeza que le había generado el sufrimiento de Pancho que apareció en la puesta en escena en este evento.

La historia de Pancho inventada por los alumnos, sucedió dentro de una tragedia provocada por un estallido de pólvora en el mercado de cohetes de San Pablito. En ese día sucedió que Pancho, quién estaba al cuidado de doña Chona porque su dueña tenía que ir a la clínica a trabajar. Este escapó, porque sucedió algo inesperado, el estallido que asustó a Pancho, provocó que saliera corriendo y durante esta acción fuera alcanzado por un cohete, que le provocó heridas graves, La señora Fátima dueña de la mascota y doña Chona lo llevaron al veterinario, pero ya era demasiado tarde para Pancho, porque él había muerto. Durante esta representación teatral el resto de los alumnos que también estaban observando decían: —¡hay, los niños quieren llorar! —de eso se trata, de sensibilizar respondí yo con un sentimiento intenso.

Tras tremenda actuación de los alumnos que representaron el caso de Pancho, quienes se llevaron la admiración mediante los gritos de los asistentes que

nos honraron con su presencia. De inmediato comenzamos el desfile de animales personificados por los adolescentes, cubiertos de pieles, plumas y alas disfrazadas. Quienes encarnaron a perros, aves y gatos que levantaron la voz con el fin de evitar que sufran a causa de los fuegos artificiales. Palabras que llevaban escritas en carteles con imagen y fondo de colores. Frases motivadoras, como, por ejemplo: hola yo soy un conejo, nosotros necesitamos ser tratados con cuidados especiales cuando se tiran fuegos artificiales cerca de nosotros ya que nos puede dañar los tímpanos. Entre otras expresiones.

3.3. El placer que experimentaron las aves y el árbol por sus frutos

Por supuesto, durante todo el proceso que vivieron los alumnos en la construcción de este proyecto estuvieron llenos de aprendizajes significativos que les servirán para poner en práctica en su vida diaria, porque adquirieron una gran experiencia en el trabajo colaborativo, porque se deleitaron de un gran manjar que fueron los aplausos que se llevaron en cada una de las escenas puestas en común, por la influencia artística de transmitir emociones y sentimientos de empatía que llevaron a los presentes a experimentar a través de diversos diálogos y actos que escenificaron un problema real que estaban viviendo en su comunidad y que desconocían.

Emociones, pensamientos y recuerdos que quedaron escritos a puño y letra en una libreta diseñada y decorada por un equipo de alumnos con la finalidad de recopilar las percepciones de los asistentes a partir de las siguientes preguntas; ¿cómo se sintió en el evento?, ¿qué le pareció el desfile?, ¿qué opinaba sobre el tema? a lo que algunos respondieron:

—Es un tema importante ya que los animales son afectados por la pirotécnica y debemos alzar la voz por ellos —dijo una persona que asistió al evento. (véase Anexo 12).

Pero el público no fue el único que experimentó esas emociones y sentimientos, los alumnos también hablaron libremente de forma escrita en un ejercicio de autoevaluación por medio de una rúbrica. Acerca de sus experiencias en la ejecución de la tarea. Este medio de expresión que Chambers (2007), describe

como motivante, y no amenazante, ellos comenzaron a compartir lo que cada uno había sentido sin tender quedar bien conmigo, por ejemplo:

—¡Fue divertido! pero algo estresante, porque sentí que se me confundían las palabras —dijo Ximena. Quien caracterizó a un gato en el desfile.

—Fue muy pesado, pero al final fue muy bonito porque dimos una enseñanza a la gente —comentó Santiago.

—Enojo, felicidad, confusión, emoción y tristeza — dijo: Betzabe. A quién le pareció una actividad que no le gustó mucho, porque le parecía mejor el tema de la contaminación, puesto que considera que hay personas que viven de eso, familias que trabajan y arriesgan su vida y por ello no le gustó la idea.

Esas emociones encontradas no fueron las únicas que salieron a relucir ese día esperado, que fue la culminación del proyecto. Los anfitriones de la fiesta como lo señalan Jolibert y Jacob, (2015), que se prepararon con anterioridad y que consideraban ya estaban listos para el comienzo de la diversión. Se mostraron bastante nerviosos porque era la primera vez que serían portavoz de unos seres indefensos, A partir de una serie de actividades de lectura, escritura, igualmente de oralidad que hicieron suyo, un trabajo que hicieron todos, que vivían ansiosos de compartirlo a las personas de su entorno, gustosos por ser admirados y reconocidos como una comunidad estudiantil construyeron un proyecto por ellos mismos a partir de sus intereses. Una meta que alcanzaron sin intervención directa de la maestra.

En medio de un clima de calma y respeto, dispuestos a compartir cada uno de sus productos con la población de su contexto, por medio de un desfile a través de una presentación oral. Se dio en una bóveda celeste donde hasta la estrella más pequeña brilló, jóvenes excluidos por su lenguaje limitado y su baja autoestima, tímidos, callados y aislados. Porque durante todo el proceso se sintieron motivados.

Quienes lograron integrarse, también se vincularon a los trabajos colectivos, individuales y en grupo. Los niños que visualizaba al inicio de este viaje muy inseguros, de hecho, hacían lo posible por pasar desapercibidos, porque cuando les preguntaba se bloqueaban, evitando el contacto visual, les costaba trabajo expresar

sus emociones, no tenían la confianza de acercarse a mí. Pero la implementación de esta práctica pedagógica les dio la oportunidad de experimentar éxitos en tareas cotidianas planificadas por ellos mismos, les proporcionó la fortuna de crecer y expresar lo que sentían, de disfrutar elogios, de vencer su timidez a partir de las relaciones de amistad que se fueron dando durante los procedimientos para un objetivo en común.

El día de la presentación oral del proyecto⁶. Fue un tiempo perfecto para mí. Ya que aprecié en ese momento los frutos de aquella libertad que les permití a los alumnos para hacer lo que querían. Creaciones auténticas, resultado de una transformación profesional en mis prácticas de lectura, escritura, de igual manera en el desarrollo de la oralidad. Un despertar ideal en un lugar donde hace mucho tiempo deseaba estar. Fue una mañana perfecta viendo un festival que me llenó de satisfacción. Esa que nació de acciones que los alumnos eligieron y que los hicieron sentir muy bien.

Por supuesto que experimenté junto a los adolescentes un abanico de emociones encontradas. Sentía sus nervios, los cuales podía observar en sus lenguajes corporales, al estar ahí parados frente a un público que los incomodaba. Miedos que se acentuaban en aquellos que esperaban su turno para su intervención. Sentimientos de desconfianza que lograron superar tras la “Animación para enseñar a la gente a participar y se le hace participar porque de otro modo no se le animaría” (Quintana, como se citó en Sarrate, 2002, p. 50). Yo los buscaba para tratar de comunicarme con ellos a través de la vista y de gestos con la intención de conectar con ellos para impulsarlos a seguir sin temor. Ese contacto visual que los empoderaba y los animaba a continuar con firmeza y seguridad en sus palabras que cautivaron a más de uno quienes se complacieron al escucharlos.

Tal como señala Sarrate (2002), en este punto del recorrido de la montaña tomó sentido pleno la Animación Sociocultural bajo el principio de una relación

⁶liga de acceso al video de la presentación oral del desfile de los “Powers Rangers al rescate de los animales”

<https://drive.google.com/file/d/1jxgUrEqTb4Dws1nU65F8K4smiM3exSrF/view?usp=sharing>

dialogal, este contacto mutuo de interacción que logré tener con los alumnos. Ese trato enriqueció sus capacidades, a partir de gestos de amor, empatía, esperanza y humildad. Una pizca de ASC que promovió valores humanos que les dieron fuerza para lograr el fin, que fue la presentación del proyecto. Siendo los propios alumnos los principales protagonistas, en virtud de la promoción de una participación activa al formar y tomar parte de las actividades. Cada vez en defensa de la Animación Sociocultural que conlleva asumir que todo sujeto es capaz de crear y desarrollar su propia personalidad.

Todos los días desde el inicio y hasta culminar el proyecto, tal cual lo señala Rodríguez, (1995), el aula de clases se convirtió en un escenario de comunicación oral. A causa de una serie de implementación de estrategias interactivas adecuadas con el fin de promover en mis alumnos la expresión oral y escrita. Una atmósfera donde tuvieron lugar diferentes escenas o eventos comunicativos. Como, por ejemplo; en el intercambio de borradores de los escritos sobre lo que investigaron de cómo les afectan el ruido de los cohetes a los animales, la producción escrita de los afiches de invitación que ya habíamos interrogado en otro momento. Aquí en este ejercicio de escritura los alumnos se hicieron observaciones, las cuales compartieron en un diálogo. “componentes de los actos de habla” (Rodríguez, 1995, p. 8). Donde expresaron al compañero las recomendaciones y sugerencias, enfatizando las correcciones que ellos consideraban que debían mejorar en sus escritos.

Llegar a esta fase de socialización del producto implicó un esfuerzo constante de tres semanas de arduo trabajo individual, grupal y en equipo. De lectura, escritura y oralidad, en un contexto como lo señala Rodríguez (1995), de aprendizaje cooperativo, en pequeños grupos heterogéneos con la finalidad de producir aprendizajes individuales. Alumnos que compartieron metas y recompensas, que se dividieron las tareas y los roles. Lo que dio lugar al desarrollo de habilidades interpersonales y sociales de los participantes en la lengua oral. Como, por ejemplo; seguir instrucciones, escuchar opiniones, sin descalificar a nadie bajo un ambiente de respeto, en compañía de la empatía.

La fase de socialización del proyecto fue sin duda, la más emotiva, porque los jóvenes manifestaron como bien lo dice Rojas (2011), sus potencialidades y creatividad, porque todos los alumnos sin excepción tuvieron la posibilidad de demostrarse a sí mismos y a otros que podían crear productos auténticos e innovadores, a pesar de sus dificultades o limitaciones de esas barreras que uno mismo como docente o padre establece. Quedé anonadada de ver la belleza en sus creaciones, como cuando con materiales de tela y cartón pudieron diseñar la imagen de un perro para que formara parte de la escenografía.

Incluso, me dio gusto observar cómo se interesaban aquellos alumnos que llegué a creer que no lo lograrían. Alumnos que sin duda transformaron mi pensamiento. Porque ahora sé que todos son seres excepcionales, alumnos potencialmente creadores. Porque me aclararon con hechos reales que no se nace con el talento creativo. Dado que como bien apunta Klimenko (2008) la creatividad no es exclusiva solo de unas pocas personas que cuentan con alguna predisposición especial. Compartí la idea de que la creatividad “es concebida como un logro basado en las habilidades ordinarias que todos comparten, y que se alcanza gradualmente mediante adquisición de un nivel cada vez mayor de experticia por medio de la práctica y el esfuerzo constante” (Klimenko, 2008, p. 196). Debido a esta percepción los alumnos pudieron lograr cierto grado de creatividad personal.

Con la realización de este proyecto de comunidad que los alumnos pusieron en escena, aprendí que las cosas que uno desea, no se logran al azar. Se logran a base de relaciones afectivas, de entablar diálogos con el grupo, de promover la participación, además de una constante motivación. Me convencí de que todo nace de un sueño y que cada uno de sus sueños se puede llevar a la realidad. “Muchas veces una sonrisa leve, cierto movimiento de los ojos o una palmada en el hombro expresan más que cien palabras de reconocimiento cuando los chicos y chicas se esfuerzan en su trabajo académico” (Rojas, 2011, p. 40), esta y otras pequeñas acciones pueden hacer la diferencia. Situación que experimenté en la

implementación de este proyecto al abrir mi corazón a los adolescentes cada vez que les prestaba atención interesándome en lo que quería transmitir.

Siempre procuré que hubiera un entendimiento mutuo. Me permití creer en ellos, actué de tal manera que se sintieran importantes dentro del proyecto. Diciéndoles todo el tiempo *cuento con ustedes*, acción que llevó a una situación donde la mayoría de ellos se responsabilizaron de sus tareas. En este sentido no tuve problemas, pude percatarme de la diferencia de trabajar a partir de la pedagogía por proyectos. Porque no tuve como en otras ocasiones que ser yo la que dirigía todo el proyecto con acciones y mandatos, por ejemplo, con la realización de sus actividades y la entrega de sus materiales y productos. Algo que me dio paz, al igual que tranquilidad y gran orgullo porque descubrí que hay otras vías para llegar a prácticas con mejores resultados en el desarrollo de la lengua.

La última fase del proyecto, estuvo relacionada con la evaluación final del mismo. Para ello, procuré efectuarla con el objetivo de saber sus logros respecto a cada una de las tareas establecidas en el contrato colectivo. Es decir, si lo lograron, o no lo lograron, cómo lo lograron, qué podían hacer para mejorar en los próximos proyectos. Todo ello mediante una autoevaluación en la cual ellos pudieran identificar sus propios logros, pero que además se evaluarán entre sí, en los trabajos colaborativos con la idea de “certificar el aprendizaje, dar cuenta en forma pública de lo logrado por cada estudiante” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017), situación que favoreció que los alumnos pudieran darse cuenta por sí mismos lo que lograron hacer y lo que necesitaban mejorar, a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué actividades del proyecto te gustaron más?

—La escenografía porque me gustó como quedó —exclamó Vanessa, mientras sonreía.

—La infografía por el contenido —dijo Shadai, con fuerza en la voz.

—El afiche porque nos juntamos —comentó Diego, señalando a sus compañeros.

¿Qué aprendiste con la realización del proyecto? pregunté:

—Aprendí cómo hacer un afiche de invitación y como hacer la infografía — dijo Abimael, mirándome fijamente.

—Aprendí que los cohetes afectan a los animales más de lo que esperábamos —dijo Helena.

¿Qué faltó para mejorar el proyecto? y ¿cuáles fueron las dificultades encontradas en la realización del proyecto? comenté:

—A mí se me dificultó la coordinación y llegar a acuerdos —dijo Diego, con un gesto de desagrado.

—En mi caso que fueron muy impuntuales —respondió Erika, enojada.

Estas fueron algunas emociones y sentimientos que expresaron mis alumnos, resultado de una evaluación colectiva del proyecto de comunidad que llevamos a cabo. Durante esta fase también diseñé “inventarios de competencias (en términos de logros esperados). (...) rúbricas, lista de cotejo” (Jolibert y Jacob, 2015, p. 241), Instrumentos de coevaluación; los alumnos se evaluaron entre sí en las tareas que realizaron en equipo, por ejemplo; cómo fue la participación de cada uno dentro del trabajo colaborativo en la elaboración de los afiches de invitación, la infografía, y la entrevista (véase Anexo 13). Además de la Heteroevaluación realizada por mí en actividades individuales como, por ejemplo; la participación en el proyecto y las actividades de aprendizajes individuales.

Desde luego, también logré medir por medio de testimonios orales y escritos, el impacto que tuvo en la comunidad la realización de este proyecto. Esta respuesta del público sobre la percepción que tuvieron acerca de la problemática que trataron los alumnos. Por ejemplo; algunos de ellos antes de retirarse del evento se acercaron a mí para expresarme:

—Maestra quiero agradecerle a usted y a los alumnos por la invitación a esta presentación de un tema que me pareció interesante.

»No sabía que los cohetes afectaban tanto a los perros. Ahora ya lo sé y tendré cuidado —Respondió una madre de familia, con una voz conmovida.

—No sabía que la pirotécnica podía afectar a los animales, mucho menos que les causaba estrés —Acentuó una de las asistentes, con un gesto de preocupación.

—Me pareció agradable y lindo que los alumnos alzaran la voz en defensa de los animales. Me causó compasión el ver como el ruido los perturba —enfaticó otra invitada, con una mirada oculta.

—Fue interesante conocer a través de esta presentación y toda la información que proporcionaron los chicos, lo que podemos hacer para ayudar a nuestras mascotas a relajarse durante una explosión, algo que no sabía. —enfaticó un padre de familia, con una sonrisa de satisfacción.

Estos y otros comentarios fueron la respuesta del público. En general la reconocieron como una problemática real de su entorno, a consecuencia de que los mismos estudiantes la identificaron e intervinieron. De igual modo, la dieron a saber a su comunidad, con la intención de contribuir a su resolución, por medio de una serie de medidas que propusieron en diferentes actividades que realizaron. Como fue integrar una serie de propuestas de lo que podían hacer las personas para evitar que sus mascotas sufrieran los estragos de la pirotécnica. En especial sugirieron a la población crear un ambiente seguro para proteger a su perro, gato, etc. Como por ejemplo que cuando hubiera quema de cohetes, los dejaran dentro de sus casas, que los mantuviera ocupados con juguetes. Tipos de medidas preventivas que compartieron con la gente de esa comunidad en sus diferentes versiones.

Todo lo anterior, resultado de un trabajo bajo el principio de Animación Sociocultural que describe (Ander-Egg, 1981, cómo se citó en Quintana, 2002). Basada en una pedagogía participativa que tenía como finalidad promover prácticas y actividades voluntarias, desarrolladas en el seno de esta comunidad. Personas que se hicieron conscientes de la importancia de participar activamente en la solución de esa problemática. Gente que manifestó que querían contribuir posterior a la presentación en la toma de acciones propuestas por los alumnos, para evitar en lo menos posible el uso de la pirotecnia, para mejorar la salud de los animales. Un cambio en la forma de percibir la realidad de su contexto, que no hubiera sido

posible de no ser por este proceso de comunicación que bien enfatiza Sáez (2002). Este intercambio de información que tuvieron los adolescentes con las personas de su comunidad produjo modificaciones en la imagen que tenían del objeto de reflexión.

Quiero puntualizar que llegar a la realización de este proyecto de comunidad, no hubiera sido posible de no ser por la colaboración de los padres de familia, porque a pesar de no haber estado tan involucrados en el desarrollo de las actividades de forma tan directa, si contribuyeron al trabajo en el sentido de sus aportaciones monetarias en la compra de los materiales para la elaboración de los disfraces de los personajes de los Powers Rangers y de los diferentes animales que caracterizaron los alumnos. Asimismo, la obtención de algunos mini toritos pirotécnicos, que sirvieron de decoración en el escenario. Un grupo de padres, es más, mandaron a elaborar a la imprenta una lona de grandes dimensiones, al alcance de cualquier ojo humano, con un diseño de calidad que los propios alumnos habían creado, a partir de su imaginación y creatividad.

Sin lugar a dudas, el apoyo que los padres de familia dieron a sus hijos en la preparación del desfile fue gratificante, ya que mostraron actitudes positivas ante los requerimientos que necesitaron los alumnos para poder resolver cada una de los retos que tenían. En especial, al llamado que se les hizo para que asistieran al evento. Porque varios de ellos tuvieron que pedir permiso en su empleo para poder estar presentes ese día. Algo que como docente valoré, a tal grado que me acerqué a alguno de ellos para agradecerles el esfuerzo de estar ahí. Quienes manifestaron su reconocimiento a los adolescentes por interesarse en ese tipo de actividades. Aceptando que era una labor que debía promover más a menudo la escuela. Más aún después del aislamiento por la pandemia de covid-19. La estancia de los padres posterior al espectáculo me brindó la oportunidad de hablar con varios de ellos, a quienes no conocía, y tuve la fortuna de tratar, con la intención de que se sintieran involucrados y felices en la educación de sus hijos.

Aplaudo a los padres que dieron la facilidad a sus hijos para cumplir con las obligaciones que contrajeron dentro de un contrato colectivo que ellos mismos

establecieron. Convenios que lograron realizar, en virtud de que cada uno cumplió con su función, debido a la fuerza del poste que los sostiene. En este caso sus progenitores que les brindaron la posibilidad de llevarlos a cabo. Padres de familia que inspiran convertir a sus retoños en jóvenes sobresalientes, quienes están dispuestos a gastar dinero, tiempo y energía para que aprendan.

De igual manera, quiero invitar a aquellos papás que se muestran negativos a que intenten quitar de sus mentes la idea errónea de que la escuela y todos los que están inmersos en ella, son los únicos responsables de la enseñanza. Que comprendan que el aprendizaje de sus hijos, también depende en gran medida de la estimulación que les brinden. Porque en el desarrollo de este proyecto escuché a varios de los estudiantes decir: —maestra yo quiero ser un Power Rogers, pero mi mamá no va a querer, porque no tiene dinero —expresó uno de mis adolescentes. De igual modo, me quedó como aprendizaje; resultado de la implementación de este proyecto, que falta más participación de parte de los padres de familia, quienes no obstante siguen renuentes a colaborar en actividades escolares que están fuera de lo tradicional. Como en este proyecto de comunidad que exigía mayor responsabilidad. Que varios de ellos evadieron. Pero a pesar de eso los alumnos consiguieron resolverlo.

Para cerrar con la historia de este huerto fructífero, quiero compartirles que en un principio no sabía cómo cuidar de él, porque debo confesarles que aun cuando me invadía la emoción por cumplir con este sueño, reconozco que en cada una de las fases del desarrollo de este proyecto de lengua también tenía miedo. Me albergaba el temor de que si lo que estábamos haciendo nos conduciría hacia un jardín fructuoso. Porque como docente lograr que lo que siembras de frutos no es un trabajo fácil, en razón de que necesitas esforzarte más de lo acostumbrado. En mi caso conllevó en poner en funcionamiento acciones de Animación Sociocultural de la Legua, esa a la que yo denomino como aquellas maniobras que un docente ejecuta con el fin de lograr cultivar arboles que den frutos en un terreno que parece infértil.

Los maestros de la especialidad en ASCL en la MEB me enseñaron a descubrir por mí misma el verdadero camino hacia la ASCL en mis aulas. En mi experiencia comprendí que como animadora de la Lengua debía labrar la Tierra, es decir, acondicionar espacios, tener las herramientas adecuadas, plantar acorde al clima, dar espacios a los árboles, regar lo necesario, cuidar de las plagas y enfermedades. Dejar a los árboles decidir que frutos querían dar, intercambiar ideas, dar paso a la expresión libre en un ambiente de respeto y solidaridad. Buscar espacios de comunicación entre pares, equipos y grupales. Llegue a la reflexión de que el sello de ASCL que caracterizó a este proyecto fueron las medidas que se tomaron para que las semillas germinaran en este huerto y dieran frutos. Una de ellas no imponer, dejar que ellos decidieran. No ser una planta mala que no los dejara crecer.

Lo mas satisfactorio para mí que resultó de la implementación de este proyecto fue haber mejorado mi relación con ellos, a partir de que cambio la dinámica, de una relación en la que yo daba y ellos recibían. En cambio, a raíz de lo que aprendí en la MEB y que implementé con los alumnos, en especial con el éxito de este proyecto de comunidad, ahora el vínculo que tengo con ellos es de confianza y seguridad. En el inicio, desarrollo y cierre de este proyecto de comunidad, descifré que es importante mantener una buena relación afectiva con ellos, ya que es un incentivo en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Lo más significativo de este proyecto para mí fue que no solo logramos mantener una relación más estrecha entre nosotros. De igual manera ellos también entablaron vínculos con sus amigos, sus vecinos y sus familias. Relaciones fuertes que impactaron en su vida social y emocional. Especialmente después de largo periodo de aislamiento social, que provocó incertidumbre, angustia, enojo, tristeza y depresión. Ya que muchos de esos adolescentes habían tenido pérdidas familiares por el virus del covid-19. Así que este proyecto fue una medicina a su corazón porque pudieron socializar con los demás y compartir sus sentimientos y pensamientos.

Quiero resaltar que los frutos obtenidos en el huerto también fueron resultado de cada una de las habilidades que desarrollé como estudiante de la MEB, ya que fue aquí en este entorno colaborativo que aprendí las técnicas necesarias para trabajar con los alumnos actividades encaminadas al desarrollo de la lectura, escritura y oralidad. Un conjunto de experiencias lingüísticas que cultivé al estar en contacto con diferentes entornos comunicativos. Herramientas que aportaron al desarrollo de mis propias competencias comunicativas, pero además en la parte emocional, tal como lo describo en los siguientes apartados.

3.4. Las emociones del árbol en el proceso de escritura

Llegar a la composición final de este documento autobiográfico narrativo, implicó un conjunto de fases a nivel cognitivo. Puesto que me obligó a pensar y repensar mis ideas. En un principio, escribir oraciones, construir frases, formar enunciados, fue para mí un duelo complejo. De inicio a fin, emanaron de mi cuerpo emociones dolorosas en la construcción de este relato. Debido a la falta de confianza en mí misma. Porque hasta ese momento, no tenía, tal como lo refiere Castelló (2009). Un amplio abanico de saberes, que van desde el dominio del tema, hasta el propio conocimiento del proceso de composición escrita. Incluso el desconocimiento en el empleo de este tipo de narración en primera persona, en tiempo pasado, implicó todo un reto. Puesto que padecía de la incertidumbre sobre qué partes de mi historia contar.

Enfrentarme a la escritura, bajo el EBN, me generó experiencias angustiosas como la ansiedad. Dado que era algo desconocido, que nunca había hecho. Esta emoción se dio en especial, cuando me enteré de la noticia de que tendría que construir el primer borrador de las primeras diez cuartillas de esta tesis. Durante el primer módulo, de seis que cursé en la MEB. Durante este periodo, experimenté un sentimiento de angustia ante la página en blanco porque no encontraba la forma de comenzar o avanzar. Esta emoción está implicada como ya lo indica Castelló (2009) en el proceso de composición de textos académicos. Propias de cualquier escritor. Incluso de aquellos más experimentados.

La ansiedad fue un sentimiento recurrente que experimenté, porque no lograba desarrollar la competencia de *escritura pública* (Carlino, 2006). La cual requiere de la habilidad de saber acercar el texto al lector. Una de las tareas más desafiantes con las que tuve contacto durante el proceso de composición. Ya que demandaba incluir comentarios, ejemplos, y todo tipo de marcadores en el discurso, para que este escrito fuera comprensible para quienes me leyeran. Así que no bastaba que fuera comprendido solo por mí. Asimismo, debía considerar que fuera comprendido por los futuros lectores. Una petición que resultó demasiado compleja que me llevó a la desesperación por el constante bloqueo mental y las frecuentes observaciones de mis maestros. Porque no lograba formar párrafos coherentes a modo que fueran entendibles por cualquiera que leyera mi documento.

En el sendero de esta composición escrita, también me enfrenté a la inseguridad de defraudar a mis maestros de la MEB en ASCL. Una emoción que sentí en el nacimiento de este trabajo. Porque creía que no tenía las competencias necesarias para elaborar este tipo de tesis bajo el EBN que pedía la MEB. El uso de competencias que iban más allá de los aprendizajes básicos que había adquirido durante mi escolaridad. Estas habilidades de escritura, propias de este proceso de composición. Que, para ello, necesitaba como bien lo afirma Castelló (2009), dominar los modos de leer y escribir. Este dominio de convenciones lingüísticas y textuales, para poder expresar lo que yo quería decir.

Esta condición de miedo, por la falta de conocimiento de estrategias de lectura y escritura, se repitieron una y otra vez, ante la tarea de la composición escrita. Situación que se convirtió en una dificultad que me generó un mar de nerviosismos. En especial, al tener que incorporar las voces de otros autores de otras obras; cuyas ideas, teorías e investigaciones influyeron directamente en mi trabajo, dentro de mi propio discurso. Con el fin de argumentar mis ideas, para convencer y persuadir a los lectores. Esta parte de dialogar con otros autores me generó un conflicto. Hasta tal punto, que me enojaba conmigo misma. Porque no lograba hilar las opiniones de los otros autores con las mías. Se me dificultó encontrar la manera de construir un nuevo texto a partir de la fusión de las dos

ideas. Sin que se perdiera de vista mi postura. Pero, además que no cayera en el plagio.

En vista de la dificultad que tenía, al meter ideas ajenas que contribuían a mi texto. Surgieron varios episodios de fastidio. Molestia a causa de que tuve que regresar un sinnúmero de veces a los párrafos. Ya que, durante la construcción del documento a lo largo de la maestría, los catedráticos de los diferentes módulos que curse. Me señalaban que mis citas textuales no estaban bien incorporadas a la redacción, según el formato APA 7. Este conjunto de normas que usé en el escrito para la elaboración de esta tesis. Empleando citas y referencias de otros escritores que argumentaron mi teoría del conocimiento, a partir de las investigaciones que ellos habían realizado, las cuales le dan confiabilidad a este documento. Fueron para mí un pesar al inicio, porque tenía que seguir ciertos parámetros que resultaron demasiado arduo, un trabajo mecánico largo y fastidioso. Por la falta de práctica y la escasez del conocimiento. Aunado a la presión que ejercía el tiempo. Ya que tenía una fecha señalada de entrega próxima.

El formato APA 7, que es el conjunto de reglas formales para la escritura de textos académicos fue un nuevo lenguaje. El cual fui adquiriendo conforme iba avanzando en la escritura. Mediante las enseñanzas que recibí, de parte de los docentes que me dieron clase durante la MEB. Instrucciones basadas en cómo insertar de forma correcta una cita dentro de mis textos, con respecto a las normas establecidas. A quienes les agradezco profundamente y les doy todo mi reconocimiento, por haber adquirido este aprendizaje. Un aprendizaje progresivo, que me permitió llegar a la victoria. Porque en cada borrador que conseguí construir, ya no recuerdo cuántos, ahí estuvieron los maestros, compañeros y amigos. Para hacerles observaciones a mis composiciones escritas, con el propósito de mejorarlo. No olvidaré cómo se involucraron sin cesar los docentes, para darme sugerencias en la incorporación de las citas. Porque sin estos consejos no habría sido posible la presentación final de esta tesis.

La tristeza, fue otra de las emociones comúnmente presente en este proceso de escritura, por la falta de entendimiento relacionadas al dominio de las

“convenciones lingüísticas y textuales que constriñen las formas de expresar lo que uno quiere decir” (Castelló, 2009, p. 3). Un sufrimiento que afronté durante todo el proceso de escritura, que parecía que nunca iba a terminar. En especial cuando trataba de construir textos claros, pensando en el futuro lector. Es decir, que lo que yo escribiera pudiera ser comprensible para la audiencia en el contexto académico. Por otra parte, existía la cruel realidad de no saber cómo transferir esos pensamientos que claramente veía en mi cabeza en un texto. Sensaciones propias de una de las etapas del proceso de composición escrita, reconocidas por los escritores. Este periodo que Bereiter y Scardamalia (como se citó en Correa, 2019) denomina como la fase de textualización. Distinguida por ser, el momento donde se compone el texto. Se ordena el conocimiento de forma congruente.

Esta fase de textualización; donde tenía que prestar atención a demasiadas cosas, me generó estrés. A tal grado, que tuve que ir con el reumatólogo quien se encargó de tratar mi cervicalgia, por los dolores de cuello y cabeza. Malestares asociados a la mala postura y a la angustia que me generaba la desesperación de que las cuartillas no me salieran a la primera. Incluso en varias ocasiones tuve que abandonar por uno o dos días la escritura. Diciéndome: *mañana será otro día, para comenzar de nuevo, con otro humor*. En esos días típicos de trabajo, tuve el honor de conocer a la frustración. Debido a la dificultad en *la representación de la tarea*, que consistió como dice Castelló (2009) en decir con mis propias palabras lo que pensaba desde mi punto de vista de forma justificada y convincente. Una respuesta emocional desagradable que experimenté, ya que no lograba componer los párrafos que me había propuesto crear en un determinado tiempo.

Para poder llegar a la construcción de este escrito académico, reiteradas veces tuve que sentir la incomodidad de respirar. Una sensación de opresión en el pecho que sentí. A causa de otra de las etapas inmersas en el proceso de escritura dentro de la clasificación de Castelló (2007), llamada *revisión*. Este momento clave sirvió para reorganizar mis ideas. Esta fase que Jiménez y Álvarez, (2007) describe como aquella, donde todo escritor o escritora tiene la posibilidad de mejorar sus textos. A partir de revisiones superficiales, como la modificación a las faltas de

ortografía y otras más profundas, como meter o quitar ideas. Exploración que implicó una labor molesta y laboriosa. Ya que reiteradas veces tuve que volver al texto, en la construcción y al final de él. Párrafo por párrafo, para corroborar que cumpliera con todo lo que se requería.

De todas las tareas encargadas que ejecuté para el cumplimiento de la versión final de esta tesis. La labor de corrección, fue la más agotadora, pero provechosa que experimenté. A diferencia de la revisión, que fue parte de mi tarea como escritora, para alcanzar un escrito mejor elaborado. La práctica de corrección fue como evidencia Jiménez y Álvarez (2007), la acción donde otros más experimentados; en este caso los maestros y doctores de la MEB. Quienes me ayudaron a mejorar el texto, señalando los errores. Facilitando las formas de cómo enmendar o corregir esas equivocaciones. De la mano de ellos, también estuvieron mis compañeros de generación, y de otras generaciones que dejaron huella en sus narraciones documentadas bajo el enfoque biográfico, donde dieron cuenta de su experiencia, que con sus aportaciones contribuyeron indirectamente a este trabajo.

Estas observaciones y sugerencias que efectuaron a mi documento durante esta etapa de la escritura, despertaron en mi interior todas las emociones que existieron en el personaje del hermoso cuento del libro álbum *el monstruo de colores*, de Anna Llenas. Que al igual que yo, no sabía qué pasaba con sus emociones. Me había hecho un lío con ellas, así como él. No sabía si sería capaz de poner orden a la alegría, la rabia, la tristeza, el miedo y la calma. Esas y otras manifestaciones que transcurrieron en mí cuerpo, como la aflicción, el disgusto, aburrimiento, vergüenza, preocupación y estrés. Sensaciones todas revueltas, que no funcionaban bien. Las cuales se avivaron como un volcán en erupción en el proceso de corrección, durante el acompañamiento de los maestros y compañeros con quienes compartí los primeros tres módulos de la maestría.

En el inicio de este periodo de corrección, sentí miedo. Incluso vergüenza. En particular, cuando tenía que leer en voz alta el escrito frente a los maestros y compañeros de clase. Quienes escuchaban con oídos atentos cada palabra que decía. Escena que me causaba pánico. Porque en ese entonces creía, que se

encontraban arriba del estrado para enjuiciarme. Fueron días difíciles porque también estaba triste. Puesto que pudieron haber formado un ramo de lo que había hecho mal en esas pocas cuartillas que construía. Textos que me llevaron horas de trabajo, para que, en unos cuantos minutos, señalaran sus errores. Acción que me causaba molestia. Comentarios como; le falta claridad al texto, le falta narrativa, hay falta de ortografías, no hay concordancia en los tiempos verbales. Notas que provocaban levantarme de la cama por las mañanas como el monstruo de colores, rara, confusa y aturdida.

Tal cual el monstruo de colores, mis emociones estaban todas revueltas. Por un lado, existía el trago amargo que pasaba cuando tenía que compartir los borradores de este escrito. Provocado por el miedo de no cumplir con las expectativas de los evaluadores. Al mismo tiempo, existía la calma que llegaba después de esa tormenta. Un instante de tranquilidad, después de haber salvado el cometido de compartir los fragmentos que tenía creados. A la vez, sentía la molestia por las variadas observaciones que los maestros y compañeros le señalaban al texto. Porque significó para mí en múltiples ocasiones, desprenderme de los párrafos. Ejercicio que causó como señala Correa (2019), enojo y dolor al tener que desprenderme de ideas construidas con tantas dificultades y esfuerzo. Con las cuales me había encariñado. Así que me costó trabajo soltarlo.

Al principio, el proceso de corrección de las composiciones escritas que realizaron los maestros y los propios compañeros de clase. Fue una actividad como indica Correa (2019) impuesta. Ya que en un principio no estaba consciente de que era un proceso necesario. Mejor dicho, no tenía conocimiento que lo hacían por el propio bien de los textos. Que cuatro ojos eran mejores que dos. No me daba cuenta de que las variadas observaciones eran al escrito y no a mi persona. Sin embargo, en el transcurso del tiempo que estudié la maestría, tomé conciencia acerca de lo que representaba la corrección, la comencé a ver desde la mirada de una estrategia que me permitía identificar claramente como marca Jiménez y Álvarez, (2007), los problemas de contenido, estructura, cohesión, gramática, ortografía y puntuaciones.

Sin lugar a dudas, poco a poco la conciencia que tenía acerca de la corrección entre pares cambió. Ese lío de emociones negativas que me identificaban con el monstruo de colores. Las separé como en el personaje del cuento, puesto que las coloqué cada una en su frasco. A partir de eso, logré identificar lo que me pasaba y puse orden a mis emociones. Primero reconocí que el miedo era parte del aprendizaje en el proceso de escritura. Segundo reflexioné que fallar era una oportunidad para perfeccionar este documento. Pasé de sentirme amenazada a apreciar las opiniones de los expertos y de los no tan expertos. Cambié de opinión a causa de que, no solo hacían comentarios, observaciones o sugerencias a mis textos. De igual modo me proponían forma de como repararlos. Todo el tiempo bajo un ambiente de respeto, empatía, en trabajo colaborativo.

Estas ayudas cálidas y frías de acompañamiento a la lectura que propone Sánchez (2010), y a la cual Jiménez y Álvarez (2007) hicieron una adaptación a la escritura. Funcionaron como una pieza clave dentro del armado de este documento. Puesto que las ayudas cálidas, apagaron el fuego que ardía dentro del monstruo de colores. A través de observaciones bajo el principio de respeto hacia mi persona. Resaltando mis errores, pero también mis aciertos. Esto último me motivaba a seguir escribiendo. Incluso sentía como mis manos se humedecían de la alegría que me daba, al percatarme de que no todo está mal hecho. De igual manera, las ayudas frías resultaron ser una gran oferta. Ya que contribuyeron como recalca Jiménez y Álvarez, (2007), a reparar la estructura del texto, la falta de claridad, el uso desacertado de los signos de puntuación. Dos formas de apoyo que se dieron en un ambiente colaborativo entre compañeros y docentes de la MEB.

4.1. La paleta de colores, un fertilizante funcional en la escritura

La paleta de colores, la última pieza del rompecabezas. Una herramienta primordial, destinada a la observación de los detalles en la redacción en cuanto a los errores de ortografía; Como la falta de comas, puntos, punto y coma, entre otros. Desatino en las acentuaciones, párrafos extensos o cortos. Falla en las palabras que debían escribirse con la letra inicial mayúscula. Repetición de palabras en un mismo párrafo. Etcétera. Un instrumento que igualé con una lupa. La cual sirvió para

retocar la apariencia de cada párrafo. Fue una de las prácticas más entretenidas que experimenté. Disfruté mucho este ejercicio lúdico, aun cuando tuve que volver varias veces a las partes del cuerpo que componen este documento. Tales como la introducción, todos los capítulos, y las palabras finales.

Este recurso resultó ser todo un procedimiento, el cual llevé a cabo párrafo por párrafo. La idea era marcar en el texto los errores con los siguientes colores; amarillo, azul, verde, naranja, rojo, rosa, café, morado y azul marino. Los cuales conforman la paleta. Por ejemplo, el tono amarillo que relacioné con el sol, lo utilicé para señalar la repetición de palabras. Al principio algo perturbador, debido a que miré el exceso reiterado de repeticiones de palabras que tenía en un mismo párrafo. Tales como mí, yo, y, que, etc. Después fue un color que me transmitió alegría, en razón de que me concedió la oportunidad de mirar los pormenores que no había podido percibir con la lectura. De igual forma, con el uso del color verde, tomé conciencia de que era común los párrafos largos, respectivo a los capítulos. Este tinte que aproveche, para encerrar también los párrafos cortos. El cual vinculé con la naturaleza, en especial con los árboles. Con el objetivo de memorizar la gama de colores, para fijarlos y retenerlos en mi mente. Pasos que me ayudaron a optimizar tiempo y esfuerzo.

El color café, que relacioné con un atardecer cálido, me transmitía calma. Fue otro tono de la paleta de colores que fue de gran utilidad, debido a que me permitió la posibilidad de prestar atención a las palabras que les faltaban acentos, por el descuido e incluso por el cansancio. Estos errores de tilde repercutían en la comprensión del texto. Tropiezos que podían cambiar el significado de una oración. Desde la mirada de este color pude lograr corregir palabras adecuadamente según las reglas gramaticales. Con el fin de que quien me leyera pudiera entender mi mensaje, a modo que no dudara de lo que quería decir, porque no estaría ahí, donde el lector estuviera para aclarárselo.

Otros colores aliados que me ayudaron a mejorar la redacción para una mejor comprensión del escrito, fue el color azul. Un tono que usé para referir a uno de mis puntos más débiles en el proceso de esta escritura. El uso de los puntos, los dos

puntos y las comas, grandes desconocidos. Una zona donde me sentía más frágil. Los había olvidado, debido a su falta de uso. Pero conforme fui avanzando en las correcciones a partir de la lupa del colorido azul, me di cuenta que por la falta de estos signos los párrafos estaban confusos, puesto que le hacía falta la pausa al discurso para llamar la atención sobre lo que seguía. Descubrí que en partes de un enunciado podía sustituir una coma, por un punto y coma. Situación que se dio a partir de cómo fui marcando con esta gama las partes del texto donde deberían ir este tipo de puntuaciones.

El proceso de revisión significó con el empleo de la paleta de colores, significó como señala Jiménez y Álvarez, (2007), la reconstrucción del escrito. Desarrollo que radicó en la evaluación de los párrafos que había escrito, para identificar que me faltaba por escribir. O bien comprobar que ya cumplía con lo que se requería. Párrafos a quienes les había invertido varias horas de trabajo. Aun cuando me generó molestias en un inicio. Esta fase fue una práctica que agradecí en gran medida. Pese al tiempo que le dediqué, resultó ser una tarea que al final me hizo sentir muy bien. En razón de que conseguí observar de forma directa los cambios que le dieron sentido a este ejercicio. Me sentí orgullosa, puesto que logré a través de la dedicación y el esfuerzo, la creación en su versión final. Alcance mirar el antes, un texto empobrecido. Y un después, un escrito rico en contenido y comprensión.

No fue fácil llegar a la versión final de este documento, pero el día que llegó a su historia final. Redactado no por una escritora de profesión, sino por una docente de educación básica. Resultó ser un instante lleno de felicidad, porque logré admirar esta obra, bajo un rostro lleno de alegría y dos ojos llenos de satisfacción. Puesto que fui capaz de vencer las batallas que se presentaron en el camino. Debido a que alimenté mi persistencia y perseverancia. Ya que día a día, tuve que insistir más fuerte en el trabajo para llegar a la meta. A pesar de la desmotivación que me generaba el quehacer que representa la escritura, logre crear esta tesis. Deseo con honestidad, que sea de utilidad para quienes la lean.

CONCLUSIONES

Sin duda alguna, uno de los rayos de sol que recibió este árbol frutal como regalo de la MEB, fue la posibilidad de escribir estas líneas bajo el EBN sobre la historia de mi vida privada. Me encanto hacerlo porque debido a ello, este árbol comenzó a crecer sano y fuerte. Sobre todo, durante la época de riego, de siembra y de frutos. Beneficios que pudieron apreciar en este documento, los cuales aparecieron después de la transformación que gané como alumna con respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes en relación a la lengua que contribuyeron en gran medida a mí persona.

Este autoconocimiento que desarrollo a través del lenguaje oral y escrito fue significativo porque logre reinterpretar el pasado y con ello librarme de las plagas que me atormentaban. Así pues, mediante el ejercicio de escritura a través del EBN logré liberarme de las ataduras de la infancia, que marcaron mi vida considerablemente en lo profesional y personal. En otras palabras, pude conocerme profundamente, supe entender a mis emociones. De igual manera reconocí mis defectos y cultivé las habilidades comunicativas que no creía que sería capaz de hacerlo por la falta de confianza y seguridad en mí misma, por las malas experiencias del pasado.

Antes de la MEB tenía muchos miedos, los cuales logré superar gracias a los docentes que tuvieron fe en mí. Quienes impulsaron lindas experiencias con respecto a la expresión, observación, escucha, relaciones empáticas, tolerancia, colaboración y respeto. Ellos me enseñaron a que existen mejores formas de enseñar y aprender. Gracias a la introspección, cambié los modos de pensar y actuar que tenía acerca de mis prácticas profesionales. Habilidades docentes que

no eran las mejores en relación con el desarrollo de la LEO, considerando que en la experiencia que tengo como docente, no había obtenido los resultados que alcancé con la implementación de las nuevas estrategias que conocí en la MEB en ASCL.

La evidencia que presenté anteriormente deja claro que otro de los nutrientes que absorbieron las raíces del árbol que ayudaron a anclar en posición vertical el mismo, fue la pedagogía por proyectos, el mejor alimento de las semillas que se plantaron en el huerto, en vista de que alcancé con esta estrategia en el desarrollo de la lengua romper con el ideal tradicionalista que preponderaba en mis aulas de clases. La realización de este proyecto de comunidad me dejó como aprendizaje que cuando las decisiones se toman en conjunto, tomando en cuenta los intereses de los adolescentes, el aprendizaje es más productivo. Aterrécé la idea de que esta es la ruta más acertada que debo seguir en lo que me resta de camino en la docencia.

Otra delicia que me llevo en el corazón como enseñanza de la realización de este proyecto resultado del esfuerzo de todos, es la sensación que experimenté cuando se terminó la presentación oral del proyecto de comunidad. Cuando varios niños emocionados se abalanzaron sobre mí y me abrazaron. Muchos abrazos que impactaron enormemente mi bienestar físico y emocional. No supe en qué momento se rompió el hielo, ya que al inicio estaban distantes. Pero creo que fue a partir de la confianza, seguridad y autonomía que les brindé en cada una de las acciones que planificamos juntos. Pequeños actos que puse en marcha que hicieron la diferencia en esa jaula que se transformó en un aula, donde emanaron sensaciones lindas.

Tomar la decisión de estudiar en la MEB en ASCL en la UPN ha sido lo más acertado que he hecho, puesto que introdujo la semilla de la lectura en mi vida. Despertó la curiosidad por leer cuentos y poemas, obras de literatura infantil y juvenil que conocí como los libros álbum lleno de formas, figuras y colores que produjeron en mis sensaciones placenteras por sus historias y peculiaridad en sus relatos. Uno de ellos *el día que los crayones renunciaron* escrito por el Norteamericano Drew

Daywalt uno de mis favoritos. Me siento afortunada porque tuve la dicha de cultivar en lo personal una relación más estrecha con los libros. De igual modo, tuve la fortuna de poder compartir la lectura de estos relatos con mi hijo, igual que con mis alumnos, varios de esos libros álbum que hallé en este recorrido por la MEB.

Reconozco que como egresada de la MEB en ASCL obtuve un gran crecimiento como lectora porque ahora los libros son como imanes que me atraen. De hecho, me volví una compradora impulsiva de obras literarias. Leer se convirtió en mi vida en un pasatiempo favorito, es una de las actividades que más gozo hacer. La lectura por placer, no es el único hábito del cual me apropié en la MEB. Igualmente, la escritura es otra práctica habitual de la que me adueñé, debido a la acción constante de elaboración y revisión de textos. Sin estas acciones, no hubiera sido posible llegar a la construcción de esta tesis. A pesar de que representó para mí un ir y venir en el escrito, un releer varias veces para modificar y reconstruir, ha sido una de las etapas más hermosas que he disfrutado como alumna en todas mis etapas escolares.

Este hecho indudablemente, me dio la oportunidad de superar mis dificultades de escritura, ya que conforme avanzaba en el proceso de edificación de este escrito me volvía más experta, de igual manera, gocé del verdadero placer de escribir un texto, de poder expresar lo que siento y de decir lo que pienso a través del lenguaje escrito. En efecto, estos pasos de revisión constante resultaron tediosos, pero fueron esenciales para la elaboración del trabajo. Porque cada vez que regresaba era una oportunidad para pulirlo y enriquecerlo. Gracias a estas implicaciones de explorar y modificar, de montar y desmontar fue posible llevar a cabo esta autobiografía de un pedazo de vida personal y profesional que espero pueda aportar a colegas en su ardua labor que implica la docencia.

No cabe duda que la formación en ASCL que adquirí en la MEB fueron el cuidado adecuado que necesitaba el árbol para la cura de sus heridas. Ya que con la poda adecuada de conocimientos logré eliminar mis ramas moribundas y rotas que me permitieron recuperarme. Fue así que me convertí en alguien que creció vigorosamente en virtud de que recibí la fertilización adecuada. Incluso me

transformé en una Animadora de la Lengua, con ramas fuertes y hojas verdes que se siente motivada a seguir implementando actividades innovadoras en el desarrollo de la lengua, una profesora que seguirá fortaleciendo su tronco y su raíz con el fin de ayudar a los adolescentes a desarrollar al máximo su potencial.

Vale la pena para mi decir que, debido a la gran labor que desarrollan los maestros, cambió la idea que tenía de las jaulas en vez de aulas. En definitiva, la formación que recibí en la MEB en la especialidad de ASCL me brindó la oportunidad de experimentar el desarrollo del lenguaje con mis alumnos bajo otra óptica, la óptica de animadora, esa que apunta hacia las prácticas de lectura, escritura y oralidad recreativas. Las cuales permitieron que los alumnos aprendieran y asimismo se divirtieran. Auténticas prácticas en el progreso del lenguaje porque lo realizaron no por obligación sino por placer. Habilidades profesionales que surgieron de las reflexiones de mis propias vivencias en las clases durante los seis módulos de la MEB. Espacios donde valoré lo genuino de la enseñanza de la lengua en mis aulas.

Una animadora de la lengua que motivó y que progresó junto a sus alumnos, una docente que hizo la diferencia en sus aulas, que sembró y seguirá sembrando semillas en el huerto, para que estos árboles sigan dando frutos. Un árbol frondoso que dio y que continuará dando sombra a sus adolescentes, un árbol que simpatizará con ellos, que persistirá leyendo y escribiendo como animadora de la lengua. De igual modo seguirá persiguiendo los pasos que dirijan al fomento de la lectura, escritura y oralidad en los alumnos. Lo continuara haciendo como actos que se hagan por placer, de forma libre y autónoma. Prácticas del lenguaje que adquieran un significado para ellos.

Antes de ser una ASCL, era un árbol retraído a punto de derribarse porque sus raíces estaban enfermas en lo personal y profesional, su tronco y sus ramas se sentían podridas a causa de los hongos que entraron al árbol en su niñez, edad adulta y ya como profesional. Quiero hacer notar que normalmente en el contexto educativo yo disponía en el aula de clases sobre qué temas hablar, qué y cómo escribir, cuándo y qué decir, ya que casi siempre impulsé sin pensarlo prácticas

tradicionalistas “que solo apuntan a consolidar y justificar las prácticas escolares de obediencia pasiva y de instrucción dogmática” (Freinet,1997, p. 87), en cambio después del trayecto por la MEB dejé la falsa idea de creer que tengo todas las respuestas y que los chicos tienen que leer y escribir lo que yo ordene bajo un esquema cerrado y limitado que restringe las acciones y comportamientos de libertad de decisión y reflexión.

Por supuesto que una de las grandes satisfacciones que me dejó la nueva vestidura de ASCL fue la experiencia de la implementación del proyecto de comunidad fue que los alumnos lograron desarrollar en gran medida las habilidades de lectura, escritura y especialmente la oralidad durante todo este camino por el cual anduvimos. Lo pude observar y disfrutar en sus presentaciones orales en la ponencia del proyecto. Recuerdo que, por medio del habla y sus gestos, ellos lograron comunicarse con las personas presentes en el evento, porque hablaban con tanta fluidez, que consiguieron compartir sus ideas, asimismo sus opiniones mientras ellos escuchaban con atención y alegría que se podía ver a simple vista.

Se que estos frutos que coseche en esta temporada en el huerto es apenas el comienzo de otras épocas de cultivo que vendrán. Porque aún tengo que seguir labrando sueños en el jardín, seguir plantando y regando para que los arboles sigan madurando sus frutos. Seguiré abrazando esta pedagogía gustosa que continuará con la poda del árbol para que el huerto siga produciendo pequeños lectores que consigan autonomía, libertad de expresión, produzcan textos auténticos, hagan propuestas en beneficio de su entorno local. Si quiero destacar como maestra debo seguir en esta línea que tiene como fin que los adolescentes construyan aprendizajes valiosos para ellos, en una vida cooperativa. Pero además si sigo trabajando de la mano con mis alumnos nuestra relación seguirá fortaleciéndose.

REFERENCIAS

- Bautista, G. (2020). *Mar de recuerdos escritos, olas que lanzan a una pedagogía liberadora de la palabra*. [Tesis de maestría]. UPN.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta sociológica*, 29 (56), 1-23. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación autobiográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Camacho, J. L. (2020). *Lectura en voz alta, desde la Animación Sociocultural de la Lengua*. [Tesis de maestría]. UPN.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En *Cultura y Educación*, 8 (2), 43-57. <http://dx.doi.org/10.1174/113564096763277715>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educere*, 8 (26), 321-327. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- Carrasco, A. A. (2011). La enseñanza de la lectura en los libros de textos gratuitos de español. En Barriga, R. En *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. (pp. 307-328). SEP-COLMEX-CNLTG.

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Publicat a comunicació, llenguaje y educació*, 6(1), 63-80. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/HSDP2C18LJP/FEQHKVYTM4N/38675>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36(37), 11-33. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 2-24). Morata.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En A. Inesta & M. Miras & I. solé (coords). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 46-81). URL.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. FCE.
- Chambers, C. (2007). *Dime*. FCE.
- Chona, J. (2019). Experiencia, narrativa y formación. Apuntes para la investigación e intervención educativa. En A. Jiménez Robles (Coord.). *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua* (pp. 51-74). UPN.
- Colomer, T. (2002). *La literatura infantil y juvenil*. FCE.
- Correa, L. (2019). *Emociones y composición escrita. En Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado*. (Tesis de Doctorado). UNAM.

- Díaz, A. C. (2011). *El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje. En entre paradojas: A 50 años de los libros de textos gratuitos.* (pp. 287-305). SEP-COLMEX-CNLTG.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura: de la lectura a la práctica.* Aique Grupo Editor.
- Ducoing, P. (2018). Inequidad en la educación secundaria. En P. Ducoing (coord.) *Educación básica y reforma educativa.* (pp. 189-216). UNAM.
- Dueñas, M. (2016). *Bajo la sombra de una Pedagogía amorosa.* [Tesis de maestría]. UPN.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1992). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En L. Flowers y J. Hayes (Eds.). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 3-19). Lectura y vida.
- Freinet, C. (1997). *Métodos naturales y métodos tradicionalistas. En Principios propuestas y testimonios.* MMEM
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil.* ANAYA.
- Garrido, F. (presentador). (2018, 27 de julio). Aprender a leer (Núm. 2.1) [Episodio de pódcast de audio]. En grandes maestros. UNAM. https://www.youtube.com/watch?v=Lfn_K1V8Pol&t=2s
- Goodman, K. (1992). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida.* 11, (2), 1-16. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(019), 733-758.
- Hirshman, S. (2011). *Gente y cuentos ¿a quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos.* FCE

- Jiménez Robles, y Álvarez Hernández G. A. (2007). La corrección de textos académicos en estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional de México. *Revista educ@rnos*, 11(42), 83-104. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/07/angelica.pdf>
- Jiménez, A. (2019). Presentación. En A. Jiménez Robles (Coord.). *Aulas para la imaginación. La formación de la animación sociocultural de la lengua* (pp. 15-26). UPN.
- Jiménez, A. y González, J. (2019) Animar socioculturalmente en la escuela. En A. Jiménez Robles (Coord.). *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua* (pp 43-50). UPN.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Ediciones del Lirio
- Juárez, N. (2019) Animar socioculturalmente en la escuela. En A. Jiménez Robles (Coord.). *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua* (pp 43-50). UPN.
- Juárez, N. (2021). *Metamorfosis de un no lector. Aportes a una demarcación de la ASCL*. México: UPN
- Jurado, F. Lomas, C. Y Tusón, A. (2017). "La fuerza de las palabras" en *Las Máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Castellanos editores
- Kalman, J. (2004). ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas, en *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*, (pp.1-8). DIE-CINVESTAV.
- Klimenko, O (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XII. *Universidad de la Sabana. Facultad de Educación*, 11(2), 191-210.
- Lomas, C. (2019). Amor y pedagogía. En A. Jiménez Robles (Coord.). *Aulas para la imaginación. La formación de la animación sociocultural de la lengua* (pp. 9-14). UPN.

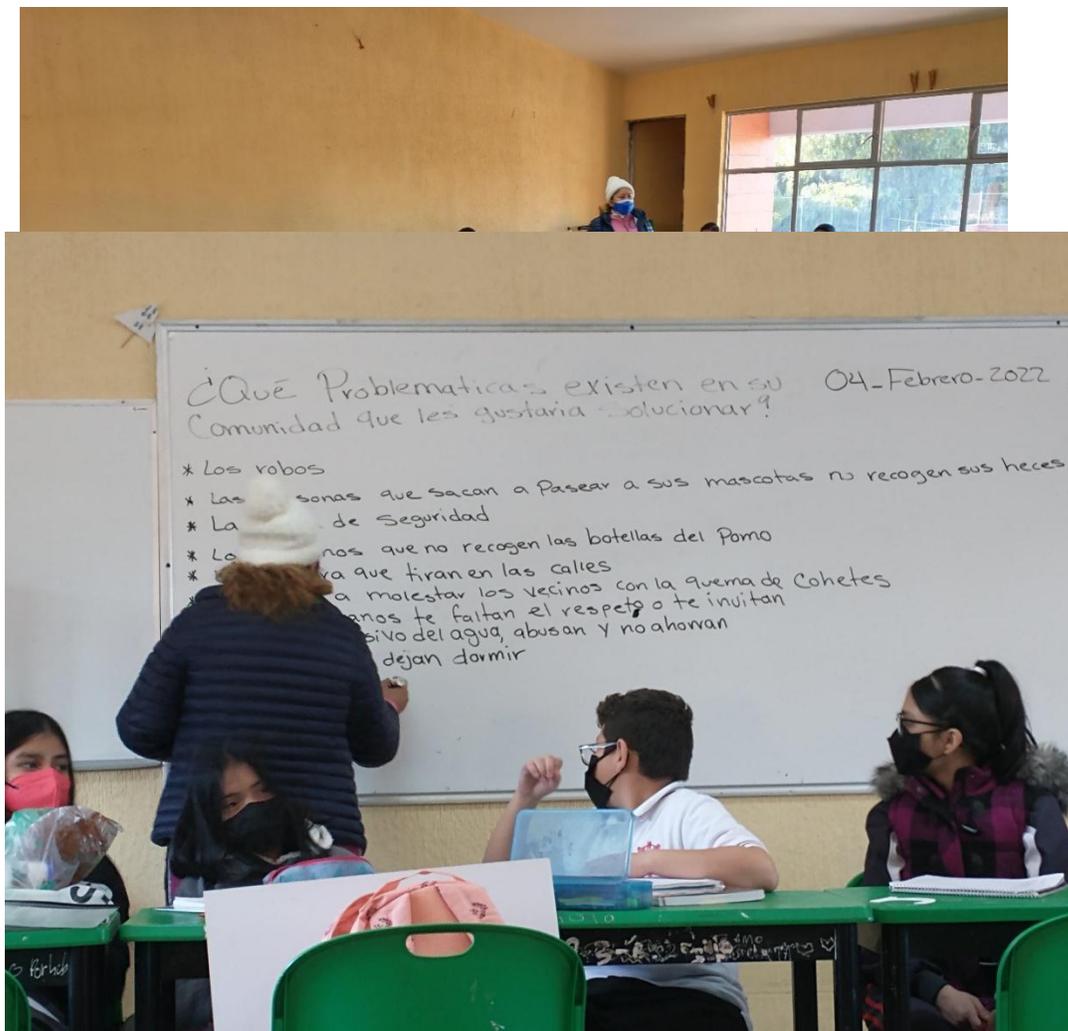
- Lomas, C. (2015). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana
- López, N. G. (2010). El aburrimiento en clases. *Revista electrónica: procesos Psicológicos y Sociales*, 6(1), 1-43.
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-Aburrimiento-En-Clases.pdf>
- Madriz, G. (2000). ¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. *A Parte Rei. Revista de filosofía*, (7)12, 1-8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4186213>
- Makhlouf, C. (2003). *Fundamentación general de la línea didáctica de la lengua de la Maestría en Desarrollo Educativo*. UPN.
- Makhlouf, C. y Martínez C. (2007) *Enfoque comunicativo*. Documento síntesis.
- Mendoza, J. (2018). Políticas y reformas en México. En P. Ducoing (Coord.), *Educación Básica y Reforma Educativa* (pp. 51-76). UNAM.
- Mendoza, M. E. (2019). La pedagogía Freinet y la animación sociocultural de la lengua. En A. Jiménez Robles (Coord.). *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua* (pp. 51-74). UPN.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y Escritura: Tecnología de la palabra*. FCE.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 1-8.
- Quintana, J. M. (2002). Elementos que configuran la Animación Sociocultural. En Sarrate, M. (Coord.). *Programas de Animación Sociocultural* (pp 32-47). Universidad Nacional De Educación a Distancia.
- Ramírez, R. y Álvarez, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica Lengua y Literatura*, 18(30), 29-60.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>

- Ravela, P. Picaroni, B. Y Loueiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro editores.
- RIA (2010). *Manual para la Animación Sociocultural*. México.CEI.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Kimpres Ltda.
- Rodríguez, María Elena (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo? *Lectura y Vida*, 16(3), 1-20.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf
- Rojas, R. (2011). *El arte de hablar y escribir*. Plaza y Valdes.
- Rosenblatt, Lousie (1978). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flowers y J. Hayes (Eds.). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 1-62). Lectura y vida.
- Sáez, J. (2002). Elementos que configuran la Animación Sociocultural. En Sarrate, M. (Coord.). *Programas de Animación Sociocultural* (pp 77-91). Universidad Nacional De Educación A Distancia.
- Sánchez, E. (2010). La lectura en el aula. Graó. En Jiménez, A. *Las voces de la alfabetización en preescolar*. [Tesis de doctorado. UNAM].
- Sánchez, P. (2020). *El presidente del Gobierno anuncia nuevas medidas frente al COVID-19*. Recuperado de:
https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/Paginas/EnlaceTranscripciones2020/28032020_noesenciales.aspx
- Sandoval, Constanza (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* 1(2), 1-9.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7775>

- Santiago-Ruiz, E. (2002). Los libros y la noche: promoción de la lectura y de la astronomía durante la pandemia por COVID-19 en algunas escuelas mexicanas. UPN.
- Sarrate, M. (2002). Elementos que configuran la Animación Sociocultural. En Sarrate, M. (Coord.). *Programas de Animación Sociocultural* (pp 43-50). Universidad Nacional De Educación A Distancia.
- Smith, F. (1986). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Aique Grupo Editor
- Suárez, D. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Fascículo 2. ¿Qué es la documentación narrativa de Experiencias Pedagógicas? Proyecto CAIE. Laboratorio de políticas públicas.
- Tusón, A. (2017). “La fuerza de las palabras”. En F. Jurado, C. Lomas y A. Tusón (Eds.). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje* (121-146). Castellanos Editores.
- Vaca, J. (2015). Antecedentes del término competencias. En J. Vaca, V. Aguilar, F. Gutiérrez, A. Cano y J. Bustamante (Compa.) *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo* (pp. 29-38). Universidad Veracruzana.

ANEXOS

ANEXO 1. (La asamblea) planificando el proyecto



ANEXO 2. Lectura comentada del libro ilustrado *Un animal, un voto* de Florencia Herrera, ilustrado por Cecilia Toro.



ANEXO 3. Diseño y título de nuestro proyecto



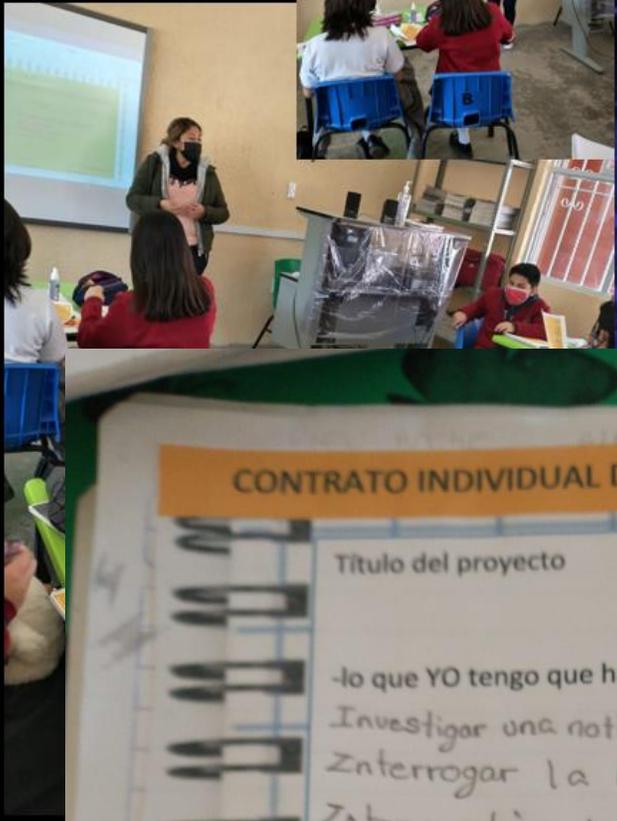
PROYECTO DE COMUNIDAD

PRESENTA: JANET RUIZ SURIANO

Activar Windows
Ve a Configuración para

ANEXO 4. Presentación del contrato colectivo e individual donde se establecieron responsables, materiales y fechas

PRESENTACIÓN DE CONTRATO COLECTIVO



CONTRATO COLECTIVO			
PROYECTO DE COMUNIDAD: LOS POWER RANGERS AL RESCATE DE LOS ANIMALES			
TAREAS	RESPONSABLE(S)	MATERIAL	FECHA
Investigar una noticia periodística y recopilar información sobre la pirotécnica y el daño que causa a los animales	Todo el grupo	Diferentes fuentes de información (atlas, enciclopedias, revistas, cuentos, libros etc.)	21/02/2022
Entrevista a un veterinario, recopilando información acerca de las acciones que se pueden llevar a cabo para mitigar el daño que provoca la pirotecnia a los animales.	En equipo de 4 integrantes	Cámara Cuaderno Pluma Guión de entrevista	Del 14 de febrero al 21 de 2022
La lectura de una infografía publicitaria como interrogación de textos titulada	Docente y alumnos	Una hoja impresa de la infografía para cada alumno. Un proyector para el	22/02/2022
			23/02/2022
			24/02/2022

CONTRATO INDIVIDUAL DE ACTIVIDADES

9-Marzo-22

Título del proyecto

-lo que YO tengo que hacer

Investigar una noticia.

Interrogar la lectura

Intercambio de borradores de mi investigación

Lectura de un cuento: Quiero a los animales un animal en voto

Crear un pregón

Elaboración de afiches

Disfraz de Pajaro

evaluar mi participación en el proyecto

ANEXO 5. Alumnos intercambiando sus borradores del trabajo de investigación. Se muestra un fragmento del trabajo con las correcciones y observaciones de escritos entre compañeros

Pirotecnia la pesadilla de los animales

La pirotecnia consiste en la fabricación y utilización de fuegos artificiales o materiales explosivos, estos causan diversos daños a nuestro alrededor.

Las causas de la pirotecnia son:

Los ruidos auditivos, esto se ocasiona por que el oído de los animales es más sensible que el humano, por lo que las explosiones pueden dañar su capacidad auditiva.

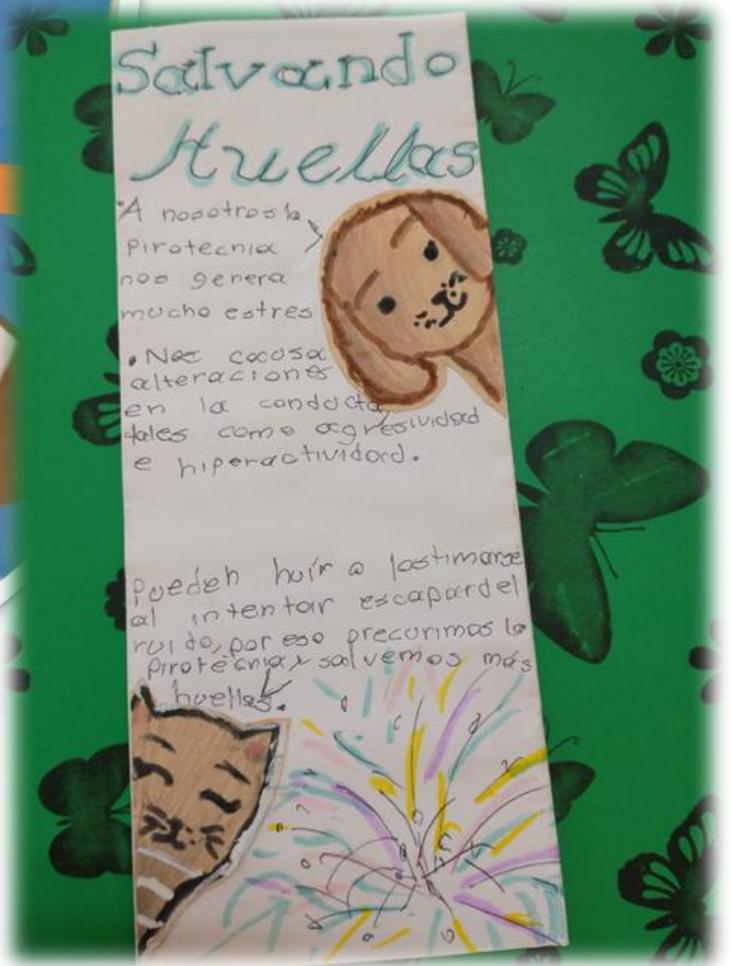
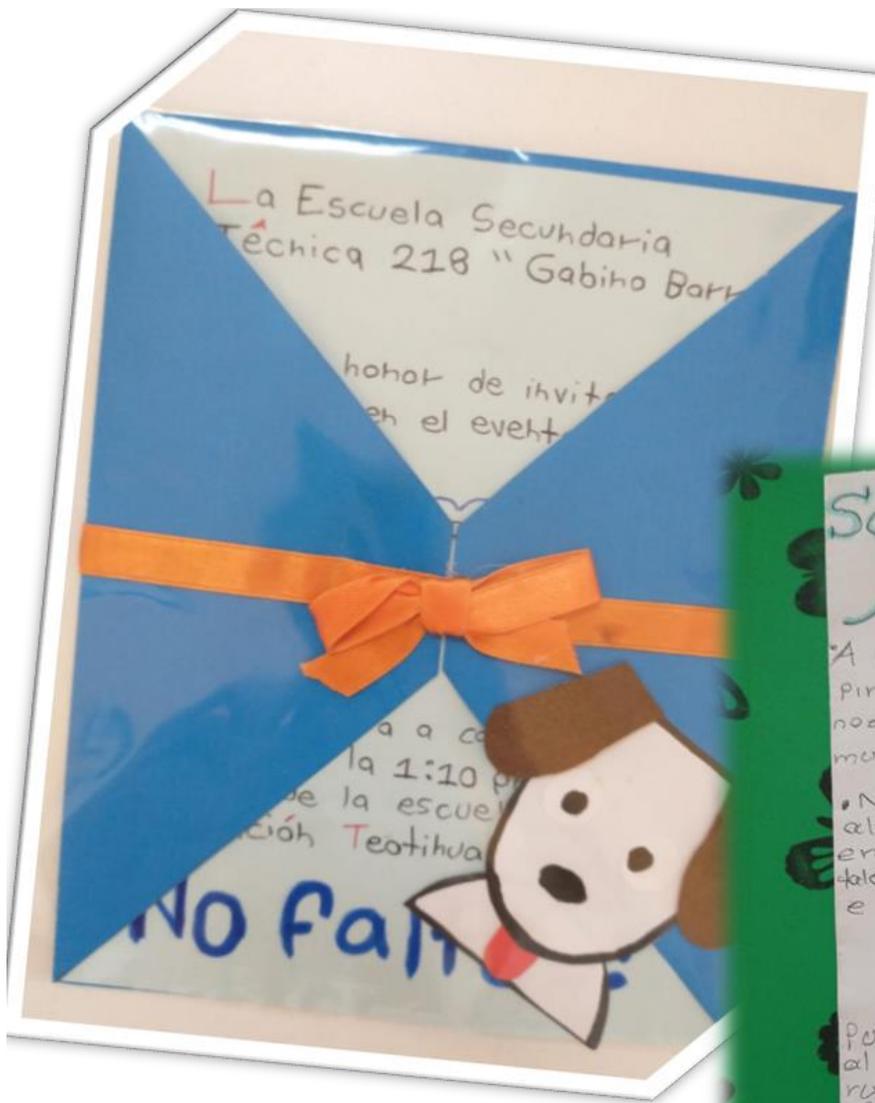
Los ruidos por la pirotecnia a los animales hace que también incluso en algunos casos puede causar fobias a muchos animales con las reacciones de pánico a los ruidos fuertes con



Observaciones

- En la palabra oído falta la letra i = oído si esta pero parece una c con un punto arriba
- Algunas letras como la l, i, q, p, d o b se llegan a confundir con otras debido a que algunas partes de las letras son más pequeñas de lo que deberían = l-l, a-q p-p a-d

ANEXO 6. Producción de textos. Algunos ejemplos de los afiches de invitación que los alumnos elaboraron



ANEXO 7. Lectura silenciosa y colectiva de una infografía. Para ello se llevó a cabo la interrogación y lo que entendieron del texto



ANEXO 8. ¿cómo lograron entender el texto? ¿qué entendieron del texto?

2 de Marzo de 2022

¿P: ¿Qué dice el texto?

R: que hay que tener cuidado a las mascotas, guerdos y los muchos y de pide apoyo para un refugio.

¿P: ¿de qué tipo de texto es?

R: infografía, expositivo

¿P: ¿qué quiere decir quien escribió el texto?

R: que trates bien a tus mascotas a si como te gustaría ser tratado, y pide apoyo de alimento, jabón y shampoo.

¿P: ¿cómo lograron entender el texto?

R: por que tiene imagenes de apoyo que te lo hace más facil, leer 2 veces e intercambio de opinión

¿P: ¿qué me representan las imagenes?

R: El cuidado que se le da a las animales y sus necesidades

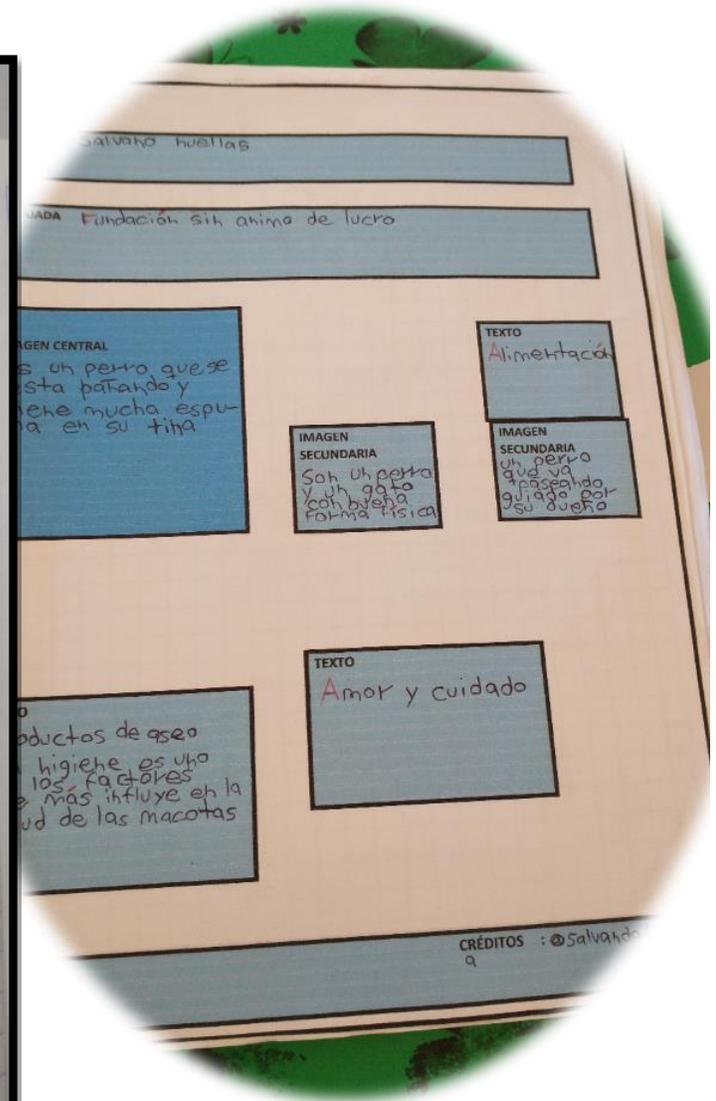
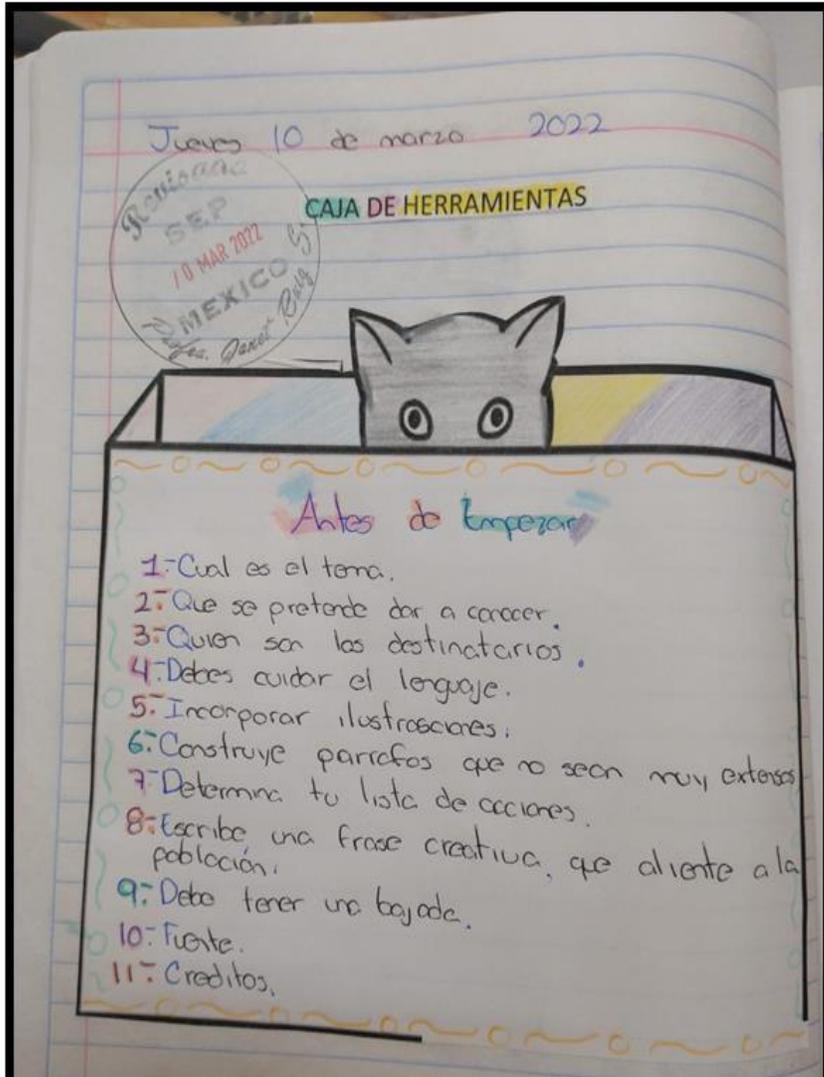
¿P: ¿para que me sirve este tipo de texto?

R: Para tener información del clara sobre el tema.

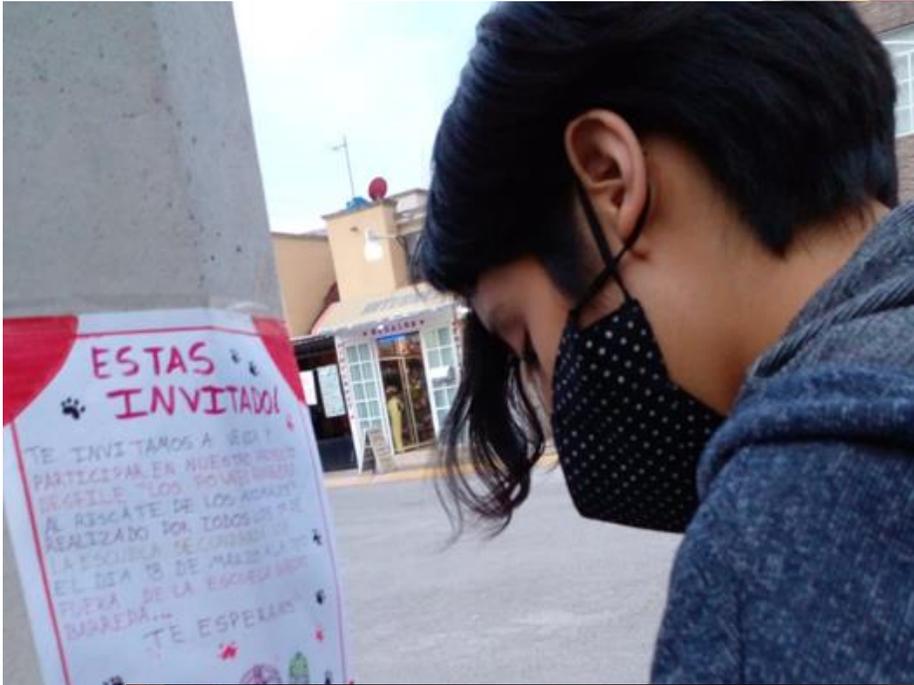
¿P: ¿que otros datos incluye?

R: Número de cuenta bancaria para donar y redes Sociales

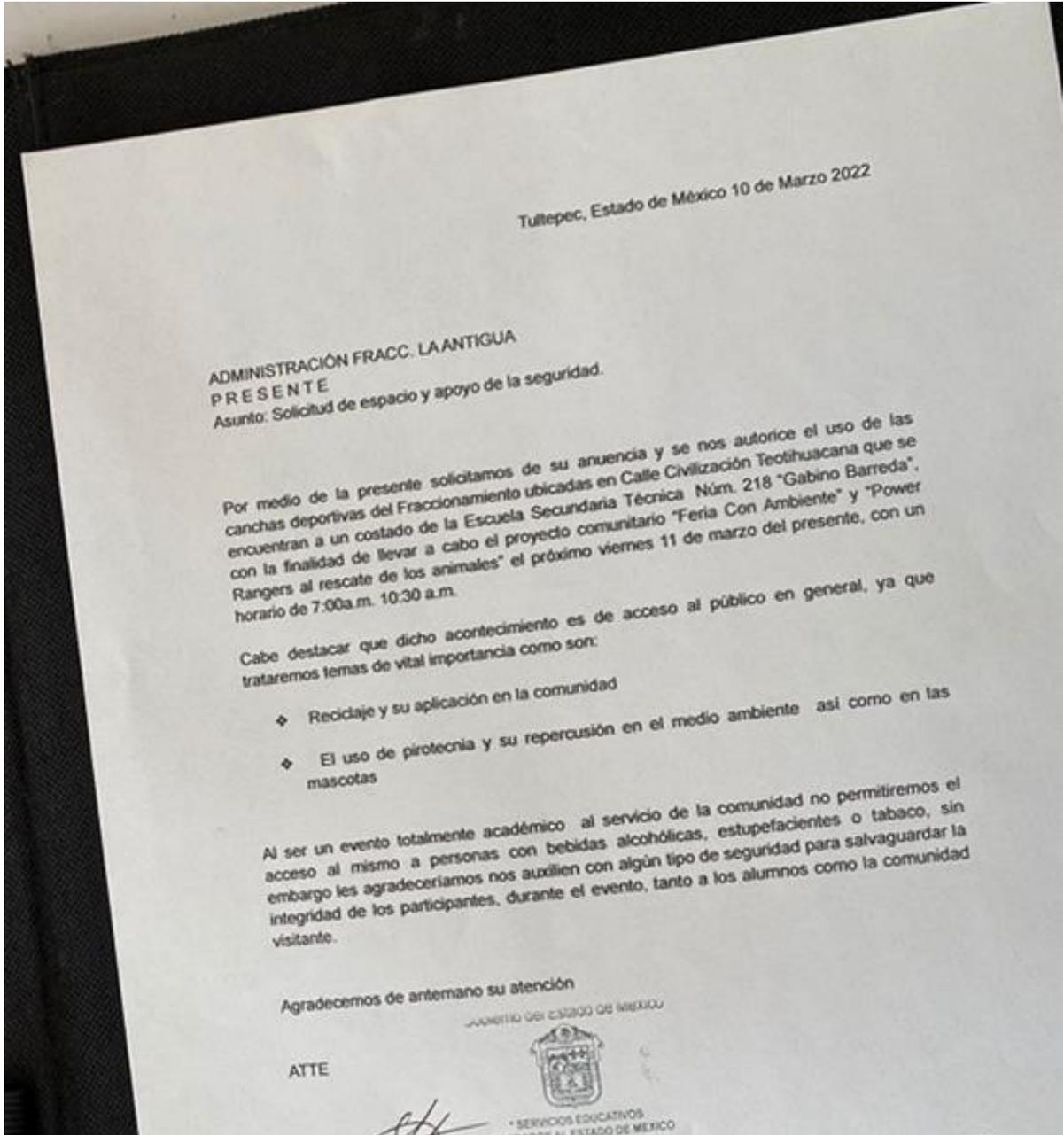
ANEXO 9. Silueta del texto y caja de herramientas a partir de la reflexión individual y colectiva



ANEXO 10. Alumnos pegando y difundiendo las producciones que elaboraron en su comunidad



ANEXO 11. Permiso elaborado por un grupo de alumnos dirigido a la directora y la administración del fraccionamiento para llevar a cabo el proyecto.



ANEXO 12. He aquí el día de la socialización del proyecto de comunidad y las opiniones de los asistentes al evento



Nombre:					
Tema:					

¿Qué le pareció el desfile?

muy interesante pues no sabia que los Cubetas les afectara tanto ahora ya lo se y tendre mas cuidado

Muy importante que nos den este tipo de información, tanto a padres como niños, para hacer conciencia de el daño que se les causa a los animales con la pirotecnia.

