

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La narrativa docente para la construcción del relato pedagógico sobre la implementación de la Pedagogía por Proyectos en contextos rurales comunitarios de educación básica.”

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Martha María Gómez Gómez

Director de Tesis: **Mtra. Leticia Vega Hoyos**

México, D.F.

Julio de 2018

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradezco a Díos que siempre me ha dado fuerza espiritual para lograr mis metas.

A mi familia que me han brindado su apoyo incondicional en esta etapa de profesionalización.

A la Mtra. Leticia Vega Hoyos por sus enseñanzas y acompañamiento.

A mis lectores por ser partícipes de este proceso con sus aportaciones para la mejora de este documento.

A mis maestros de los diferentes seminarios de la MDE por el dialogo reflexivo y el aprendizaje construido.

A los docentes que colaboraron aportando su saber para que esta investigación se llevara a cabo.

A mis compañeros de línea, "Los Diversos" por su amistad, por la compartencia...

A Carmen Ruiz Nakazone por su apoyo incondicional.

A los que caminamos en Red Lenguaje México por su amistad y enseñanzas.

A los compañeros docentes de la zona escolar 087 por brindarme su apoyo, algunos ya no estarán cuándo regrese pero sé que comparten mi alegría por este logro.

Índice

Introducción.....	5
Justificación	9
CAPÍTULO I. Construcción del objeto de estudio. Aspectos del proceso metodológico.	11
1.1 Antecedentes básicos de la temática de estudio.....	11
1.2 Planteamiento del problema.....	19
1.3 Objetivo general.....	21
1.4 Objetivos específicos	21
1.5 Preguntas de investigación.....	22
1.6 Propuesta metodológica de estudio.	22
1.7 El contexto general de estudio.	27
1.8 Los participantes en la investigación.....	29
1.9 Escenario de estudio.....	30
1.10 La documentación narrativa en la investigación.....	32
1.11 La entrevista en el método de documentación narrativa.	35
1.12 Fases de la intervención.	37
1.12.1 Primera fase.....	38
1.12.2 Segunda fase.	39
1.12.3 Tercera fase.....	41
1.13 Propuesta de análisis de datos.	41
CAPÍTULO II. Políticas educativas del neoliberalismo en México. la evaluación docente.	45
2. Panorama general.	45
2.1 Las reformas educativas en la educación básica.....	47
2.2 La reforma educativa. Su impacto en el nuevo Modelo Educativo.....	51
2.3 SEP- INEE y sus criterios de evaluación.....	53
2.4 La evaluación del desempeño docente en la educación primaria.....	54
2.5 ¿Qué y para qué evaluar a los docentes de educación básica?	60
2.6 Los docentes “idóneos”.....	63
2.7 La “calidad” educativa desde una mirada crítica.....	64
CAPÍTULO III. INNOVACIÓN EDUCATIVA.	68
3 Parte introductoria.	68
3.1 La innovación educativa desde la perspectiva del Modelo Educativo 2017.	69
3.2 Profesionalización docente desde las políticas educativas ¿Cómo, cuándo y con qué?.....	70

3.3 Un docente innovador.....	72
3.4 La educación alternativa: un desafío permanente fuera del marco normativo.	74
3.5 Redes pedagógicas, colectivos que innovan.	75
3.5.1 Maestros en Red de Lenguaje México.....	79
3.6 Pedagogía por proyectos. Sus orígenes.....	80
3.7 Pedagogía por Proyectos: propuesta de formación permanente integral..	82
3.8 Dinámica general de un proyecto colectivo en la metodología Pedagogía por Proyectos.....	85
CAPÍTULO IV. EL CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA DESDE EL MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD.	87
4 Parte introductoria.....	87
4.1 La escuela y su contexto social.	87
4.2 Oaxaca, características generales de su contexto.....	89
4.3 La interculturalidad.....	90
4.4 Educar en y para la diversidad cultural o interculturalidad. Algunos apuntes distinguidos.	93
4.5 La educación intercultural desde el enfoque oficial.....	96
4.6 La interculturalidad en las escuelas bilingües.....	99
4.7 Los saberes comunitarios en la educación.	101
CAPÍTULO V. RESULTADOS. LA NARRATIVA DEL DOCENTE. LA VOZ EN TINTA SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	104
5. ACOMPAÑAMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO PEDAGÓGICO.	105
5.1 Proceso de acompañamiento en el relato pedagógico.....	105
5.2 Los primeros encuentros. Preparando el terreno para la escritura.....	106
5.2.1 La invitación.....	106
5.2.2 Elementos a contemplar en el relato pedagógico.....	109
5.2.3 Planificación e inicio del relato. La primer entrega.	110
5.2.4 La escritura en co-labor. La revisión y reescritura.	112
5.2.5 El camino recorrido en co-labor.....	116
5.2.6 El producto final.	118
6. Conformación del relato pedagógico sobre la implementación de la Pedagogía por Proyectos. implicaciones para la transformación crítica de la práctica pedagógica.	118
6.1. El asunto del relato: La Pedagogía por Proyectos.....	118
6.1.1 Fases de la Pedagogía por Proyectos en la narrativa de los docentes.	121

6.1.2 Análisis del asunto del relato de la PARTICIPANTE 1.	121
6.1.3 Análisis del asunto del relato del PARTICIPANTE 2.....	129
6.1.4 Los saberes comunitarios en la narrativa de los docentes. Su desarrollo en los proyectos.....	134
6.2 ¿Qué se cuestionan los docentes en el relato?	138
6.2.1 “ <i>Tuve que cuestionar muy seriamente mi práctica docente.</i> ” Análisis de los cuestionamientos en el relato de la PARTICIPANTE 1	138
6.2.2 “ <i>Algo nuevo y distinto en mi trabajo...me provocaba mucha ansiedad.</i> ” Análisis de los cuestionamientos en el Relato del PARTICIPANTE 2.....	140
6. 3. Impacto de la Pedagogía por Proyectos. Relaciones y tensiones en y por el contexto.....	141
6.3.1 Las tensiones.	142
6.3.2. Las relaciones.....	148
6.4 “ <i>¿Lo estaré haciendo bien o mejor me regreso a hacer lo de siempre?</i> ” La respuesta al cambio. La Pedagogía por Proyectos en el contexto escolar y comunitario.	152
6.4.1 El contexto del aula, la escuela y la comunidad. Sus transformaciones.	152
6.4.2 El giro epistemológico. La transformación de la práctica docente desde la aplicación de la pedagogía por proyectos hacia la diversidad e interculturalidad.	157
6.4.3 El giro epistemológico (en proceso) en voz del docente.....	160
6.5 La co-labor un espacio para la reflexión.....	164
REFLEXIONES FINALES	170
REFERENCIAS	175
SIGLAS	186
ANEXOS.....	188

Introducción

La escuela es un ámbito de socialización prioritario y, por ende, fundamental para la formación de ciudadanos y ciudadanas. Por consiguiente, es en el espacio educativo donde los gobiernos ponen especial interés en la gestión de políticas que parten desde los anhelos de lograr una educación de “calidad”, en su búsqueda se reforman estatutos, se plantean nuevos modelos educativos, se invierte en evaluaciones que buscan la mejora del Sistema Educativo desde sus actores principales (docente, alumnos). Sin embargo, a los docentes no se les toma en cuenta, no se les escucha en la elaboración de esas reformas que impactan de manera directa en ellos, lesionan sus derechos y los pone en la mira de todos los sectores de la sociedad.

Hay otro campo que también ha volteado la vista hacia la escuela, el de los investigadores, quienes ven al docente y su práctica como objeto de investigación y lo ponen como tema de números escritos, libros, foros de debate, conferencias, entre otras; sin duda son importantes los aportes de estas investigaciones al tema de la educación pero, se debería considerar dar la oportunidad al docente para tener una mayor participación en las investigaciones y retomar la realidad de la práctica desde su visión con lo que, sin duda, tendría mayor impacto en la mejora de la educación.

Por lo expresado anteriormente el presente proyecto de investigación surge de la inquietud de hacer escuchar la voz del docente desde la cotidianidad de su labor, de la innovación que se atreve a realizar a pesar de todos los obstáculos administrativos derivados de la Reforma Educativa, los didácticos, los económicos y de tiempo que puede encontrar en su camino, de la forma como revitaliza la cultura en el contexto donde labora. **Acompañar y analizar la narrativa de docentes de contextos rurales en la puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos que intenta vincular saberes comunitarios con el currículum de educación primaria** es la forma en que pretendo deconstruir el acto pedagógico con el fin de encontrar los elementos clave, para establecer esa innovación en su quehacer cotidiano y vinculación de contenidos desde la implementación de esta propuesta didáctica.

Los docentes colaboradores en la investigación laboran en contextos rurales comunitarios del Estado de Oaxaca; la PARTICIPANTE 1 es docente en una escuela Primaria Bilingüe, ella habla una de las variantes del Mixe y el PARTICIPANTE 2 labora en una escuela Primaria General que se encuentra en una comunidad de origen Mixteco. Ambos son maestros pertenecientes a la disidencia magisterial de la Sección 22, que a su vez se aglutina en la Cordindora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que ha encabezado la lucha a nivel nacional en contra de las políticas neoliberales que se han implementado en México principalmente en el campo de la educación. En esta investigación ponemos a la vista el desempeño laboral de esos profesores que han sido atacados, denostados y hasta criminalizados por el gobierno, sin embargo son nuestros participantes personas comprometidas con su profesión, que buscan la innovación educativa, que se atreven a llevar a cabo otra pedagogía. Es de destacar el sentido político del marco desde donde trabajan los maestros de esta La Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje que capacita, entrena, reflexiona y se coordina para innovar en el quehacer docente. Es así que desde otra perspectiva, desde otro lugar político varios maestros están innovando en el aula.

El presente trabajo parte desde esta mirada puesta a partir del contexto político desde donde se sitúan los maestros innovadores, me planteo recuperar el trabajo real y cotidiano de los docentes, ese que desapercibe la administración educativa, por lo que para ese fin es fundamental mi abordaje desde la narrativa docente, la cual va a ir revelando que los maestros en sus comunidades no se oponen a instrumentar el currículo y los saberes de la escuela pública, ellos más bien reivindican hacerlo de forma contextualizada, significativa para los participantes y recuperando su experiencia y el valor de lo comunitario. Reivindicando con ello hacer válido el derecho a una educación de calidad en la escuela pública como derecho de todos los y las niñas en México.

Es importante tener presente que “los docentes producen y poseen saberes pedagógicos que resultan de su experiencia; de sus percepciones; de su formación inicial; del sentido común; de tradiciones, modelos y culturas escolares recibidas; de la reflexión sobre ideas propias o estudiadas, pensadas en soledad o construidas colectivamente” (Suárez, Fasc. 3, 2007, p.24). En esta

investigación se recuperan dichas experiencias pidiendo a los docentes que documentáran por escrito su práctica; pongo en este trabajo a la narrativa como una forma de alzar la voz y develar lo que realmente se vive en las aulas, aquello que la Reforma Educativa invisibiliza, y pone oídos sordos. Es ésta una manera de decir que hay otras formas de saber sobre lo que hace el maestro y no sólo los informes, las planeaciones argumentadas, o los exámenes que se proponen como instrumentos de evaluación.

Cada capítulo fue estructurado y redactado con el fin de contextualizar el tema de estudio, argumentar desde una perspectiva teórica y debatir desde una mirada crítica dichos apartados.

En el *Capítulo I. Construcción del objeto de estudio. Aspectos del proceso metodológico* se desarrolla ampliamente la Propuesta Metodológica que se puso en práctica durante la ejecución del proyecto, en los subtemas que lo conforman se da un panorama puntual sobre las fases de la metodología, la contextualización y los elementos que enmarcaron el cuerpo del proyecto de investigación.

Capítulo II. Políticas educativas del neoliberalismo en México. La evaluación docente. En este apartado se brinda un panorama general de las políticas educativas más recientes impulsadas por el neoliberalismo en México. La principal se relaciona con la evaluación docente que ha impactado de manera fuerte en el desprestigio de la profesión docente.

En el apartado *III. Innovación educativa.* Se muestra un análisis sobre lo que implica la innovación educativa desde el marco institucional y desde los espacios, llamémoslo no oficiales, como son las redes pedagógicas, además se hacen planteamientos sobre la educación alternativa y, en sí, sobre la estrategia metodológica de la Pedagogía por Proyectos sobre la cual está planteada esta investigación.

En el capítulo *IV. El contexto escolar indígena desde el marco de la interculturalidad,* con el fin de contextualizar un poco sobre el espacio sociocultural en el que se implementa el proyecto de investigación, en este capítulo se dan elementos sobre la modalidad de educación indígena, sobre

algunas peculiaridades del estado de Oaxaca (lugar donde laboran los docentes colaboradores y sobre los saberes comunitarios) y la educación intercultural.

El último Capítulo *V. Resultados. la narrativa del docente. La voz en tinta sobre la práctica educativa* analiza desde dos vertientes, la primera el acompañamiento para la construcción del relato pedagógico y la segunda la conformación o el contenido (asunto) de dicho relato interpretados estos resultados de la investigación con un enfoque hermenéutico, contrastando todo ello con la literatura que me pareció pertinente para dicha temática, de tal manera que aquí se plasman de manera entremezclada o simultánea las voces de los participantes en torno a la puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos y la del investigador en la construcción del relato.

Se incluyen las *Reflexiones Finales* surgidas de esta investigación en este apartado se plantean las aportaciones que este trabajo hace hacia la práctica y formación docente.

Justificación

Como resultado de vivenciar la práctica docente en contextos rurales, así como conocer las dificultades y retos que la profesión de “ser docente” implica, surgió la inquietud de analizar por medio de la voz del docente “otras” prácticas, aquellas que el Sistema Educativo Nacional no dictamina, y que el docente por iniciativa propia, por necesidad, busca, son estrategias o métodos que parten de ese contexto rico en naturaleza, cosmovisión, saberes, relaciones, costumbres y tradiciones, experiencias que, sin duda, pueden apoyar a mejorar los procesos de enseñanza de aquéllos que tengan acceso a ellas. Por esto la investigación a realizar está encaminada a que, por medio de la narrativa del propio docente, conozcamos y aprendamos sobre la puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos que intenta vincular saberes comunitarios con el curriculum de educación primaria.

Este trabajo fue orientado a investigar la experiencia educativa que básicamente constituye en palabras de Contreras y Pérez(2010)

pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas [...] es un pensar que no se desliga de la experiencia para buscar aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia [...] para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos(p. 22)

En el entendido de que los docentes son poseedores de saberes, un “saber que se encarna que no solamente se posee, sino que parte de lo que se es, no desde un hacer rutinario, “el saber de la experiencia que se forma precisamente en la apertura a la experiencia”(Contreras y Pérez 2010, p.56) el saber educativo de los docentes que se ha ido formando en la relación de la interrogación que mantiene su vinculación pensante con el acontecer de las cosas desde la realidad. Los saberes que han surgido de la práctica misma, de lo que se atreven a emprender a experimentar utilizando los recursos que tienen a su disposición, rescatando a la vez el contexto sociocultural de los estudiantes, lo que los lleva a la obtención de resultados satisfactorios, pero no lo cuentan quizá

porque no lo ven relevante, porque forman parte de su cotidianidad. Sin embargo, es importante recuperar estos saberes para difundirlos y apoyar a otros en esta difícil tarea, hacerlo desde el lenguaje hablado o escrito del docente sin tecnicismos ni frases rebuscadas, sino desde la realidad de lo que vive con sus alumnos.

Recuperar la narrativa de docentes rurales que trabajan la Pedagogía por Proyectos (PpP) por medio del acompañamiento en la construcción del relato Pedagógico nos develará su experiencia en ese contexto comunitario rico en saberes donde los docentes colaboradores en la investigación aprovechan este recurso para articularlo con los contenidos del currículo oficial, lo que es una experiencia para el análisis que, sin duda nos llevará a conclusiones útiles en elementos para deconstruir la práctica docente.

Para realizar el estudio de campo se puso en práctica una metodología de investigación–acción colaborativa con los instrumentos para recoger los datos más elementales como son las entrevistas en sus diferentes tipos, así también se visitó el lugar de trabajo de los colaboradores y se entablaron charlas amenas en un clima de confianza, se les brindó un tiempo para la construcción, con su debido acompañamiento de la narrativa en la modalidad de relato pedagógico, que fue analizado y valorado cualitativamente de manera conjunta (investigador y docente participante de la investigación).

CAPÍTULO I. Construcción del objeto de estudio. Aspectos del proceso metodológico.

1.1 Antecedentes básicos de la temática de estudio.

En la actualidad se habla en el ámbito educativo de “calidad”, dándole un enfoque economicista que fue retomado de la fábrica, de la producción mercantil; estamos ante una categoría vacía, tenemos que repensar el término no reducido a eficacia y eficiencia como lo presentan la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico(OCDE) y el Banco Mundial, entre otros; como Moreno (2010) nos señala que tal pareciera que en el marco de la globalización la misión de los organismo internacionales es “construir un solo formato educativo unidireccional bajo el predominio de la formación en competencia laborales y capacidades técnico-racionales, instrumentales de destrezas y habilidades puestas al servicio de las estructuras económicas”(p.22). La educación es el motor que impulsará el progreso de la nación, pero desde el ideal de progreso económico movido por la globalización en todas sus expresiones. Este fenómeno ha determinado por un lado la homogeneización y, por el otro, una mayor heterogeneidad tanto en los países como en las regiones.

Las políticas educativas se trabajan dentro de las políticas económicas trazando el camino hacia la privatización escudándose en reformas constitucionales y educativas que lejos de escuchar la voz de los principales actores del contexto educativo responden a intereses de sectores políticos y económicos de cúpula. El otro reto de la educación en las diferentes épocas han sido los ideales de libertad, cultura, bienestar social, democracia, igualdad pero a “la escuela no se le puede pedir ser el instrumento todopoderoso para combatir la desigualdad” (Sacristán, 2004, p.28), desigualdad que el mismo sistema genera. No debe recaer toda la responsabilidad en el docente como representante responsable del trabajo de las instituciones educativas.

Para Dascal (2004) “la concepción instrumental de la educación es la que justifica una buena parte del autoritarismo y de la jerarquización que, como sabemos, son característicos de los sistemas educacionales vigentes en nuestras sociedades.”(p. 235). Es en este orden de ideas que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se ha venido desarrollando desde su creación,

evoluciona desde los ritmos que le marcan, no desde la comprensión de la realidad social que prevalece. Su estructura jerárquica restringe radicalmente la creatividad. “Todo su peso aplastante se trasmite finalmente al objeto del proceso, el educando, en el profesor (debidamente entrenado, certificado y vigilado), el texto de estudio (debidamente aprobado)” (Dasgal, 2004, p.236).

Tal es el caso de la reciente reforma denominada educativa que fue implementada partiendo del desprestigio y denigración de la profesión docente, los medios de comunicación iniciaron el proceso culpando a los docentes de los fracasos educativos, ellos los ignorantes, irresponsables, vándalos, delincuentes, incapaces; atacaban desde un enfoque con fuertes dosis de racismo, clasismo y desprecio. Desde esta perspectiva el magisterio es el objeto a cambiar y no el sujeto de cambio.

Surge así la evaluación como elemento salvador del SEM, someter por medio de este mecanismo a los sin voz, y ante la resistencia solo queda el despido. Es tan indiscutible la incongruencia e imposición de dicha reforma, que al ser anunciada por el organismo evaluador en algunos medios de comunicación impresos se escribían interrogantes y comentarios como:

el vacío de contenido es tan evidente que tampoco se sabe, hasta ahora cuándo y cómo se va a evaluar a los maestros, cómo se van a replicar los exámenes estándares y para qué va a servir y, peor aún, no se sabe de qué manera se va a enfrentar el multiplicado descontento magisterial si no se atienden a fondo sus demandas y sus propuestas”(Dicriksson, 2013)

Lo que en ese momento se auguraba resultó cierto y el caos se hizo presente pues el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) creado para tal fin, hasta el momento sigue replanteando su proceso evaluativo por las diversas inconsistencias que operan en él.

Al ser evaluados los docentes adquieren otro nombre producto de ese proceso, en el que pueden ser insatisfactorio, satisfactorio, bueno, destacado, idóneo y no idóneo. Hay premios (bonos económicos temporales) y castigos (despidos), esto último también es la amenaza para los que no se sometan.

Lo que debería quedar claro después de haber dado este panorama es que no hay posibilidad de hablar de calidad en la educación si no reposicionamos el término de equidad social e inclusión desde las interrogantes ¿A dónde?, ¿A qué? y ¿Para qué?

Es importante un proyecto educativo que cultive primordialmente la relación entre dos hablantes que se nutren mutuamente en y desde sus relaciones maestro-alumno. Hacer valer la palabra hará de la experiencia educativa en todos sus aspectos una práctica de la libertad.

Se innova la práctica, pero los docentes, los “sin voz”, no pueden hacer lícitas sus innovaciones pedagógicas porque los estatutos oficiales, las formas de evaluación cuantitativa de respuesta de opción múltiple, los formatos de la planeación argumentada, las encuestas, entre otros muchos instrumentos estandarizados no lo permiten. Al mismo tiempo hay docentes que buscan los espacios en redes de maestros que a través del diálogo y la compartencia se apoyan en la búsqueda de mejorar su práctica, estos colectivos en red han mostrado un compromiso con el trabajo con y desde el contexto, así lo expresa Martínez y Unda (1997) “las redes se despliegan, para la producción de lo múltiple, de la diversidad, de la policromía” .

La documentación narrativa en su modalidad de indagación y acción pedagógica es un instrumento para reconstruir, hacer públicamente disponible e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes exponen principalmente en sus relatos pedagógicos sobre ese saber pedagógico que se construye en red.

Otros la visualizan como “una estrategia de desarrollo curricular centrado en el saber profesional de los docentes, modalidad de formación y desarrollo profesional entre docentes y estrategia colaborativa de investigación interpretativa y narrativa de los mundos escolares y de la prácticas de los docentes” (Suárez, 2007. Fasc. 2, p.4); dicho saber según Contreras y Pérez (2010) “ tiene que ver tanto con el saber de la experiencia práctica, como con el poso de sabiduría que va conformando nuestra experiencia y que orienta el pensar y el vivir de lo educativo”(p.55). Retomando nuevamente a Suárez, el menciona también que por medio de esta estrategia conoceríamos esa parte no

editada del currículo, la que se construye en el día a día del aula, en las interacciones didácticas productivas y también en las rutinarias, aunado a lo anterior además se toman como referente las interacciones con la familia y la comunidad donde se ubica la escuela.

El tema del curriculum inédito, que surge en esa interacción que los/as docentes realizan con el contexto de la comunidad es lo que nos ocupa en esta investigación, al identificar los procesos que realizan los profesores al vincular los saberes comunitarios con los contenidos del currículo mediante el análisis de vivencias y proyectos realizados, para lo cual es necesario aclarar que como se ha hecho en investigaciones sustentadas bajo esta estrategia de la narrativa no pretendemos como lo dice Suárez (2007, citando a Nóvoa 2003) “ignorar ni minimizar la importancia ni los efectos prácticos de las políticas y marcos curriculares[...]ellos sintetizan, delimitan y comunican las expectativas y responsabilidades públicas de la escolarización sobre la formación de los alumnos”(p.12).

La narrativa nos permitiría conocer “la historia polimorfa, plural, diversa, de las decisiones, discursos y prácticas que maestros/as y profesores/as protagonizan día a día, y que le imprimen un sentido particular, situado y personal, a la experiencia de la escolaridad”(Suárez, 2003 p.10). En el presente trabajo los datos de las narrativas que se recuperaron de los docentes fueron contextualizados de acuerdo a lo señalado anteriormente, de esta manera en este marco conocimos como ellos reelaboran y le dan un sentido propio a las políticas educativas y prácticas curriculares que el sistema les exige.

En la escuela se narra día a día por los docentes su labor, “en ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad [...] y reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral” para el mismo Ricoeur citado por Suárez (2003) “narrativizar la vida es un auto-relato, es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), en tanto permite la expresión de una historia simple y abierta”(p.29). De esta manera como investigador al momento de narrativizar su práctica ellos:

Con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyeron a lo largo de su carrera profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo (Suárez 2003, p. 10).

A partir de la narrativa nos dice Gloria Rincón (2007) que el docente realizaría investigación desde la escuela y no como la que realizan los investigadores que siempre investigan de la escuela. Las investigaciones desde la escuela:

Corresponden a aquellas adelantadas por los docentes y/o directivos docentes que toman como objeto de estudio la realidad escolar o un aspecto de la misma [...] generalmente pretenden transformar la realidad y los sujetos implicados se mueven por un sistema de intereses ideológicos, académicos y prácticos particular (p.12).

La narrativa es el instrumento que nos muestra uno de los lados opuestos a la evaluación educativa, aquí la voz del maestro puede hacerse escuchar, para que por medio de él veamos la realidad del contexto, la escuela, los alumnos y, a el mismo, dejando de lado la estandarización. La operación de la práctica escolar en función de su contexto nos hará ver y hacer un análisis de la poca congruencia con la que han venido trabajando los programas impulsados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). El fin debe ser romper los esquemas, salir de la tradición, de la costumbre caracterizada por el autoritarismo, la relevancia de lo administrativo sobre lo académico en las aulas, entre otras acciones, abatiendo lo anterior podremos lograr una verdadera innovación cuyo impacto será en beneficio de todo el Sistema Educativo.

Para hacernos escuchar hoy ya no bastan las marchas, los mítines, sino que nuestra voz resurja desde la narración de la realidad educativa en voz de los que la viven y así hacer valer una de las libertades del ser humano, la de expresión, que es más que necesaria en estos tiempos.

Desde el escenario de libertad es como debe verse a la interculturalidad, libre del centralismo educativo que afecta principalmente a las culturas minoritarias, redundando en exclusión educativa. Se discriminan las lenguas, los saberes comunitarios, las formas de organización social ancestrales, en fin, las expresiones de la cultura de las etnias. Las políticas educativas de Estado no

ven al docente en general y menos al de contextos rurales indígenas y sus prácticas pedagógicas, los esfuerzos que realiza por profesionalizarse en esos lugares recónditos de nuestro país donde los programas de profesionalización docente tan renombrados por el INEE y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) no pueden seguirse por internet porque ni siquiera se cuenta con energía eléctrica.

El docente que vive la interculturalidad desde su práctica porque el contexto así se lo demanda, concebida ésta “no solo con lo que no se hace en relación a un modelo teórico, sino además como el resultado de adaptación a las posibilidades reales del medio en que se ha de llevar a cabo [...] aquello que se puede hacer teniendo en cuenta la globalidad del contexto” (Zabala, 2000, p.21).

La interculturalidad que se demanda en la educación debe ser concebida en palabras de Giménez (2007):

en primera instancia, como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. [...] como la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (P. 30).

Para López Hurtado (2007) la interculturalidad:

supone un cambio total de paradigma relativo a la construcción social en sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües; un cambio desde una perspectiva más integral y menos discriminatoria, una visión política distinta de carácter pluralista que revisa y reinterpreta lo político, lo social, lo étnico, lo cultural y lo lingüístico y que busca articular las diferentes sociedades étnicas (p. 26).

En nuestro país la diversidad cultural queda plasmada en términos de referencia en el Plan y Programa de Estudios mas no como elemento clave en el proceso de enseñanza. De acuerdo con algunos autores que han estudiado el ámbito de la educación intercultural bilingüe los problemas radican en:

la escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe intercultural, la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, así como su deficiente distribución y poca aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas, y el escaso éxito en su labor de interculturalizar el currículo (Jiménez y Mendoza, 2016, p.62).

Definitivamente se ve a la interculturalidad como elemento aislado del currículo, como un problema para la enseñanza. Cuando el problema que debemos ver es el cómo encontrar las formas o medios para rescatar y apoyarnos de esas particularidades culturales para hacer la verdadera educación inclusiva que, a su vez, redunde en un proceso de aprendizaje más significativo.

Pero si volteamos la mirada al campo de la práctica podemos encontrar que muchos docentes trabajan la interculturalidad desde la educación alternativa de manera silenciada y en ocasiones subrepticia y en paralelo al desarrollo normativo del curriculum institucional, porque son prácticas que al Estado no convienen por no tratarse del enfoque intercultural que se propone en el Plan y Programas de la SEP y en el Modelo Educativo mismo, sino también que parten de una interculturalidad reflexionada de maestros que cuestionan la ficción del discurso oficial, pues fomentan por medio del aprendizaje la creación de conciencia, refuerzan el concepto de democracia, el hacer del individuo un ser pensante que sea difícil de manipular por las políticas neoliberales. Un ejemplo es el Plan para la Transformación de la Educación para el Estado de Oaxaca (PTEO) que se ha implementado por los docentes pertenecientes al gremio de la Sección 22 y se sustenta en:

la pedagogía comunitaria que tiene como principio fundamental, trabajar en colectivo, respetando la identidad individual de los actores de la comunidad, sus saberes culturales y conocimientos, todo esto vinculado a un proyecto educativo de la escuela, que se construye a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar comunitario donde se desarrolla la práctica educativa (CEDES 22, 2012, p.24).

Para hacer viva esa pedagogía comunitaria los docentes han buscado metodologías de enseñanza que cumplan con los propósitos que ésta persigue, dentro de las cuales la que ha dado buenos resultados es la Pedagogía por

Proyectos, metodología puesta en práctica por profesores que van en busca de la innovación.

La Pedagogía por Proyectos puede considerarse una estrategia de formación que apunta a la construcción y el desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias; es una propuesta didáctica de conjunto que engloba “determinados enfoques integradores basados en la comunicación, el constructivismo, la lingüística textual y la reflexión metacognitiva” (Jolibert y Sraiki 2011, p.11).

Al poner en práctica esta propuesta metodológica se puede verificar que es un potente elemento para recuperar los saberes comunitarios en la enseñanza, a éstos los podemos definir según pronunciamientos del Congreso Nacional de Educación Intercultural Indígena (2002) como “los elementos objetivos y subjetivos que identificamos en la naturaleza, sociedad y la cosmovisión propios de cada pueblo originario [...] son los saberes, habilidades, hábitos, destrezas y actitudes que se han generado al interior de cada pueblo, en el espacio de su vida cotidiana”(p.55) en si, éstos son los que confirman y regulan la vida social y política de las comunidades étnicas.

Los saberes comunitarios serían parte de uno de los sentidos de la cultura: la “cultura simbólica” que Giménez (2007) citando a Thompson (1998) define como “el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad [...] como la organización social del sentido, como pautas de significados “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (p.31). Al darle valor a los saberes comunitarios se fortalece la educación intercultural.

Para cerrar este apartado quiero hacer énfasis en que el vehículo para que el docente analizara y sistematizara su práctica fue la narrativa como relato pedagógico que partió con la implementación de la Pedagogía por Proyectos que han llevado a cabo como práctica contextualizada en los contextos rurales. Las bondades de esta pedagogía se cimentan en que el curriculum es flexible, descentralizado y crítico, lo que la hace ser el punto de partida para romper con

el autoritarismo y la burocracia que hasta el momento ejerce la Secretaría de Educación Pública.

1.2 Planteamiento del problema.

El presente proyecto de investigación surge de la necesidad de darle “voz” al docente de contextos rurales, desde la realidad de la práctica de su labor, utilizando como medio la narrativa oral y escrita, ésta última dió forma al “relato pedagógico” para responder y aportar información a los inmiscuidos en el proceso educativo sobre la relevancia que tienen ciertas prácticas educativas consideradas innovadoras, en este caso particular, la Pedagogía por Proyectos para la vinculación de los saberes comunitarios con el currículo oficial en la educación primaria desde la narrativa de la propia experiencia de los docentes, quienes día a día reconstruyen su práctica. Durante la investigación se recuperaron dichas experiencias acompañado a los docentes en la documentación de su práctica para que escribieran sus propias narrativas. Al mismo tiempo éste proyecto se perfiló como una reivindicación de la labor docente que se afana por implementarse informada, contextualizada y reflexivamente para crear sentido y participación plena en los aprendices. Ésta reivindicación desde luego, se opone a las campañas de denostación que enmarcaron la implementación de la reforma educativa en la actualidad. Por ello el quehacer de los maestros innovadores debe mirarse no solo como un acto educativo, sino también de gestión de lo político, en donde está enmarcada su labor.

La investigación fue basada en la narrativa de la experiencia del docente al poner en práctica la Pedagogía por Proyectos, la experiencia vista desde las facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias de las situaciones educativas producto de la implementación de esta propuesta didáctica, Larrosa (2003) citado por Contreras y Pérez (2010) plantea que “ la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que llega, sino lo que nos pasa , o nos acontece o nos llega”(p.24) entonces la experiencia esta cargada de subjetividad, van de la mano y supone “la irrupción constante

de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad”(Contreras y Pérez, 2010, p.25)

Pero ¿Por qué la narrativa? Un argumento que considero válido es el que nos dice Bruner (2003) citado por Suárez (2007)

los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, que las personas pensamos nuestra vida de manera narrativa, como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, que el tiempo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo [...] la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Según él, la realidad misma y nuestra identidad son construidas y reconstruidas narrativamente (p.10)

La propuesta de la documentación narrativa de experiencias escolares en la que sustentamos esta investigación fue formulada hace algunos años para llevarse a la práctica en países de América del Sur, (Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina y Perú) incluido México en el marco del proyecto financiado por la Organización de Estados Americanos “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar” que tenía como uno de los propósitos principales: Abordar la problemática de rezago escolar a través del fortalecimiento de procesos y estrategias pedagógicas que se desarrollan en el ámbito escolar orientadas a la disminución de la repitencia, le deserción y la sobreedad en contextos diversos; por tanto un aprendizaje con sentido. Los resultados de dicho proyecto fueron compartidos por sus creadores en la publicación de cuadernillos que expresan la riqueza de la narrativa.

Me parece importante comentar que de manera personal he experimentado esta forma de sistematización de la práctica pedagógica, puesto que como parte del colectivo de maestros Nodo Costa agrupados en la Red de Lenguaje México trabajamos el relato pedagógico como instrumento para la reflexividad y deconstrucción del acto pedagógico que nos sirve como base para transformar nuestra propia práctica en aras de lograr que impacte en el desarrollo de

estrategias de enseñanza que logren aprendizajes significativos para los alumnos.

También los docentes que participaron en esta investigación vivieron un proceso de concientización sobre la importancia de documentar sus prácticas pedagógicas que implementan, esas que son significativas y creadas con el fin de abatir problemáticas de rezago educativo, de contextualización de contenidos curriculares esas estrategias novedosas para que sus alumnos se apropien del conocimiento por medio de actividades metacognitivas. Ellos deconstruyen su práctica y la reconstruyen mediante el análisis individual o colectivo en espacios como, conversatorios y talleres creados en la ejecución del Diplomado “La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos” donde son partícipes.

1.3 Objetivo general

- Acompañar y analizar la narrativa de docentes de contextos rurales en la puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos que intenta vincular saberes comunitarios con el curriculum de educación primaria.

1.4 Objetivos específicos

- Analizar los significados y saberes docentes que emergen del trayecto de construcción del relato pedagógico sobre la puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos en el aula escolar.
- Identificar el papel de la narrativa docente para una reflexión crítica y descentrada de la educación tradicional y de las implicaciones de la instrumentación de la Pedagogía por Proyectos en el aula escolar.
- Analizar los obstáculos y desafíos enfrentados tanto en el contexto escolar como comunitario por parte de los maestros participantes en la puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos.

- Identificar la pertinencia de la Pedagogía por Proyectos como propuesta didáctica propicia para la vinculación de saberes comunitarios con el currículo oficial desde la narrativa de docentes en contextos rurales comunitarios.
- Abordar la narrativa docente como una forma de recuperación auténtica de la realidad educativa en contraposición a la evaluación administrativa del trabajo docente.

1.5 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los elementos del acompañamiento en la narrativa que favorecen la construcción del relato pedagógico docente?
- ¿Qué papel juega la narrativa docente en el desarrollo de la reflexión crítica y descentrada del quehacer docente?
- ¿Cómo la puesta en marcha de la propuesta didáctica de la Pedagogía por Proyectos, favorece la enseñanza articulada de saberes comunitarios y contenidos de la currícula oficial?
- ¿Qué desafíos enfrentan los maestros en el trayecto de construcción de un relato pedagógico que nos revele su experiencia en la innovación educativa?

1.6 Propuesta metodológica de estudio.

En el campo de la investigación se incluye una serie de eventos que serán los encargados de llevar el proceso de la investigación, para lo cual el investigador debe tomar decisiones, optar por enfoques o paradigmas de acuerdo al ámbito de impacto del estudio y de lo que considere pertinente para lograr su cometido. En lo que se refiere a los estudios cualitativos, éstos se distinguen según Vela F. (2013) porque “ponen énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que éste se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (p. 63).

Por su naturaleza este tipo de estudios es propio de las ciencias sociales. Lo anterior implicará llegar hasta el contexto donde el docente se desempeña, para

que nos relate por escrito sus prácticas, porque “la actividad de la escuela no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente” (Suárez, 2007, Fasc. 2, p.8).

Analizando el párrafo anterior la documentación narrativa es un medio por el cual el docente puede realizar investigación desde su aula y también al reunirse con otros docentes para analizar y compartir vivencias del proceso de investigación que nutrirán su propia práctica.

Escuchar la voz del docente mediante este proceso de narrativizar la práctica pudiera entenderse también como lograr empoderarlo¹. Desde mi experiencia vivencí la puesta en práctica de la narrativa desde su enfoque de investigación cualitativa y ahora tengo el propósito de invitar a otros docentes a investigar y documentar su práctica. “Muchos docentes han encontrado [...] en la narrativa de experiencias, formas de documentar y repensar no solo sus prácticas sino también su contexto socio-cultural y económico (Anderson, 2007. p. 17). Este mismo autor cita a Enríquez (2004) quien le atribuye grandes potencialidades a la investigación docente y dice que:

Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa (p.5).

De esta manera, basándonos en lo anterior se trabajó una propuesta de investigación-acción colaborativa que Anderson (2007) visualiza como una generadora de conocimientos y promotora del desarrollo profesional y personal.

¹Silva P., y et al (2015) citando a Rappaport (1981) para quien una ideología del empoderamiento implica la creencia de que personas y grupos locales son capaces de resolver problemas paradójales y multifacéticos en mayor medida que los expertos externos que aplican políticas y programas en forma centralizada.(p.70)

La misma autora menciona que el empoderamiento implica no solo “reconocerse con capacidades, sino asumirse como protagonista en el hecho educativo, de tal manera que problematice, cuestione, desafíe estructuras y proponga acciones de cambio individuales y colectivas con responsabilidad hacia sí mismo, su institución y su sociedad”(p. 70).

Él señala que ha sido conflictivo en el área de la investigación científica aceptar el trabajo de investigación de los profesores como datos válidos, incluso validar al docente como investigador. Desde la visión del autor citado en este párrafo, la participación del docente como investigador es válida siempre y cuando ellos tomen una distancia y la reflexión para, desde una perspectiva crítica y contextualizada, esto le da un interés práctico a la investigación que busca conocer a través de la interpretación hermenéutica con el fin de lograr la comprensión de la situación que se estudia (la puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos)

Hay otros investigadores como Leyva y Speed (2008) que defienden la investigación de co-labor argumentando que a través de ésta se pueden enfrentar tres problemas que aquejan a la investigación:

- 1) el problema de la supervivencia del fardo colonial de las ciencias sociales y de la naturaleza neocolonial de la investigación científica, 2) el problema de la arrogancia académica producto de la racionalidad indolente[...] que asume que el conocimiento científico es superior, más valioso que el producido por los actores sociales y 3) la cuestión de la política de la producción del conocimiento [...] el interés y la práctica de producir conocimiento que contribuya a transformar condiciones de opresión, marginación y exclusión de los estudiados; y, por otra, a producir análisis académicos más ricos y profundos a través de la experiencia de co-labor (pp.34-35).

Suárez (2007) por su parte argumenta que uno de los métodos de investigación-acción puede ser la documentación narrativa que es una “estrategia de desarrollo profesional docente que puede ser el camino para que éstos logren nuevas posiciones en el campo educativo como productores legítimos del saber pedagógico, y al mismo tiempo como un modo bastante particular de indagar y reconstruir narrativamente sus saberes, palabras, interpretaciones y sus sentires (p.6). Para llevarlo a cabo será necesario un proceso sistemático de reescritura, en el cual no debe estar presente la mediación directa de otros investigadores.

Para la realización de la investigación se recurrió, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en el marco del propósito general, al uso de una

metodología interpretativa de interés práctico, de corte hermenéutico aplicada a la documentación narrativa de experiencias significativas que expresan personal y socialmente el sentido de la escuela y la práctica del profesor². En este proceso se llevó a cabo la construcción de los relatos en colaboración con los docentes, para lo cual se implementaron instrumentos (entrevista, diario de campo, los relatos mismos) que nos proporcionaron los elementos necesarios para acceder a la realidad social del planteamiento del problema, desde la visión profunda a partir de la perspectiva y experiencia de los actores principales.

Anderson (2007), menciona que investigadores como Suárez, Clandinin y Connelly sugieren se le denomine a la investigación narrativa como una metodología de las humanidades, pues por su forma cumple con la función de difundir conocimientos entre los docentes.

Como ya se dijo en párrafos anteriores el enfoque cualitativo permeó la construcción de este trabajo con algunos pequeños matices de observación participante. La narrativa oral y escrita de los docentes fue un elemento fundamental en la recolección de datos. Se partió desde un enfoque interpretativo que recurre a la hermenéutica, la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnografía.

Es importante aclarar que el enfoque interpretativo desde la hermenéutica pretendió alejarlo un poco del sesgo hermeneuta occidental que como nos dice Dietz y Álvarez "(2014) "con frecuencia sobreenfatiza el papel del hermeneuta, del intérprete e infravalora la capacidad autorreflexiva del "objeto" de la interpretación. Negando el potencial de su acción activa en el acto de interpretar" (p.55).

En el mismo orden de ideas los autores anteriores sitúan a la interpretación desde la hermenéutica en un proceso de *doble reflexividad* y *etnografía colaborativa* teniendo como características dos aspectos relevantes, "a) la incorporación de los procesos de subjetivación de las personas que investigan y b) un proceso de subjetivación de los sujetos que participan en la investigación"

² Que los docentes se sientan plenos en el relato, logren relatos humanos pero también contextualizados que lo conecten críticamente con su práctica, situarse históricamente.

(Dietz y Álvarez 2014, p.59).

Con respecto a la etnografía Restrepo(2011) citando a Guber(2005) plantea que “ El trabajo de campo etnográfico se caracteriza también porque supone técnicas de investigación no “invasoras” ya que [...] intentan eliminar la excesiva visibilidad del investigador, que obstaculizaría el acceso a la información y la empatía con los informantes”(p.11). Dicho lo anterior, este proyecto apeló por una etnografía colaborativa desde su carácter colectivo y relacional.

El objetivo es como dice Bolívar, (2002) darle cabida a la democratización de la hermenéutica en donde:

Las relaciones entre quien informa y analiza la información, creemos, no puede limitarse a tomar notas[...]La tarea es por una parte, descifrar significativamente los componentes y las dimensiones relevantes de la vida de los sujetos y , por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio (p.15).

Los instrumentos que consideré más pertinentes para esta intervención fueron la recopilación de los relatos de los docentes, además de algunas entrevistas en su categoría de abierta a profundidad, estructuradas y no estructuradas, de tal manera que las preguntas que constituyeron estas entrevistas apuntaron más hacia un diálogo orientado entre investigador y participantes , además se retomaron algunos esquemas de registros específicos para la toma de notas y el análisis de la información, entre otros.

La peculiar flexibilidad de esta técnica es el hecho de hacer uso en el escenario investigativo de la observación participativa sensibilizada para llegar al punto de entender la realidad del otro desde como él la percibe, donde todo es valioso; por ello estos estudios tienen un gran sentido humanista.

1.7 El contexto general de estudio.

El estado de Oaxaca fué el escenario para la intervención de la propuesta metodológica, para conocer un poco sobre este estado se plantean a manera de síntesis los rasgos más importantes que lo caracterizan.

Oaxaca es uno de los estados con mayor extensión territorial en comparación con la mayoría de los estados que conforman el país, está constituido por 570 municipios distribuidos en ocho regiones (Cañada, Istmo, Mixteca, Costa, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales). Concentra un gran porcentaje de población indígena representada por 16 grupos étnicos hablantes de lengua indígena: amuzgos, chatinos, chinantecos, chontales, cuicatecos, huaves, mazatecos, mixes, mixtecos, nahuas, popolucas, triquis, zapotecos, zoques, ixcatecos y chochos; éstos dos últimos ya con muy pocos hablantes. La mayoría de sus municipios eligen a sus autoridades por sistemas tradicionales de “usos y costumbres” en asamblea general de ciudadanos y el sistema de cargos.

La situación social que guarda el estado ha sido un tanto difícil por múltiples problemáticas como la pobreza pues es considerado por el CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) la institución responsable de emitir los Lineamientos de Evaluación que deberán observar las dependencias y entidades responsables de operar los programas sociales, como uno de los estados más pobres del país. Todo ello trae políticas de exclusión, conflictos territoriales y el saqueo de sus recursos naturales y culturales. En este último aspecto los pueblos indígenas sobretodo han sostenido una lucha constante por la defensa de su territorio, sus aguas, su flora, porque las políticas neoliberales intentan a toda costa apoderarse de espacios para el establecimiento de proyectos hidroeléctricos, eólicos, de explotación de minerales concesionados por el gobierno federal principalmente a empresas extranjeras. Otro fenómeno que está afectando a la dinámica social es la migración, puesto que al haber carencia de empleos y falta de apoyo para el campo los individuos optan por irse a los Estados Unidos en busca de oportunidades.

En el campo educativo se enfrentan serios problemas que van más allá de la intervención docente puesto que las políticas educativas se están deslindando del empleo de partidas presupuestales que contribuyan al establecimiento de infraestructura digna, de dotación de materiales que cubran a toda la población que lo requiere. Las condiciones geográficas, económicas, culturales, políticas y sociales le dan a este estado sus características que lo hacen estar en constante movimiento. En el contexto anterior se sustenta la disidencia magisterial de la Sección 22 perteneciente a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que a su vez depende del SNTE que ha realizado la propuesta de educación alternativa denominada Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) el cual “está razonado desde el pensamiento crítico y los principios culturales en que se organizan las comunidades de Oaxaca. Enjuicia críticamente la desigualdad y la pobreza histórica en que los hombres y mujeres originarios de Oaxaca viven” (CEDES 22, 2013 p. 9). Este proyecto ha sido acogido por casi la totalidad de docentes a pesar de que el estado no lo ha reconocido o legitimado.

La propuesta se apega al contexto y a planteamientos relacionados con:

el amor a la vida y la dignidad humana, el respeto a la naturaleza, la diversidad cultural y étnica, la solidaridad [ayuda mutua], el trabajo en comunidad y la paz; se manifiesta a favor de la formación y profesionalización permanente de los trabajadores de la educación (CEDES 22, 2013, p. 7).

En este contexto de comunidades lejanas de las ciudades o asentamientos más urbanizados es donde los docentes tienen la libertad de implementar estrategias metodológicas que favorecen las relaciones de comunalidad³, valores y sobre todo aprendizajes significativos. Allí se facilita la organización de los proyectos, la participación los padres de familia e inclusive la comunidad entera se integra a las actividades.

³ Escudero (2009) la define como un “Conjunto de actividades que son de tipo económico, político organizativo, ceremonial [...] normas y valores que regulan la comunidad, organización y creación artística y por último los conocimientos: ideas, saberes, tecnologías, mitos, historias, etc. (p. 103).

1.8 Los participantes en la investigación.

Dentro del contexto descrito en el apartado anterior se encuentra el proceso de intervención metodológica por medio de una muestra de docentes en servicio elegidos intencionalmente porque realizan prácticas pedagógicas enfocadas en la Pedagogía por Proyectos, estrategia de formación permanente que favorece la autonomía y la democracia dentro del aula. Efectúan su labor en comunidades rurales donde la riqueza cultural se refleja en los saberes comunitarios, el uso de la lengua originaria, las costumbres y tradiciones que han perdurado en el tiempo. Pertenecen al grupo de la comúnmente denominada disidencia magisterial, esa que se ha revelado a las disposiciones de las políticas educativas gubernamentales y que no solo se organiza para luchar por sus derechos, sino también busca el reconocimiento de la educación alternativa. El contexto donde desarrollan su trabajo les ha hecho repensar la educación desde la cultura, ellos son originarios de esa cultura y, por ello, la reivindican en el proceso de enseñanza.

Son docentes que trabajan en escuelas distintas, una de modalidad completa de nivel indígena o de las denominadas bilingües, aquí labora la PARTICIPANTE 1 quien es hablante de una de las variantes de lengua Mixe, pero hay que aclarar que no comparte el habla de la misma variante de la comunidad donde labora, esto implica todo un reto trabajar desde la enseñanza de la lengua con sus estudiantes. La otra escuela es de organización completa no bilingüe pero que cuenta con población de origen étnico, aquí ni los estudiantes ni el docente hablan lengua pero en el contexto escolar encontramos aún hablantes de lengua Mixteca y muchos vestigios de esa cultura que floreció en aquel lugar hace más de 1600 años.

Ellos han transformado su práctica cambiando el papel tradicional del docente por el de facilitador que democratiza la enseñanza. Pueden situarse estas prácticas hasta cierto modo como emancipadoras ya que van en contra de las disposiciones de la normatividad que exige el Estado y algunos han tenido que superar obstáculos como la represión administrativa. Son profesores que no han escatimado tiempo y recursos económicos para buscar la profesionalización.

Ellos han sido partícipes del Diplomado “La enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos” impartido por maestros miembros de la Red de Lenguaje México. Considero que desde sus experiencias narrativas orales y escritas, durante el proceso de construcción regido por el acompañamiento nos han nutrido mutuamente.

1.9 Escenario de estudio.

En el presente apartado se da un panorama sobre los escenarios donde se llevó a cabo el estudio referido a la temática que se plantea en torno al acompañamiento y análisis de la narrativa de los docentes en la puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos que intenta vincular saberes comunitarios con el curriculum oficial de educación primaria.

Recordemos que Oaxaca en su vasto territorio alberga contextos socioculturales diversos, en la región de la Sierra Norte, en el Distrito Político y Administrativo Mixe se encuentra Mixistlán de la Reforma que tienen la categoría de municipio; la primer palabra con la que se designa el nombre a la comunidad está escrita en lengua mixe y significa “junto a los mixes” proviene de las voces *mixis*: mixes y *tlán*: junto a, o entre. La mayoría de la población es hablante de dicha lengua, lo cual ha dado bases para la asignación del servicio educativo del nivel de Educación Indígena, cabe recordar que este sistema surgió formalmente desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el año de 1978. Esta dependencia fue creada con el propósito de avanzar en la escolarización y castellanización de los niños indígenas monolingües.

Actualmente en el estado de Oaxaca opera este subsistema y es en éste donde labora la colaboradora PARTICIPANTE 1, profesora con estudios de Lic. En Educación para el Medio Indígena egresada de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, de la unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Oaxaca, es hablante de lengua Mixe. Ella está adscrita a la Escuela Primaria Bilingüe “Socialista” con clave: 20DPB0082J, institución de organización completa con 12 profesores frente a grupo, un director liberado y un asistente de servicios. La población de estudiantes que atiende tienen al

español como segunda lengua, en la comunidad en general mantienen una cultura de tradiciones y costumbres muy representativa. Nuestra colaboradora trabaja actualmente con el sexto grado grupo “B”.

El otro escenario pareciera ser totalmente distinto al descrito anteriormente, pero al detallarlo conoceremos algunos elementos comunes entre ambos. La región de la costa oaxaqueña es un hermoso territorio bañado por las aguas del Océano Pacífico, en ésta zona convergen diversas poblaciones que tienen raíces étnicas, como son los Chatinos, Mixtecos, Amuzgos, por mencionar algunos, además completan el mosaico cultural los Afrodescendientes. En esta región costera se encuentra el poblado de Villa de Tututepec, cabecera Municipal que según el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) su nombre Significa "Cerro del Pájaro", de *tototl*: "pájaro" y *Tepetl*: "cerro". Su fundación se remonta al año 357 de la era vulgar por el príncipe Mzatzin quien venia del reino de la mixteca alta según versa en los códices y piezas talladas en piedra que se han encontrado y permanecen en el Museo Comunitario “Yucu Saa”. En el año de 1522 Tututepec fue conquistado por los españoles bajo el mando del conquistador Pedro de Alvarado. Anteriormente la lengua Mixteca tenía un significativo número de hablantes en este territorio pero en la actualidad solo es hablada por muy pocas personas, principalmente por personas de la tercera edad.

En este contexto se encuentra la escuela Primaria General “PROGRESISTA”, es de organización completa con 10 maestros frente a grupo, un director liberado y un asistente de servicios, dentro de este personal está nuestro PARTICIPANTE 2 , él tiene una formación académica de Lic. En Educación Primaria, egresado del Centro Regional de Educación Normal de Cacahuatpec. El profesor es Afrodescendiente y actualmente es responsable del grupo de 1º “A”. En cuanto a la población en general es importante mencionar que en ella se siguen conservando diversas costumbres y tradiciones relacionadas principalmente con las festividades de mayordomías, la música y la danza.

1.10 La documentación narrativa en la investigación.

La narrativa como vía de conocimiento es utilizada en diversas disciplinas, entre ellas destacan la filosofía, antropología, lingüística, psicología cognitiva, historia y no podía faltar el campo de la educación en donde se ha empleado como medio para estructurar el currículo y para la investigación educativa. El relato es uno de los principales temas en la investigación sobre la enseñanza. McEwan y Egan (1995), muestra” tres tipos de narrativas: la narrativa en el currículum, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las otras dos. Reconoce que las narrativas se instalan hoy firme y rápidamente en la investigación educativa” (p.7).

En esta investigación se empleó la narrativa recuperada desde el protagonista principal de la tarea de enseñar: el docente, porque:

Conversar con un/a docente o un grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias, un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones de quienes las viven, una oportunidad para comprender e introducirnos en el universo de las prácticas individuales o colectivas que recrean vividamente, con sus propias palabras, en un determinado momento y lugar, el sentido de la escolaridad (Suárez, 2003 p.9).

Al narrar los docentes nos contaron sus propias biografías personales y profesionales, escuchamos sus perspectivas y expectativas sobre la función social de la escuela en aquellas localidades lejanas donde laboran; recordamos sobre el aprendizaje significativo de sus estudiantes y el papel que desempeñaron ellos en este logro, allí sin duda salieron a relucir las estrategias más potentes que ensayan, así como los criterios de intervención curricular y docentes que utilizan. Conocimos también los supuestos o criterios que subyacen a la forma en que evalúan a los estudiantes. Es decir, nos mostrando parte de su saber pedagógico práctico y mucha veces tácito y silenciado que han construido a lo largo de su trayectoria profesional en la infinidad de experiencias y reflexiones que realizan sobre su trabajo. También

compartiero sus saberes y supuestos sobre la enseñanza, sus certezas, sus dudas y preguntas, sus deseos y logros.

Así pues, “La investigación narrativa se constituye como una forma de conocer desde la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo contando historias, entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación” (Suárez 2007, Fasc.3, p.11). Por medio del relato pedagógico se contribuye a la investigación educativa, además esto permite “tener una mira específica del maestro como sujeto que reflexiona su práctica, al tiempo que se comparte la noción de comunidad que se interroga sobre los sentidos del aula” (Ruiz *et al.* 2010, p.93).

Si ampliamos el horizonte de esta investigación y nos diéramos a la tarea de compilar el conjunto de relatos de todos los docentes seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos.

Para lo anterior, en las diferentes fases de la investigación hicimos un acercamiento al diálogo caracterizado por la confianza y la empatía, ellos jugaron el doble papel de interlocutores y relatores, fue como la elaboración de sus biografías profesionales mostrando parte de su saber pedagógico y práctico.

Este tipo de estudios difiere de aquellos que son descriptivos, correlacionales o experimentales porque más que determinar la relación de causa y efecto, la investigación cualitativa se interesa en identificar cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso que está siendo objeto de estudio. Se pretendió lograr una visión integral, es decir, holística para que, a partir de ésta se realizara un análisis exhaustivo y con sumo detalle de la temática específica que nos concierne. Esta forma de investigación me permitió analizar el acontecimiento desde diversos aspectos que repercuten en los sujetos, como: lo social, comunitario, político, económico y educativo.

En la investigación la narrativa es el *medio para* y el contenido de estas narrativas es lo que se pretende averiguar. Los aspectos estructurales del relato dicen unas cosas, pero los pequeños detalles que hay dentro de esa narrativa

probablemente aluden a otras cosas, de esta manera la base estuvo en la sistematización, acopio y análisis de manera conjunta con los participantes de la investigación de los relatos para conocer principalmente como implementan la Pedagogía por Proyectos y como permea en esta puesta en marcha la parte del currículum que se construye en las aulas, no solo el oficial, sino también el que los maestros adaptan, relacionan y hacen práctico en su contexto, mismo que va más allá de las aulas, y es en sí el de la comunidad.

la relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los/as docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, en la medida en la que nos enseñan a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, que no solo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que ellos/as hacen diariamente (Suárez, 2005, p.28.)

En esta investigación apelamos a la narrativa por su enorme riqueza simbólica y epistémica que se sustenta por un lado porque es una práctica que permite al docente un ejercicio de interpretación y reinterpretación constante sobre su quehacer docente, y ello le permite explicitar lo que le es significativo personal y culturalmente hablando, y por otro lado al hacer explícito todo ello le permite la reflexión constante sobre su hacer y su saber y con ello hacer consiente, caer en cuenta de elementos que desapercibía o que manejaba en el sentido común sin cuestionarse el conflicto o los intereses inherentes en ese sentido común. El giro epistemológico esta en transformar su práctica de manera autocrítica.

Pretendimos que los docentes realizaran la reconstrucción de la memoria pedagógica y educativa de la escuela con el fin de que éstas sirvan de apoyo a actuales y futuros profesores.

La escritura fué un proceso de intercambio en tres momentos: la planificación, la textualización y la revisión, aunque sea individual la historia se produjo de manera conjunta (investigador y participantes de la investigación) en donde se siguieron los esquemas de redacción del relato contemplando claridad, no mucha extensión, un título interesante, coherencia y elementos literarios, de tal modo que la escritura de vida a la experiencia. En el cuerpo del relato (textualización) el asunto, en este caso la práctica de Pedagogía por Proyectos en el aula fue narrado tal y como sucedió (sin frases rebuscadas o adornadas), se incluyeron también cuestionamientos e interpretaciones que hace el docente a manera de análisis de su práctica. Se les dió el tiempo que se consideró necesario ajustándonos a los ritmos de los participantes. La revisión fue desde dos perspectivas, la primera de acuerdo a la estructura antes mencionada y la segunda a manera de diálogo con el relato a partir de la propia lectura del docente y por mi parte en el papel de investigador.

La investigación que emprendí no pretendió evaluar cuantitativa o cualitativamente, ni emitir un veredicto que califique o etiquete a los docentes participantes dentro de un rango preestablecido, sino todo lo contrario, vivir el proceso de apropiación de la narrativa con todos sus matices (logros, dificultades, anécdotas, desencantos, etc.) para encontrar en esas narrativas la esencia de la interculturalidad que se entremezcla en el aula.

1.11 La entrevista en el método de documentación narrativa.

La entrevista fue uno de los instrumentos que se implementó en algunos momentos de la investigación de campo ya que es una herramienta indispensable para la obtención de información de tipo cualitativa en profundidad. “La entrevista es ante todo un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso” (Tarrés, 2013 p.65). Resulta oportuno añadir que en todo momento se trató de no considerar al entrevistado como objeto de estudio, muy al contrario, ellos fueron considerados como una persona

que nos narrará su experiencia, sentimientos, subjetividades e interpretaciones de la vida en su campo social: la escuela.

Para Tarrés (2013) la entrevista es una técnica imprescindible para indagar sobre los hechos o fenómenos sociales, para el estudio de los procesos de integración cultural y para el estudio de los acontecimientos presentes en la formación de identidades. Con lo ya dicho en párrafos anteriores y teniendo presente que existen diversos tipos de entrevistas, las herramientas que se utilizaron fueron dos, la primera, es la entrevista no estructurada a profundidad para que los docentes nos narraran su experiencia en contexto de la relación de los saberes comunitarios con el currículo oficial, y en sí sobre la implementación de la Pedagogía por Proyectos en su aula; no estructuradas, porque no pretendimos llevar una estructura establecida, sino por el contrario, una conversación libre; fueron a profundidad por el proceso de interacción que se estableció, por la manera en que se recolectó la información y se registró la misma. Taylor y Bogdan (1990) considera que las entrevistas a profundidad son “una técnica de investigación cualitativa que consiste en encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y cual son expresadas por sus propias palabras” (p.324).

Restrepo (2011) considera que la entrevista es una herramienta privilegiada para obtener datos sobre todo en los siguientes ámbitos de la vida social:

1. Acceso a las percepciones y valoraciones que los entrevistados poseen sobre situaciones, hechos y personajes, así como sus deseos, temores y aspiraciones.
2. Conocimiento de acontecimientos del pasado o del presente de los cuales los entrevistados fueron testigos directos.
3. Registro de la tradición oral de la cual son portadores los entrevistados. Esta tradición incluye tanto la historia local como la oralitura (cuentos, mitos, narrativas y leyendas populares).
4. Descripción de saberes, artes y oficios desempeñados o conocidos por el entrevistado, así como de la urdimbre de relaciones sociales en las cuales se encuentra inscrito.

5. Pesquisa del conocimiento y epistemología local expresados en la cosmovisión de los entrevistados. (p.22)

De acuerdo al planteamiento anterior y teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la investigación versa sobre el análisis de los significados y saberes docentes que emergen de la construcción del relato pedagógico sobre la implementación de la Pedagogía por Proyectos se efectuaron algunas entrevistas durante los encuentros, de esta manera en ellos no sólo se habló de la construcción del relato, sino también de ir concretando un diálogo un tanto guiado por interrogantes para apelar a la memoria de esas experiencias que los colaboradores quisieron plasmar en su relato porque el tema de la narrativa fue planteado así desde el inicio a los docentes. Justifico el uso de las entrevistas ya que para llegar a la concreción de las narrativas necesitamos como herramienta de apelación a la memoria a las entrevistas para que así el contenido de la narrativa fuera más rico.

Las narrativas orales en conjunción con la narrativa escrita materializada en el relato pedagógico fueron las fuentes primarias de información que llevó a esta intervención metodológica a un amplio campo de elementos para alcanzar el propósito de investigación.

1.12 Fases de la intervención.

Planteamos la metodología como la realización de una serie de acciones de manera articulada y secuenciada, con acompañamiento, que tuvieron como ejes:

- La selección de los docentes de experiencia y prácticas escolares desde la Pedagogía por Proyectos para su documentación narrativa.
- La sistematización de las experiencias y prácticas escolares a través de la escritura reflexiva/narrativa.
- La revisión del relato.

Para llevar a cabo el levantamiento de datos se realizaron tres fases específicas

en distintos escenarios, entre los cuales fueron contemplados principalmente: el espacio que ocupa la institución escolar, puntos de reunión donde se trabajó fuera del horario escolar, vía electrónica (mail, skipe) con los docentes para aterrizar el proceso de la narrativa; así mismo se rescataron elementos para el diario de campo en espacios como el *X Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje* que se realizó en el mes de julio de 2017 en el estado de Oaxaca⁴; otro punto rico en vivencias docentes fué un *Campamento Pedagógico* que se llevó a cabo en el mes de abril de 2018 en la región de la Costa de Oaxaca, espacio donde se compartió y analizaron experiencias educativas que reunieron a docentes que trabajan Pedagogía por Proyectos, en el marco del cierre del diplomado “ La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos” ; en estos espacios pude escuchar la voz de otros docentes y debo decir que hay elementos de coincidencia en cuánto a los resultados de la investigación que presento en el capítulo último.

En el marco anterior se desarrollaron las fases que a continuación se describen:

1.12.1 Primera fase.

En esta fase se dio el primer acercamiento hacia los docentes participantes de la investigación para solicitar su colaboración, para ello fue de suma importancia no caer en la pasividad o la intimidación, por lo que el establecimiento de un clima investigativo propicio fue con base al *raport* el cual puede concretarse de acuerdo a las interpretaciones de Taylor y Bogdan (1990) como el establecimiento de una relación cordial, empática que sea vista como sincera por parte de los informantes; eliminar las barreras y penetrar las defensas que se tienen contra el extraño, es lograr que se abrieran y manifestaran su sentir; compartir el mundo simbólico, su lengua, sus perspectivas.

El acercamiento se dio principalmente por medio de llamadas telefónicas o correos electrónicos con la finalidad de concretar una cita en su contexto laboral,

⁴ Dicho taller gira en torno a la temática de *Políticas públicas y propuestas pedagógicas alternativas en el área de lenguaje: Memorias, saberes, discursos y prácticas en la escuela.*

cabe destacar que me ajuste a sus tiempos y espacios para no interferir en sus labores. Es relevante mencionar que como ya nos conocíamos y tanto ellos como yo teníamos como saber común la Pedagogía por Proyectos se estableció una relación de confianza y credibilidad con los solaboradores.

1.12.2 Segunda fase.

En esta fase se llevó a cabo la aplicación de las técnicas cualitativas para la recolección de datos como: entrevista (en sus diferentes tipos) con sus respectivas guías de entrevista, diálogos o charlas un tanto informales y la redacción de relatos en co-labor.

Iniciamos, ya teniendo concretada la fecha, hora y lugar con el primer encuentro cara a cara para conversar sobre el objetivo de la investigación, la importancia que tenía para mí su participación e iniciamos una primera entrevista autobiográfica para conocer a nuestros informantes es en esta cita donde conocí sobre la formación académica de los docentes, un poco de su trayectoria laboral, me contaron de sus expectativas, de sus miedos y sobre la Pedagogía por proyectos.

Además implementé un espacio específico, aunque sólo fue una visita, para la observación del docente en su trabajo cotidiano en el aula con la finalidad de adentrar en su experiencia, para ello me trasladé en un primer momento a la comunidad donde labora la PARTICIPANTE 1, a Mixistlan de la Reforma rodeada de montañas y con un camino de terracería en malas condiciones, algunas características que observo a simple vista son: un ambiente muy tranquilo en la población, con la mayoría de las personas que topé en el trayecto a la escuela e intenté hacer conversación no nos entendimos pues hablan lengua Mixe; La escuela es un espacio muy cuidado por la comunidad se ve un lugar limpio y con construcciones en buen estado; El ambiente escolar es muy tranquilo, el director se muestra amable y en el aula de la participante la de 5º a pesar de mi presencia los chicos trabajan una de las fases de la Pedagogía por Proyectos de manera muy relajada; hay un ambiente alfabetizador(carteles, láminas, dibujos, gráficas y otros)en las paredes; las butacas estan ubicadas en un semicirculo y hay una

buena interacción maestro- alumno.

En lo que respecta a las impresiones más relevantes sobre la visita de observación en la institución donde labora el PARTICIPANTE 2 puedo decir que el contexto es totalmente distinto, la institución tiene una historia (es una de las primeras escuelas fundadas en la región) se encuentra en la cabecera municipal y eso le da un cierto grado de beneficios en infraestructura y prestigio. Allí el ambiente escolar es ruidoso, hay bullicio (anuncios en el altavoz, música en las casas vecinas, gritos y risas de los niños) la infraestructura es adecuada, se nota que ha sufrido remodelaciones recientes; el aula del docente participante, la del 1º "A" es acogedora, hay muchos materiales didácticos, aquí también se nota una buena relación entre maestro-alumnos, además con los tutores quienes apoyan al docente en las actividades.

Se realizaron en total tres encuentros (uno inicial, otro durante la elaboración de su relato y un último al término de la redacción del relato). La construcción del relato pedagógico fue en tres momentos, por lo que se concertaron espacios de tiempo específicos para la construcción de éstos, en el primer encuentro dialogamos para identificar y seleccionar la práctica pedagógica a narrar y documentar (proyecto a narrar) así como sobre la estructura y características particulares de este tipo de textos, aquí es donde se dio la libertad al profesor para que decidiera que quería mostrarnos de su experiencia en la Pedagogía por Proyectos. El diálogo estuvo mediado por interrogantes que en mi papel de investigador y de acuerdo a lo que los participantes decían se fueron formulando y siempre tuvieron como eje a la Pedagogía por Proyectos.

El segundo momento fue escribir y reescribir para analizar las versiones de sus relatos. Las citas fueron para ver los avances y dificultades a las que se enfrentaron para la redacción y, en algunas ocasiones reconstruir juntos la estructura del relato; en el último encuentro evaluamos el proceso de construcción. Debo decir que también se monitoreó el proceso vía correo electrónico, Skype o telefónico. Para poder iniciar la escritura se les planteó la estructura del relato de acuerdo a lo que Suárez señala, es importante mencionar que no están muy habituados a la escritura por lo que por momentos fue algo lenta la redacción.

El tercer momento fue editar pedagógicamente el relato de la experiencia, ya que los docentes participantes dieron su aprobación para que sus textos apareciera en los ANEXOS de ésta Tesis, lo que implicó una serie de actividades como la lecturas y relecturas propias y de otros docentes, de las versiones parciales y finales ya sea de manera individual o colectivamente. Aquí trabajamos en colectivo (docentes participantes e investigador)

1.12.3 Tercera fase.

En esta última fase se contó con los relatos terminados (aproximadamente a fines del mes de febrero) y después en el marco del cierre del diplomado “La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos” impartido en la Costa de Oaxaca se realizó un encuentro con los participantes de la investigación cuyo fin fue el intercambio de experiencias en la práctica de la Pedagogía por Proyectos y la construcción de los relatos, fue aquí donde se pudo escuchar y reflexionar sobre la labor desde el trabajo que implementa la RED.

Con los relatos pedagógicos y la información recabada en los audios de entrevista, diario de campo y documentación bibliográfica se llevó a cabo el proceso de sistematización para analizar los resultados de la experiencia.

Me parece importante señalar que se trabajó en dos contextos un poco distantes, por lo que los tiempos de las fases se fueron ajustando.

1.13 Propuesta de análisis de datos.

Para el análisis de los datos recabados por medio de sus respectivas herramientas o instrumentos como son la toma de notas en el diario, los documentos escritos del docente (relatos), entre otros, se realizó un proceso de sistematización agrupando en categorías o campos relacionados con la temática mismos que se confrontaron con referentes teóricos.

La investigación se distinguió por usar como estrategia el muestreo teórico, cabe

explicar que este proceso está compuesto por fases:

La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos (Taylor y Bogdan, 1990, p.390).

El análisis e interpretación se realizó en la Tercera Fase de la intervención y para ello retomé el enfoque de *análisis de contenido* y *el análisis de textos* que para Sandoval (1996) citado en Ruiz S. (2004) “coinciden en ser interesantes alternativas de investigación cualitativa para abordar la realidad social” (p.45). Este enfoque se usará para las entrevistas, las observaciones y los relatos pedagógicos producidos por los docentes, estos últimos fueron la fuente de información primaria. El Análisis de Contenido (AC) consiste en palabras de Abela A.(2001) en “una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados[...]albergan un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social”(p.2) el mismo autor refiere que:

El análisis de contenido se puede realizar también a través de observaciones no textuales, por lo tanto las técnicas de análisis de contenido pueden abarcan tanto análisis textuales como no textuales. Además, cuando nos estamos refiriendo al análisis de contenido de un texto – y, en general de cualquier tipo de expresión- a lo que se está aludiendo en realidad, de una forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo que estaría localizado fuera de él y que se definiría y revelaría como su “sentido”.(p.9)

Otra aportación que es importante mencionar en cuanto al AC es la de Krippendorff (1990) citado por Abela A. (2001) quien “define el análisis de contenido como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”(p.3), es por ello que los datos adquieren cierto significado por el

contexto donde fueron tomados, los datos que conciernen a esta investigación son en el contexto de la aplicación de la Pedagogía por Proyectos.

El AC nos conducirá a establecer un diálogo de intersubjetividades entre el investigador y los informantes, lo que da un matiz de orientación hermenéutica a la investigación porque la atención fue centrada en el contenido expresado por los co-laboradores en las entrevistas y los testimonios escritos seleccionados (transcripciones de entrevistas y el relato pedagógico) que fueron los insumos primarios para el análisis e interpretación.

Conviene subrayar que para Ruiz S. (2004) el *análisis de contenido* logra que se haga una conexión en tres niveles del lenguaje, el primero es el *nivel de superficie* viendo únicamente lo que textualmente nos dicen los participantes de la investigación; el segundo es *el nivel analítico* cuando logramos ordenar lo que nos dicen los participantes a partir de criterios de afinidad y, el último es el *nivel interpretativo*, que es donde se le dará sentido a la información recabada en los dos niveles anteriores, aquí surge el texto que será una versión original de las concepciones, acciones y circunstancias sociales que mueven a la investigación.

El AC puede ser entendido como método principal de análisis o como una herramienta metodológica complementaria, como en este caso que será usada para analizar las transcripciones de las entrevistas y el relato pedagógico, y por ende los métodos son la entrevista y la narrativa escrita del docente recuperada en el relato.

Hay que puntualizar retomando a Abela que el AC se realiza en función del enfoque de la investigación porque hay un Análisis de Contenido Cuantitativo y hay otro Análisis de Contenido Cualitativo, para precisar este último, el que se ejecutó y puntualizando su definición consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos y parte de la lectura como medio de producción de datos “no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje”(Abela,2007, p. 22)

El procedimiento seguido en la investigación fue.

- a) Establecimiento de orientación del análisis en categorías inductivas (algunas) de acuerdo al propósito y objetivos específicos de la investigación y al esquema teórico que se tenía sobre estos.
- b) Se seleccionó la muestra, aquí ya se tenía a los informantes y además los textos que se analizarían.
- c) Codificación de datos, aquí se categorizaron los datos para poder resumirlos y analizarlos. Se realizó de manera inductiva sumergiendonos en los datos(transcripciones y relatos) para identificar los temas o dimensiones que parecían relevantes.
- d) Las categorías de nuestro estudio se convirtieron en los títulos y subtítulos del informe (capítulo V).

Conforme a los tres niveles del Análisis de Contenido surgieron otras categorías que se complementaron con las surgidas de la delimitación teórica. Defendidas en las siguientes interrogantes:

- ¿Se refleja en la narrativa del docente toda la riqueza de la Pedagogía por Proyectos?
- ¿Cómo conciben los maestros al saber comunitario?
- ¿Qué tanto se profundiza en el saber comunitario?
- ¿Qué obstáculos administrativos e institucionales se encuentran los docentes al implementar esta propuesta didáctica?

El resultado de la investigación es el sustento de la presente tesis en donde se se buscó cumplir con los requerimientos necesarios para este tipo de documento.

CAPÍTULO II. Políticas educativas del neoliberalismo en México. la evaluación docente.

2. Panorama general.

En éste apartado presento una sistematización de lo que he indagado en la literatura sobre el marco de las políticas educativas más recientes que se materializan en leyes impuestas por el Estado para garantizar una educación de excelencia para la sociedad, tal es el caso de la evaluación del desempeño docente, la de más alto calado que se implementó recientemente, entre otras que también se analizan aquí desde la mirada de algunos autores críticos en estas temáticas, no intercalo aquí las voces de los participantes en la investigación porque en el orden dispuesto para mi trabajo será más adelante donde se aludirá a ello.

En la época actual vivimos inmersos en un mundo globalizado que inunda todos los ámbitos de la vida cotidiana; se impone como moda la homogeneización de la sociedad de acuerdo a estándares del modelo de vida occidental; las influencias locales se pueden convertir en influencias mundiales, esta revolución global influye en nuestros quehaceres diarios. Los países desarrollados, las potencias mundiales acomodan las piezas para seguir su crecimiento económico arrastrando a los subdesarrollados en un nuevo orden de lo que podría denominarse nuevas formas de esclavitud moderna. Los tratados comerciales han sido la nueva moneda de cambio, las fronteras naturales están desapareciendo por medio del uso de nuevas tecnologías en diferentes campos, principalmente el de las comunicaciones, donde el uso de teléfonos inteligentes y la navegación en red nos conecta con gente en distintas partes del mundo, por ende, las tecnologías son el motor de desarrollo.

En contraste con lo anterior seguimos sumidos en fenómenos sociales como pobreza, migración, desempleo, rezago educativo y violencia en todas sus expresiones, éstos son la muestra de la cruda realidad social y de la falsa idea de progreso que nos han vendido.

Habría que decir también que la concepción de democracia y ciudadanía se degradan al punto de tener la figura del Estado en crisis. México se ubica en

medio de esta crisis, rema contra corriente y sigue la tradición neoliberal dando paso a la privatización, la fusión y desregularización del libre mercado, todo ello se hace patente con las reformas constitucionales (Reforma Laboral, Reforma Energética, Reforma a la Salud, Reforma Fiscal y Reforma Educativa) aprobadas por el Poder Legislativo que legitima las acciones.

Acerca de las políticas educativas, temática central de este capítulo, pueden ser entendidas según Hernández Ortiz (2013) como:

la aplicación, la forma y el fondo de ejecutar y proceder del gobierno a través de sus organizaciones públicas para entender y resolver problemas y necesidades sociales de carácter prioritario en este ámbito a nivel nacional, estatal y local [...] por medio de flujos de información y cursos de acción definidos (p. 50).

Dichas políticas educativas dieron un giro a partir del gobierno de Carlos Salinas de Gortari cuando se formuló el Programa de Modernización de la Educación 1989-1994, el cual partió de un diagnóstico que hacía referencia a la deficiencia en cobertura, calidad de los servicios educativos, condiciones desfavorables, deserción, reprobación y el mal desempeño de los docentes. Es importante señalar que a partir de este sexenio entramos en la senda global y comienza a concebirse a la educación solo como la encargada de la formación de capital humano, dejando atrás la formación ciudadana.

En este contexto se suscribe el documento Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992 que incluyó una serie de reformas de carácter político-administrativas, jurídicas y pedagógicas a nivel Estatal y Federal; la Secretaría de Educación Pública (SEP) también elaboró su propuesta nombrada como Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) realizada en el año 2000 que buscaba la eficacia, la articulación y la continuidad entre los niveles que conforman el subsistema, además de que impulsó una propuesta curricular en el cambio de los enfoques en cada componente del proceso educativo; posteriormente se dió La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en mayo de 2008, con lo que se inició un

proceso de descentralización político-administrativo de la SEP que transfirió, desde la Federación a los estados, la dirección de los establecimientos públicos de estos niveles educativos, con todos sus elementos técnicos y administrativos, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles y recursos financieros incluyendo la titularidad de las relaciones laborales colectivas establecidas con los trabajadores de la educación (Veloz, 2003, p. 341).

A todo lo anterior se sumó un promotor más que fue el “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” hacia el año 2010, cuyo contenido consiste en una serie de recomendaciones hechas por este organismo mundial desde donde prácticamente se exigía la implementación de una Reforma Educativa de gran calado.

2.1 Las reformas educativas en la educación básica.

Prosigamos nuestro análisis con el tema de la Reforma Educativa, cuestión que nos interesa por formar parte del contexto en la temática que nos ocupa. El fenómeno de la globalización impone y dispone sobre los países subdesarrollados entrometiéndose en las políticas públicas donde el principal blanco ha sido la educación, vista como el medio para formar al individuo de manera íntegra como ser social. En una sociedad en proceso de cambio continuo, al sistema educativo, según Ornelas (2013) se le exigen dos aspectos fundamentalmente, el primero de los cuales es, “que sea mejor, se le dice que tiene la obligación de formar a los recursos humanos que demanda el país, que debe hacer frente al reto de formar a productores eficientes para modernizar a México [...]hombres y mujeres del siglo XXI” (p. 87).

Desde el punto de vista anterior para tal efecto resulta visible la necesidad de la eficiencia educativa englobada en mejorar la “calidad” (término que analizaremos más adelante) y en la optimización de inversión necesaria para su logro.

La segunda petición se refiere a que “la educación promueva la participación pública responsable para contribuir a mantener y fortalecer la identidad nacional y reproducir la cultura que México heredó de sus antepasados” (Ornelas, 2013, p. 87). Los objetivos que forman parte de la enmienda se encuentran en polos un tanto distantes de alcanzar a la par y, contemplando el escenario que se ha vivido en este ámbito se aprecia con deficiencia en los recursos y la burocracia que caracteriza la política de nuestro país. En este sentido, para Moreno (2010) “con el año 1989 como simbolismo histórico del inicio del proceso de globalización socio-económica en México, la política educativa gubernamental deja de concentrarse en la construcción cultural para la formación ciudadana y la identidad nacional como venía ocurriendo desde 1929. Ahora el viraje es hacia la construcción económica global” (p.29).

La reforma educativa como mencioné en párrafos anteriores se vino gestando desde hace varios sexenios, para ser exactos con el gobierno Salinista y se reforzó en septiembre del 2012 cuando el presidente Enrique Peña Nieto presentó la iniciativa de reforma en materia de educación que fue aprobada por la Cámara de Diputados y Senadores en diciembre de ese mismo año. El 25 de febrero del 2013 fue promulgada por el presidente de la república y publicada al siguiente día en el Diario Oficial de la Federación. Es evidente que había prisa por consumir el hecho.

Posteriormente, dentro de ese mismo paquete de reformas, para septiembre del mismo año el ejecutivo promulgó una nueva modificación al Artículo 3º Constitucional en su fracción IX en la que se hace mención de la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa que estará coordinado por el INEE y precisa las funciones específicas de éste; además se reformó la Ley General de Educación (LGE), también se promulgaron dos nuevas leyes secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Éstas últimas están diseñadas para que la SEP, a través de la Coordinación del Servicio Profesional Docente, y el INEE trabajen de manera coordinada de tal manera que los procesos de evaluación señalados en la Constitución y en las leyes secundarias se realicen en tiempo y forma. El aspecto sustancial de esta Reforma radica básicamente en elevar el concepto de calidad a rango constitucional. Es decir, se establece

que la educación que imparta el Estado deberá ser laica, obligatoria, gratuita y de calidad

Se debe agregar que el proceso de aprobación de reformas se dio de un modo muy apresurado, en sesiones del Congreso hasta cierto punto custodiadas por la fuerza pública debido a que generó fuerte resistencia, críticas e inconformidades del magisterio disidente (CNTE). La imposición se hizo sin el consenso real de los agentes inmiscuidos en el medio educativo con el fin de enajenar las mentes, formarlas estrechamente sobre el significado de educar este es el sello de esta transformación del Sistema Educativo Mexicano.

Por su parte, el gobierno argumenta que el sustento de estas reformas en la urgencia de “la recuperación de la rectoría del Estado en materia educativa y la tan llevada y traída calidad de la educación” (Coll Lebedeff, 2013) por ello no escatima en atropellos e irregularidades en cuanto a los procesos de legislación de las leyes. En definitiva, lo que se pretendía en realidad era elevar a rango de principio constitucional la evaluación del desempeño docente con pruebas estandarizadas de opción múltiple que, según ellos nos, llevará a la calidad.

Simultáneamente, en su discurso la Secretaría de Educación Pública reitera que con dicha transformación se busca brindar una educación obligatoria de calidad al alcance de todos los niños y jóvenes, que sea incluyente y que brinde los elementos necesarios para triunfar en este mundo globalizado.

Todo partía desde la OCDE, que dentro de las recomendaciones hechas a nuestro país en materia educativa reconoce que:

Llevar a cabo mejoras significativas e integrales en los resultados educativos es una tarea compleja que requiere una estrategia polifacética. En el centro hay políticas públicas que se enfocan en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo el currículo, las habilidades docentes, liderazgo y evaluación. Al mismo tiempo el diseño de políticas públicas debe tomar en cuenta el contexto y las posibilidades de la implementación (OCDE, 2010, p. 3)

En consecuencia, de esas recomendaciones es necesario señalar que la burocracia política de nuestro país contempló solo parte de esos aspectos y algunos de los retomados fueron planteados a la conveniencia del sistema, puesto que distan mucho de tomar en cuenta los contextos, además de que la reforma incurrió en exclusión debido a que no se realizó tomando en cuenta al docente, siendo éste el centro de atención, según el discurso que hasta la fecha se ha manejado en los distintos organismos, tanto de gobierno como educativos.

En relación con lo anterior, en algunos de sus discursos el Dr. Hugo Aboites reconocido académico de la UAM nos hace reflexionar sobre el nulo análisis por parte de las cámaras al que se sometió la actual Reforma Educativa, que ahora se pretende llenar con discursos analíticos y recomendaciones de organismos empresariales como Mexicanos Primero, e internacionales como la OCDE lo que lleva como trasfondo según él, un proceso de privatización de una forma muy sutil, pues los referentes en materia de política educativa vienen de éstos y no del Estado, ni de la nación, ni de los propios habitantes, muchos, menos de sectores como el magisterio, los estudiantes o padres de familia. Al respecto el siguiente párrafo nos da una explicación concisa:

La reciente reforma educativa no puede ser considerada como una verdadera reforma por la sencilla razón de que no contiene los elementos mínimos necesarios para otorgarle este carácter. Se reduce en realidad a una serie de elementos de carácter técnico- evaluativo unos, otros sobre la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y otros finalmente sobre la participación social, elementos sueltos entre si y sin conexión aparente. Una verdadera reforma debe contemplar un diagnóstico medianamente informado y fundamentado, que presente los rasgos principales del sistema educativo, así como los problemas centrales y las deficiencias o situaciones que se piensan enfrentar y resolver (Coll Lebedeff, 2013).

La Reforma Educativa es una cuestión muy compleja impulsada en un sistema educativo dañado en un país que no ha aportado los recursos económicos necesarios para tener escuelas con infraestructura dignas, donde la gran parte de su población se encuentra en pobreza extrema. Es contradictorio

encaminarse en una Reforma Educativa cuando se carece de un claro horizonte educativo.

2.2 La reforma educativa. Su impacto en el nuevo Modelo Educativo.

Para iniciar el desarrollo de este apartado primeramente se da una remembranza de los cambios o reformas que se han suscitado en lo referente a los planes y programas de estudios hasta llegar al actual. El año 1993 con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se inició una serie de cambios en la educación establecidos éstos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

La RIEB respondió a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a la administración federal de ese tiempo. Su principal objetivo, como ya lo hemos mencionado en apartados anteriores, es “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007, p.11).

Para lograr dicho objetivo se plantea como principal estrategia la realización de una reforma integral de la educación básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI. Esto quedó plasmado en el Plan de Estudios 2009.

En el año 2011 se presentó un nuevo plan de estudios que sustituyó al del Plan de estudios 2009, en éste se señala que “el sistema educativo debe de organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valores [...] en un mundo global interdependiente” (SEP, 2011 p.12).

Los principios pedagógicos que orientan este plan versan sobre la necesidad de centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje; la importancia de la planificación para potenciar el aprendizaje; la relevancia de generar ambientes de aprendizaje; la necesidad de trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados; el uso del material educativo para favorecer el aprendizaje; la evaluación situada en el evaluar para aprender, favorecer la inclusión para atender a la diversidad; la importancia de incorporar temas de relevancia social; la coordinación de fuerzas por medio de la renovación del pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; reorientar el liderazgo; por último, normar la tutoría y la asesoría académica en la escuela.

El concepto de competencia se explica como “la capacidad de responder a las diferentes situaciones e implica un “saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento) así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) las competencias”(SEP.2011, p.29). Se mencionan cinco tipos de competencias que son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad; éstas junto con los estándares curriculares y los aprendizajes esperados dotarán al alumno de las herramientas necesarias para la aplicación de los conocimientos adquiridos en todas las formas.

Continuando con el proceso de las reformas, en el año 2017 es planteado un “nuevo” *Modelo Educativo* para la educación obligatoria, que propone un “nuevo” planteamiento curricular, aunque para algunos expertos como Ángel Díaz Barriga solo contiene adecuaciones de la propuesta del 2011. Para Miguel Ángel Pérez (2017) investigador educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (campus Guadalajara), “el modelo educativo 2017 es una serie de sugerencias que sólo se ventilan por la superficie del sistema, lo que está debajo o lo que está en el fondo no se toca, tal vez porque ni siquiera conocen que existe un fondo del sistema al cual debieran atender”.

El Modelo propuesto suscribe que tiene como misión educar para la libertad y la creatividad; Educar para la *sociedad del conocimiento* en la cual se necesitan

“capacidades cognitivas para enfrentar la saturación de información” (SEP, 2017. p.214) se dice que la innovación que plantea es la “introducción de un enfoque humanista; la selección de aprendizajes clave; el énfasis en las habilidades socioemocionales; la descarga administrativa; y el planteamiento de una nueva gobernanza (SEP, 2017.p.19).

Otro rasgo que es relevante señalar es lo que respecta a “educación de calidad”, seguimos en busca de ella porque “forma integralmente a las personas y las prepara para la época en la que les corresponde vivir” (SEP, 2017, p.189). Además, el Planteamiento Curricular contiene el primer ejercicio de articulación de la educación obligatoria (Prescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato); presenta la enseñanza del inglés como lengua extranjera en todos los niveles y el uso de las TIC.

Justifican la elaboración de este modelo como parte de un proceso de diversas consultas realizadas a profesores, padres de familia e inclusive alumnos cuestión que no es aceptable, puesto que fue impulsado desde los espacios autoritarios del poder.

2.3 SEP- INEE y sus criterios de evaluación.

Hay que enfatizar que la concentración de funciones ha hecho de la Secretaría de Educación Pública un organismo pesado e ineficiente que no alcanza a cubrir las tareas básicas definidas por la propia Ley General de Educación, por tal efecto se apoya en diversos organismos, uno de los cuales es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que, como organismo dependiente de esta secretaría, inicialmente (año 2012) se hacía cargo de la evaluación específica en la aplicación de las pruebas estandarizadas como PISA, la cual funge la función de un estudio periódico, promovido por la OCDE, que es aplicado solo a los países miembros, esta prueba es realizada por edad y no por nivel educativo. Se evalúan habilidades lectoras, matemáticas y habilidades en el área de ciencias. En México se aplica desde el año 2000.

Para el año 2013 por decreto presidencial se convierte en un organismo autónomo que se enfrenta a “tres desafíos inmediatos: desarrollar lineamientos de evaluación; llevar a cabo evaluaciones robustas, contextualizadas y justas sobre el desempeño docente, directivo y de supervisión; y generar directrices de política en base a los resultados de dichas evaluaciones” (INEE, 2015 p.13). En el marco del Servicio Profesional Docente (SPD), al INEE le corresponde normar y supervisar los procesos de evaluación docente; por su parte, la SEP es responsable de diseñarlos, organizarlos e implementarlos. Este proceso es sumamente complejo pues está conformado por una gran cantidad de etapas, procedimientos e instrumentos, en donde ambas instituciones deben trabajar de manera coordinada para lograr que la evaluación docente cumpla cabalmente con los propósitos para los cuales se diseñó.

Teniendo en cuenta lo anterior el INEE tiene como deber evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional, por ende, todos los sectores que lo componen (educación básica, media superior) tanto en el ámbito público como privado. Dichos resultados de la evaluación los hará públicos este mismo organismo.

Dicho organismo es la autoridad nacional en materia de evaluación educativa, aunque en su papel funge más como un fiscalizador al centrarse básicamente en la acción del estatuto laboral del docente dándole la razón a los críticos en la materia que argumentan que dista mucho de una reforma educativa la que se ejecuta actualmente ya que se inclina más hacia lo laboral. El INEE se ha enfrascado en un afán cuantificador y totalizador que piensa la evaluación como un instrumento netamente de medición para fines estadísticos.

2.4 La evaluación del desempeño docente en la educación primaria.

Como mencionamos en el apartado anterior la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación han coordinado la elaboración y aplicación de la Evaluación Docente debido principalmente a las

exigencias de calidad en la educación derivado esto también de la adopción del modelo educativo basado en competencias, impulsado por los organismos financieros de la globalización y fiscalizado por la OCDE, que plantea que para mejorar se “necesita construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (OCDE p.5). Lo señalado anteriormente conducen al Sistema Educativo y a los docentes a pensar en términos de eficacia y eficiencia, derivado de esto deberán afrontar una serie de mediciones y evaluaciones destinadas a los alumnos y a los propios docentes, siendo éstos últimos pieza clave para lograr la calidad educativa tan añorada, lo que les hace estar en el centro de las políticas educativas.

Hoy se vive una suerte de “alineación” política en la visión de los actores que hegemonizan el poder educativo mexicano, incluyendo al Secretario de Educación, al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), a la asociación Mexicanos Primero y otras asociaciones privadas que giran en torno a la propuesta gubernamental”(Díaz B. 2015)

El Estado enfocando sus objetivos con base en mecanismos de evaluación, principalmente del docente que debe de cumplir con los estándares de idoneidad, reduciendo la reforma a una serie de elementos técnico-evaluativos. En este apartado se mostrará el marco legal y las implicaciones de la evaluación del desempeño docente.

La construcción de un nuevo modelo de docentes y directivos en la educación con el fin de que respondan a las necesidades básicas de la escuela están enmarcados en el listado de las recomendaciones hechas por la OCDE, específicamente para nuestro país, que versa sobre los siguientes puntos:

1. Definir la enseñanza eficaz. México necesita tener claro cuáles son los conocimientos, las habilidades y los valores centrales para lograr la eficacia educativa para lo cual debe haber estándares docentes con alto grado de profesionalización.

2. Atraer mejores candidatos docentes. Si se busca que la docencia en nuestro país adquiera el estatus de una profesión de alto nivel, el primer paso es mejorar la calidad de los candidatos en las instituciones de formación inicial docente,

especial pero no exclusivamente, en las escuelas Normales. Una forma de lograrlo es aumentar la exigencia en la entrada a los programas de formación inicial docente y establecer un examen de selección nacional y otras herramientas de evaluación.

3. *Fortalecer la formación inicial docente.* Las Normales públicas y privadas y otras instituciones de formación inicial docente necesitan mejorar sustancialmente si pretenden ser el principal medio del país para preparar a sus docentes. El primer paso debe ser establecer un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las Normales y demás instituciones de formación inicial.

4. *Mejorar la evaluación inicial docente.* México debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes; continuar la introducción del uso de instrumentos más auténticos basados en el desempeño para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes; también mejorar la estructura de dirección de estos mecanismos, buscando consolidar una estrategia más eficiente a largo plazo.

5. *Abrir todas las plazas docentes a concurso.* Todas las plazas docentes (incluyendo las vacantes) deben abrirse a concurso, pues algunas son asignadas actualmente por una comisión mixta y otras a través del examen de acreditación (Concurso). El sistema de asignación de docentes a escuelas, actualmente basado en la preferencia del docente, se debe mejorar para que exista una mayor concordancia entre el tipo de escuelas y los docentes. El Sistema de Corrimiento debe ser respetado y mejorado. Actualmente a dicho concurso puede ingresar cualquier persona que ostente un título universitario y ser docente si obtiene buenos resultados en el examen, por lo que las escuelas Normales dejarán de ser las únicas instituciones que aportan profesores para la enseñanza básica, pues todos los egresados de las universidades públicas y privadas podrán concursar de ahora en adelante.

6. *Crear periodos de inducción y prueba.* Como los primeros años de práctica son clave para la calidad docente y, como existe una preocupación sobre la formación y la selección inicial docentes, es importante implementar un primer

período formal de inducción, con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes (incluyendo aquéllos que no tienen plazas permanentes)y, un segundo período de prueba en el que se espera que los docentes principiantes sean capaces de demostrar en la práctica que pueden favorecer realmente el aprendizaje del estudiante y hacerse cargo de otros aspectos en su papel como docentes. De lo anterior se despenden los contratos de 5 meses 29 días, que en realidad favorecen al Estado, deslindándole de los derechos generados por el trabajador para crear antigüedad en el cargo.

7. Mejorar el desarrollo profesional. Actualmente, las opciones de desarrollo profesional se encuentran dispersas entre diversos proveedores y organizaciones, y los docentes señalan que los cursos no siempre responden a sus necesidades. Muchos docentes financian sus propias opciones más allá de los cursos que ofrecen el gobierno o los estados. La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas. El esfuerzo actual por aumentar la importancia del Catálogo Nacional debe prolongarse, así como deben ser ampliadas y apoyadas las oportunidades de desarrollo profesional con base las necesidades de la escuela. Como intensión sobra decir que es de lo más aplaudible, pero en el tiempo que lleva en vigencia considero que los mecanismos de profesionalización por los medios usados (cursos, talleres en línea) distan mucho de lograr su fin.

8. Evaluar para ayudar a mejorar. México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo académico a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo. La evaluación adquiere aquí su carácter de punitiva, una evaluación con consecuencia que puede llegar a transgredir los derechos laborales de docente.

La Reforma Educativa en materia de evaluación docente se puso en práctica por primera vez con los concursos de ingreso 2014-2015 para la educación básica y media superior. Sin embargo, la etapa más complicada está representada por la evaluación del *desempeño* a profesores que se encuentran en servicio, que incluye la promoción en la función y la permanencia. La *promoción en la función* implica, entre otras posibilidades, obtener mayor número de horas frente a grupo o un tipo de reconocimiento (económico o de otro tipo); el *reconocimiento en el servicio* significa la posibilidad de fungir como tutor o asesor técnico pedagógico y, la *permanencia* se refiere a mantenerse en la función que se desempeña. La evaluación del desempeño de cerca de 1.4 millones de docentes está programada para realizarse en un período de tres años, cuestión que hasta el momento se ve casi imposible, como ya lo mencioné en párrafos anteriores, por la oposición de los docentes.

La historia de la educación en algunos países industrializados muestra que para responder a una adecuada preparación de los maestros es indispensable evaluar sus competencias disciplinarias y didácticas en tres momentos de su carrera profesional: al *ingresar* a la carrera se les evalúa para seleccionar a los aspirantes que posean el perfil deseable; al *egresar*, antes de ejercer la docencia la evaluación busca legitimar que cuenten con las competencias mínimas requeridas para ejercer y, *durante* el ejercicio profesional se les evalúa para asegurar que hayan desempeñado bien su tarea pedagógica y se mantengan actualizados. En este tercer momento también se evalúa a los docentes para considerarlos en los programas de promoción y reconocimiento.

La evaluación no sólo está basada en el resultado de una prueba estándar, hoy contempla la práctica pedagógica en diversas vertientes dentro de cinco rubros: 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, 2. Expediente de evidencias de enseñanza, 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas, 4. Planeación didáctica argumentada y 5. Evaluación complementaria. La interrogante surge aquí en cuanto a: ¿Cómo lograrán conjuntar todos esos indicadores para que resulten en una calificación cuantitativa?, ¿Cuentan con personal experto en materia educativa para valorar todo ese cúmulo de datos que arrojarán dichos rubros?, teniendo en cuenta el

amplio número de docentes ¿Quién garantiza la confiabilidad de los resultados si los parámetros son homogeneizadores y hasta descontextualizados por la diversidad pluricultural e intercultural de nuestro país?

Podemos condensar lo dicho hasta aquí en que la evaluación del desempeño docente se realizó por dos circunstancias, según lo que se entiende en el discurso. La primera de ellas es la recuperación de la rectoría del Estado en materia educativa y la segunda es evaluar a los maestros para emprender procesos de formación docente que permitan mejorar su desempeño y perfil profesional. En lo que se refiere al primero se están empleando múltiples formas de imposición haciendo uso de la intimidación y hasta la represión violenta en contra de la resistencia organizada de la disidencia magisterial.

Algunos estudios críticos sobre el proceso señalan que ha habido serios problemas de coordinación en el sistema de evaluación por la gobernanza distribuida entre SEP, INNE, la Coordinación de Servicios Profesionales Docentes, las autoridades educativas estatales, el CENEVAL y el ILCE, que no cumplieron cabalmente con su parte del proceso. Inclusive la logística de los eventos de evaluación masiva en algunas entidades federativas resultó en inconformidades por las inconsistencias técnicas de información, entre otras. Para Casanova H.(2015)” La supuesta reforma fue diseñada desde los escritorios de los políticos y de unos pretendidos expertos, quienes obviamente se encontraban muy lejos de la praxis educativa”

La política educativa opera en nuestro país un tanto al revés, pues desde el 2013 con el inicio de la implementación de la RE debió proponerse el Modelo Educativo y después la evaluación de los docentes de acuerdo a lo que ese modelo estipula.

En definitiva, son muchos los elementos que nos hacen poner a dicha evaluación en tela de juicio, son muchos los agentes y factores que tendrían que articularse para lograr una verdadera evaluación cuya metodología esté acorde a lo que se pretende.

La evaluación docente que podría visualizarse como la adecuada a la reforma educativa debería centrarse en que cada docente identifique sus áreas de

oportunidad para mejorar sus competencias pedagógicas y, con ello, se logre favorecer el máximo aprendizaje de los estudiantes.

Es claro que la evaluación docente por sí misma no puede garantizar que un país cuente con profesores bien preparados, si antes no han existido procesos robustos de formación inicial y de formación continua. Cuando la evaluación sea pertinente, justa y válida, puede funcionar como un mecanismo *de control de calidad* que indique, tanto al sistema educativo como al docente, cuáles son las áreas de mejora.

Para Díaz Barriga (2015):

Es muy importante que la evaluación no sea individualizada. Es incorrecto pensar que los maestros mejoran a través de sistemas de evaluación individualizados. Si queremos que la evaluación realmente tenga impacto en la mejora del trabajo educativo, tenemos que tomar a la escuela en su conjunto como unidad de evaluación.

En definitiva urge un replanteamiento de dicha evaluación que, como ya mencionamos, sea acorde al Nuevo Modelo Educativo volviendo la mirada hacia el docente, buscando que haga suyo este modelo y tenga acceso a un proceso evaluativo más justo, sin poner en riesgo su estabilidad laboral.

2.5 ¿Qué y para qué evaluar a los docentes de educación básica?

Al hablar del término “*Evaluación*” en el contexto educativo se nos viene un cúmulo de elementos en que este término se emplea; ¿evaluar? Si, se evalúa en el aula al alumno por parte del docente y al alumno también lo evalúa una instancia nacional y ahora también se evalúa al docente que imparte clase a ese alumno para saber si es idóneo en el trabajo que ostenta, así que la palabra evaluación se ha puesto de moda en nuestro país. Como ya lo hemos esbozado en apartados anteriores se concibe que se evalúa para mejorar y para ello los sujetos a evaluación son principalmente el docente y el alumno, a partir de sus

resultados. Según el INEE se evalúa al mismo SEM y las políticas educativas en sí.

Conforme a lo anterior a los alumnos se les evalúa por medio de un examen estandarizado (PISA y PLANEA), los cuales son aplicados en determinados grados escolares, períodos del ciclo escolar y lapsos de tiempo. En lo que concierne a los profesores se evalúa el *ingreso a la docencia* aquí, según la *Ley del Servicio Profesional Docente*, puede participar cualquier persona que ostente un título de licenciatura pues no hay exclusividad para los egresados de las Normales o carreras afines a la educación.

Para la evaluación de la permanencia se busca verificar la calidad en las prácticas de enseñanza, en el apartado anterior mencionamos los cinco rubros que contempla la evaluación.

Los propósitos que se plantean para la evaluación del desempeño docente, según el INEE, son:

- Valorar el desempeño del personal docente y técnico docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.
- Identificar necesidades de formación de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, que permitan generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.
- Regular la función docente y técnica docente a través de la Evaluación del Desempeño, para definir los procesos de Promoción en la función y el Reconocimiento profesional del personal docente y técnico docente de Educación Básica (SEP-INEE, 2016, p.7).

En los siguientes párrafos explicaremos a grandes rasgos en qué consiste cada uno:

El informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales será emitido por el director de la escuela o, en su defecto, por el supervisor. Su fin es identificar en qué medida el docente cumple con sus responsabilidades profesionales dentro de los parámetros de la normalidad mínima.

El expediente de evidencias de enseñanza estará constituido por una muestra de los trabajos que el docente realiza con sus alumnos en el proceso de enseñanza. Esta muestra reforzada con un análisis explicativo por parte del docente.

El examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos tiene como propósito medir la capacidad del docente sobre cuestiones diversas en su labor. Se basa en estudio de casos donde el docente pondrá a prueba sus conocimientos y competencias, según los realizadores de la prueba está basado en situaciones reales y contextualizadas, lo cual para algunos críticos resulta falso pues es estandarizada, lo que significa que se aplica por igual a todos los docentes del país.

El siguiente indicador es *la planeación didáctica argumentada*, aquí se evaluará la forma, el contenido y la estructura de este instrumento que emplea el docente en su quehacer diario, irá acompañado de un análisis, argumentación y reflexión de las estrategias que emplea desde el inicio de su clase hasta la evaluación, contemplando por supuesto los propósitos de los aprendizajes, todo lo anterior irá estructurado en un texto. Este indicador resulta muy atractivo ya que puede dar una riqueza enorme sobre el saber pedagógico del docente en cuestión, claro está que si lo aplico a un número muy nutrido de docentes (unos cuantos miles en cada etapa) no se concibe la forma en que se procesará tanta información y quiénes realizarán tal tarea.

Para terminar el último indicador referido al examen complementario, aquí serán sujetos a evaluación solo los docentes que impartan alguna segunda lengua como el Inglés o francés (examen de acuerdo a la asignatura que imparten) o tecnologías. Se incluye algo que parece muy interesante “Para los docentes que imparten Preescolar o Primaria Indígena, consistirá en demostrar la posesión de una lengua indígena acorde a la que se habla en la localidad donde desempeñan su función” (SEP, 2016, p.10).

Para concluir este apartado es importante señalar que el docente tiene la oportunidad de presentar la evaluación durante dos ocasiones y puede volver a su trabajo, en caso que no la apruebe con ciertas condiciones de capacitación, pero si en la tercera oportunidad sucede lo mismo puede ser despedido, allí es

donde la CNTE ha puesto su objeción pues se devela el carácter punitivo de dicho proceso.

2.6 Los docentes “idóneos”.

Para ser un docente “idóneo” según el INEE, se debe de obtener al menos el nivel II en todos y cada uno de los instrumentos que constituyen el proceso (ya mencionados en párrafos anteriores). Su parámetro de medición queda encerrado en los estándares construidos por un grupo selecto de investigadores, digámosle de rango aceptable.

Según la Real Academia de la Lengua Española el significado de la palabra “idóneo” hace referencia a lo que es “adecuado, apropiado para algo”, así mismo, la palabra idóneo es sinónimo de apto, capaz, habilidoso, eficiente, dispuesto, inteligente, entre otros. Ahora bien, si nos situamos en el término idoneidad, éste se define como la adecuación que existe entre las características de una persona o cosa y la función, la actividad o el trabajo que debe desempeñar, por lo tanto, el que alguien sea idóneo no depende únicamente de las características, cualidades o habilidades intelectuales sino también engloba el ámbito emocional, las características prácticas y contextuales. Desde este orden de ideas resulta algo ilógico pretender encontrar la idoneidad con una evaluación estandarizada, que homogeneiza, que no toma en consideración la diversidad de contextos en donde se lleva a cabo la práctica docente.

La efectividad docente suele ser medida por el logro de sus alumnos en aprendizajes conceptuales medibles por pruebas estandarizadas, niveles de reprobación y deserción; se pasa desapercibido el hecho de que en el aprendizaje influyen otros factores como la economía, el desarrollo psicológico y el contexto social, por mencionar algunos.

El término idóneo es un concepto subjetivo, por ello ningún papel o estándar de idoneidad, pueden aplicarse pruebas, pero lo real es que sólo la práctica profesional diaria puede llevar a ese título.

La profesionalización docente es mencionada como elemento crucial para el logro de la idoneidad, en estos tiempos es también el requisito para aquéllos que

obtengan un resultado bajo en la evaluación, por lo que desde hace ya varios años la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Básica y el sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio es el encargado de llevar el proceso continuo y permanente para que los docentes innoven su práctica de tal manera que redunde en mejores resultados. No obstante, en México no se han tenido buenos procesos de formación de profesores. Se han impartido cursos, diplomados y especialidades diseñados bajo criterios de calidad, pertinencia y equidad para atender las necesidades de formación continua de los docentes y las prioridades de educación básica que, lamentablemente distan mucho de la realidad porque son muy superficiales, la mayoría son a distancia por lo que es necesario contar con servicio de internet dejando fuera a aquellos docentes que prestan su servicio en contextos donde esto es inaccesible.

2.7 La “calidad” educativa desde una mirada crítica.

La reforma educativa del 2013 incorporó el concepto de calidad en la educación como un derecho de todo ser humano. La “Calidad” educativa estará enmarcada según la OCDE como aquella que asegure a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (OCDE 2010). Para ellos se implementa la enseñanza basada en competencias, así pues para lograr la eficacia de las escuelas habría que triangular perfectamente los estándares de aprendizaje, los estándares docentes y los estándares de liderazgo escolar, lo que redundaría en una mejor enseñanza y mejores escuelas. Sin embargo, la SEP define que la educación de calidad será visible sólo cuando los resultados en ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y PISA por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*), sean satisfactorios, ya que se habla de una transformación en el sistema educativo.

El enfoque por competencias que se aplica en la enseñanza y en la evaluación docente fue desarrollado en Estados Unidos vinculado a la formación laboral,

obedecía principalmente a los requerimientos empresariales apelando a la necesidad de una educación basada en procesos formativos y de capacitación para incrementar la productividad y la eficacia de los procesos productivos capitalistas.

Según Moreno (2010), citando a Argundi (2005) “el término competencia deriva del griego *agon* y *agonistes*, que hacen referencia a la persona preparada para ganar (en las olimpiadas) convertirse en exitosa y pasar a la historia“(p. 47). En ese orden de ideas Moreno nos menciona otro concepto más el de *educare* cuyo significado nos remite a *educar al alumno para encontrar su propio camino*, lo que resulta en una total contradicción si hablamos de una verdadera educación, puesto que se canjea el sentido humanista de la educación por uno técnico y funcional, propio de la globalización.

Los términos calidad, excelencia, competencia, eficacia, eficiencia son propios del mundo empresarial, de una visión economicista, “la prioridad es que el país logre una inserción ventajosa en el comercio internacional; el bienestar de la población, el desarrollo humano, la vida digna y justa no aparece en ese horizonte” (Noriega, 2000 p. 661). La calidad en el proceso educativo podrá ser buena o mala dependiendo de la mirada y los instrumentos con que se evalúa. Sabidos que los organismos del mercado internacional BM, FMI, OCDE con sus estándares o parámetros son los encargados y tomando en cuenta las condiciones de nuestro país con su poca visión en torno a políticas educativas, su burocratismo institucional, sus altos índices de corrupción y las situaciones sociales de pobreza y marginación, es sumamente complejo lograr la calidad que se exige.

El sistema neoliberal nos ha guiado bajo la lógica de que “la crisis educativa se da por una carencia de eficacia, eficiencia y productividad (crisis de la calidad), para hacerla eficiente sería necesario (según esta lógica) privatizar el servicio educativo” (Moreno, 2010, p. 53).

¿Por qué la organización Mexicanos Primero (grupo empresarial) aboga por la educación de calidad para los mexicanos? Resulta esta interrogante un poco suspicaz puesto que dicho grupo ha mostrado un gran interés en la temática, inclusive emprendió una ola de descrédito hacia la profesión y figura del docente

y, bajo el amparo de una iniciativa ciudadana independiente impulsan el derecho a una educación de calidad a través de instrumentos para la exigencia, haciendo uso de los medios de comunicación.

Lo anterior nos hace suponer que su objetivo es en un tiempo determinado, poder tener parte en la privatización de la educación pensando que con la transformación del SEM tal pareciera que nos aproximamos a este escenario.

En busca de la “calidad” además, se ha intentado la implementación de programas focalizados en los que no hay equidad puesto que excluyen a grandes segmentos de la población y limitan la cobertura que las políticas públicas deberían atender. Tenemos programas como: Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo; Programa Escuelas de Calidad; Programa Escuelas al 100; Programa de Escuela de Tiempo Completo; Programa Aula Siempre Abierta, el programa de inclusión social denominado en sus siglas PROSPERA y, recientemente el de Escuelas al Centro, que en una idea un tanto absurda pretende trasladar a alumnos de escuelas multigrado a poblaciones cercanas donde haya escuelas de organización completa, cuestión que es por demás compleja si consideramos el contexto (económico y geográfico) de comunidades donde existen estas escuelas, tal pareciera que lo que, en realidad se pretende es desaparecer este tipo de escuelas. La organización de estos programas han sido orientados también hacia las concepciones liberales del modelo económico hegemónico por los cuales somos clientes favoritos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo que con sus préstamos han financiado dichos programas educativos dando a la educación un tinte económico.

Algunos de estos programas se amparan en la llamada libertad de gestión y toma de decisiones, pero la realidad es distinta puesto que los recursos que se obtienen están tipificados y entran para sus gastos en determinados rubros (remodelación aplicable a ciertas áreas del edificio escolar, así como equipamiento en cierto tipo de productos) sin contar las políticas de contratación de bienes y servicios en las que las entidades educativas estatales tienen acuerdos con determinadas empresas para la contratación de éstos, lo que nos hace pensar en corruptela dentro de estos apoyos.

A manera de conclusión del capítulo podemos decir que hasta aquí hemos visualizado algunos elementos de relevancia de las políticas educativas neoliberales que se han puesto en práctica en nuestro país, vemos que se piensa en una política educativa ambiciosa en el ámbito económico, tecnológico y material, pero se aleja de la parte educativa y humana con su modelo por competencias y la evaluación estandarizada principalmente. “Las instituciones educativas son ahora como moscas atrapadas en la intrincada red del mercado [...] todo parece apuntar hacia una complicidad inconsciente o silenciosa del Sistema Educativo como aparato ideológico del estado” (Moreno.2010, p.55)

CAPÍTULO III. INNOVACIÓN EDUCATIVA.

3 Parte introductoria.

En el presente capítulo se plantea un constructo sobre el término innovación dentro del campo educativo una temática que a raíz del proceso implementado para llevar a cabo el paquete de Reformas Estructurales a la Educación está en boga en el discurso político y en los libros que edita la SEP y el INEE, es la referente a la innovación educativa esa que se dictamina desde la normatividad de la burocracia educativa, es necesario precisar que para que ésta se logre hay que contar con varios factores de los cuales se hablará en este apartado. Además se incluye el análisis de algunas formas de innovación educativa no reconocidas plenamente por el sistema educativo las cuales son denominadas como pedagogías alternativas y pedagogías decoloniales, entre otros términos, implementadas por docentes que se agrupan en colectivos de redes pedagógicas para nutrirse en colectivo e innovar en su aula y es precisamente a este grupo al que pertenecen los colaboradores de la investigación, docentes que a través del análisis de su narrativa oral y escrita (relato pedagógico) nos darán elementos para conocer esa innovación en y desde el contexto real de la práctica docente que será detallado en el capítulo final de este documento.

En la actualidad vivimos a un ritmo acelerado y cambiante, la sociedad se adapta a las circunstancias que le marca el desarrollo económico y tecnológico, el único espacio que parece no cambiar es la escuela, dentro de sus paredes encontramos que la enseñanza sigue siendo muy similar a la de hace cuando menos un siglo atrás: mesa-bancos perfectamente alineados, maestros impartiendo clase desde la visión del único poseedor del conocimiento; Instituciones educativas con programas rígidos enmarcados en la disciplina, autoridades educativas fiscalizadoras; padres o tutores que delegan toda la responsabilidad de educar a la escuela y, en el último plano, están los alumnos que asisten en su mayoría por obligación a entrenarse para contestar exámenes, con aprendizajes muy poco significativos.

El panorama anterior resulta un problema que es necesario poner en el análisis de campo en sus diversos niveles. Se requiere que el docente reflexione sobre la importancia de la innovación educativa vista desde un proceso de gestión de cambios para la transformación cualitativa significativa de la labor educativa y su organización, que se asuma no como introducir una novedad o ajustar el sistema vigente, sino también como un medio que conduce a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.1 La innovación educativa desde la perspectiva del Modelo Educativo 2017.

En cuanto al término *innovar*, muy usado últimamente en el discurso político de las instituciones que trabajan en materia educativa, nos encontramos ante una palabra cuyos sinónimos más comunes son modificar, renovar, modernizar, sería en sí como introducir algo nuevo, diferente a lo que se hace rutinariamente.

El Nuevo Modelo Educativo menciona este término aludiendo a que es condición para la innovación educativa la formación pertinente y de calidad del docente. Culpa al enfoque administrativo que le han dado los supervisores al ejercicio de su función que repercute en el buen funcionamiento del trabajo colaborativo, por lo que se ha creado en las escuelas una cultura que inhibe la creatividad y, en sí, la innovación que lleva al cambio en dirección de la mejora de los aprendizajes.

Por otra parte, posiciona a las Tecnologías de la comunicación y la Información (TIC) como herramientas indispensables para el desarrollo profesional del docente, alude que ellas son un medio eficaz para compartir la información y su experiencia y que, como producto de lo cual vendrá la innovación de las estrategias didácticas empleadas en el proceso de enseñanza.

Incluye también a las organizaciones de la sociedad civil, sector académico y sector productivo como motores que impulsan la innovación, quienes al estar cerca de las comunidades y poseer un profundo conocimiento de los fenómenos educativos y “sus aportaciones para la rendición de cuentas y la transparencia, la investigación, la transferencia de conocimientos y la mejora continua de las prácticas educativas han sido factor de innovación y transformación social a lo largo y ancho de todo el país”(SEP, 2017. p.183).

3.2 Profesionalización docente desde las políticas educativas ¿Cómo, cuándo y con qué?

La profesionalización docente surge en la ola de las nuevas políticas educativas para Sánchez M. (2015) “el surgimiento de los estándares de calidad de la educación en los centros educativos, es una cuestión imperiosa que trastoca la profesión docente y las nuevas reglas del ser y hacer docente” (p.175).

El Artículo 73 modificado para dar legitimidad a la Reforma Educativa establece la obligación para crear el sistema para la profesionalización de los docentes cuyas bases se encuentran en La Ley del Servicio Profesional Docente, enfocado hacia el ingreso, la permanencia y promoción por lo que los docentes están obligados a realizar el proceso de evaluación.

De manera análoga, en el Nuevo Modelo Educativo se retoma este punto de la profesionalización refiriéndose al respecto que:

“Con el fin de ordenar el proceso de profesionalización magisterial y construir un nuevo sistema basado en el mérito se crea el Servicio Profesional Docente. El SPD constituye a hacer de la enseñanza una profesión respetada y una elección de carrera más atractiva para seleccionar a los docentes, pero también para motivar y acompañar a quienes están en servicio para la mejora continua de su práctica” (SEP. 2017 p. 119).

El nuevo modelo recupera el planteamiento del diseño de un sistema de incentivos que promuevan y fortalezcan la formación continua de docentes y puedan inclusive desempeñarse como investigadores de su propia práctica, lo cual es una oportunidad excelente, el único inconveniente que vale la pena señalar es que el proceso para llegar a ello es único y se llama evaluación del desempeño docente.

“La profesionalización docente se vincula con otras políticas de carácter social, económico y político a nivel internacional” (Sánchez M., 2015, p. 174) para muestra de ello aludo a las recomendaciones que realizan para los países de

América Latina y el Caribe, organismos internacionales como la UNESCO y el BM mencionan que:

para mejorar la calidad de los profesores, se deben afrontar tres desafíos básicos: reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores. De estos desafíos, es probable que el reclutamiento (elevar el nivel de los profesores al momento del reclutamiento) sea lo más complicado para los países de América Latina y el Caribe, porque requiere que se intensifique la selectividad de la enseñanza como profesión (Bruns, y Luque, 2003, p.23).

Está en manos de los profesores una importante tarea, el tener la capacidad de “asegurarse de que sus alumnos aprendan pues es la condición imprescindible para que los estudiantes y los países reciban los beneficios económicos y sociales de la educación (UNESCO 2015, p.6).

La Ley del Servicio Profesional Docente señala que después de ser evaluado si el docente resultara no idóneo se capacitará de acuerdo a las áreas en que presente más deficiencia. La profesionalización docente también ha sido retomada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y ha establecido algunas rutas para que los docentes por medio de plataformas en internet accedan a cursos, talleres, diplomados, etc., los cuales sólo son accesibles a los profesores que tengan los medios en las comunidades donde trabajan, por ende, muchos quedan marginados de dichos programas de profesionalización.

La UNESCO señala en el informe “Profesores excelentes” que para que se pueda dar un desarrollo profesional de los docentes deben ser capacitados retomando cuatro estrategias, la primera de las cuales la denomina como *enfoques “con guion”* que significa prepararlos de acuerdo a los campos donde presenten capacidades más limitadas; la segunda tiene que ver con el *dominio de contenidos*, aquí se trabajará sobre los conocimientos que los docentes tengan de lo que enseñan y cómo enseñarlos eficazmente; la tercera es la *gestión del aula* enfocada en mejorar aspectos como la planificación de clase, uso del tiempo, estrategias y técnicas de enseñanza eficaces y por último, instruir en la *colaboración entre colegas* con el fin de promover el trabajo colegiado.

Para concluir este apartado quiero compartir la reflexión que realiza Tezanos (2005):

cualquiera que sea el argumento o postura acerca de los procesos de perfeccionamiento a los cuales los docentes debieran tener derecho a acceder y la obligación de realizar, es necesario comprenderlos y significarlos en un marco que trasciende el espacio de su organización e implementación. Puesto que el perfeccionamiento sólo puede cobrar sentido cuando: 1) se revisa la historicidad del significado del oficio de enseñar, y de manera particular y concreta el modo en que se ha asumido en la práctica; 2) cuando se asumen los procesos contemporáneos de complejización del saber y la tecnología; 3) cuando se indaga acerca del vínculo entre institucionalidad, saber y producción de conocimiento, vinculado a la comprensión de la enseñanza como profesión (p. 62).

3.3 Un docente innovador.

El maestro, como suele llamársele, en este mundo globalizado tiene según Pérez G. (2000) “que recomponer y reconstruir su rol profesional al mismo tiempo que se incrementan las exigencia exteriores y se tornan más urgentes”(p.175). Incremento de responsabilidades y cambio de roles”, esto plantea la necesidad del cambio, de la búsqueda de la profesionalización.

Un docente innovador será aquél que se atreva, a pesar de los obstáculos y carencias, a buscar los medios necesarios para mejorar el logro de los aprendizajes y hacer que sus estudiantes vivan el proceso de enseñanza en plena armonía y felicidad. “La cultura de los docentes [...] es objeto de reconstrucción cuando los docentes conciben su práctica como un proceso de interminable reflexión y acción compartida” (Pérez G. 2000, p.176).

Varios autores han aportado al respecto de esta temática, entre ellos recorro a Cañal de León (2002) quien plantea que la innovación educativa es:

Un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar

cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino, un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y a la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación por tanto va asociada al cambio y tiene un componente explícito u oculto-ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría práctica inherentes al acto educativo (p.11-12).

En las últimas líneas del párrafo anterior se le da al docente el papel tan esencial que tiene dentro de esa innovación; no todos toman el riesgo de modificar sus paradigmas e ideologías, romper los esquemas de formación que tienen implica un proceso de concienciación que parte de la reflexión a la acción.

Son muchos los motivos que alcanzar, para ser el eje de la innovación, dentro de los más importantes aplicables a la intervención educativa en contextos rurales multigrado se pueden visualizar los siguientes:

- Desarrollar propuestas educativas que respondan a las realidades de los diversos contextos de nuestro país, donde se rescate la riqueza de las expresiones culturales, recursos naturales, los saberes comunitarios.
- Transformar el currículo, apegándonos a su flexibilidad y realizar las adaptaciones de acuerdo a las necesidades de los sujetos de la comunidad.
- Estimular la investigación que fortalecerá a su vez la formación profesional continua a partir de la propia práctica.
- Recuperar y sistematizar experiencias docentes.
- Compartir experiencias docentes innovadoras.

La innovación educativa para Pascual (1998) implica un cambio de concepción y de práctica y será el medio para mejorar la educación. Es un proceso abierto e inconcluso y llevará constantemente al docente a reflexionar sobre su propia práctica.

La formación profesional del docente es un tema que no debe preocuparle nada más al docente mismo, sino también a los organismos encargados de las políticas educativas, puesto que ésta debe ser un proceso profundo, crítico y amplio. Educar en la sociedad del conocimiento nos dice Sacristán(2005) quien cita a Tedesco (2014) otorga una significación nueva o distinta a las agencias educadoras, debido a que han entrado al campo educativo las llamadas “industrias educativas”: tecnologías de la educación. “los docentes no pueden ser sustituidos por las nuevas tecnologías, pero pueden quedar desbordados y deslegitimados en el nuevo panorama [...] deben convertirse en mediadores que orienten, den criterio, sugieran, sepan integrar la información dispersa” (p.31).

3.4 La educación alternativa: un desafío permanente fuera del marco normativo.

Las metodologías de enseñanza tradicional continúan siendo verbalistas, memorísticas, no se entienden las diferencias individuales y usan la evaluación como método selectivo de la población. Buscar lo alternativo es intentar encontrar los aspectos en propuestas pedagógicas que le den sentido a la educación en el mundo contemporáneo.

Que el alumno sea el sujeto de la educación y no el objeto es otra de las orientaciones de la educación alternativa para lo cual es necesario dejar a un lado la educación autoritaria y los programas oficiales centralistas.

La promoción de valores como la solidaridad, democracia, respeto, entre otros, son vivenciados a través de prácticas alternativas de educación contrarios al de “competencia”, que enmarca la mayoría de los programas oficiales de los países que dicen ir en busca de una educación de “calidad”, entre ellos el nuestro.

En Oaxaca se ha impulsado por parte de los docentes agremiados a la sección 22 la implementación de la propuesta de educación alternativa denominada Plan

para la Transformación de la Educación en el Estado de Oaxaca (PTEO) que parte desde una concepción de:

La pedagogía comunitaria que tiene como principio fundamental, trabajar en colectivo, respetando la identidad individual de los actores de la comunidad, sus saberes culturales y conocimientos, todo esto vinculado a un proyecto educativo de la escuela, que se construye a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar-comunitario donde se desarrolla la práctica educativa (CEDES 22, 2012, p.24).

Esta propuesta está siendo trabajada por la mayoría de los docentes oaxaqueños a pesar de que se le ha negado el reconocimiento por parte de las instancias educativas tanto estatales (IEEPO) como nacionales (SEP). Parte de un enfoque comunitario crítico (cultura, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, comunidad y comunalidad) que se fundamenta desde la idea de que “el hombre como ser social al interactuar con el medio natural y con los otros origina cultura a través de la acción comunicativa, permitiendo construir un pensamiento interpretativo, comprensivo y transformador de la realidad social” (CEDES 22, 2012, p.25).

En ese marco del PTEO es donde hay cabida para aplicar metodologías de enseñanza alternativas que no están enmarcadas abiertamente en el curriculum oficial o aquellas donde la escuela deja de ser ese espacio delimitado por rejas y bardas, allí los docentes pueden realizar Pedagogía por Proyectos. Es este el espacio de actuación el que brinda a nuestros participantes la oportunidad de trabajar una de esas metodologías de enseñanza, la Pedagogía por Proyectos con sus múltiples bondades, pero este tema lo abordaremos en apartados posteriores.

3.5 Redes pedagógicas, colectivos que innovan.

En décadas recientes se ha dado un movimiento cuyas acciones son encaminadas al trabajo colectivo para la mejora de la práctica educativa, me

refiero a las Redes Pedagógicas de maestros que “están tomando forma por medio de programas concretos que en diferentes países desarrollan los propios profesores de Educación Básica (y otros niveles educativos) desde sus Escuelas” (D. Arias, 2001, p.7). Cabe argumentar que ya no se limita a un nivel educativo, sino además que se ha fortalecido en diversos ámbitos académicos (escuela, investigación, comunidad) y niveles (medio superior, superior) “Estas agrupaciones son redes porque tienen un núcleo o centro de interés al que todos apuntan” (Jurado, 2015. p.77); “hay que diferenciarlas de las nociones contemporáneas de redes sociales o redes tecnológicas que se han posicionado como mecanismos o estrategias para introducir lógicas dominantes y para domeñar subjetividades” (Martínez P. 2008, p. 19).

Hay que apuntar que la mayoría de estas redes trabajan sobre temas relacionados con la profesión, como la metodología de enseñanza, el currículo, la profesionalización docente, es más desde la política sindical porque se ve al docente como un sujeto de acción política. Para el mismo Jurado (2015) podemos definir a las Redes académicas como “comunidades cuyos miembros aprenden y se fortalecen entre sí [...]es una comunidad de aprendizaje cohesionada por la capacidad de réplica, de controversia y de cooperación en torno a problemas puntuales“(p.77). Martínez y Unda(1997) aluden que “la Red es otro modo de ser conjuntos, es una manera de recuperar el poder para nosotros mismos, son conexiones y diagramas en donde las fuerzas circulan de modo tal que se instauren justas distancias no jerárquicas sino geométricas”. Conforme a lo anterior son estos núcleos de resistencia y lo que comparten lo que impulsa el desarrollo del docente como investigador promotor de propuestas de profesionalización renovadoras, fomento de metodologías o pedagogías alternativas que revitalizan el coontexto sociocultural de los estudiantes.

Explorando un poco más sobre la formación de las redes según Guarnizo. V. (2015)

las redes se formaron por dos principios básicos: uno político y otro académico, el primero sustentado en la lucha por la profesionalización y el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales de los maestros, y es segundo, con la intención de construir conocimientos

desde y para la escuela, aprovechando los saberes y prácticas de los maestros (p.65).

Para entender mejor la estructura hay que decir que “es una estructura que consta de dos partes, nodos y líneas, los nodos se constituyen en un ente material o inmaterial, y las líneas en la interrelación no jerárquica entre ellos” (Meneses, 2015, p.41), así pues la misma autora explica que una red debe estar conformada por varios nodos, “para que una red surja se necesita mínimo del reconocimiento de otro, lo cual implica respeto, aceptación y equidad para poder interactuar hasta formar un colectivo”(p. 41).

Las Redes se han articulado en el camino de la innovación y transformación planteándose “conocerse y realizar intercambios académicos, apoyarse mutuamente y colaborar juntos en el propósito educativo: lograr cambios reales en y desde la escuela” (Arias, 2001, p.9). De acuerdo con Pérez J. (2015) “las redes de maestros transforman la educación a través de la investigación y de herramientas innovadoras y facilitadoras de los procesos educativos que emprenden por el mejoramiento del aprendizaje (p.34)”, dicho aprendizaje se contextualiza y podríamos decir que se promueve desde una enseñanza intercultural.

Para autores como Martínez P. (2008) las redes pedagógicas son “modos de organización, interacción y acción colectiva de educadores que optan por llamarse red porque construyen formas de conexión, entramados tejidos por afectos y proyectos colectivos” (p.19).

Los docentes se incluyen a las redes por diversos motivos “cualificar la profesión, comunicar sus experiencias en el aula, dar a conocer su trabajo y producción académica, compartir conocimiento y prácticas pedagógicas a través de la investigación, mantener un vínculo con maestros que comparten intereses comunes, o crear una identidad colectiva”(Meneses, 2015, p. 42) . Los docentes miembros de la red no son vistos como recursos (a la manera en que los ve el Sistema Educativo) para lograr la “calidad” educativa. En las redes se construye lo colectivo desde “el interés por la reflexión y transformación pedagógica, el

afecto, la confianza y el reconocimiento mutuo” (Martínez p. 2008. p. 19) En otro de sus textos alusivos al tema de redes Martínez y Unda (1997) dicen que:

Se trata de Redes de personas que buscan potenciar su capacidad de acción, reconociendo y valorando la diversidad y la autonomía, diagramas de fuerzas que nos conectan de otros modos menos burocráticos, no jerarquizados, no ordenados. Por tanto su valor central no puede colocarse gravitando en torno a la máquina y a la información (s.p).

Con lo que exponen los autores en el párrafo anterior estos colectivos se distinguen por buscar interpelar al Estado en lo referido a las evaluaciones y capacitaciones, a la curricula, las estrategias de enseñanza que se promueven desde lo oficial, al mismo modelo educativo actuales que no logran una verdadera enseñanza intercultural.

Encontramos redes con una sólida articulación en países como Colombia (Red-Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje), Argentina (Red-Argentina para la Transformación docente en Lenguaje), Brasil (Rede Raio de Sol Rio Claro) Chile (Universidad Católica de Temuco), Perú (Red- Peruana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje) y México (Red de Lenguaje), todas estas redes a su vez se agrupan en una general La Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

La Red Latinoamericana fue impulsada por Josette Jolibert con un enfoque de las relaciones entre pedagogía, lenguaje y democracia en el año de 1994” se propuso revisar los modelos canónicos de la formación, inicial y continua, de los docentes en América Latina” (Jurado, 2015, p.30).

Algunos puntos de encuentro son los denominados “Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestras y Maestros, Educadores y Educadoras que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y su Comunidad” que nace en el año de 1999 y se realiza cada tres años, en donde nuestro país fue sede en el mes de julio del 2017. También se lleva a cabo el Seminario Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, que se realiza cada dos años en diferentes sedes de los países ya mencionados.

También en el ámbito nacional existen redes que se coordinan para compartir en reuniones periódicas, éstas son: RED DE LENGUAJE MÉXICO (Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México), REDIEEM (Red de Investigador@s Educativ@s en México), RETEM (Red para la Transformación Educativa en Michoacán) y Red Contracorriente (Puebla). En dichas redes o colectivos se concentran maestros que, movidos por interés personal afines con otros docentes se agrupan para intercambiar puntos de vista y colaborar en el ámbito pedagógico y hasta político.

Es importante señalar que al gozar de autonomía e independencia las redes no reciben apoyos de partidas presupuestales gubernamentales son sostenidas por ellos, por sus propios miembros, con lo anterior se asegura su libertad de gestión.

3.5.1 Maestros en Red de Lenguaje México.

En este apartado quiero referirme específicamente a la red que pertenezco, la Red de Lenguaje México que, a su vez está integrada por varios nodos: Nodo Metropolitano, Nodo Monclova, Nodo Cherán (Michoacán) Nodo Mixteca (Oaxaca), Nodo Ciudad de Oaxaca y Nodo Costa (Oaxaca). Dichos nodos se mantienen organizados y comunicados por medio de la realización de reuniones periódicas para organizar actividades que tienen que ver con aspectos de eventos a realizarse a nivel nacional o internacional, para analizar problemáticas que aquejan al gremio magisterial tanto en lo oficial como en lo sindical, además de establecer algunas estrategias para apoyar al docente con capacitación o asesorías en áreas específicas de la enseñanza (matemáticas, lenguaje, etc.) y también se trabaja sobre las publicaciones escritas que como red se realizan.

¿Quiénes pueden pertenecer a la red pedagógica? “Hablamos de la red pedagógica como una forma de organización de los maestros construida desde la voluntad y el deseo de los integrantes” (Martínez P. 2008. p. 19). Para dar una respuesta más detallada a esta pregunta debo contextualizar en el hecho de los proyectos de capacitación que emprende la red que básicamente son diplomados, talleres y campamentos pedagógicos en donde a los docentes participantes se les habla de las redes, de su propósito de creación y la manera

en que se trabaja en red, de ahí surge el interés, en aquel lugar son contagiados de ese deseo de construir en colectivo, al principio muchos deciden ser parte y son convocados a las reuniones, aunque después de ver que implica tiempo, gasto económico y dedicación no todos continúan y así se va haciendo una selección natural de los que son comprometidos y tienen deseos de formarse en red. Además, considero que una característica peculiar, al menos en el estado de Oaxaca, es que los docentes que llegan a buscar primero capacitarse desde el diplomado la Enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos para posteriormente pertenecer a la red son o han laborado en contextos de población étnica y buscan hacer una práctica más situada que pueda vincular lo comunitario con la currícula oficial. Es pues una de las inquietudes de la red el estar promoviendo la recuperación de esos saberes desde la contextualización.

Por último, mencionaré que los colaboradores de la investigación se han mostrado interesados en ser parte de la red desde los nodos que les quedan próximos a sus lugares de trabajo haciendo presencia en varias de las convocatorias, además la red es la que ha impulsado las estrategias de enseñanza de Pedagogía por Proyectos tema que abordaremos en los siguientes apartados.

3.6 Pedagogía por proyectos. Sus orígenes.

Para iniciar con la temática de esta metodología es fundamental hacer un breve recorrido por la historia de la estrategia de enseñanza por proyectos. Partiremos de que la enseñanza tradicional ha sido uno de los elementos que obstaculiza el aprendizaje significativo a través de sus esquemas rígidos y lineales que el docente considera al tener un concepto muy estrecho sobre el significado de educar.

En su contexto histórico y sustento teórico Gloria Rincón (2007) hace alusión a que podemos relacionarla con elementos enunciados por Jonh Dewey a finales del siglo XIX y principios del XX con el Movimiento Pedagógico denominado *Escuela Nueva* que proponía retomar los intereses de los estudiantes como base para la enseñanza disciplinar y el mundo real, a este tipo de escuela también se

le denominó *escuela activa* que logra la autonomía de los estudiantes. Ambas posturas asumen al conocimiento como una actividad encaminada que no tiene un fin en sí mismo, sino que se rige por la experiencia del alumno.

De esta manera Dewey fue uno de los máximos exponentes del *pragmatismo* que hace referencia “a lo experimental, a lo empírico, al pensamiento que se basa en la experiencia y se aplica a ella” (Barrena, 2014, p. 5). Este pedagogo proponía un método educativo donde:

- El niño encuentre por sí mismo situaciones problemáticas en su experiencia.
- Facilitarle la delimitación e intelectualización de la situación problemática.
- Darle oportunidad para que haga sus observaciones y experiencias.
- Reelaboración de las hipótesis para que el niño se forme sus propias ideas y no dárseles estereotipadas de antemano.
- Aplicación de las ideas elaboradas (Rincón, 2007. p. 17).

Un precursor más fue William Kilpatrick, discípulo de Dewey, quien propuso la denominación de “método por Proyectos” (1871-1965). Él señalaba que el aprendizaje proviene de las situaciones problemáticas a las que nos enfrentamos y resolvemos con actos involuntarios. Rincón (2007) situando a Kilpatrick, escribe que dicho método por proyectos es “una actividad preconcebida en el que el designio dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación” (p.17).

Desde la psicología, en la década de los sesentas un gran sustento lo aportó Bruner, quien aborda esta metodología sustentándola desde la teoría del aprendizaje de Vygotsky que parte de la importancia del contexto sociocultural del individuo, por lo que la interacción social se convierte en el motor de desarrollo del aprendizaje. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje que para Díaz Barriga (2013) “postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno (p.2).

Además la Pedagogía por proyectos le ha dado mucha importancia al concepto de aprendizaje significativo acuñado por Ausubel (citado por Díaz Barriga F.) quien “postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (p.8) para él, el aprendizaje se da en la interacción del sujeto con el objeto de estudio.

Aquí también hay que darle lugar a los aportes retomados de la pedagogía sobre los estudios de integración curricular o curriculum globalizado que para Jurjo Torres (1998) es importante por cuatro aspectos fundamentales:

- “Retoma la idiosincrasia de la psicología infantil.
- Deriva del rol de la experiencia en el aprendizaje.
- Considera la importancia de los procesos en el aprendizaje.”

Agregando a lo anterior, Rincón (2007) menciona que “los proyectos permiten articular la teoría y la práctica, superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca” (p. 20).

Hasta aquí se han desarrollado algunos elementos que dan sustento a esta metodología de enseñanza de Pedagogía por Proyectos que, como se puede leer, recupera muchos aportes de ilustres teóricos de la pedagogía y psicología, por ello podemos decir que es una metodología integral, temática que se amplía en el siguiente apartado.

3.7 Pedagogía por Proyectos: propuesta de formación permanente integral.

La Pedagogía por Proyectos puede considerarse una estrategia de formación que apunta a la construcción y el desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias, es una propuesta didáctica de conjunto que engloba “determinados enfoques integradores basados en la comunicación, el constructivismo, la lingüística textual y la reflexión metacognitiva” (Jolibert y Sraiki, 2011, p.11).

Esta propuesta permite al grupo organizarse, establecer reglas de convivencia, administrar su espacio, su tiempo, sus actividades, evaluar su trabajo; en lo que respecta a cada alumno, éstos tienen la posibilidad de escoger, establecer, discutir, criticar, comprometerse, responsabilizarse, evaluar en sí, vivir. Con lo anterior se da la democratización de la enseñanza, donde el docente y el alumno interactúan en roles que les hacen tener papeles diversos dentro de cada proyecto de acción, lo que propicia un ambiente de horizontalidad. El proceso de aprendizaje se da de manera conjunta, en un escenario interdisciplinario, con ricos niveles de socialización y evaluación, es autogestionado e impregnado de significado.

Entre los ejes didácticos principales de la Pedagogía por Proyectos están la ejecución de estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista, implementar una práctica comunicativa y textual de los escritos, construir una representación clara del leer/escribir, de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como comprensión de textos completos contextualizados, hacer que los niños practiquen una reflexión metacognitiva regular y, sistematizar con ello sus resultados y por último, hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje.

Dentro de las bondades de esta propuesta está su flexibilidad. Todo lo que sucede en la vida cotidiana puede ser objeto de proyecto, algunos pueden ser de realización, de investigación; en cuanto a número de participantes pueden ser de todo un curso, equipos, que involucren toda la comunidad, el municipio, el barrio, el pueblo, puede impulsarse proyectos multidisciplinarios o específicos, anuales, mensuales, semestrales, o de corto plazo. Además esa flexibilidad está presente en el momento de su puesta en marcha ya que el docente puede ajustar las fases a sus posibilidades.

La interrogante “¿Qué vamos a hacer juntos este año; este semestre, este mes, esta semana?” nos da elementos para iniciar la indagación concreta no artificialmente, ni encontrando relaciones caprichosas o superficiales.

El modelo pedagógico del proyecto está basado en un proyecto colectivo que, a su vez es integrado por: un proyecto de acción (lo que uno va a hacer), un

proyecto global de aprendizaje (lo que uno va a aprender en las diferentes áreas del programa educativo), y un proyecto específico de construcción de competencias (las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir). Se realiza también un contrato individual enfocado a las actividades y otro para los aprendizajes, lo que propicia en el alumno el sentido de compromiso y responsabilidad para las acciones a efectuarse.

Considero a la Pedagogía por Proyectos una propuesta didáctica útil para recuperar saberes comunitarios porque los alumnos al momento de plantear sus propuestas para realizar proyectos suelen recurrir a sus saberes previos contextuales, así como sus vivencias próximas que nos remiten a elementos propios de su bagaje cultural.

Una más de las virtudes que hay que mencionar sobre esta estrategia de enseñanza es en el aspecto de lo que Frida Díaz Barriga (2006) denomina enseñanza situada, que ella alude como:

el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales (p.14)

Así mismo, y aunque no es el tema central de nuestros propósitos de estudio, vale la pena mencionar que una de las bondades más de la Pedagogía por Proyectos es que por sus características podemos considerarla como una propuesta didáctica decolonial porque “pretende cuestionar la colonización interna existente, no solo desde lo teórico, sino también de lo epistemológico, pedagógico y metodológico, propiciando nuevas maneras de acercarse a la construcción del conocimiento, a la transmisión del mismo, a la utilización de los diversos saberes” (Arroyo 2016, p. 50).

Para concluir el apartado la misma autora cita a Walsh (2008) refiriéndose al tema de la decolonialidad en lo pedagógico mencionando que:

Se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte [...] como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas [...] como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s) colonización (p.64).

3.8 Dinámica general de un proyecto colectivo en la metodología Pedagogía por Proyectos.

La dinámica general de un proyecto colectivo desde la Pedagogía por Proyectos, según lo plantea Josette Jolibert (2011), está integrada por seis fases, que en este apartado explicaremos puntualmente.

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de tareas y de los roles. En esta se da primeramente la elección del tema del proyecto para posteriormente realizar la formulación de los objetivos, la definición de las tareas a realizar y de los grupos responsables de las actividades, además se elabora un calendario con posibles fechas para la realización de dichas tareas y, por último, se enlistan los recursos (humanos, materiales) necesarios. Esta fase contempla de manera específica la planificación del proyecto. Aquí es donde se elabora también el contrato de actividades personales por parte de cada niño.

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. Está basada en los aprendizajes que se desarrollarán para realizar el proyecto de acción, su elaboración se hace entre alumnos y docente, será denominado proyecto global de aprendizaje e incluye un proyecto específico de construcción de competencias. Al realizar esta etapa puede saberse qué tan rico es en nuevos aprendizajes el proyecto. Aquí se define el contrato individual de aprendizajes.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. En ella el docente será el encargado de organizar situaciones de aprendizaje que permitan interactuar con el trabajo escolar

cooperativo y les permita a los alumnos construir los aprendizajes que se tienen previstos en el proyecto. En esta fase se hacen los balances intermedios del proyecto en función de los logros y dificultades encontradas hasta ese momento.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas. La socialización de los proyectos puede ser en diversas modalidades, según se acuerde en el proyecto de acción (representaciones orales, exposiciones, espectáculos, salidas a lugares, justas deportivas, entre otras).

Para llegar a ésta, la actividad cumbre se pasa por un proceso de organización y preparación de materiales. Será presentada a los demás así que se vive algo de nerviosismo y presión, para ello el docente brindará el apoyo afectivo adecuado.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos. Aquí se hace una síntesis de cómo se dio el proyecto, lo que funcionó y lo que no, en ella participan tanto el docente como los alumnos. Todo se analiza en función de los objetivos que se plantearon; las dificultades enfrentadas y se discuten las mejoras para proyectos futuros.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. En esta última etapa se realiza colectiva e individualmente la síntesis metacognitiva sobre lo que se ha aprendido y sobre lo que se debe reforzar para lo cual se dan propuestas sobre el cómo se puede realizar ese reforzamiento, es decir, se construyen herramientas recapitulativas que podrán ser grupales, en equipo o individuales.

CAPÍTULO IV. EL CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA DESDE EL MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD.

4 Parte introductoria.

El presente capítulo de este trabajo de investigación se plantea desde la necesidad de hacer un recorrido por algunos factores contextuales externos como lo es el entorno social y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a las poblaciones donde laboran los docentes participantes ya que tienen influencia es muy marcada en el proceso de enseñanza que llevan a cabo. Además, recordemos que la temática de la investigación versa sobre el *Analizar la narrativa de docentes de contextos rurales en la vinculación de saberes comunitarios con el currículo oficial de educación primaria desde el marco de la implementación de la Pedagogía por Proyectos* lo que implica clarificar esos contextos desde los elementos que los caracterizan.

Los contextos de la investigación son dos, uno de ellos es una comunidad de la Sierra Norte de Oaxaca con población hablante de una variante lingüística del Mixe, la escuela es de modalidad indígena y el otro contexto es de la Costa de Oaxaca y lo que caracteriza a esta población es también sus raíces étnicas mixtecas.

Como puede apreciarse en lo descrito en los párrafos anteriores, son características peculiares que deben considerarse.

4.1 La escuela y su contexto social.

La escuela no es un elemento aislado de la comunidad donde su ubica, ya que el espacio físico (entorno geográfico) y el cultural se conjugan para dar características particulares a los procesos que en las instituciones escolares se viven. Hablar de escuela para Rockwell y Mercado (2003), es nombrar a una institución que no se delimita a un espacio, a una edificación en un terreno delimitado por una barda que lo enmarca, uno puede encontrar la presencia de

la escuela fuera de ese espacio en días que no son de clases, en las fiestas patrias, en la vida cotidiana de la gente del pueblo, la localidad, el barrio, la colonia o el rancho, en todos estos espacios se habla, se siente la presencia de la escuela.

Hay una relación muy estrecha entre la escuela y el contexto social que la enmarca, dichas relaciones influyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje ya que:

La práctica educativa se puede interpretar no solo con lo que no se hace en relación a un modelo teórico, sino como el resultado de adaptación a las posibilidades reales del medio en que se ha de llevar a cabo [...] aquello que se puede hacer teniendo en cuenta la globalidad del contexto (Zabala, 2000, p.22)

En nuestro país existen múltiples contextos hasta donde el Sistema Educativo ha buscado la cobertura educativa para poder brindar el servicio a toda la población que lo requiera, en el nivel primario se ofrece en tres servicios: general, indígena y cursos comunitarios. Dependiendo del tamaño de la población a la que se atiende se crean escuelas de organización completa unigrado y las multigrado que conforme al número de grupos que atiende un docente pueden ser: bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. Las escuelas de organización completa generalmente se ubican en zonas urbanas, en tanto que las bidocentes, tridocentes, unitarias y multigrado en zonas rurales (comunidades de difícil acceso, población pequeña y se encuentran dispersas) o indígenas. Suelen ser contextos marginados, en situación de pobreza y con altos índices de migración, a este rubro correspondían en el año 2014 al 44% del total de las escuelas primarias del país.

El nivel de primaria general tiene su ámbito de acción en contextos considerados como no étnicos por el sistema o donde la población aun siendo indígena opta por tener este nivel.

La educación primaria en su modalidad de indígena (con sus diferentes tipos de organización) surgió según lo explicita la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, como la necesidad de responder a las

necesidades de la diversidad poblacional “Para atender adecuadamente la enseñanza de los grupos indígenas, se ha adoptado como estrategia general la construcción gradual de un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas”.(SEP, 2004, p.8)

En el Modelo Educativo 2017, explícitamente en donde se menciona sobre *los Fines de la Educación en el siglo XXI* se plantea el hecho de reconocimiento de la diversidad de contextos y modalidades en las que se desarrollan las comunidades educativas. También se dice que en el proceso de implementación del modelo educativo se tiene prevista la flexibilidad necesaria que tome en cuenta la gran diversidad que identifica a México.

4.2 Oaxaca, características generales de su contexto.

Oaxaca es una entidad federativa que se localiza al sur de la República Mexicana, se caracteriza por una gran diversidad social, cultural y biológica. Es uno de los estados con mayor superficie territorial (ocupa el quinto lugar), está conformado por 570 municipios de los cuales 418 se rigen por sistemas normativos internos (sistema de usos y costumbres) y los 152 restantes por el sistema de partidos políticos.

Tomando en cuenta las características culturales y geográficas ha sido dividida su superficie territorial en ocho regiones: Costa, Cañada, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales. Es de importancia mencionar que en este estado se encuentran en convivencia 16 pueblos originarios como son el amuzgo, chatino, chinanteco, chocho, chontal, cuicateco, huave, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, triqui, zapoteco, zoque y popoloca, cada uno con su lengua y variaciones dialectales, además de la población afrodescendiente. Según datos del INEGI en el censo de 2015 tenía 3, 967,889 habitantes.

En cuanto a las actividades económicas, la mayor parte de la población económicamente activa se dedica al sector comercial y servicios (52.5%), al

sector industrial y de la construcción un 18.8% y al sector agropecuario 27.2%. Uno de los problemas que enfrenta este estado es que la mayoría de sus municipios presentan un alto grado de marginación.

En el rubro de educación se atiende, según estadísticas de la SEP para el ciclo 2015-2016 un total de 1,249724 estudiantes de todos los niveles educativos de los cuales la mínima parte está en servicio educativo privado. Al sector de nuestro estudio en educación primaria pertenecen 531,074 repartidos en Primaria General 388, 887 y en Primaria Indígena 134,413 alumnos y 7,774 en Cursos Comunitarios, de este total 512,943 son del sector público y 18,137 del privado.

Por las características del estado en educación primaria convergen dos sistemas el de Primaria General y el de Primaria Indígena, además por la geografía del estado el sistema CONAFE tienen gran presencia. Por lo anterior la educación intercultural se hace presente, dice Maldonado (2016) al respecto:

en las cuestiones de atención educativa a la diversidad las propuestas más coherentes no se han autodefinido como educación intercultural, sino comunitaria, y han buscado distanciarse de la política retórica del Estado mediante una percepción de la interculturalidad como un modelo educativo que va más allá de ser solamente un concepto nuevo para designar al mismo modelo por décadas hegemónico, pues no puede enarbolar la bandera de la diversidad quien la reprime, ni puede establecer un diálogo con culturas quien impone un monólogo(p.48).

4.3 La interculturalidad.

En este apartado haremos referencia a la interculturalidad porque ésta forma parte esencial de los contextos de la investigación que emprendimos. Para tener un panorama mejor estructurado iniciaremos dando un recorrido desde la

concepción de “cultura” para así poder entender la carga de significado que tiene el término interculturalidad desde su práctica.

El significado del término “cultura” es un concepto que no se puede concebir en lo acabado ni definitivo, “la cultura lo dice todo y no dice nada, nos sirve, nos posibilita y limita al tiempo, es la herramienta de la inclusión y la pertenencia, pero puede ser también la excusa para dejarnos fuera, o la excusa para encerrarnos” (Ytarte, 2007, p.32). Resulta algo complejo encontrar su definición y numerosos estudios nos llevan a un panorama específico en diversos campos, por ejemplo Gilberto Giménez (2007) citando a Kanh (1976) señala que “en el sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbre y cualquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (p.25). Dicha concepción fue usada hasta mediados del siglo XX, después de eso el concepto evolucionó según el mismo Giménez (2007) en tres fases sucesivas que son: la concreta, la abstracta y la simbólica; la primera se refiere al concepto que la enuncia como conjunto de costumbres o formas, modos de vida que identifican a un pueblo. En la segunda (fase abstracta) el concepto se reduce a los sistemas de valores y a modelos normativos reguladores de comportamientos de las personas que pertenecen a un mismo grupo social y, en la última, que se refiere a la simbólica se ve como estructuras de significación socialmente establecidas, como una telaraña de significados.

En la evolución del concepto de cultura, que como ya lo mencionamos, es una noción compleja, el mismo Giménez (2007) cita a Schmidt (1992) quien la define como “un repertorio de creencias, estilos, valores y símbolos a la que hay que añadir una distinción estratégica [...] formas interiorizadas y formas objetivadas” (p. 260). Para abonar a esta una última noción Bourdieu (1985) la distingue entre “formas simbólicas y estructuras mentales interiorizadas [...] y símbolos objetivados bajo la forma de prácticas rituales y de objetos cotidianos, religiosos, artísticos, etc.”(Citado en Giménez, 2007, p.260).

Hasta aquí tenemos un constructo más o menos definido de cultura, pero la globalización ha modificado mucho de lo que pertenece al ámbito de la cultura por fenómenos como la migración y el uso de las tecnologías de la comunicación que han eliminado las fronteras territoriales, hemos llegado a la hibridación

cultural que para Canclini se refiere a “diversas mezclas interculturales”, incluidas las modernas” (Citado por Giménez, 2007. p. 186). El vocablo cultura si lo situamos en los escenarios diversos de la vida cotidiana “en términos de derecho su nombre configura un reclamo de igualdad; convertida en deseo de representación y estatus, significa también la afirmación de una identidad” (Ytarte, 2007, p. 32).

Desde hace varias décadas se ha identificado la diversidad de culturas existentes en el reclamo de igualdad, resaltando las diferencias entre las culturas, reconocemos y nos reconocemos entre la cultura hegemónica, por lo que se ha tendido a utilizar el concepto de multiculturalismo, que aparece inspirado en la “tolerancia liberal democrática; reconoce la otredad siempre y cuando permanezca circunscrita en la insularidad asignada dentro del orden de la nación” (Walsh, 2008, p. 50). La misma autora nos dice que el multiculturalismo:

Hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas[...] obvia la dimensión relacional, oculta la permanencia de las desigualdades sociales dejando intactas las relaciones sociales que privilegian a unos sobre otros.(Walsh, 2008, p.51)

Se reconoce la cultura en el discurso del estado introduciendo términos como multiculturalidad o multiculturalismo, pluriculturalidad, multilingüismo en aras de la visibilización y en búsqueda de la igualdad de derechos, pero desde una lógica del racismo, desde resaltar las diferencias del “otro” de los “otros”.

Estas políticas son compensatorias, en algunas, si no es que la mayoría, son mediadas principalmente por las ONGs hacia las minorías raciales en lo que estudiosos en la materia llaman la re-etnificación que se enfoca en la construcción de identidades mediadas en el contexto de la globalización y de las nuevas formas de la homogeneización cultural que no han contribuido al logro de la igualdad real, una igualdad dentro de la heterogeneidad que sería el ideal.

Si hablamos de culturas debemos concebirla desde el panorama de la interculturalidad que ha surgido en las discusiones políticas del Estado,

propiciadas por los movimientos sociales, comúnmente de las minorías étnicas que se han visto afectadas por la globalización con el despojo de sus tierras, ser desplazadas de sus comunidades y en fin verse violentadas en algunos de sus derechos humanos fundamentales.

El término interculturalidad según López Hurtado (2007) “supone un cambio total de paradigma relativo a la construcción social en sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües”(p.25), un cambio desde una perspectiva más integral y menos discriminatoria, el mismo autor refiere que se da en “una visión política distinta de carácter pluralista que revisa y reinterpreta lo político, lo social, lo étnico, lo cultural y lo lingüístico y que busca articular las diferentes sociedades étnicas”(p. 26) en todo lo anterior será de suma importancia tomar como punto de encuentro el diálogo, porque la cultura “se aprende desde el intercambio, la imitación, la convivencia, es decir se aprende con otros”(Ytarte, 2007,p.43).

Para concluir este apartado podemos decir que la educación y, en sí, la escuela con su función socializadora es el elemento importante para reivindicar la cultura y ponderar la interculturalidad que nos distingue como país.

4.4 Educar en y para la diversidad cultural o interculturalidad. Algunos apuntes distinguidos.

Como mencionamos, hay diversos contextos y las necesidades educativas varían en función de éstos. Las políticas educativas a partir de la Reforma Educativa del 2013 hacen mucho énfasis en la inclusión, equidad, vulnerabilidad y rezago educativo que se logrará abatir si se cumple con la educación para la diversidad. Se ha buscado por parte de las políticas públicas gubernamentales y haciendo eco de las encomiendas de organismos internacionales como la UNESCO, ONU, UCEF, entre otros, eliminar esas barreras de exclusión para llegar a la igualdad lo que podría significar homogeneizar, pero Villoro (1995) plantea que debemos “concebir la posibilidad de una igualdad en la heterogeneidad y una diferencia no excluyente” (p.30).

Si nos situamos en el ámbito educativo es necesario establecer “zonas de interacción y negociación de procesos culturales y lingüísticos en el contexto de

la socialización y el aprendizaje” (León P. 2010, p.13). Ir más allá del reconocimiento democrático “fundar una democracia intercultural y bilingüe en la cual las visiones, saberes, conocimiento y valores indígenas influyeran más allá de los actuales reductos campesinos e indígenas y permearan las nuevas sociedades latinoamericanas” (López, 2007, p 23.):

Interrogar a la cultura convertida en intercultural, esto es, acercarnos a la diversidad y las diferencias de lo cultural, y buscar sus relaciones en los ámbitos educativos a la luz de otras nociones como identidad, diferencia o universalidad, entre otras, en tanto que configuradoras de los discursos que subyacen en las propuestas educativas interculturales de nuestro entorno. (Ytarte, 2007,p. 32)

La cultura debe ser vista de manera distinta a lo que se le ha pensado en el ámbito educativo, referida regularmente como legado o patrimonio de la humanidad, como aquello vinculado a la civilización materializada en producciones humanas que se consideran superiores, retomada desde la visión de los conquistados nos quedamos inmersos en el eurocentrismo que hace despremiar lo propio, nuestras raíces. Por lo tanto el ideal de la interculturalidad parte de “Dejar atrás el viejo legado igualitario [...] la visión uniformadora de la diversidad étnica, social y cultural y a la homogeneización lingüístico-cultural como noción indesligable de la construcción del Estado-nación” (López H., 2007, p. 25).

Nos colonizaron en tres dimensiones según Walsh C. (2008), desde la *colonialidad del saber* que se refiere a los conocimientos científicos *euro-usa-céntricos*; la *colonización del poder* que se instaló desde una diferencia no simplemente étnica y racial, sino también colonial y epistémica y por último, la *colonialidad del ser* que fue un proceso de interiorización de unos sobre otros, los “otros” marcados por sus raíces ancestrales. Descolonizarnos implica una serie de transformaciones que indudablemente se pueden tornar conflictivas, pues ir en contra del Estado traerá tensiones, como ejemplo de ello cito a Baronnet (2009) quien en su tesis doctoral versa sobre el Movimiento Zapatista y dice:

la organización de Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), en 1995, casi todos los municipios (que son 38) han puesto en práctica su derecho a la autodeterminación en la educación formal sin pedir ni esperar autorizaciones legales y oficiales, incluso antes de incumplirse los Acuerdo de San Andrés, documento en el que se demanda “asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización” (p.171)

El mismo Baronnet (2009) menciona que:

“ uno de los rasgos distintivos de la educación zapatista el que se construye mediante la acción de un autogobierno indio de facto responsable de crear, organizar , controlar y solventar los procesos locales de la manera que eligen y que estiman más pertinente en relación a una serie de consideraciones de orden social.(p.183)

Este movimiento pugnó por la autonomía educativa en su región lo que Baronnet citando a Regino (2004) argumenta es que se deseaba obtener la ventaja de “intervenir en la determinación de programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas, los elementos y valores culturales propios, en un contexto de “verdadera interculturalidad” (p. 8). Combatir la práctica centralista del Sistema Educativo Mexicano es lo que se buscó con este proyecto. La respuesta del gobierno fue crear la división y la represión hacia los pueblos indígenas de Chiapas con ciertas medidas políticas, principalmente enmascaradas de programas educativos compensatorios.

En estos tiempos es preciso repensar las relaciones que se han dado entre educación, escuela e integridad nacional que ahora la globalización transforma por lo que implica nuevos desafíos culturales en procesos de intercambio y confrontación permanentes y como escuela habrá que darle un nuevo rumbo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos diversos contextos. Tomando en cuenta a las minorías étnicas “quienes reclaman el derecho a conservar la visión del mundo, los valores, saberes, conocimientos heredados de sus

ancestros y que han moldeado parcialmente lo que hoy son” (López H., 2007, p. 29).

Para concluir este apartado considero importante hacer una aportación de González Apodaca (2008) quien dice que no se le ha dado la importancia que debiera a esta educación pues se tiene una “visión oficialista de la interculturalidad como un estado ideal de convivencia futura, que ha sido criticado como funcional al estado neoliberal y la concepción de las políticas interculturales como mecanismos asistenciales de grupos minoritarios. (p. 1144).

4.5 La educación intercultural desde el enfoque oficial.

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso encauzado a responder a la diversidad de los estudiantes aumentando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquéllos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso primordial para avanzar en la agenda de Educación para Todos. Parte de lo anterior constituyó un referente para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe específicamente para las comunidades indígenas.

Magdalena Gómez (2015) hace alusión a algunos estatutos jurídicos que enmarcan la adopción de la educación intercultural en nuestro país fundamentándose en los derechos de los pueblos indígenas y menciona que en el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el artículo 4º y 8º se menciona acerca de la ciudadanía étnica, al goce sin discriminación de los derechos generales de igualdad, retomar sus costumbres y tradiciones; y en la Declaración de Naciones Unidas sobre derechos de los pueblos indígenas en el artículo 14 se contemplan los derechos a la educación en su propia cultura e idioma. En la Constitución el Art. 2º, párrafo B, fracción VIII habla sobre la protección hacia la población indígena migrante (nacional e internacional), sus derechos y la difusión de sus culturas. También Jablonska (2010) hace

referencia al año 1989 como el inicio del reconocimiento de los derechos colectivos de las distintas minorías culturales, sobretodo en la cuestión educativa, su referente igualmente es el Convenio 169 de la OIT.

Claro está no podemos obviar el principal artículo constitucional en materia educativa, el Artículo 3º donde se señala que toda persona tiene derecho a recibir educación, de esta manera el reto que ha enfrentado el Sistema Educativo Nacional desde su fundación hasta la fecha es lograr la cobertura total de la población demandante del servicio. En uno de sus incisos sobre las especificaciones de la educación que impartirá el Estado señala:

C) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2016. Art. 3º)

En este debate de derechos jurídicos para autores como Díaz Couder (2015) dice que aunque ante la ley, es decir, por la parte jurídica se han plasmado leyes que van encaminadas hacia la igualdad jurídica, la desigualdad no ha desaparecido, únicamente se ha transformado en desigualdad social (pobres y ricos) donde la pobreza suele acentuarse en las comunidades indígenas.

El Modelo educativo refiere que la inclusión y la equidad se lograrán:

“eliminando las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes, mediante el reconocimiento de su contexto social y cultural...debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para su desarrollo [...] se toman medidas

compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad”(p.31)

Además dicho modelo plantea que para lograr lo anterior el planteamiento curricular debe estar en considerar que “en un mundo globalizado, plural y en constante cambio, este planteamiento debe aprovechar los avances de la educación humanista y buscar un equilibrio entre los valores universales y la diversidad de identidades nacionales, locales e individuales” (SEP, 2017 p. 59).

También el “Modelo Educativo plantea la inclusión y la equidad como principios básicos transversales, lo cual exige que la formación inicial docente adopte una perspectiva equitativa, inclusiva e intercultural” (SEP, 2017, p. 145).

En el Modelo Educativo propuesto por la SEP se plantea con respecto a la interculturalidad que “en la zonas donde predomine la población indígena es preciso ofrecer programas en formación inicial en preescolar y primaria intercultural bilingüe que promuevan de manera particular conocimientos de la lengua en que estos futuros maestros previsiblemente han de enseñar. (SEP, 2017, p.146).

Para efectos de cubrir las necesidades en particulares de la población indígena se creó en el año de 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales” (SEP,2004) Al respecto de las escuelas de modalidad indígena en el Modelo Educativo 2017 se alude:

“atienden al curriculum pero de manera contextualizada y diversificada. Ofrecen educación en la lengua indígena, tanto como en español, lo cual implica también la producción de materiales en lengua indígena, y la adaptación de los programas para resolver con pertinencia a la diversidad social, cultural, étnica y lingüística. El Consejo Nacional de Fomento Educativo, la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe son las instancias encargadas de la educación indígena”(SEP, 2017, P 209)

Por ultimo, Maldonado (2016) hace una crítica fuerte a la educación que imparte el Estado pues está “Teniendo sobre sus hombros la enorme carga de ser la

máscara intercultural del Estado, la educación oficial hace esfuerzos por convertirse en una opción positiva para la sociedad, pero aun así no puede librarse del estigma de la incoherencia al ser vista como parte marginal bienintencionada en una avasallante realidad etnocida (p.52).

4.6 La interculturalidad en las escuelas bilingües.

La escuela por su organización misma ha sido la reproductora de las desigualdades sociales, que el sistema con sus políticas neoliberales ejecuta, por un lado y por el otro con la escolarización se pretende homogeneizar, cuando debería ser ésta un punto de encuentro y expresión de la diversidad en todas sus dimensiones.

El centralismo educativo afecta principalmente a las culturas minoritarias redundando en exclusión educativa. Se discriminan las lenguas, los saberes comunitarios, las formas de organización social ancestrales, en fin, las expresiones de la cultura de las etnias. La diversidad cultural ha quedado plasmada en términos de referencia en los diversos Planes y Programas de estudios que ha implementado el Sistema Educativo Nacional, mas no como elemento clave en el proceso de enseñanza.

Al implementar la educación indígena bilingüe se piensa en lengua como el único signo distintivo de la cultura, se cree que simulando cobertura esos espacios con docentes hablantes de una lengua, que en la mayoría de los casos no corresponde ni siquiera a la variante lingüística de la comunidad, se está actuando, además se limita este tipo de educación a espacios rurales, pero el fenómeno de la migración es “cada vez más a las zonas urbanas tanto voluntaria como involuntariamente [...] los factores que contribuyen [...] la pérdida de la tierra, la pobreza, la militarización, los desastres naturales, la falta de oportunidades de empleo y el deterioro de los medios de vida tradicional”(Gómez M. 2015, p.28), entonces, tomando en cuenta lo anterior los indígenas radicados en las ciudades no reciben este tipo de educación y hay testimonios de discriminación hacia éstos en los espacios educativos.

En el documento Memorias del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII) realizado el año 2007 se dio un debate a profundidad sobre la situación de la educación intercultural que desde tiempo atrás en los currículos oficiales que se han implementado figura como uno de los objetivos incluidos en los contenidos que forman parte de esto, pero resulta aún cuestión importante el considerar que la educación intercultural va más allá de esa prescripción de contenidos programáticos escolares o étnicos, ya que se requiere que ésta impacte en las prácticas escolares y las relaciones sociales dentro de la escuela, cuestionando la cultura escolar. La implementación de metodologías que recuperen la cultura que la explicita y la exprese como contenido escolar sería lo ideal.

La escuela y el aula deben ser abiertas a la participación de actividades productoras de cultura, entendiendo que las prácticas cotidianas de la comunidad son valiosos recursos pedagógicos y fuente de conocimientos, por lo que “Una concepción o idea relativa a la interculturalidad, no puede entenderse desde lo que plantean los programas oficiales, que la integran como un mecanismo de compensación” (Tovar G. & Avilés 2009. p. 86).

En el aula se encuentra presente la diversidad cultural y de eso el docente debe estar muy consciente para retomarlo como la oportunidad para que él mismo revise sus concepciones frente al otro, de esta manera puede cambiar sus prejuicios, superarlos y mejorar su práctica docente, en consecuencia, de lo anterior es pertinente mencionar el interaccionismo simbólico que “sería un buen ejemplo de esta concepción de identidad individual, ya que afirma que ésta se forma sólo en la interacción con otros” (Giménez, 2007, p. 77). Dejar atrás las acciones de discriminación que han sufrido las poblaciones en contextos marcados por la diversidad, para ello debe ampliar sus conocimientos, vincularlos con la práctica y emplear estrategias de intervención educativas que respondan a las diversas identidades de sus alumnos.

Para autores como López H. (2007) “la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales” (p. 16), esta es la esencia de la escolaridad, pero se necesita para ello ir a la parte medular que el sistema

impone, a lo que por prescripción de ellos se debe enseñar, ir a reconstruir el currículo y que éste sea un:

elaborado a partir de la cosmovisión, realidad territorial, cultural y lingüística de las naciones originarias, desarrollar los saberes comunitarios y organizar los aprendizajes desde las necesidades locales, fortaleciendo la vida comunitaria. Una característica debe ser el respeto a los calendarios agrícola, ganadero, textil, de caza, pesca y recolección, para que la escuela no desestructure la vida comunitaria, buscando una educación de la vida, en la vida y para la vida. Esto implica la descentralización de la gestión educativa que abarque lo pedagógico, administrativo y territorial (Tovar G. & Avilés 2009. p. 52).

Lo que se ha realizado hasta el momento en materia de educación intercultural de acuerdo con algunos autores que han estudiado este ámbito aún es poco y los problemas radican en:

la escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe intercultural, la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, así como su deficiente distribución y poca aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas, y el escaso éxito en su labor de interculturalizar el currículo. (Jiménez y Mendoza, 2016, p.62)

4.7 Los saberes comunitarios en la educación.

La escuela, como institución cuyo fin es la socialización a través del conocimiento, como promotora de los valores universales debe estar en favor de una educación intercultural porque ésta ayudará a hacer posible una relación activa entre las culturas, enfatizando el diálogo y contacto entre ellas, con igualdad y respeto.

Los encargados de proponer las políticas educativas deben saber que la educación intercultural va más allá de esa prescripción de contenidos programáticos escolares o étnicos, ya que se requiere que ésta impacte en las prácticas escolares y las relaciones sociales dentro de la escuela cuestionando

la cultura escolar; implementa metodologías que recuperen la cultura que la explicita y la exprese como contenido escolar.

La escuela y el aula deben ser abiertas a la participación de actividades productoras de cultura, entendiendo que las prácticas cotidianas de la comunidad son valiosos recursos pedagógicos y fuente de conocimientos. En el Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural realizado en el año 2007 se debatió ampliamente sobre el tema mencionando y se dijo que una concepción o idea relativa al interculturalidad tampoco debe ser concebida “como una propuesta de resistencia y contrahegemonía de grupos y pueblos excluidos”(Tovar G. & Avilés 2009. p. 49)

Para llegar a la verdadera educación intercultural se necesita ir a la parte medular que el sistema impone, a lo que por prescripción de ellos se debe enseñar, ir a reconstruir el currículo y que este responda a la interculturalidad, elaborarlo en y desde el contexto socio cultural de la escuela. Me parece adecuado traer aquí una cita de Skliar(2002) quien dice que “ para hablar de cambios en la educación es necesario, primero, un profundo silencio, una larga espera, una estética no tan pulcra, una ética más desalineada, dejarse vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonar la *homo-didáctica* para *hetero-relacionarse*”(p.15)

Llevar la cultura de la comunidad al aula es más que introducirla como práctica cognitiva, es hacer la práctica cultural socialmente ubicada. Lo que se ha hecho frecuentemente (planes de estudio tanto del nivel de Primaria Formal como de Educación Indígena) es recuperar la etnicidad desde aspectos que identifican a las etnias como la lengua, la danza (cultura vista como folclor), así como la vestimenta que refleja el contraste entre una cultura y otra y se piensa que eso es lo que representa a toda la cultura, dejando de lado procesos culturales importantes que forman parte de la vida comunitaria (organización social, territorialidad, saberes comunitarios).

Un ejemplo muy ilustrativo de cómo se ha visto y trabajado la interculturalidad en el ámbito escolar nos dice Benjamín Maldonado (2016) que es:

cuando en los festivales escolares se incorporan bailes y danzas de partes del estado de Oaxaca, de la República y de otros países. O bien cuando se “valoran” tradiciones como las de Todos Santos, aunque sea reduciéndolas al altar de muertos, con lo que el supuesto rescate cultural se convierte en un peligro. La interculturalidad aparece así como el aprecio selectivo por la diferencia superficial y estereotipada.(p.246)

Los saberes comunitarios son en definitiva “los elementos objetivos y subjetivos que identificamos en la naturaleza, sociedad y la cosmovisión propios de cada pueblo originario [...] son los saberes, habilidades, hábitos, destrezas y actitudes que se han generado al interior de cada pueblo, en el espacio de su vida cotidiana (Tovar G. & Avilés 2009. p.55); de allí parte la importancia en el hecho de recuperarlos en la enseñanza.

Habría que llevar a las aulas la práctica de una interculturalidad crítica, que claro está iría en contra del sistema vigente, del multiculturalismo y el interculturalismo funcional que existe, para hacer de la interculturalidad “una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización [...] un proyecto de existencia de vida” (Walsh 2008, p. 54)

CAPÍTULO V. RESULTADOS. LA NARRATIVA DEL DOCENTE. LA VOZ EN TINTA SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Este último capítulo está organizado de tal manera que se presenta un panorama primeramente, sobre los elementos que llevan a la conformación del relato pedagógico desde el acompañamiento en su construcción (los primeros encuentros, la planificación del relato y la co-construcción del relato) y el segundo momento el análisis estará centrado en el cuerpo del relato, su contenido, que como se planteó desde un inicio sería construido por aquellas experiencias que resultaron significativas para los docentes colaboradores en la puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos de ahí que gran parte de las categorías de análisis de este apartado versen sobre ello; en este segundo apartado también se abordan los cuestionamientos que se hacen los docentes sobre el asunto de su relato, que suelen aparecer como replanteamientos o interpretaciones a lo cual indudablemente cada uno le imprime su identidad; además abordaremos lo que se narra en cuanto al impacto de la Pedagogía por Proyectos en el contexto donde se aplicó y cómo este contexto impacta en ella., específicamente en las relaciones y tensiones que ésta desencadenó

Así mismo hay un apartado donde se plantean algunos de los principales hallazgos en el trabajo realizado con los docentes co-laboradores por ello en esta sección se analizan los beneficios por el impacto de la Pedagogía por Proyectos en los estudiantes que participan en el desarrollo de esta metodología, en la comunidad y, sobre todo, en el quehacer del docente.

Todo lo anterior se vierte desde un proceso de análisis crítico-reflexivo de los mismos docentes colaboradores y figuro también yo como docente investigadora en el camino de la construcción de sus narrativas para dar forma al relato pedagógico sobre su experiencia en la Pedagogía por Proyectos. A través de lo anterior puedo manifestar sobre los aciertos pero también sobre las tensiones y el trabajo constante e inacabable de este proceso permanente, los cuales son retomados y vinculados con la literatura pertinente en los ámbitos donde se ha detectado relevante realizar su conexión y argumentación teórica. Se concluye este apartado abordando sobre las bondades y retos al trabajar la Pedagogía

por Proyectos y de la implementación de la narrativa docente para el fortalecimiento del hacer educativo.

5. ACOMPAÑAMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO PEDAGÓGICO.

5.1 Proceso de acompañamiento en el relato pedagógico.

Este primer espacio está destinado a dar a conocer la forma como se implementó la metodología de investigación que, para efectos de reconstrucción del proceso es relevante hacer un recordatorio al lector sobre algunos aspectos que la distinguen, primeramente ésta fue centrada en la narrativa de experiencias pedagógicas de docentes que desde el planteamiento de Suárez (2007 Fasc. 4) se ubica en un espacio particular de investigación educativa “por su peculiar forma de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar y hacer públicamente disponible, tensionar y hacer críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen y reconstruyen”(p.33). En este transcurso se escribe, se lee, se reescribe desde el acompañamiento entre pares, lo cual sin duda es algo difícil, pero este trabajo colaborativo “de docentes e investigador se presentan como vías válidas para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho” (Suárez, Fasc. 4, p.33). Asimismo dentro de este proceso se combinan principios teóricos metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa de prácticas escolares, de la investigación acción y de la investigación participante.

Desde sus inicios situamos la metodología en el tipo de investigación acción, referida por Anderson (2007) como aquella que es utilizada en el ámbito educativo como forma de desarrollo profesional y es hecha desde adentro del escenario de investigación para dar a conocer el saber pedagógico⁵, desde la

⁵ Suárez (2007 Fasc. 1) dice que el saber pedagógico “ se trata de un saber situado, contextualizado, construido o reproducido narrativamente por los docentes...un saber que escapa de las generalizaciones típicas que pretenden ofrecer los modelos tradicionales de conocimiento científico y técnico”(p.20).

mirada y actividad práctica de los docentes que en ella participamos. Dicho tipo de investigación esta contemplada desde una de las posiciones que el mismo Anderson señala, en la cuál el investigador llega a un escenario social con la intención de incluir a los participantes (docentes que instrumentan la Pedagogía por Proyectos) en el proyecto de investigación.

Lo dicho en los párrafos anteriores fue la base para este trabajo, la guía y la autorregulación en mi papel de investigador colaborador implicó una serie de fases de la cuales se hace mención en el capítulo metodológico pero aquí hago una remembranza general de ellas, la primera de las cuales fue el acercamiento a los colaboradores de la investigación para solicitar su participación ; la segunda fue referida al levantamiento de datos en el trabajo de campo utilizando instrumentos como la entrevista y la escritura del relato en co-labor, y la última que forma parte de este apartado de mi investigación consiste en el análisis de datos que se explicitará en los siguientes apartados.

5.2 Los primeros encuentros. Preparando el terreno para la escritura.

En este espacio daremos a conocer cómo se gestó el proceso de acompañamiento y todo lo que implicó para los participantes de la investigación.

5.2.1 La invitación.

La invitación, que es el “rito pedagógico inicial a través del cual comienza la construcción de un tiempo cuidado, decidido y dedicado a la documentación narrativa de experiencias” (Suárez, 2007 p. 22 Fasc.3) Dicha invitación es para un trabajo pedagógico desde la colectividad. El autor también dice que los docentes no deben asistir a la fiesta del relato pedagógico con disfraces, simplemente deben ir vestidos de sus saberes, de lo que discuten, provistos del recuerdo de lo que hicieron, hacen y cuestionan, de lo que sienten, valoran y desean.

Los invitados, como un recordatorio brevemente hago mención, son dos docentes que han participado en el diplomado "La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos" impartido por personal de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, ellos son originarios del estado de Oaxaca. La PARTICIPANTE 1 es docente que labora en la región de la Sierra Mixe y el PARTICIPANTE 2 profesor en la región de la Costa. El primer acercamiento hacia ellos se dio bajo una apertura hacia la participación, se mostraron dispuestos a colaborar no sin antes estar enterados de la dinámica que se seguiría, para ello se previeron algunas visitas a sus centros de trabajo y otras en lugares estratégicos para ambas partes (esto por la lejanía de la ubicación de los contextos).

Así mismo, es importante contextualizar sobre el hecho que, al ser estos docentes partícipes de la formación del diplomado ya citado, tienen algunos conocimientos sobre la propuesta de elaboración del relato pedagógico, en sí, han trabajado la reflexión sobre la importancia de documentar su práctica y aprender de la experiencia de otros, puesto que dentro del proceso del diplomado participan en conversatorios, en talleres, y charlas donde el aprendizaje se da desde la colectividad, el escuchar al otro para retroalimentarse.

Las primeras entrevistas fueron para conocer a los docentes y éstas giraron en torno a saber de su propia voz sobre su vida profesional, de su labor como docentes, del contexto donde trabajan. Ahora puedo referir que ellos fueron docentes egresados el PARTICIPANTE 2 de Escuela Normal Básica (Centro Regional de Educación Normal de San Juan Cacahuatpec) y la otra PARTICIPANTE 1 egresó de una Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional 201, ubicada en la Ciudad de Oaxaca, donde cursó la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, cuenta con antigüedad no mayor a los diez años de servicio. Nuestra PARTICIPANTE 1 es hablante de lengua (una variante del Mixe), el PARTICIPANTE 2 no habla lengua pero es de raíces afrodescendientes⁶. Por la conversación conocí muchos aspectos del contexto

⁶ organizaciones, colectivos y personas de ascendencia africana adoptaron el término afrodescendiente para afirmar el origen de sus ancestros y recordar que el comercio de esclavos fue el principal

donde laboran, por ejemplo, el tipo de nivel educativo, narraron verbalmente y por escrito las problemáticas que enfrentan durante el proceso de enseñanza y las tensiones sindicales, entre otras.

Lo anterior será analizado en el apartado designado para dar a conocer las condiciones contextuales tanto sociales como culturales e institucionales, desde el entramado de relaciones y tensiones que se suscitan en el marco de la aplicación de la metodología de Pedagogía por Proyectos, lo cual es relevante para el estudio que se realiza porque podremos analizar cómo influyen las particularidades de los contextos donde se encuentran los colaboradores para el éxito o no de esta metodología, además de que nos proporcionará indicadores para dar sustento a las conclusiones a que llegue la investigación.

Cuando se les habló de la construcción del Relato Pedagógico, algunas de sus aseveraciones fueron en el caso de la PARTICIPANTE 1 (cito textualmente) “*Pues me gusta escribir un poco pero no siempre sobre mi trabajo, lo haré, me servirá para reflexionar más a fondo*” (E/1); PARTICIPANTE 2 “*no soy bueno en eso de escribir pues no tengo el hábito, pero le hare el intento*” (E/1); ambos aluden al hecho de no tener un buen desarrollo en la habilidad de redacción, pero se mostraron disponibles para el trabajo.

Hasta aquí ya cada uno me conocía y quizá posteriormente se conocerían ellos también, así que se iniciaría el trabajo con el relato de forma tanto individual (ellos desde el lugar donde están) como colectivamente (encuentro cara a cara o a través de medios electrónicos), ya que el trabajo entre pares nos ayudaría, como dice Suárez (2007 Fasc. 4), “a profundizar en la indagación narrativa del docente autor [...] a la persistente y reflexiva reescritura del relato” (p.39). Este autor hace mención de que en el camino los docentes se involucrarán en el proceso de indagación crítica de su propia práctica, en este caso mis intervenciones como investigador serán a manera de ayuda para lograr tal fin.

acontecimiento histórico que generó la diáspora africana en el mundo, y con ello evitar que su identidad fuera definida a partir de uno solo de sus rasgos fenotípicos: el tono de piel (En línea: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/GAP_Afrodesc_ACCSS_OK.pdf)

5.2.2 Elementos a contemplar en el relato pedagógico.

Es relevante abordar en esta parte los elementos que se tendrán en cuenta en mi rol de investigador orientador para la elaboración del relato pedagógico, principalmente en cuanto a la estructura del relato y el contenido. Primero nos propone Suárez (2007) que se debe elegir qué contar para después hacer un esquema a manera de índice con un orden cronológico de la historia a narrar.

El tiempo del relato es el pasado pues “el tiempo pretérito es el tiempo canónico de la narración porque se supone que narramos lo que ya sucedió” (Suárez 2007, Fasc. 4 p.29). Se narrará en primera persona del singular o pluralizada pues esto representa a la persona que narra y al protagonista de lo que se cuenta.

En lo concerniente a la estructura del relato considerar un título, un inicio, un desarrollo y un final, que como apreciamos se asemeja mucho al patrón de un cuento. El título referido a la historia que desde la propuesta de Suárez (2007) puede ser conceptual, alusivo al contenido del texto o de fantasía de tono más literario, esto queda a elección de los colaboradores.

En su inicio se introducirá a la trama de lo que se quiere escribir; un cuerpo o desarrollo en el cual se relatarán la trama o contenido, hay que tener claro que éste “no refiere al contenido curricular de la experiencia”(Suárez, 2007, Fasc. 4, p.27) sino que allí se cuenta la historia vivida, la sucesión de acciones y acontecimientos que deben ir encadenados de manera coherente de acuerdo al sentido que le darán los participantes, el de la escuela de Nivel Indígena Bilingüe y el de la Escuela Primaria General asentada en contexto indígena, esto nos reflejará el asunto, sus cuestionamientos y sus interpretaciones.

Y, por último, incluirá un final o desenlace en el que se cuentan los logros y sus reflexiones sobre aquello que ellos perciben como innovado, tanto en lo que respecta a los alumnos como en el docente mismo.

Todo lo mencionado en este apartado se materializaría en un proceso compuesto por “tres momentos: la planificación, la puesta en texto o textualización y la revisión” (Suárez 2007, Fasc. 4, p.24.)

5.2.3 Planificación e inicio del relato. La primer entrega.

La planificación del relato es un espacio donde los participantes, según Suárez (2007), deben evocar a la memoria para identificar aquella experiencia o práctica que quieran plasmar, hacer una distinción de entre todas las experiencias para saber cuál vale la pena ser contada, “aquello que tenga *sentido* para el docente, una experiencia que despierta interés porque ocurrió *algo pedagógico* que conocen y ahora deciden destejer escribiéndolo”(Suárez, Fasc. 4, 2007,p.9), es así como los docentes teniendo claras las características de lo que se requería del relato, en este caso particular, sobre una experiencia desde la Pedagogía por Proyectos, serían ellos los que decidirían qué proyecto de los que han realizado en el aula, qué momento, fase o fases de ese proyecto, si enfatizar en la metodología misma o ir a aquello que se detono a raíz de esa metodología. Lo elegido no sería plasmado en los formatos a manera de informe de proyecto que suelen solicitarse desde el área administrativa de la escuela, ni siguiendo un orden meticuloso de lo que ocurre en el aula, su tarea sería seleccionar los aspectos a narrar y, mi labor como ya he mencionado en repetidas ocasiones, consistiría en acompañarlos en esta escritura y reescritura.

En el caso de la PARTICIPANTE 1, se dió para esta etapa del relato un encuentro cara a cara, pues hasta ese momento sólo habíamos charlado por teléfono, la cita fue en un punto medio para ambas (la ciudad de Oaxaca) ya que en esas fechas no me fue posible trasladarme a la comunidad donde labora por cuestiones de tiempo, ella se mostró abierta a la participación, es una persona sociable e inclusive sugirió quitara el formalismo al dirigirme a ella y le hablara de “tu”, se estableció un diálogo productivo con ella.

Siguiendo los pasos que propone Suárez había que *elegir qué contar*, para ello la estrategia de *buceo en la memoria* fue empleada para identificar las

experiencias y prácticas escolares de la docente, la cual se dio mediante un proceso de *reflexión oral*, reconstruir a través de la reflexión del *relato oral*, para que a través de la conversación clarificara sus ideas sobre el contenido de su relato, le diera un orden cronológico a los hechos y lo nutriera con los comentarios o sugerencias que se le fueron haciendo en el momento, ese sería su material para iniciar su texto pedagógico escrito. En mi papel de emisor le lancé la interrogante: *¿cuéntame cómo, qué proyectos has realizado?*, ella se desbordó hablando sobre su experiencia. En éste proceso usamos la grabadora para registrar la conversación. De este modo la tarea que se llevaba la docente era iniciar la escritura de su primera versión del relato que enviaría vía correo electrónico, este medio se siguió utilizando hasta el siguiente encuentro cara a cara. Esta entrega se dio unas tres semanas después.

A diferencia de la participante 1, el PARTICIPANTE 2 optó por escribir su primer borrador del relato con las indicaciones ya dadas sobre los elementos a contemplar, expuestas en párrafos anteriores, estas indicaciones se las proporcioné vía telefónica, y como ya lo conocía, de hecho ha habido convivencia con él dentro del área laboral, se dio un clima de mayor confianza. La primera entrega se hizo semanas después.

Para ambos participantes la indicación era enviar lo más pronto posible la primera versión o borrador del relato para ser leído y, con base en ello, emitir las recomendaciones. El día que nos reunimos para comentar lo que ya había escrito, inicié la charla expresándole que ya había leído su relato pero ahora quería que él me dijera verbalmente de lo que trataba éste, lo que nos quería comunicar con su narrativa, a lo que él procedió a hacer una síntesis muy general de lo que había escrito, cito aquí parte de su comentario: *PARICIPANTE 2:*

Mi relato habla sobre un proyecto que realicé con los niños de primer grado en la escuela a la que recientemente llegué, cuento cómo se decidió el tema, cómo por poco y no se realiza por un problema que hubo y también digo qué actividades se realizaron. Pero sí hay partes donde debo detallar más [...] porque hay veces que uno como que

omite pequeños detalles que han ocurrido [...] hace falta modificar varias cosas, creo. Tengo fotos de lo que se ha hecho y lo reestructuraré. (E/2)

Desde aquí se fue suscitando la reflexión, que con las mejores expectativas seguiría evolucionando para lograr un buen producto.

5.2.4 La escritura en co-labor. La revisión y reescritura.

Llevábamos algunos avances en la propuesta metodológica, ya habíamos establecido el primer acercamiento, se había planificado el texto y realizado la primera entrega, ahora venía el momento de la revisión, que implicaría en mi función leerlos, hacer una valoración e inevitablemente emitir un juicio, hasta cierto punto, juzgar si se hacen entender en lo que escriben, si está claro lo que quieren expresar, si hay un orden lógico en sus ideas, ya que hay un rigor en la escritura que deben de cumplir. El relato de una experiencia pedagógica transforma el “decir en escribir”. Y aún más: transforma el “escuchar en escribir” (Suárez, 2007, Fasc. 4, p.17); Esta es la etapa medular de la metodología, de ella obtendríamos el elemento fundamental para realizar el análisis.

Escribir casi siempre es una tarea algo compleja para los docentes y más tratándose de su propia práctica, pues ésta ha sido tan desvalorizada y fiscalizada por las políticas educativas implementadas por el gobierno actual que se sienten temerosos de contar lo que ocurre en sus aulas, es así como muchas prácticas exitosas se han quedado en el discurso oral efímero o en la memoria de sus ejecutores. En el caso de nuestros colaboradores, por medio de las charlas que sostuvimos por separado con cada participante, algunas de ellas en su centro de trabajo y otras en sitios públicos con ambiente propicio para la conversación, se trató de brindarles la confianza para que se abrieran a la escritura, para que narraran y nos interpretaran esa historia vivida.

Llegó el momento de iniciar con el proceso de la escritura en co-labor, camino que para Suárez (2007) “está señalado con preguntas y orientaciones

específicas que amparan y permiten abrir el juego de pensar, escribir, reflexionar y reescribir relatos de experiencias pedagógicas” (Fasc. 4, p.8). A partir de la primera escritura hecha por los docentes colaboradores se comentó el contenido de éstas, invitando a la reflexión sobre lo escrito con cuestionamientos referidos a dar respuesta a interrogantes algunas veces generales y otras específicas, esa conversación estuvo en los parámetros de un guión de entrevista surgido de lo contenido en la versión del relato que habían enviado por correo electrónico, las preguntas fueron, *¿Por qué eligió ese tema para la narrativa?, ¿Cómo se realizaron las actividades del proyecto?, ¿Por qué se realizaron de esa manera?, ¿Qué otros acontecimientos se suscitaron?, ¿Por qué cuando describe (determinada frase en algún párrafo) no cuenta más detalles sobre ello?, ¿Qué pasó después de (alguna frase escrita) esa actividad?, ¿Qué conocimientos se propiciaron?, ¿Cuál fue el rol que desempeñó como docente en esta actividad?, ¿Cómo fue la interacción de los alumnos con el contenido de aprendizaje?, ¿Cómo fue la interacción entre los estudiantes y entre el profesor y los estudiantes?, ¿Qué saberes comunitarios se trabajaron en el proyecto?*, entre otras. Con la PARTICIPANTE 1 el diálogo fue fluido, ella presentó un texto más amplio y al realizar las preguntas argumentaba su escritura de forma muy fluida, hacía anotaciones en su cuaderno para recordar sobretodo en aquellas partes en que decía podía ampliar o explicar mejor el suceso o la fase de la PpP que narraba.

El PARTICIPANTE 2 su primera versión fue más corta y con él igualmente se le insistió a través de las preguntas a que diera más detalles del proyecto que narraba, la charla fue un poco menos fluida, por momentos desviaba su atención con chascarrillos y hacía referencia constantemente a que no está habituado a redactar textos. Después de este primer encuentro quedamos en el entendido de que llevaban tareas.

Los cuestionamientos anteriores tenían como propósito mejorar las siguientes versiones de los relatos, ya que los primeros escritos eran textos no muy extensos, en ellos se mencionan algunas actividades de manera general sin narrar a detalles su proceso de ejecución, mi inferencia al respecto es que tal parece que los autores dan por hecho que cualquiera que les leyera tendría un conocimiento claro de lo que dicen.

Como se ha mencionado en el capítulo I, se dio un espacio para la observación de la práctica docente en el contexto de cada participante, en donde se centró la atención en algunos aspectos que ellos comentaban en sus relatos, como la forma en que desarrollaban los contenidos de aprendizaje, las actitudes de los estudiantes, el ambiente alfabetizador del aula, en sí en el contexto escolar, debido a que eran muy mencionados por los docentes en su narrativa, lo que me hizo pensar que éstos podrían ser factores muy influyentes en la práctica de la Pedagogía por Proyectos. Los datos aquí recabados fueron valiosos para mí al momento de triangular la información (notas de campo-transcripciones de entrevista y relato pedagógico) pues me servirían para enriquecer el análisis.

Después de la entrega de la primera versión el siguiente paso fue que a través de correo electrónico se continuara con la dinámica de escritura-lectura-sugerencias-reescritura. A continuación presento un formato con sugerencias precisas para cada participante y, como en todo el proceso, ellos decidirían qué retomar de ellas en la búsqueda del *sentido* de lo que escriben para transformar su relato desde una historia inconclusa a otra más completa y exigente, dichas sugerencias serían nuestra charla en el siguiente encuentro.

PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2
<p>ELEMENTOS PARA COMPLEMENTAR EL RELATO “LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS”</p> <p>HACER UNA EVOCACION A LA MEMORIA SOBRE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar más detalles sobre el contexto de la comunidad. • Ser más explícita en cuál fue la actitud de los niños en la etapa de la elección del tema a la que hace referencia. • ¿Cómo se realizó el contrato de actividades? • ¿Qué conocimientos se gestionaron en los proyectos que narra? • ¿Cómo realizo la transversalidad de los contenidos a la que hace referencia? • ¿Cómo aprovechó esa actividad de tejer los canastos para relacionarlo con los contenidos del programa? • ¿Qué tiempo se destinaba al proyecto? • ¿Cómo concibe como maestra los saberes comunitarios?(su importancia, el valor que se les da en su nivel educativo y usted como maestra) • ¿Qué contenidos comunitarios trabajó? • ¿Cuál fue la actitud de los alumnos durante el proyecto? • ¿Cómo se realizó la fase de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos como del proyecto mismo? • ¿Qué dificultades surgieron en la realización del o los proyectos que narra? • ¿Cuál es la actitud de los padres, del director y de los demás compañeros docentes frente a la forma de trabajo por Proyectos? 	<p>ELEMENTOS PARA COMPLEMENTAR EL RELATO “MI ANSIEDAD”</p> <p>HACER UNA EVOCACIÓN A LA MEMORIA SOBRE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar más detalles del contexto de la comunidad. • Narrar cómo se dio la elección del tema y cuál fue la actitud de los alumnos en esta fase.(si hubo algún conflicto cómo se resolvió,) • ¿Cómo se realizó el contrato de actividades? • ¿Qué conocimientos se gestionaron con el proyecto?(cómo los trabajó) • ¿Cómo realizó la transversalidad de los contenidos?(cómo los contenidos se incrustaron en el proyecto) • ¿Cómo se ejecutó la actividad de los de la “Guerra de agua” que menciona? • ¿Qué tiempo se destinaba al proyecto? • ¿Cómo concibe como maestro los saberes comunitarios?(su importancia, el valor que se les da en su nivel educativo y usted como maestro) • ¿Qué contenidos comunitarios trabajó? • ¿Cuál fue la actitud de los alumnos durante el proyecto? • ¿Cómo se realizó la fase de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos como del proyecto mismo? • ¿Qué dificultades surgieron en su realización? • ¿Cuál es la actitud de los padres, del director y de los demás compañeros docentes frente a la forma de trabajo por Proyectos?
<p><i>El cuadro muestra una de las formas en que se realizó la co-labor..</i></p>	

El segundo encuentro fue para comentar las interrogantes y ver que tanto de ello ya se había incorporado al relato, la PARTICIPANTE 1 con relato en mano mostraba las partes del relato que ella aludía daban respuesta a cada interrogante y en las que yo le planteaba seguían sin ser muy explícitas lo comentaba; el PARTICIPANTE 2 no plasmó mucho de las sugerencias pero oralmente si argumentaba, esta vez daba detalles, con emoción contaba los sucesos.

Pasado un tiempo aproximado de tres semanas se recibió la segunda versión la cuál fue más amplia y con una narrativa más detallada, cargada de una mayor subjetividad y ahora se pasaría a la revisión de elementos de forma (sintaxis,

coherencia, etc); es así como en el último encuentro se dieron las últimas orientaciones para que tuvieramos la versión final.

La edición de los relatos se gestó desde la colaboración misma, al reunirnos y hacer interrogantes de acuerdo al texto, dichas interrogantes funcionaron en ese espacio como categorías de análisis, pero también se editaron al hacerlos públicos en los encuentros a donde esos textos fueron leídos (espacios creados por la Red de Lenguaje México en el marco del cierre del diplomado “La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos” y fueron otros colegas docentes los que establecieron otras categorías para hacer una especie de juicio de la experiencia y retroalimentar y retroalimentarse a la vez.

En resumen puedo decir que durante este proceso el propósito principal era que por medio de la escritura en co-labor se orientara a los profesores a escribir desde sus experiencias y con sus palabras, no siguiendo esquemas o estereotipos que comúnmente se piden dentro del trabajo administrativo de las escuelas, tales como informes de proyectos, cuadros comparativos, rúbricas, entre otras; lo cual conformaría un verdadero relato pedagógico.

Hasta aquí ya teníamos los relatos pero como la investigación fue sustentada sobre que la narrativa constituía el medio para obtener el relato pedagógico ahora faltaba analizarlo para averiguar sobre las interrogantes que se planteó resolver con dicha investigación, esto ya fue explicitado en el apartado de fases de la investigación.

5.2.5 El camino recorrido en co-labor.

El trayecto de la co-labor ha sido un ir y venir sobre la escritura de la primera versión para que con apoyo de las entrevistas poco a poco se fuera clarificando lo que se había escrito. Cada encuentro nos deja tareas reflexivas muy interesantes, a ellos reflexionar sobre si en el relato están todas las cosas importantes que querían decir, aquello que fueron descubriendo al escribir sobre su didáctica, el reto es explicitar la práctica de la Pedagogía por Proyectos lo cual pareciera muy fácil pero la redacción es un proceso de reflexión sobre la

propia práctica, es como una autoevaluación que los participantes escriben, es redescubrirse a la hora que van escribiendo y, sin duda, allí radica la dificultad o quizá el temor de ser explícitos pues con ello piensan que pueden ser calificados por otros, ya sean docentes o no, más en este tiempo que la profesión está bajo la mirada de todos, peor aún siendo maestro de Oaxaca agremiado a la disidencia magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, cabe citar el dicho reformulado “Todo lo que digas puede ser usado en tu contra” a “Todo lo que escribas puede ser usado en tu contra”.

En las entrevistas que hemos tenido, mi trabajo ha sido recomendar, hacer que reflexionen, ayudar al maestro a escribir esa parte que no explicita. Ellos se muestran abiertos al diálogo y a las sugerencias que se les hacen, se llevan sus anotaciones para seguir reflexionando su escritura, pero a la hora de plasmarlo son los que deciden qué sí o que no escribir y allí yo no puedo imponer.

Cada docente co-laborador ha mostrado su forma peculiar de narrar, tienen sus relatos características particulares, en el caso de la participante 1 se le lee más esquemática, con una narración formal; en cambio, el participante 2 su estilo de narrar es más emotivo, involucra en su redacción sentimientos y emociones no solo personales, también de la gente a su alrededor que dejan ver que es observador y perceptivo para captar las actitudes y sensaciones de otros, su relato también destaca el valor de la convivencia, se deja ver que se le facilita crear ambientes de trabajo flexibles y lúdicos, se le ve pues accesible y adaptable en la socialización con los otros.

Algo que ha influido en la realización del relato son las sesiones de acompañamiento, pues como he dicho, algunas son a distancia a través del teléfono o vía correo, son mejores los encuentros cara a cara sin lugar a duda, pero el tiempo y la distancia no nos lo permite, quizá si estuviéramos en la misma comunidad, si se implementara un taller más presencial con tiempos específicos sería más fructífero.

El camino recorrido ya pasó por diversas etapas, desde la invitación a participar, la planificación del relato, la textualización en su primera versión y de allí ha habido una serie de indicaciones que forman el proceso mismo de *edición del relato* para formar la versión final.

En este proyecto metodológico he cumplido el papel de editora del relato, que como dice Suárez (2007) no debe confundirse con el trabajo de un corrector de estilo ya que éste sólo se ocupa de cuestiones de ortografías y gramática, en cambio “un editor pedagógico trabaja en profundidad el texto, realiza una tarea exhaustiva[...] necesita una comprensión especial del qué y el cómo dice el texto” (Fasc. 6 p.16)

5.2.6 El producto final.

¿Hasta dónde llegaremos con la co-labor? claro está que por cuestiones de planeación en la metodología de investigación tiene que llegar a su fin en un tiempo programado, así que tendremos que llegar a la culminación del acompañamiento en la edición del relato y la redacción de una última versión, pero ¿Qué se esperó del relato pedagógico como producto final en esta co-labor?, se esperó obtener un relato pedagógico que nos mostrara a la Pedagogía por Proyectos en acción, donde los docentes se dejaran ver como actores de su práctica desde una mirada reflexiva, autocrítica, al mismo tiempo que nos mostraran ese equilibrio que mantienen en su didáctica con los contenidos comunitarios y los contenidos del curriculum oficial.

6. Conformación del relato pedagógico sobre la implementación de la Pedagogía por Proyectos. implicaciones para la transformación crítica de la práctica pedagógica.

6.1. El asunto del relato: La Pedagogía por Proyectos.

Este segundo momento no es parte de la fase de co-labor de la narrativa con los docentes, esta sección es para hacer un alto y dar a conocer la fase de análisis de los datos obtenidos en la puesta en marcha de la metodología de

investigación, además hay que tener presente que la base para mi análisis está sustentado en el esquema que, en una serie de fascículos es propuesto por Daniel Suárez, quien coordinó el programa de *Documentación pedagógica y memoria del docente* en el año de 2007 para el Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, Argentina. En este apartado revisaremos cómo se refleja la Pedagogía por Proyectos en el relato ya que no hay que olvidar que uno de los propósitos de la investigación es comprobar la viabilidad de la propuesta metodológica de la Pedagogía por Proyectos para vincular los saberes comunitarios con el curriculum oficial, es por ello que las narrativas fueron encausadas a narrar el hacer de esta pedagogía en el aula.

Aquí está la parte del *asunto de un relato* que “cuenta en un registro descriptivo, los eventos, hechos y acontecimientos que sucedieron” (Suárez, 2007, Fasc. 4, p.28). En esta fase del análisis se da a conocer la parte específica de cómo los docentes explicitan la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos dentro de la estructura del “Relato Pedagógico”, da cuenta sobre ¿Cómo se describen esas fases?, ¿Qué sucedió durante su implementación?, desde la evolución en la escritura de su escrito.

Para tal efecto me parece importante realizar un recordatorio al lector sobre los componentes que integran esta metodología para tener presente cada fase. La Pedagogía por Proyectos, como ya lo he venido diciendo, “es una estrategia permanente de formación, destinada a permitir a los niños tomar poco a poco las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes” (Jolibert y Sraiki 2011, p.30).

Dentro de la Pedagogía por Proyectos, según nos menciona Jolibert y Sraiki (2011), se pueden distinguir otros tres tipos de proyectos específicos; el primero de ellos es el *Proyecto de acción* que está articulado por actividades complejas encauzadas hacia un objetivo preciso de cierta amplitud o impacto, por medio de él se irán construyendo de forma explícita los aprendizajes que marca el programa de estudios, con base en las diversas situaciones o actividades que se planifican en este apartado. Hay también un *Proyecto global de aprendizaje*, en éste se incluyen los contenidos de aprendizaje oficiales dosificados para un periodo determinado (la duración del proyecto) y, por último, un *Proyecto*

específico de construcción de competencias, que detalla puntualmente que competencias se construirán en cada uno de los campos (matemáticas, lenguaje, ciencias, etc.) que se evaluarán mediante una reflexión metacognitiva sistemática, realizada junto con los alumnos (individual y colectiva).

Lo dicho anteriormente está concentrado en seis fases, la primera es nombrada como la *Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles*. En esta ocurre la elección del tema del proyecto, se realiza la formulación de los objetivos generales del proyecto, se definen las tareas con su calendario específico, se enlistan los recursos a utilizar y es aquí donde surgirá también un contrato de actividades personales (compromisos). La fase dos denominada *Explicitación de los contenidos de aprendizaje y las competencias a construir para todos y para cada uno*, engloba lo que se espera aprender del proyecto en relación con los contenidos de las asignaturas o áreas y aquí también se hace mención de la construcción de competencias que marca el programa educativo. Los contratos de aprendizaje individuales refuerzan esta fase.

La tercera fase *Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes* es donde entra el trabajo de la didáctica para la organización de las situaciones de aprendizaje, durante su realización debe haber balances intermedios. La fase cuatro es la *Realización final del proyecto de acción* consiste en la socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas como la exposición, espectáculo, video, montaje fotográfico, entre otras, que sirvan para socializar con los demás lo realizado en el proyecto. Cualquiera puede pensar que el proyecto termina en la fase anterior pero no, pues *la quinta etapa es la Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos* aquí se analiza lo realizado, se hacen comparaciones, se externan los factores positivos y negativos que se encontraron en el trayecto con visión a futuros proyectos. Y, por último, está *la fase de Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias*, donde se hace colectiva e individualmente la síntesis metacognitiva de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, para ello es recomendable construir herramientas recapitulativas.

6.1.1 Fases de la Pedagogía por Proyectos en la narrativa de los docentes.

Cuando los docentes narran su experiencia, son ellos los que hacen una selección de aquéllos momentos o etapas que quieren comunicar, de transmitir algo que resultó significativo para ellos dentro de su práctica cotidiana, de esta manera deciden qué escribir retomando las reflexiones o sugerencias hechas en co-labor en la medida de las necesidades de lo que, a su juicio, enriquece su relato. Precisamente esto estaba contemplado dentro de la metodología de investigación, ya que el objetivo era obtener un producto cuyo contenido se construyera desde los participantes, sin presiones ni tensiones para que fuese lo más natural posible.

Es así como teniendo claro que la narrativa estaría dentro de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos en sus textos se aprecia una inclinación hacia ciertas fases, se dejan ver también los cuestionamientos que los docentes se hacen al reflexionar su práctica, además podemos leer las interpretaciones que hacen de esa reflexión. En los párrafos siguientes se presentan esos elementos analizados a detalle.

6.1.2 Análisis del asunto del relato de la PARTICIPANTE 1.

En el caso de la PARTICIPANTE 1, docente que labora en una comunidad de la Sierra Mixe, escuela primaria de Educación Primaria Indígena, con el título de la narrativa ***“Los retos de la enseñanza de la lengua [Mixe] desde la Pedagogía por Proyectos”*** título de corte conceptual que alude al contenido del relato con los subtítulos: *El inicio con proyectos, contrato colectivo, el proyecto de acción, interrogación de textos, evaluación del proyecto, otras experiencias, llegar al consenso y el fracaso nos permite aprender*, estos rubros marcan su trayecto de práctica bajo esta metodología. Hay que señalar que no se centra en un proyecto en específico, sino que también da detalles al menos sobre cuatro proyectos realizados en diferentes escuelas y grados escolares, dos de ellos en su anterior centro de trabajo y los otros en el que labora actualmente. Los proyectos que menciona son: “Los animales”, “Los cuentos”, “El concurso de

juegos” y “Tejiendo”. El proyecto de los animales no es propiamente desde el enfoque de la Pedagogía por Proyectos pues lo menciona a manera de hacer una comparación de la forma en que trabajaba los proyectos, en este caso por Centros de Interés⁷ (este último por no ejemplificar la metodología de estudio no será objeto de análisis). La narrativa sólo alude a episodios, se dan esbozos específicos en cada proyecto, no se narra de alguno por completo. Eso lo especificaremos en los siguientes párrafos.

En cuanto a las fases de la Pedagogía por Proyectos se menciona en el relato la *Fase I definición y planificación del proyecto de acción reparto de las tareas y de los roles*, la docente participante narra en partes desde el momento en que se lanza la interrogante *¿Qué vamos a hacer juntos?* La cual realizó a los estudiantes para la elección del tema del proyecto que ella subtitula *“Contrato colectivo”* y *“Llegar al consenso”*, la escritora del relato dedica varios párrafos a la forma como se desarrolló esta etapa con alumnos de una escuela tridocente, específicamente con pequeños de 1º y 2º grado.

La profesora sigue comentando, cito textualmente: PARTICIPANTE 1: *“Después de preguntarles en “ambas lenguas”(Mixe y Español), se infiere que al ser bilingüe la escuela, ella trabaja en Mixe y Español, también menciona que hizo las anotaciones de las propuestas en el pizarrón, ella dice que lo más impactante fue la forma en que argumentaron y defendieron sus propuestas, cito PARTICIPANTE 1 “para mí fue maravilloso y sorprendente escuchar el argumento de los niños de acuerdo a sus conocimientos y expectativa era necesario ser lo suficientemente táctica para moderar y destensar la situación”(Relato/Anexo 1). De acuerdo a lo que la maestra cuenta en esa parte del relato se vivió un ir y venir entre propuestas variadas que los alumnos hacían, como la realización de un “jaripeo”⁸, asumo que desde el punto de vista de cualquier docente son ideas “descabelladas”, la maestra apunta que no era su tarea hacer que los alumnos analizaran esos aspectos, sino al contrario, que ellos a través del diálogo lograron ver la viabilidad de sus propuesta , escribe: PARTICIPANTE 1 “no hubo necesidad de hacer una votación, ni de hacerlos*

⁷ Un centro de interés se basa en la globalización de las diferentes áreas del currículo en un tema de interés real que se apoye en las expectativas e intereses del grupo con el que se trabaja.

⁸ Evento de rodeo que suele realizarse comunmente en las comunidades en el marco de Ferias o Fiestas patronales.

desistir o renunciar pues al final optaron por otra propuesta, la de hacer un “concurso de juegos”(Relato/Anexo 1).

En otra de las experiencias *Ti ntunêm animuk* (¿Qué vamos a hacer juntos?) Fue la consigna que dio la profesora para que los alumnos de 6º grado se abrieran a lanzar propuestas, inclusive indica que hasta usaron como estrategia el agruparse para que éstas fueran fuertes y tuvieran más posibilidades de ser elegidas, de allí surgió el proyecto nombrado “tejiendo” del que proporciona varios detalles que más adelante abundaré.

Además en esta misma fase aborda sobre la forma en que se realizó el contrato colectivo que, como indica la propuesta, está conformado por las actividades planteadas por los alumnos para llegar a la actividad cumbre del proyecto, alude que se priorizó el diálogo y se promovió la participación de los alumnos, ella fungió como secretaria haciendo las anotaciones para que el contrato de actividades quedara lo más explícito posible. Solo nos plasma un contrato colectivo completo.

En el proyecto “tejiendo”, realizada la elaboración del contrato colectivo, dice la docente que fue enfocada hacia contenidos precisos, que ella enlista:

Las actividades propuestas en el contrato colectivo dieron la pauta para obtener los contenidos a desarrollar entre los cuales de manera general obtuve los siguientes:

Conceptos: tejer, tejido

El texto informativo

Materia prima y proceso para obtención del hilo

Mitos y leyendas

El tejido a través de la historia

El tejido en la actualidad (Latinoamérica)

El reportaje

Elaboración de cestos con carrizo

Instructivos

Planteamientos y resolución de problemas que impliquen suma, resta, división, proporción, porcentaje.(PARTICIPANTE 1)

En lo relativo a la fase II *Explicitación de los contenidos de aprendizaje y las competencias a construir para todos y para cada uno*, la docente participante únicamente señala:

Proyecto “Los cuentos”

Una vez realizado el contrato colectivo tuve la confianza de comenzar a planear las actividades que se desarrollarían, revisé los contenidos que podría abordar y los materiales que iba a necesitar.

Como puede verse en el relato es poco lo que se habla para cubrir esta fase, “revisión de contenidos” no nos dice mucho, por ejemplo acerca de los criterios que rigen esa revisión, tampoco menciona sobre las competencias a desarrollar en los niños. Al leer su relato distinguimos que solo nos comparte su experiencia para la signatura de español.

En una entrevista posterior a la primera entrega al interrogar a la participante sobre esto, dice:

El desarrollo de los contenidos no quedó sujeto a una organización o división por asignaturas, más bien se trató de seguir un orden lógico de acuerdo a las actividades propuestas, por lo que la vinculación con los contenidos marcados en el plan oficial no se dio de manera forzada. (Entrevista 3)

La participante no narra sobre qué asignaturas trabajo, ni qué contenidos específicos, tampoco dice como ella con su experiencia y quizá utilizando una estrategia personal vincula esos contenidos lo que podría ser muy provechoso para las personas con los que nos comunicamos por medio de esta narrativa: los docentes.

De la fase III *Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes*. Esta atapa es la parte medular de la tarea que se le ha asignado a la escuela y es aquí donde nuestros colaboradores nos debieran dar a conocer “el paso fundamental de una educación distribuidora de conocimiento hacia una educación generadora de conocimiento” (Cajiao F. 2004, p.179). Sin embargo, nuestra colaboradora narra una serie de situaciones que

se dieron en clase, percibo que más que la parte didáctica, la docente se enfoca en las relaciones o reacciones que se desencadenaron con sus alumnos al aplicar la Pedagogía por Proyectos, porque es lógico que en este espacio de socialización se entretujan muchas situaciones que ella desde su papel de docente percibe como más importantes.

La docente al hacer alusión a la dinámica de los contenidos de aprendizaje solamente menciona de manera general algunas actividades, habla de algunos procesos de escritura como por ejemplo:

En el proyecto “Los cuentos” menciona una actividad en la que se elaboraron cuentos gigantes con apoyo de los padres de familia u otro familiar del alumno, además realizaron la adaptación de un cuento a obra de teatro. Cito textualmente lo que expone:

Teniendo el cuento seleccionado, los cuestioné acerca de lo que deberían hacer para poder comenzar a ejecutar la obra, algunos niños de cuarto grado recordaban una experiencia del año anterior con una obra que no pudieron presentar, basados en el conocimiento previo sobre una obra de teatro coincidieron en que el primer paso era elaborar el guión teatral.

Entre todos comenzaron a aportar ideas para la elaboración del guion teatral, teniendo un primer borrador los niños se dieron cuenta de sus errores ya que identificaban personajes y diálogos que no eran correctos o claros y, en consecuencia, tenían que ir modificando.

Este proyecto me permitió realizar la interrogación de texto, que en este caso fue el cartel, con el propósito de que ellos realizaran su cartel para invitar a los alumnos de otros grados a presenciar su obra de teatro.

Definitivamente tener los carteles frente a ellos, observar los colores, texturas y distintos tamaños facilitó que respondieran

las preguntas que se iban planteando para identificar las situaciones comunicativas que presentaba el cartel.

En cuanto a la superestructura del cartel siendo la primera experiencia no visualicé que el tener varios textos implicaría obtener varias siluetas por lo cual teniendo las siluetas, prioricé los datos que debía llevar el cartel y las formas en que éstas podrían ser presentadas.

Debido a la variedad de información esta actividad me llevó más tiempo de lo que esperaba pero, finalmente, los niños lograron realizar un cartel de verdad, en este caso sí tenía una función comunicativa porque invitaban a presenciar la obra de teatro que estaban organizando. En otras experiencias se había realizado esta actividad pero de mentiritas, ya que cumplían solo con el requisito de escribir un cartel de lo que en ese momento se les ocurriera o lo que yo les indicara y así obtener una calificación. (Relato /Ver anexo 1)

En el proyecto “Tejiendo” dice:

los alumnos tomaron la decisión de hacer cestos de carrizo, para ello se realizaron actividades de investigación y observación previo a la elaboración, actividades que se desarrollaron satisfactoriamente (Relato/ ver Anexo 1)

Por problemas que se narran en el relato no se realizó la actividad de los cestos de carrizo e indica la docente participante:

“tomaron la decisión de realizar otra actividad de tejido de la cual todos los alumnos obtuvieron un producto, en este caso decidieron tejer una bufanda utilizando tres técnicas de tejido, la de gancho, con tabla y los dedos”(Relato/ver Anexo 1)

En otros apartados del relato dice sobre otras actividades como la realización de investigación por parte de los alumnos, la elaboración de un instructivo para elaborar un tejido, para lo cual nuevamente recurrió a la estrategia de

“interrogación de textos”. En repetidas ocasiones señala que el trabajo se realizó en dos lenguas, el español y el mixe. No se menciona sobre el trabajo con asignaturas específicas y, al igual que en la fase anterior, se percibe una inclinación hacia la narrativa de trabajo en la asignatura de español.

Para la fase *IV realización final del proyecto de acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas.* Estas son ejecutadas como proyección hacia la comunidad escolar o incluso hacia los padres de familia. Textualmente dice:

Proyecto “Los cuentos”

Finalmente llegó el día esperado donde los niños presentaron su obra de teatro frente a los niños de preescolar, el resto de la primaria y algunos padres que asistieron prepararon y llevaron chicharrines para sus compañeros y las señoras que hacen el desayuno escolar prepararon agua de Jamaica.(Relato/ ver Anexo1)

En el proyecto “Tejiendo”

Terminado el producto se preparó una exposición como parte del cierre de nuestro proyecto, donde invitamos a todo el plantel escolar.(Relato/ ver Anexo 1)

En la etapa *V la Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.* La docente relata:

En el proyecto “Los cuentos” es donde la docente dice que fue decisión de los niños escenificar uno de esos cuentos elaborados y para ello se realizó la adecuación de este guión teatral y menciona:

”Considero que la parte evaluativa se fue dando durante todo el proceso del proyecto, desde la elaboración del contrato colectivo, las actividades de lectura, los comentarios, la participación, escritura, etc.”

Cada niño asumió su papel con gran responsabilidad a pesar de que al inicio se mostraban nerviosos, al finalizar la obra hicieron una evaluación de su desempeño, reconocieron dónde habían olvidado o saltado diálogos, comentaron los inconvenientes que habían tenido, ya sea con el vestuario o mobiliario y lo que harían en futuras presentaciones.

Pasada la euforia y los comentarios, en el salón realicé algunas preguntas para que los niños realizaran un pequeño escrito acerca de las actividades que se habían desarrollado, su participación, su sentir y situaciones que no les habían agradado.

Al concluir la obra sentí un gran alivio ya que a pesar del retraso en los tiempos establecidos, la desesperación que sentí en varias actividades y la crítica de algunos padres había concluido un proyecto y los niños estaban felices y personalmente esto me ayudaría indudablemente a mejorar para el próximo proyecto. (Relato/ ver Anexo 1)

Para la última fase *Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias* no se menciona ninguna actividad hecha para este fin.

Hasta aquí hemos analizado la primera versión del relato de la PARTICIPANTE 1, es indispensable realizar algunos apuntes sobre las principales características de la narrativa de la docente, quien alude a una experiencia donde los niños interactuaron con los contenidos de aprendizaje, específicamente de la asignatura de Español; menciona algunas estrategias implementadas aunque no es muy ordenada en su narrativa, no está muy consciente de que el comunicar por escrito una experiencia es explicarle a otros, informarles lo que ella hizo. Como lector me quedan lagunas de conocimiento, por ejemplo, ¿Por qué si el proyecto se llamaba “Los cuentos” el producto fue una obra de teatro?, ¿cuál es la relación del cartel con la obra de teatro?, ¿cómo se conectan? ¿Qué aprendieron los niños en los proyectos referidos?, ¿Cómo es que los textos se interrelacionan para llegar a un propósito?, falta la reflexión de qué tanto está desplegando su saber sobre la metodología de la Pedagogía por Proyectos, pues

las fases no están muy reflejadas en el relato, inclusive en las dos últimas se percibe confusión.

Debo aludir que en los encuentros que hemos tenido para trabajar la co-labor la docente va tomando conciencia de que le falta información a su escrito, que lo importante del relato es el proceso de la Pedagogía por Proyectos. En su redacción da elementos del inicio de las actividades que realiza y rápidamente narra el cierre o final de dichas actividades; en los ejemplos que narra faltan partes cruciales del proyecto para reflejar los logros en los propósitos de aprendizaje, dónde ella idea o planea las formas más adecuadas para llegar a esos propósitos, no se deja ver como mediadora en el proceso de aprendizaje y, en sí, no nos muestra su papel en el proyecto.

Es diferente lo que escribe a lo que dice en las entrevistas, pareciera que trae esa inercia de los reportes que entrega a la parte oficial, la de describir su práctica de manera vana.

6.1.3 Análisis del asunto del relato del PARTICIPANTE 2

Corresponde ahora analizar el asunto del relato de nuestro colaborador el PARTICIPANTE 2. El título de su relato *“Mi ansiedad”* con fantasía de tono literario y con algunos subtítulos como: *Capítulo 2, Capítulo 3, Capítulo 4 y Capítulo 5 (títulos que aparecen en la primera versión)*, los cuales pareciera que marcan el orden cronológico de los sucesos narrados y se elimina el matiz literario. En su relato menciona cómo trabajó algunas actividades de su proyecto titulado “Guerra de agua” llevado a cabo con estudiantes de 1º de una escuela primaria general ubicada en Villa de Tututepec en la región de la Costa de Oaxaca.

En cuanto a las fases de la Pedagogía por Proyectos se menciona la *número 1. Definición y planificación del proyecto de acción reparto de las tareas y de los roles*, donde narra lo siguiente:

Yo trababá de actuar normal, como siempre, pero mi nerviosismo, la ansiedad e incluso el miedo me delataban, los alumnos me miraban

intrigados, incluso empezamos a reír sin motivo alguno, hasta que se atrevieron y las preguntas empezaron ¿Ya profe!-Dijo Juan ¡Ya díganos que pasa!- dijo Sara, entonces les explique que algo nuevo estaba por iniciar. Tomé aliento y les proporcioné una hoja blanca a cada niño, mientras escribía en el pizarrón la pregunta, que después leí en voz alta : ¿Qué vamos hacer juntos esta semana?, las expresiones de su rostro eran de intriga, yo me limité a decirles que dibujaran lo que les agradaría hacer juntos esta semana, poco a poco fueron terminando. Así que les indiqué que las hojas las pegarían en el pizarrón para posteriormente compartir sus ideas.

En este sentido uno a uno fue expresando sus propuestas, atentamente los demás escuchaban, entre las 22 ideas se encontraban: jugar, ir a la cárcel, guerra de agua, jugar futbol, etc. Mediante el diálogo seleccionamos tres ideas de las cuales cada autor argumentó y clarificó su idea, después pasamos a la votación donde resultó electa la idea de Francisco la “guerra de agua”. Él sonreía felizmente, mientras Alan le decía: - ¡tu idea, tu idea! Francisco es un niño muy tímido, casi no habla en clase, sé que tiene problemas familiares que están influyendo en su desarrollo académico, pero con éste ejercicio de la elección del tema del proyecto su actitud cambió notablemente, se vió feliz durante todas las actividades. Es sorprendente como su autoestima mejoró.

Juntos delimitamos la idea ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? Automáticamente propuestas se dejaron oír, hasta que José Luis lentamente alzó la mano y dijo en Chacahua, ¡sí, sí! Gritaron todos, en ese preciso momento cientos de preguntas giraron por mi cabeza, mi cara no reflejaba mi preocupación, pero los niños casi de forma unánime eligieron Chacahua..(Relato/ ver Anexo 2)

Como se observa, el docente menciona cómo se dio la fase y le da un gran realce con las emociones y sentimientos suscitados en los alumnos, los diálogos que incluye dan idea de ello. No da ejemplo de cómo quedó estructurado el contrato colectivo, ni los contratos individuales, solo hacen mención de ambos.

La Fase II. *Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno*, no aparece en esta primera versión del relato, pero en las entrevistas al cuestionarlo sobre los contenidos que marca el curriculum él dice:

Bueno, como cuando ya teníamos delimitado el proyecto y en sí las actividades a realizar hice como una lista de contenidos a trabajar y fue como por gravedad, los que van cayendo por ejemplo, el del reloj y algunos otros que iban cayendo fácilmente dentro del proyecto, operaciones básicas, medición, escritura de algunos textos, entre otros. En exploración de la naturaleza también vimos los medios de transporte.(Entrevista 2)

En la fase III. *Realización de tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes* narra lo siguiente:

Observamos la lámina del contrato colectivo, el cual siempre estuvo visible, para que los niños se percataran de sus tareas, fue así como nos dimos cuenta de los textos y actividades que debíamos hacer para poder hacer la guerra de agua.

Empezamos a desglosar los términos guerra y agua, rescatando opiniones interesantes. Identificamos la estructura del permiso y la solicitud mediante colores, para posteriormente acudir al municipio a entregarla.

El trabajo derivado del proyecto se organizó de manera agradable, todos acatando sus responsabilidades, incluso el que no cumplía, los demás le reprochaban sus funciones. Organizamos, horarios, investigaciones sobre el agua en la comunidad y el valor cultural de esta mediante las pilas de agua, identificando los nombres de las mismas en mixteco, logrando obtener productos como dibujos y aprendizajes como: yuta = agua. (Relato/ ver Anexo 2)

Por otro lado, una de las entrevistas que sostuvimos para analizar su relato respecto a las actividades comentó:

Y empezamos a hablar sobre el uso racional del agua, sobre cómo ellos pueden ayudar a ahorrar agua no usarla así desmedidamente y empezamos a hablar sobre las “pilas” de agua, sobre su importancia que tienen ahí en el pueblo, investigamos los nombres que están en mixteco y logramos ahí aprender de que todos empiezan con “yuta” que es agua y así que todos empiezan Yuta chiau, Yuta ña, yuta tandoo y así todas las que hay en el pueblo y las nuevas y pues vimos a que iban las personas: a lavar a bañarse, a traer agua e incluso algún niño contó una historia de una persona que murió en una de las pilas, así como para darle algo de suspenso de terror y también trabajamos algunas cosas del museo de lo que se tiene ahí pero sí me gustó mucho o sea Investigar.(Entrevista 2)

Haciendo una comparación entre lo que el docente escribe y lo que oralmente expresa sobre la misma actividad es notorio que al redactar él es muy implícito, es decir no explica a detalle.

Fase IV *Realización final del proyecto de acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas.* Aquí se hace una remembranza de la realización de la actividad cumbre del proyecto: la “Guerra de agua”.

El día del viaje, sentí un poco preocupado, solo esperaba que todo saliera como estaba previsto, me traslade al punto de reunión y mi sorpresa fue que todos llegaron puntuales, las madres de familia se mostraban emocionadas y para mi sorpresa iban bien preparadas con atuendos para lucir en la playa, una de ellas me sonrió y me dijo: - Profe, Manuel se despertó a las 2 a.m. y me estuvo mueve y mueve, pero como no le hice caso fue y despertó a su papá y le dijo : Papi aunque sea tu hazme el café , ya es hora. Historias parecidas se escuchaban entre los padres de familia, mientras los niños corrían persiguiéndose unos a otros.

Nos distribuimos en los carros y dimos marcha hacia el lugar previsto. Durante el camino anécdotas por parte de las madres de familia mantenían un clima de risas, los niños se asomaban por cualquier lado de la camioneta que fuera posible, para así anticipar la llegada del

destino. El polvo impedía la vista, las palmeras se movían por el viento fresco y a la voz de ¡Ya llegamos!, todos volteamos a ver la entrada del pueblo. Entonces una señora flaca, morena, pelo negro y chino, caminaba descalza por la calle de tierra y algunos niños morenos corrían en una pequeña cancha de basquetbol.

La vista se transformaba de tierra a arena, de casas a piedras, de personas a pájaros y de polvo a un bello color verde azul de la laguna y el mar. Entusiasmados todos arribamos sintiendo como se impregnaba la arena en los pies y la brisa fresca chocaba en nuestros rostros. Minutos más tarde dimos inicio con las actividades, en las cuales los padres y madres participaban con sus hijos. Los padres y sus hijos participaron llenando los globos en conjunto, para posteriormente trabajar en equipo. Pero antes de llevarla a cabo decidimos compartir un instante de convivencia en donde muchos de ellos compartieron los productos que habían llevado, era casi imposible sacar a los niños de la laguna, a pesar de las múltiples llamadas por parte de sus padres.

La guerra de agua estaba por iniciar, las indicaciones fueron claras, sin embargo en el momento las cosas se salieron de control convirtiéndose en una guerra de todos contra todos, risas por todas partes, niños y padres corriendo, personas espectadoras asombradas y comentando lo ocurrido nos observaban. Observé que Francisco en ningún momento perdió la sonrisa, sin embargo mi atención fue absorbida por los gritos de Cristal quien al meterse al mar grito al sentirse embargada por el agua pensé que le había ocurrido algo grave.

Al término recogimos la basura y nos fuimos a meter un rato a la laguna. A manera de una plenaria informal comentábamos lo ocurrido.

Y fue así como término nuestra actividad (Relato/ ver Anexo 2)

En lo que corresponde a la fase V *Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos* el participante dice:

En el aula procedimos a realizar la evaluación terminando el contrato individual, así mismo un coloquio y un texto donde escribieron qué les

gustó y qué no les gusto, destacando el trabajo en equipo, la integración de nuevos maestros y la participación de los padres de familia. Como parte de la socialización hicimos un periódico mural en donde se presentó a toda la escuela las actividades que llevamos a cabo durante todo el proyecto (Relato/ anexo 2)

La última fase VI. *Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.* Aquí no se menciona ninguna actividad.

Hasta aquí he dado un orden al análisis del asunto del relato del PARTICIPANTE 2, después de ello intuyo que en cada subtema de la primera versión de su relato él nos quiere mostrar cómo trabajó cada una de las fases de la Pedagogía por Proyectos pero de manera muy implícita, en su relato intercala la voz de los niños al escribir sus diálogos, también da cuenta de sentimientos y emociones que los pequeños mostraron. *“Mi ansiedad”* es un título que alude poco al contenido del relato porque no se deja ver él como protagonista de la historia.

6.1.4 Los saberes comunitarios en la narrativa de los docentes. Su desarrollo en los proyectos.

Los saberes comunitarios ocupan un papel importante en esta investigación debido a que uno de los propósitos es conocer por medio de la narrativa de los docentes la forma en que ellos han articulado su trabajo con los contenidos curriculares que son prescritos para los grados que atienden. Aquí analizaremos esa parte del relato de nuestros dos colaboradores.

La PARTICIPANTE 1 labora en el nivel de educación indígena en varias ocasiones hace referencia dentro del relato que trabajó dando indicaciones en lengua, que es una de las características que distingue a la comunidad, aunque claro, no es la única; Dice que la mayoría de sus niños son hablantes de una de las variantes del mixe, diferente a la que ella habla; además menciona que en los proyectos han realizado trabajos de escritura en dicha lengua, aunque con algunas dificultades. Cito textualmente:

En ambas lenguas la oralidad era mucho más fácil de manejar que la escritura por lo cual si requirió más tiempo de lo planeado ya que tardaron dos días en terminar su instructivo [porque para los niños es] una lengua que está en proceso de adquisición.[Además no es de la variante de dominio de la profesora] (Relato/ ver Anexo 1)

También alude en su redacción a un saber comunitario referente a una actividad artesana.

Cuando se realizó el contrato colectivo una de las actividades propuestas fue: lo que se teje en mi comunidad, el cual corresponde a un saber comunitario y me pareció extraordinario que la propuesta haya salido de ellos, de los 11 que conforman la escuela solo 4 habíamos comenzado a trabajarlo en el aula aunque esto siempre ha sido una exigencia para los docentes de educación indígena (Relato versión 1).

Para ello después de investigar quienes y que tejían en la comunidad los alumnos tomaron la decisión de hacer cestos de carrizo, previamente acudí a visitar al señor que los niños me recomendaron, le llevé un pequeño presente y él gustoso aceptó compartir sus conocimientos con los alumnos (Relato versión 1).

En una de las entrevistas cuando comentamos sobre lo que distingue a su nivel educativo en el campo curricular ella hace una aseveración sobre los documentos que se tienen para trabajar los contenidos comunitarios en su nivel educativo. En el caso específico para el estado de Oaxaca dice:

En lo que respecta propiamente al sistema de educación indígena se cuenta con dos documentos orientadores los cuales son: Lengua indígena, parámetros curriculares y el documento base de la educación de los pueblos originarios los cuales proponen contenidos propios en el área del lenguaje en diversos ámbitos y los saberes comunitarios que se pueden abordar en educación inicial y básica (Entrevista 2/ PARTICIPANTE 1).

La misma participante en alguna de las entrevistas realizadas donde narra oralmente parte de una actividad implementada a nivel zona la cual, según entiendo, consistió en un encuentro donde los niños de sexto grado de las diferentes escuelas de la zona (2 alumnos por grupo) se presentaban a exponer sobre los trabajos realizados en el aula con respecto a algún contenido comunitario, ella comenta:

Obviamente por ser educación indígena ahora sí que es uno de los requisitos que los niños tienen que ser bilingües y la exposición es en dos lenguas y el mural que hicieron también igual tiene que traer las dos lenguas tanto español como el mixe, de hecho pues sí hay elementos si se trabaja lo que es la lengua y los saberes comunitarios hasta dónde se puede, se intenta trabajar; los demás maestros trabajan proyectos que ellos eligen no trabajan Pedagogía por Proyectos ellos por ejemplo trabajan un saber comunitario pero como un proyecto que da el maestro o un proyecto que nos marcan ya desde la supervisión, ahí nos dicen que hay que trabaja en un proyecto y yo esta vez hice caso omiso, si voy a trabajar pero por proyectos pues no quiero meterles un saber comunitario a la fuerza, Porque para mí pudo haber sido fácil dictaminar que vamos a trabajar por ejemplo: la elaboración del mezcal o la panela o hay varios temas (Entrevista 2/ PARTICIPANTE 1).

Dice que las alumnas de su grupo participaron hablaron sobre lo realizado en el proyecto “tejiendo”, cito textualmente lo que comenta en su entrevista:

pues obviamente la niña habló sobre el cesto de carrizo, creo que le había platicado que para mí fue un fracaso pero ella de eso habló y dijo: pues nosotros en un proyecto hicimos un contrato colectivo y vimos el tejido y vimos la historia del tejido y vimos tejidos en otras culturas y así muy general, pues sí lo dio a conocer como un saber comunitario. (Entrevista 2 PARTICIPANTE 1).

Para continuar nuestro análisis ahora retomamos las aportaciones del PARTICIPANTE 2, quien no labora en escuela de nivel de educación indígena pero el contexto de su comunidad sí tiene características particulares que lo

distinguen del resto de las comunidades de esa región como hablantes de lengua mixteca, cuentan con diversos hallazgos arqueológicos sobre la cultura mixteca, tradiciones y costumbres peculiares como mayordomías, música y bailes típicos, una forma de organización que llaman “Representación Indígena” que es la encargada de proyectos encaminados hacia el fomento de la cultura del pueblo y gastronomía, entre otros. Sobre esta temática se aborda poco en su relato, únicamente menciona:

Organizamos [...] investigaciones sobre el agua en la comunidad y el valor cultural de esta mediante las pilas de agua, identificando los nombres de las mismas en mixteco, logrando obtener productos como dibujos y aprendizajes como: “yuta”=agua (Relato PARTICIPANTE 2/ ver Anexo 2).

En una de las entrevistas al tocar el tema de los saberes comunitarios y si su proyecto los logra abarcar él dice:

Pues de hecho sí hablando del agua, porque allí en el pueblo se caracteriza porque en ciertas temporadas no hay agua y cómo el agua no se extrae de ahí, sino que la traen de otro pueblo o sea es un problema muy latente. Y empezamos a hablar sobre el uso racional del agua sobre como ellos pueden ayudar a ahorrar agua no usarla así desmedidamente y empezamos a hablar sobre las “pilas” de agua, sobre su importancia que tienen ahí en el pueblo, investigamos los nombres que están en mixteco y logramos ahí aprender de que todos empiezan con “yuta” que es agua y así que todos empiezan Yuta chiau, Yuta ña, yuta tandoo y así todas las que hay en el pueblo y las nuevas y pues vimos a qué iban las personas, a lavar a bañarse a traer agua e incluso algún niño contó una historia de una persona que murió en una de las pilas, así como para darle algo de suspenso de terror y también trabajamos algunas cosas del museo, de lo que se tiene ahí, pero sí me gustó mucho o sea Investigar, pero sí se presta para más, meter cosas del contexto es cuestión de buscarle pues es ahí donde entra tu papel como maestro buscarle el cómo hacer para que los niños no solamente conozcan cosas exteriores que marcan en el libro, sino

cosas propias de su contexto para que lo valoren (Entrevista 2 PARTICIPANTE 2).

Para concluir este apartado quiero destacar que los relatos se han venido trabajando desde la lectura y reescritura pero los docentes participantes muestran cierta resistencia a describir a detalle sus estrategias de enseñanza, lo que se trabaja en el aula, cosa contraria ocurre al conversar, pues al platicar suelen dar muchos detalles en cuanto a su forma de abordar los contenidos comunitarios, es notorio que les importa vincular los saberes comunitarios con los contenidos curriculares, procuran que en los proyectos que hacen éstos salgan a flote, los ven como la realidad más próxima al alumno y por eso la valoran pues con ello dotan de significatividad los aprendizajes, es decir el hecho de que aborden contenidos comunitarios no quiere decir que se dejan de desarrollar los contenidos, las habilidades, las competencias que marca el Plan de Estudios oficial.

6.2 ¿Qué se cuestionan los docentes en el relato?

En este espacio de análisis Suárez nos dice que “los cuestionamiento se presentan en otro nivel del relato: el reflexivo” que se da en dos escenarios, el primero es dentro del relato mismo, pues al redactar ellos mismos se hacen cuestionamientos y tratan de responderlos con su actuar, desde el punto de vista del autor de la narrativa, a veces justifican lo que hacen, otras responden a éstos desde un anhelo, una añoranza. El otro escenario está en la co-labor del relato, en el encuentro con el otro, con el acompañante en la construcción del relato, temática ya abordada en apartados donde tratamos sobre el proceso de co-labor.

6.2.1 “Tuve que cuestionar muy seriamente mi práctica docente.” Análisis de los cuestionamientos en el relato de la PARTICIPANTE 1

Ella desde el título nos da mucho que pensar “*Los retos de la enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos*”, nos invita a reflexionar en los obstáculos, en todas las barreras que ha cruzado tanto en el ámbito personal, profesional, como laboral. Inicia dando algunos datos de su trayecto formativo

como profesora de educación primaria en el medio indígena, prosigue haciendo un recuento de lo que la llevó a buscar nuevas formas de ejercer su práctica, cito textualmente:

tuve la necesidad de buscar una forma de trabajo distinta a la que en años anteriores había implementado, diversos talleres y el observar la práctica de otros compañeros, debido a la comisión asignada, me permitió hacer una autoevaluación de mi práctica.(Relato/ ver Anexo 1).

En otra cita relacionada con lo que se expone anteriormente en el texto la docente se interroga:

¿De qué manera podría ejercer mi práctica docente para que mis alumnos adquieran los conocimientos teniendo conciencia y gusto por ellos? (Relato/ ver Anexo 1).

Se hace notar el tránsito de la enseñanza tradicional hacia nuevas formas que impactaran en el aprendizaje de los alumnos, inclusive narra su primer acercamiento a los proyectos desde el enfoque de “centros de interés”, que es un referente de la Pedagogía por Proyectos donde la democratización de la didáctica no se presenta completamente. A nuestra colaboradora la movía el deseo de obtener mejores resultados, cambiar su práctica, ya que en uno de sus apuntes argumenta:

“planeaba las actividades a realizar, sin embargo, ya no encontraba qué otras actividades implementar, la parte evaluativa se iba dando en el transcurso de las actividades pero aun así me preguntaba ¿Qué seguía después? o ¿Qué habilidades, destrezas y conocimientos estaban adquiriendo realmente o cuáles deberían adquirir? (Relato/ ver Anexo 1)

Ella destaca su inicio en la Pedagogía por Proyectos y dice:

Era cierto, se trabajaba sobre el tema que los niños habían elegido, pero yo decidía todo lo que se iba a realizar y finalmente terminaba utilizando las mismas estrategias de trabajo, estando

en ese proceso tuve la gran oportunidad de integrarme al diplomado de: “La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos” fue en ese momento donde comenzó todo un reto y un proceso de aprendizaje que me permitió experimentar muchas situaciones en las que tuve que cuestionar seriamente mi práctica docente, donde la forma de relacionarme con los niños se vió modificada al igual que la comunicación con los padres de familia. (Relato / ver Anexo 1).

También plantea en su narrativa:

dentro de ese deseo de mejorar estaban sensaciones como el miedo, traición a mí misma (Relato / ver Anexo 1).

Considero que quizá el desprenderse de esquemas muy arraigados desde la formación de la infancia (etapa de alfabetización), de la formación inicial docente que se perfila poco hacia las metodologías de enseñanza, así como la práctica en contextos reales es lo que origina ese tipo de manifestaciones de resistencia hacia la innovación.

Al finalizar su relato ella reflexiona sobre la implementación de la Pedagogía por Proyectos y escribe:

Definitivamente trabajar con Pedagogía por Proyectos me ha dado la oportunidad de obtener distintas experiencias, cada proyecto tiene sus propios matices, nada está escrito, el inicio o el final tiende a ser modificado para bien o para mal, según las circunstancias, y de ello vamos aprendiendo. Cada proyecto nos permite estar atentos a lo que pasará(Relato/ Anexo 1)

6.2.2 “Algo nuevo y distinto en mi trabajo...me provocaba mucha ansiedad.” Análisis de los cuestionamientos en el Relato del PARTICIPANTE 2

Este participante alude poco a cuestionamientos e interpretaciones en su relato, aunque el título “*Mi ansiedad*” nos dice mucho, porque la ansiedad parte del miedo, de la incertidumbre, del saber si lo que haces es lo correcto o de hacer

algo nuevo y diferente ya que hacer el cambio quizá le provocaba ansiedad. Únicamente dice:

Me levanté de la cama muy pensativo, ya que el día de hoy iniciaría algo nuevo y distinto en mi trabajo, lo cual me provocaba mucha ansiedad. (Relato / ver Anexo 2).

También es digno de mencionar lo que narra al introducir su relato, el trayecto hacia la escuela y sus percepciones desde una mirada llena de sentimientos y emociones que a través de su escrito nos hace imaginar, cito textualmente:

Al empezar a recorrer esa larga calle empinada, observé las pinturas del municipio y percibí cómo los ojos del esclavo negro mi ancestro me transmitían su nostalgia, pero en la otra pared los alegres músicos me deleitaban con sus melodías del “fandango de varitas” y en el fondo pude oír el revoloteo de ese pájaro plasmado en aquella pared. (Relato / ver Anexo 1).

Ya he mencionado en párrafos anteriores que este colaborador es afrodescendiente y con este fragmento de su narrativa podemos intuir algo sobre el dolor y la indignación que le causa la vida de sus antepasados afros y quizá le recuerde la discriminación de la que él o los suyos también han sido objeto en el presente.

En esta parte del análisis pudimos notar como los participantes se cuestionan sobre su actuar, sobre lo que han hecho pedagógicamente y lo que siguen haciendo, a esto les invita la narrativa, esto es lo que hace la diferencia entre un relato pedagógico y un informe, el *sentido* del relato pedagógico notamos está emergiendo.

6. 3. Impacto de la Pedagogía por Proyectos. Relaciones y tensiones en y por el contexto.

Hay que dedicar un espacio en el análisis para poder saber qué dicen nuestros colaboradores sobre la manera en que la Pedagogía por Proyectos impacta en el contexto y, viceversa, cómo el contexto influye en la aplicación de

esta didáctica. Para ello es necesario hacer referencia a la significación que hace Navarro et al. (2015) citando a Ornet y otros (2014) al señalar que:

existen dos niveles al considerar el contexto [...] Uno es el salón de clases, éste incluye al alumnado, la infraestructura y los materiales. Otro es el contexto institucional: incluye el centro escolar y el sistema educativo. Adicionalmente refiere dos contextos sociales: el inmediato, que refiere el nivel socioeconómico, la estructura social y de convivencia, y la estructura económica de las familias que componen la población atendida por la escuela; y el mediato, que refiere las características poblacionales socioeconómicas y culturales del país en general o de la región (p.4).

El contexto se vive desde la escuela en un entramado de relaciones y tensiones que influyen en el quehacer docente y nuestros participantes nos narran hechos importantes dentro de su relato que dan prueba de ello. Analizaremos lo que refieren por separado ya que los contextos donde ellos laboran tienen particularidades.

6.3.1 Las tensiones.

Los docentes al narrar su práctica también nos cuentan las tensiones que les provoca su particular forma de enseñanza ya sea en el ámbito normativo, curricular o de relaciones con los otros, puesto que lo que nuestros colaboradores hacen se sale de lo convencional. En este apartado tendremos varios elementos para analizar.

- ***“Fue frustrante no obtener lo que habíamos planeado...” Tensiones en el relato de la PARTICIPANTE 1.***

Daremos inicio con las tensiones vividas dentro de la didáctica misma estando en el salón de clases, también abarcaremos el contexto institucional y, por último, el contexto comunitario.

La participante relata lo siguiente sobre una de las actividades realizadas:

Proyecto “Los cuentos”

las actividades propuestas se desarrollaban en los tiempos establecidos y los niños mostraban interés, sin embargo, una de las actividades de escritura comenzó a llevar más tiempo de lo previsto debido a lo que implica realizar un texto, cuidar la estructura, la gramática y ortografía (Relato / ver Anexo 1).

La docente indica que para contrarrestar lo anterior hizo lo siguiente:

Para ello traté de proporcionarles más ayuda con sus textos y no exigirles tanto, también delimité los tiempos para el proyecto y para los temas que requerían ser vistos en clases y que no aparecían en nuestro contrato(Relato / ver Anexo 1).

En el mismo proyecto y sobre el factor tiempo en la enseñanza ella escribe:

Debido a la variedad de carteles esta actividad me llevó más tiempo de lo que esperaba.

Al concluir la obra sentí un gran alivio ya que a pesar del retraso en los tiempos establecidos, la desesperación que sentí en varias actividades y la crítica de algunos padres había concluido un proyecto. (Relato / ver Anexo 1).

El argumento que se lee en el texto sobre esta actividad es que por los problemas que se presentaron para la realización de la actividad seleccionada en un principio, que consistía en elaborar un canasto tejido de carrizo. Se escribieron instructivos, ella escribe:

Dicho instructivo se escribió también en lengua mixe, lo que resultó un proceso bastante complejo para mí ya que el mixe que domino es de otra variante (Relato / ver Anexo 1).

En la fase I, en lo que respecta a la elección del tema del proyecto por parte de los alumnos, ella menciona la dinámica que se vivió donde todo apuntaba a que los pequeños elegirían el realizar un evento de rodeo, por lo que dice:

por mi parte ya estaba formulando mis ideas para hacer que el primer grupo desistiera de su idea del jaripeo porque era una actividad imposible de realizar por los niños. (Relato / ver Anexo 1).

Como parte del episodio anterior ella narra la forma en que se dio solución a esta tensión:

Sin embargo llegó un punto en que algunos niños comenzaron a ceder y dar ideas en favor al concurso de los juegos, se fueron emocionando y prácticamente ya estaban organizando su concurso de juegos, al observar esto pregunté si estaban listos para la votación y los niños de manera grupal respondieron que no, esto ya no era necesario debido a que todos estaban de acuerdo en realizar el concurso de juegos. Por mi parte pasé de una cierta preocupación a una tranquilidad ya que los propios alumnos llegaron al consenso, no hubo necesidad de una votación ni de hacerlos desistir sobre sus ideas. (Relato / ver Anexo 1).

Aquí también surge como problema el hecho de dominio de contenido por parte de la docente pues al dar a los estudiantes la apertura a la democracia en la toma de decisiones dentro del aula surgen proyectos que ellos proponen. Es el caso que vivió al implementar la estrategia de interrogación en los carteles y ella dice:

En este proceso pude comentar varios temas que aunque en algunos casos no dominaba, los niños querían saber y cuestionaban en ambas lenguas debido al contenido de éstos. (Relato / ver Anexo 1).

En el proyecto “Tejiendo”

El clima no nos permitió trabajar adecuadamente ya que requeríamos de un día soleado para cocer el carrizo y ese día justamente amaneció con lluvia por lo cual pocos alumnos pudieron realizar la actividad, comenzaron a realizar su cesto pero el tiempo no permitió que lo terminaran ese día, para el siguiente día resulta que el carrizo ya se había secado y comenzó a quebrarse, así que comenzaron a batallar, finalmente de los 21 alumnos solamente 3 pudieron hacer su cesto, a esto le sumamos que algunos padres de familia llegaron a quejarse puesto que consideraban que era una actividad que quitaba el tiempo de clases y que era muy peligroso para ellos.(Relato/Anexo 1)

A continuación señalaremos que la autora de la narrativa aborda un punto muy importante es una problemática dentro de la enseñanza del nivel de Educación

Indígena que muchos docentes enfrentan en sus aulas se refiere a las competencias en lectoescritura y menciona:

Proyecto “Los cuentos”

En ambas lenguas la oralidad era mucho más fácil de manejar que la escritura por lo cual si requirió más tiempo de lo planeado ya que tardaron dos días en terminar su instructivo, esto me sirvió para entender el proceso que los alumnos viven al momento de realizar textos en español y donde se les exige claridad, coherencia, sencillez etc en una lengua que está en proceso de adquisición por parte de ellos (*Relato / ver Anexo 1*).

Al redactar el final del proyecto “Tejiendo” reflexiona:

Los alumnos y yo teníamos bastantes expectativas sobre dicha actividad por lo cual fue frustrante no obtener lo que habíamos planeado, sin embargo, fueron los propios niños que comenzaron a analizar los factores que incidieron para que no se concretara el trabajo así como las situaciones que debieron preverse y que en otra ocasión tendrían presente. (Relato / ver Anexo 1).

En cuanto a las relaciones y tensiones con los Padres de familia, ella en uno de los proyectos “Los cuentos” dice:

Estando en este proceso se llevó a cabo la segunda reunión de padres de familia donde se tratarían aspectos de aprovechamiento, conducta, necesidades, entre otras situaciones. En un punto específico abordé el tema sobre el trabajo por proyectos, explicando de manera general cómo se desarrollaría para favorecer en los niños la toma de decisiones y el cumplimiento de las actividades planteadas en colectivo, para ello sería de vital importancia el apoyo de los padres de familia para desarrollar todas las actividades propuestas en el proyecto, y que habría momentos en los que tendrían que involucrarse directamente en algunas actividades.

En el tema de conducta hice hincapié en el papel que tenemos como padres de familia en propiciar la responsabilidad, el respeto y el trabajo

desde casa, tomar decisiones que nos corresponden como padres y actuar en consecuencia ya que en ciertos casos parecía que el niño tenía el control sobre sus padres y que realmente los niños eran los que decidían cómo debía llevarse a cabo su formación.

Este comentario disgustó a dos o tres padres de familia que argumentaron que yo no podía exigir eso si en el aula se estaba fomentando otra conducta, en la que los niños estaban decidiendo qué hacer y, entonces ¿dónde quedaba la autoridad de la maestra?, ¿Qué pasaría con los libros?, ¿Ahora los niños decidirían qué aprender y qué no? Tuve que responder a los planteamientos, sin embargo, no parecían haberse convencido ya que entre ellos comentaban. A pesar de la duda y el coraje que me causó esto me sirvió para no abandonar el proyecto, por el contrario, ahora tenía más labor a realizar. (Relato / ver Anexo 1).

Escribe en el relato del Proyecto “Tejiendo”:

le sumamos que algunos padres de familia llegaron a quejarse puesto que consideraban que era una actividad que quitaba el tiempo de clases y que era muy peligroso para ellos. (Relato / ver Anexo 1).

En cuanto a las tensiones que se dan por parte de la institución ella aborda en el proyecto de “los cuentos” en una escuela multigrado donde estaba encargada de la Dirección algo que es muy típico en este contexto escolar y dice:

las salidas constantes debido a mi función como Directora y la presión por avanzar con las otras asignaturas hizo que los tiempos del contrato colectivo ya no se respetaran, los niños se daban cuenta de ello y comenzaban a presionar. (Relato / ver anexo 1).

- **Tensiones en el relato del PARTICIPANTE 2.**

Una de las tensiones se vivió en la elección del tema del proyecto y en que el profesor sintió quizá cierto temor, es la razón por lo que lo incluye en su relato de la siguiente manera:

José Luis lentamente alzó la mano y dijo ¡en Chacahua!, ¡sí, sí! Gritaron todos, en ese preciso momento cientos de preguntas giraron por mi cabeza, mi cara no reflejaba mi preocupación, pero los niños casi de forma unánime eligieron Chacahua. (Relato / ver Anexo 2).

En la realización de las actividades se presentan imprevistos como el que narra el participante:

Al arribar al municipio a entregar la solicitud, el secretario se convirtió en el villano, ya que nos dijo que el autobús estaba dañado. Las caras de los niños se apagaron –entonces ¿ya no vamos a ir?- dijo Noly, -buscaremos otra forma respondí, las miradas se apagaron, con incertidumbre nos marchamos a la escuela, en donde al llegar platicamos sobre lo ocurrido e inmediatamente las alternativas se manifestaron, Jazlyn tiene carro –dijo Alan, Mi mamá tiene camioneta dijo Juan, después de unos minutos llegamos a la conclusión de solicitar la ayuda de algunos padres. Favorablemente el apoyo fue correspondido ofreciendo 4 camionetas con las cuales pudimos transportarnos a nuestro destino. (Relato / ver Anexo 2)

Los docentes buscan la aprobación de los padres de familia para todo aquello que emprenden en el aula, ejemplo de ello es lo que dice el participante:

Ese mismo día hablamos con los padres de familia para explicar la transformación de la práctica docente[...] afortunadamente contamos con el apoyo de ellos. (Relato / ver Anexo 2).

Hay también imprevistos en el momento que se realizan las actividades que nos hacen tener sobresaltos como este que narra:

sin embargo mi atención fue absorbida por los gritos de Cristal quien al meterse al mar gritó al sentirse embargada por el agua, pensé que le había ocurrido algo grave... (Relato / ver Anexo 2)

Este colaborador no explicita en su relato muchos elementos de los que hemos designado como “tensiones”, sin embargo, al revisar lo que escribe, se nota que la aplicación de su proyecto dependía mucho de la participación de los niños y padres de familia, dado que el apoyo por parte de la escuela o las autoridades de la población es muy limitado.

6.3.2. Las relaciones.

En toda actividad didáctica que se realiza en la escuela se da un entramado de relaciones entre los diversos actores que convergen en este contexto. Los primeros en ser trastocados por la dinámica que se implemente son los alumnos porque son los receptores directos y tendrán reacciones como interés, entusiasmo, desarrollo de habilidades, de ciertos valores (solidaridad, democracia, respeto, etc.) y de todo lo anterior, siempre será prioridad la adquisición de conocimientos que podemos evaluar a simple vista o aplicando una evaluación integral.

- ***“Ellos estaban tomando decisiones [...] se involucraron en la actividad.” Las relaciones en el relato de la PARTICIPANTE 1.***

La docente comenta al respecto:

Esta actividad significó un logro para los niños, primeramente ellos estaban tomando decisiones sobre qué cuento escenificar, decidieron la lengua en que la presentarían y que en este caso fue el español, construyeron en grupo el guión teatral, se involucraron en la actividad y comprendieron la estructura del texto de manera autónoma ya que no tuve que llegar al aula con un guión escrito.

[...] los niños, de acuerdo a sus conocimientos y expectativas argumentaban en favor de su propuesta, prestaban atención al compañero que participaba. (Relato / ver Anexo 1)

Con los padres de familia al final de todo el proyecto de los cuentos hubo una relación fructífera como la docente narra:

cité una tarde a los padres de familia para que apoyaran a sus hijos, llevándome la grata experiencia de que todos los alumnos tuvieron el apoyo, si no era directamente de la madre o del padre de

algún otro familiar, incluso de padres que dudé irían a la escuela fueron los primeros en llegar y apoyar a los demás. Esto entonces era reflejo de que los padres sí estaban al pendiente de las actividades ya que llegaron puntualmente con los materiales que se les había pedido. (Relato / ver Anexo 1)

- ***”Son niños que no hablan, no participan...” Las relaciones en el relato del PARTICIPANTE 2.***

Sobre el proyecto trabajado en cuanto a las relaciones que se dieron dice:

Los padres y sus hijos participaron llenando los globos en conjunto, para posteriormente trabajar en equipo. Pero antes de llevarla a cabo decidimos compartir un instante de convivencia, en donde muchos de ellos compartieron los productos que habían llevado (Relato / ver Anexo 2)

En una entrevista que se realizó dice:

El trabajo derivado del proyecto se organizó de manera agradable, todos acatando sus responsabilidades, incluso al que no cumplía, los demás le reprochaban sus funciones. (Relato/Anexo 2).

Francisco es un personaje que aparece en el relato, pero ¿Por que el docente muestra interés en él?.

la idea de Francisco la “guerra de agua” (Entrevista 2.)

Más adelante señala sobre este mismo personaje:

Observé que Francisco en ningún momento perdió la sonrisa (Entrevista 2).

En la entrevista le pregunté por qué Francisco era nombrado en su relato y contestó lo siguiente:

son niños que no hablan, no participan que tienen problemas en su casa y ahí me sorprendió que lo hicieran, y sí funciona porque de alguna manera consigues que otros niños también se interesen por aprender, por hacer las actividades (Entrevista 2).

Otro elemento que forma parte del entramado de relaciones que se dan en la escuela es el resto del personal docente, los colegas que conforman el colectivo escolar, son también vigilantes de lo que realiza el docente. Esto no aparece en el relato pero puedo decir al respecto porque los colaboradores de la investigación lo han comentado en la entrevista realizada, ya que el trabajar con esta metodología fue por iniciativa propia para tratar de mejorar su práctica pues es un camino que han recorrido en solitario dentro de la institución donde laboran, porque aunque han intentado contagiar a otros con esta didáctica siempre hay resistencias, inclusive ni el Director de la escuela se muestra totalmente de acuerdo con su forma de trabajo. Eso mencionan los docentes:

PARTICIPANTE 1.

Yo he invitado a algunos compañeros a trabajar por proyectos pero solo una maestra se ha acercado y le he tratado de explicar cómo se hace un proyecto, cómo se hace la estrategia de interrogación de textos.

Con el otro maestro de sexto grado también intenté cuando nos reunimos para hacer la dosificación de contenidos pero me dijo que no, que él hacía su trabajo de esa manera y que si yo quería lo adecuara pero él no, yo respeto su trabajo también y ya no insistí.(Entrevista 3)

PARTICIPANTE 2

cuando yo voy con la directora y le digo vamos a hacer esto y esto y esto, tenemos que salir a otro lugar, no lo dijo tal cual pero me dio a entender que ¿Cómo?, ¿está seguro? o sea como que así como qué haciéndome ver todas las implicaciones que traía el salir de la escuela (Entrevista 2)

Para terminar esta parte del análisis sobre las relaciones y tensiones que se dan en el contexto de la aplicación de la Pedagogía por Proyectos se observa que las tensiones más frecuentes son las que se dan en relación al tiempo, a imprevistos que surgen producto de factores externos como el clima y los materiales, entre otros. Con respecto a las relaciones notamos que se prioriza el diálogo, los alumnos tienen un papel importante en la toma de decisiones y, sin

duda, esto contribuye a que los alumnos se integren en las actividades. Claro está que a los docentes el tener informados a los padres de familia les proporciona cierta seguridad.

La participación de los padres de familia o tutores es parte fundamental en la enseñanza y dicha participación implica según la UNESCO (2004)

opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa. Proponer aquellos propósitos curriculares que guiarán la enseñanza de sus hijos e hijas, dar ideas respecto de los recursos requeridos y acerca de las formas de obtenerlos, haciéndose parte de la gestión; asistir a reuniones o Escuelas para Padres, en las cuales el conocimiento final surge desde aquello que aportan los educadores y también desde el conocimiento cotidiano de las madres y los padres. Participar significa, por tanto, hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución.

Una buena comprensión de las familias de los niños, un currículo construido desde dicha comprensión genera una mejor educación desde la escuela para niños y familias particulares; una buena comprensión desde las familias respecto: a) al trabajo que realiza la educación; b) a las características de los menores; c) a las condiciones en las que se realiza la docencia; necesariamente influye en la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas, porque la educación actúa de forma diferente y porque los padres y las madres van apropiándose del saber especializado de la Pedagogía.

(p.26)

Los padres del alumno deben ser el apoyo para el profesor, aunque lamentablemente con la embestida de desprestigio del gobierno hacia la profesión docente éstos se han convertido en fiscalizadores o inspectores de la práctica del maestro, por lo que involucrarlos desde una participación positiva en las tareas de la escuela es todo un reto para los docentes. Es notoria la preocupación de los docentes con respecto a lo anterior, por lo que emplean

estrategias para mantener informados e invitar a los padres a participar en los proyectos.

6.4 “¿Lo estaré haciendo bien o mejor me regreso a hacer lo de siempre?” La respuesta al cambio. La Pedagogía por Proyectos en el contexto escolar y comunitario.

En este subtema se busca dar respuesta a la interrogante ¿Cómo se transforma la práctica docente y el docente mismo por medio de la aplicación de la metodología de Pedagogía por Proyectos?, es así como veremos el impacto de dicha didáctica, para lo cual centraremos el análisis desde dos perspectivas: la primera es el contexto de la aplicación en el aula que incluye a los alumnos, los tutores y, la segunda será el docente como individuo en proceso de descentración de su labor, pues nuestros colaboradores reflexionan en las conversaciones y/o escritura y nos cuentan sobre el cambio experimentado con la práctica de esta metodología “nueva” para ellos.

6.4.1 El contexto del aula, la escuela y la comunidad. Sus transformaciones.

Emprender algo nuevo en nuestro actuar trae consigo una serie de situaciones para las cuales el profesor debe estar preparado y asumirlas con cierta madurez para no desistir y volver a lo tradicional, al estado de confort que puede experimentarse al estar instalado en la rutina. Nuestros colaboradores han buscado adaptar su forma de trabajo a las contingencias que el medio les impone y han implementado estrategias para trabajar la metodología tratando de no tensionar su espacio laboral, por ejemplo, hacen adaptaciones en su horario de clase, hasta cierto punto podría decirse que su trabajo es en la clandestinidad. Así lo dice la PARTICIPANTE 1 :

así como que todo el día no lo trabajo, porque justamente de las reuniones que he tenido las observaciones que hacen los papás y también por los temas que en sexto grado se llevan muchas asignaturas (español, matemáticas, ciencias naturales, geografía entre

otras) y pues el director me exige que yo cumpla con esas asignaturas y pues me piden un promedio y pues tengo que hacerlo porque me lo pide la dirección.(Entrevista 2)

La respuesta al cambio con la actitud de la docente es evadir a la autoridad educativa, persuadir a los padres de familia, tratar de buscar el espacio para trabajar la Pedagogía por Proyectos como si ésta fuera algo malo, sino todo lo contrario son los docentes quienes saben el gran potencial que ésta tiene para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

A pesar de lo anterior es notorio el cambio en muchos aspectos del contexto escolar porque la metodología es flexible y va más allá de las paredes del aula, los docentes ven en esta experiencia muchas ventajas por el simple hecho de partir del interés del alumno, además aplicada al contexto comunitario indígena de una escuela bilingüe la colaboradora ve muchos beneficios, con lo que afirmamos que la Pedagogía por Proyectos muestra un margen amplio de viabilidad para la enseñanza de saberes comunitarios, eso dice la Participante 1 en una de las entrevistas (cito textualmente):

PARTICIPANTE 1

En este contexto la ventaja me la proporciona la Pedagogía por Proyectos, digámoslo así, porque finalmente se parte de algo que el niño quiere conocer y como que el niño trata de hacer un esfuerzo (Entrevista 2)

...un logro de la pedagogía por proyectos más que nada yo lo veo por la cuestión bilingüe, ya que a esos niños les cuesta el proceso de lectura y escritura en su lengua, algunos son bilingües incipientes y escriben algo que tienen un poco más de sentido para ellos a estar escribiendo cualquier cosa... a su forma de entenderlo pero el niño lo escribe o me da un ejemplo, lo relaciona con otra cosa pero hace un esfuerzo por escribir; tal vez su estructura no sea totalmente correcta porque apenas están en el proceso de adquisición de la segunda lengua pero, como que tiene más sentido la escritura que partió del proyecto...(Entrevista 2)

En el proceso de aprendizaje de los estudiantes también se le atribuye a la Pedagogía por Proyectos el logro de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que van más allá de los conocimientos disciplinares enmarcados específicamente en el curriculum oficial, que también llevan al desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

En palabras de la PARTICIPANTE 1:

Cada uno de los proyectos favorece diversas habilidades pero de manera general he podido observar lo siguiente:

- *Sienten la confianza de expresar lo que les gustaría aprender cuando se dan cuenta que se abordan los temas o actividades que ellos propusieron.*
- *Comienzan a construir sus propios conceptos así sea con una o más frases en mixe o español.*
- *Pueden sacar ideas principales y preguntan lo que no entienden, presentan información por ellos mismos y esto en consecuencia les ayuda cuando hay que abordar otros contenidos.*
- *Se dan cuenta de sus errores, comentan entre ellos y dan ideas para mejorar diversos aspectos.*
- *Comparan información de diversas fuentes y aun cuando se estén abordando otros contenidos o proyectos hacen alusión o comparación con lo que ya han visto.*
- *Con los proyectos hacen actividades en equipo como ir a la biblioteca o al Ciber a buscar información y a veces aunque ya no estamos en el proyecto y encuentran información y la traen todavía, dicen, mire maestra mire lo que encontré se acuerda que hablamos de tal cosa mire lo que dice y hay niños que así siguen pues eso está muy bien esos niños se les quedan las ganas de seguir investigando de conocer.*
.(Entrevista 3)

Algunas cuestiones similares dice en la conversación el PARTICIPANTE 2:

los niños ya se familiarizaron y expresan sus inquietudes, hablaban, se ponen de acuerdo en cosas para llegar temprano por ejemplo, en algunos momentos muestran sus inconformidades, evidencian a los que no estaban cumpliendo con una de sus tareas. (Entrevista 2)

Con lo anterior es notoria la coincidencia del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de nuestros colaboradores y permea la idea del logro en los alumnos, no solo de conocimientos, sino además de la capacidad de tomar sus propias decisiones y, en si, transformar esas decisiones en acciones, se ha empoderado a los chicos desde un rol distinto al de la pedagogía tradicional, también la metodología es incluyente pues se logra la participación del grupo en la dinámica del proyecto, cuestión que a los docentes mismos asombra, pues como señala el PARTICIPANTE 2 sobre sus estudiantes de 1º:

Pareciera que en cierto momento como si estuviéramos haciendo las cosas a la ligera pero ellos están bien encajados en el objetivo muy bien enganchados; saber que a pesar de que están pequeños tienen respuestas elaboradas, dan soluciones u opciones ellos entran en la dinámica.(Entrevista 2)

Los participantes dicen algo más sobre lo anterior:

PARTICIPANTES 1

los niños muestran esa capacidad de trabajar de manera autónoma, opinan y analizan[...]se logran interesar, se motiva se comprometen[...]a los niños les gusta...están involucrados les quedan las ganas de seguir investigando, de conocer (Entrevista 3)

PARTICIPANTE 2

Siempre tienes el entusiasmo de los niños, el entusiasmo y el interés, ya que todos están muy emocionados...(Entrevista 2)

La Pedagogía por Proyectos logra motivar al alumno por partir -como ya lo dijimos en reiteradas ocasiones- del interés de los estudiantes, así lo describen los participantes. Si analizamos las aseveraciones de los colaboradores notamos que allí está implícito el “aprender a aprender” o la metacognición que “es la capacidad del sujeto para reflexionar sobre su cognición, permitiéndole un

control consciente y deliberado de sus procesos intelectuales”(Escorcía,2010, p.267) esto, sin duda, es un logro muy importante para el proceso de aprendizaje de los alumnos. También hay que destacar que la didáctica desde esta metodología se vuelve muy inclusiva ya que, por lo que los colaboradores expresan, en ella los alumnos se integran sin distinción de género, capacidad intelectual, edad, cultura, clase social, etc.

Recordemos que una de las bondades de esta metodología es el trabajo colaborativo y es más propicia para los niños que la pedagogía tradicional porque ésta los margina al no atreverse a participar abiertamente, en cambio con la metodología utilizada aquí son motivados a la interacción. Al respecto retomo la mirada de la autora Jolibert (2009), quien señala en el prólogo de un libro que contiene una compilación de relatos sobre la Pedagogía por Proyectos, que esta pedagogía:

“transforma profundamente el estatus de los niños al considerarlos como seres inteligentes, capaces de decidir, gestionar y evaluar sus actividades y, para los adultos (padres y docentes) transformar la representación que ellos tienen, generalmente de las potencialidades de los niños[...]son los propios aprendices los que construyen sus aprendizajes. Esto se hace posible con la ayuda de los demás [...] instaurar en las clases las condiciones de una verdadera vida cooperativa, apoyándose en las interacciones que ésta genera para estimular el desarrollo de personalidades fuertes y solidarias y construir aprendizajes significativos” (Pulido, et. al, 2009 Comps. Tomo 1, p. 6)

En cuanto a los aspectos favorables con los padres de familia o tutores, uno de los docentes dice que la metodología apoyó en la mejora de las relaciones, eso expone el PARTICIPANTE 2:

el interés como le decía ahorita, fue de la familia, quienes se acercan más y apoyan porque tengo un grupo en donde hay muchos problemas personales entre los padres de familia, esta actividad sirvió para unir un poco, limar un poco de asperezas, no quedó así como al cien por ciento pero yo

siento que sí hubo un avance, un acercamiento en tratar de relacionarse. Lo más importante es que estuvieron más apegados a sus hijos que es lo que a veces no se logra haciéndolo de otra manera.(Entevista 2)

El panorama anterior es una muestra de que la metodología de Pedagogía por Proyectos, de acuerdo a lo que nuestros colaboradores nos narran y a lo que apunta Jordán Sierra (2007), promueve estrategias educativas que favorecen la inclusión y la convivencia en la diversidad porque en ella se da “el análisis de situaciones conflictivas, la escucha activa, la negociación, la mediación, la toma de decisiones por consenso y la creación en el grupo de un ambiente de confianza y cooperación” (p.120).

Hasta aquí he abordado sobre los logros que los colaboradores identifican en el aula y con los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje resaltando que son notorias las virtudes de la Pedagogía por Proyectos y su impacto va más allá de las paredes del aula.

6.4.2 El giro epistemológico. La transformación de la práctica docente desde la aplicación de la pedagogía por proyectos hacia la diversidad e interculturalidad.

Al realizar una interpretación desde el enfoque metodológico del presente proyecto de investigación que se sustenta en la instrumentación de la narrativa y su perspectiva hermenéutica y fenomenológica, como se menciona en el capítulo correspondiente a dicha metodología, en este trabajo nos enfocamos hacia la narrativa “modalidades de investigación educativa que combina principios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa de prácticas escolares, de la investigación acción y de la investigación participante”(Suárez 2007, Fasc. 1,p.45) .

Desde esta perspectiva el fin de la investigación es hablar de la escuela, de la práctica educativa de la Pedagogía por Proyectos con los docentes que la ejecutan; por su tinte fenomenológico no se planteó “resolver problemas” sino interrogantes acerca del significado y sentido de la experiencia de los

participantes colaboradores. Ese significado y sentido se puede, aunque no esté plasmado gráficamente, leer entre líneas que revelan preocupación, compromiso y, hasta cierto punto, un sentido de pertenencia a la comunidad donde laboran, pues ellos -nuestros colaboradores- no solo se miran como maestros, sino también como gente de la comunidad. El hecho de ser conscientes de la gran responsabilidad que implica su labor, de la innovación intencionada de su práctica para obtener mejores resultados y mantener en un estado de acuerdo y satisfacción a los padres y a los estudiantes mismos, por ello hacen un compromiso en un sentido profesional y personal, todo esto se vierte desde la reflexión de la experiencia. Así como lo dice Suárez (2007, Fasc. 2), las narrativas en sí “recrean imágenes pedagógicas de los docentes autores y otros actores escolares relativas a los objetos, personajes, relaciones y contextos de sus mundos educativos y sociales” (p. 44).

Con lo anterior damos valor al saber docente, un saber que ha sido sojuzgado en el sentido de que las decisiones educativas que se toman por ejemplo sobre las reformas escolares y el trabajo docente se realizan, en general, sin tomar en cuenta el saber docente, lo cual las conduce al fracaso.

En su relato no solo está lo que ellos dicen que hacen, es decir, de la parte instrumental de la didáctica, pues al leerlos nos transmiten más que eso, se descubren los conflictos y las tensiones que provocan las experiencias pedagógicas narradas en el orden normativo y curricular vigente, que es diferente a las prácticas educativas convencionales donde se choca con el concepto tradicional de la enseñanza y del rol del maestro.

Se aprecian los obstáculos que hay que superar para poder innovar, en el caso de nuestros participantes al trabajar la Pedagogía por Proyectos pues tienen que convencer, desplegar todo un operativo de convencimiento, tanto con padres de familia como con las autoridades educativas para obtener el permiso de transformar su quehacer docente. El contexto sociocultural y el institucional influyen fuertemente, lo que obliga a los maestros a trabajar en solitario sin que los demás valoren su esfuerzo por innovar.

Por lo dicho anteriormente hay sentimientos de ansiedad o angustia y hasta de culpa, porque llegan a considerar que posiblemente su trabajo con la Pedagogía por Proyectos no está saliendo bien y que los chicos no están logrando aprendizajes ni desarrollando habilidades, es como esa parte psicológica que como seres humanos expresamos y están en juego al desempeñar esta labor de la cual no hay evidencia en las evaluaciones oficiales, en esos formatos o exámenes que solo miden el conocimiento y habilidades de manera cuantitativa.

En las charlas que sostuvimos hacen énfasis en las satisfacciones que les deja este cambio en su método de enseñanza, con lo que se hace constar mucho de lo que ya se ha dicho en los párrafos anteriores, cito algunos ejemplos de ello:

Del relato del PARTICIPANTE 1

Trabajar con Pedagogía por Proyectos me ha dado la oportunidad de obtener distintas experiencias, cada proyecto tiene sus propios matices, nada está escrito, el inicio o el final tiende a ser modificado para bien o para mal, según las circunstancias y de ello vamos aprendiendo, cada proyecto nos permite estar atentos a lo que pasará, fortalece diversas habilidades. (Relato/ Ver Anexo 1)

PARTICIPANTE 2 (Entrevista)

La experiencia fue muy grata, muy rica aprendí algunas cosas, como a manejar ciertas situaciones con los niños, con los padres de familia, con la directora y con otras personas de la comunidad con la que tuvimos que lidiar para realizar el proyecto. (Entrevista 3)

Recordemos que por medio de su narrativa los profesores nos cuentan y a la vez ponen al descubierto sus dudas, su falta de confianza, el miedo, los nervios que están a flor de piel, la preocupación sobre si su “nuevo” hacer pedagógico es correcto y con todo ello entran en una situación de conflicto interno, producto de esa innovación en el aula porque es algo radicalmente diferente y, además, el hacer las cosas de manera contextualizada es complejo e implica trabajo extra (material didáctico, gestiones fuera del espacio escolar y organización a nivel comunidad, entre otros). Además, es un trabajo que realizan en solitario. Con lo dicho en estos párrafos se da la razón a Larrosa (1995) quien nos menciona que

“la narrativa y la vida van juntas [...] el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido”(p. 43).

Es muy notorio en los diálogos de los colaboradores que se han vuelto más sensibles o perceptibles de los logros en sus alumnos, de lo que cambia en el aula, se descentran y son reflexivos de su práctica, también se dan cuenta que al transformarla, al dar este giro epistemológico ayudan a sus estudiantes. En el mismo escenario hacen el ejercicio de mirarse a sí mismos como docentes, dejar el autoritarismo y bajar al diálogo con los niños, se dan cuenta que la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos no es una receta y que cada proyecto les da un camino diferente e incierto, pero lleno de aprendizajes. Ellos adquieren una sabiduría donde ven que no son los sabelotodo, han erradicado las expectativas y reflexionan sobre el verdadero reto de ser un maestro.

Ahora se preocupan por apoyar a sus alumnos y por eso ensayan diversas estrategias aunque el tiempo escolar sea un elemento en su contra, la presión institucional les hostiga y el volver a la enseñanza tradicional les pone en un dilema de corte ético. Para Leal (2013) es “En este discurrir de encuentros y jornadas, donde sigue presente la búsqueda de *una pedagogía rural, una enseñanza intercultural*, la búsqueda de un “otro” u “otra” silenciados por la homogeneización de una escuela pública”. (s/p).

6.4.3 El giro epistemológico (en proceso) en voz del docente.

En los siguientes párrafos se plantea el eje de análisis correspondiente a la descentración del docente desde la escritura del relato pedagógico, de los cuestionamientos que se hace al verse fuera del ejercicio tradicional de la práctica docente que se implementa en la escuela pública, en esa lucha entre lo instituido y lo instituyente que se dictamina y se vuelve objeto de evaluación-acreditación.

Para ampliar el panorama de hasta dónde impacta la reflexividad me permito plasmar aquí algunas líneas de lo que han escrito otros docentes adscritos a la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en

Lenguaje (Comunidad México, Colombia, Brasil, Chile, Perú, entre otros) docentes que han vivido ese proceso de acompañamiento, retroalimentación y apoyo que caracteriza a estas organizaciones de maestros que hacen investigación educativa, pues como Gloria Rincón dice que “la conformación de colectivos como una alternativa para hacer investigación en el campo educativo y la intervención pedagógica, y con ello reflexionar y modificar sus prácticas”(Pulido, et al. 2009, Tomo 1 Comps., p.XI).

Al hacer una revisión de la literatura que versa sobre el relato pedagógico se encuentran publicaciones de profesores que han contado su experiencia, cito como ejemplo al maestro Colombiano Luis Alfredo Mantilla Florero que en su relato *“El desarrollo del pensamiento crítico en el aula”* menciona que:

“el éxito de la propuesta no radicó en los resultados ambiciosos obtenidos, sino en la generación de estrategias que hicieran conscientes a los estudiantes de una nueva forma de leer los textos en relación al mundo que los rodea. Para mí como maestro fue la mejor forma de pensar mi práctica en torno a pensarme y mejorarme a mí mismo en el ejercicio de la enseñanza, ser crítico de mi propia práctica para dejarme afectar por aquello que es lo que los estudiantes más necesitan aprender y no lo que yo determino que debo enseñar. Es en esto último que me defino como maestro y es en eso último que concibo lo que para mí significa ser crítico”(Pulido, et. al. 2009, Tomo 1 Comps., pp. 383-384)

Nuevamente remito el análisis hacia mis colaboradores y debo decir que encuentro muchas semejanzas entre lo que escribe el docente citado en el párrafo anterior con lo que narran los participantes en la investigación, lo que me hace pensar que es la Pedagogía por Proyectos la que ha movido a los docentes hacia este camino de la reflexividad. Como prueba de ello cito textualmente los siguientes fragmentos de una de las entrevistas realizadas:

PARTICIPANTE 1

Trabajar con proyectos me deja principalmente experiencias que trato de analizar y replantear en próximos proyectos, satisfacción cuando los niños muestran esa capacidad de trabajar de manera autónoma, opinan y analizan. También hay momentos de frustración cuando las cosas no salen como las planeo. También implica investigar en diversas fuentes, identificar contenidos, plantear propósitos, plantear estrategias y buscar material didáctico, lo cual me genera mucho trabajo que en ocasiones me hace dudar.(dudar de seguir adelante implementando la técnica)[...]Los retos que implica trabajar pedagogía por proyectos[...]Cada escuela tiene características diferentes y pues el director de aquí no me pone peros, mis compañeros yo sé que hablan de mi quizá, pero el reto lo veo en lograr lo que es fundamental en educación bilingüe, que los niños dominen la escritura de su lengua, que produzcan textos en su lengua porque casi no hay.(Entrevista 2)

PARTICIPANTE 2

En cierto momento el problema era yo por aventurarme a hacer algo un poco distinto ¿no?, porque a veces como maestro estás programado como que debo de terminar cierto contenidos, ciertos temas y desviarte de otra manera, a veces te causa inseguridad así como que decir: ¿lo estaré haciendo bien o mejor me regreso a hacer lo de siempre?(Entrevista 2)

En este apartado podemos observar que el proceso que viven los docentes al implementar otra pedagogía diferente a la rutinaria es, hasta cierto punto desgastante, demanda tiempo y dedicación, requiere también algo de táctica por parte del profesor para crear los espacios para su aplicación fuera de lo normativo, escolarmente hablando. Hace que se dude en continuar con el cambio o volver a lo tradicional para no entrar en conflicto, pero a pesar de ello nuestros colaboradores en la investigación continúan porque, por lo que dicen en las conversaciones y en el relato, para ellos es fundamental que para los niños sea significativo este trabajo y logren un aprendizaje con sentido pedagógico,

tengan la iniciativa y participen cada vez de manera más autónoma en el desarrollo de sus aprendizajes, porque con esto sus estudiantes han modificado su actitud, se han vuelto más seguros, tiene mejor autoestima, mejoran en sus estrategias de investigación y todos estos logros los atribuyen al proceso de enseñanza contextualizado, quizá es este el marco de una práctica pedagógica intercultural aunque ellos no lo nombren explícitamente de esta manera, porque su práctica cumple con lo que señala Jordán Sierra(2007) citando a Bolívar y Luengo 2006, p.30)

“ una educación para el ejercicio de la condición de ciudadano y para la convivencia intercultural promueve, en la actividad escolar y fuera de ella procesos dialógicos de deliberación compartida, toma de decisiones y formación autónoma de juicio, la igualdad, la equidad y la solidaridad, la justicia, la autonomía y la responsabilidad” (p.118)

Así mismo, los docentes han tomado en cuenta la diversidad sociocultural y cognitiva en la que están inmensos sus estudiantes y se han ajustado a ella desde un proceso más sistemático al aplicar la metodología y reflexionar sobre sus logros, con esto cumplen uno más de los principios que orienta a las redes de maestros, el del respeto a la diversidad que dice Pulido y *et. al.* (2009) “permite emprender acciones que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de transformación, surgidos desde las necesidades e imperativos sociales y culturales de cada país” (p. 9).

Aquí también cabe mencionar un párrafo que escribe la maestra Reyna Flor P. R. al respecto de las reflexiones anteriores en su relato titulado “*La magia de mi escritura*”, cito textualmente:

“ Me gusta ser el timón de mis alumnos, es bonito ver como ellos tiran sus redes y se ponen a trabajar, claro, hay días en que no todo el trabajo resulta un éxito, pero el fracaso nos ha enseñado a insistir y salir adelante. Como maestra veo que cada día el trabajo en el aula es una aventura, una nueva forma de aprender, de conocer y de ser, estamos aprendiendo en la clase y en diferentes momentos[...] La escuela es un sitio de encuentro donde los niños se expresan, se comunican, reflejan

lo que son y lo que quieren.”(Pulido, et. al. Comps., 2009 Tomo 1, P. 400)

6.5 La co-labor un espacio para la reflexión

De acuerdo con Sánchez J. (2015) la co-labor es el espacio para el análisis de la narrativa, es una metodología de investigación que se está implementando en las ciencias sociales. Le da otra mirada a las interpretaciones la que para el autor “podríamos denominar es de corte hermenéutico, lo que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de actividad que desarrollan los sujetos (mis colaboradores) en escenarios diversos y específicos” (p.87).

Hay que recordar que un relato pedagógico es aquél en cuya narración se reflexiona sobre el hacer didáctico, es una reflexión crítica que hace el docente sobre sus estrategias de enseñanza para así buscar la mejora, a través de esto el saber pedagógico que posee puede ser conocido por otros. Esa reflexión no se develará automáticamente en la primera escritura, es un proceso gradual, pues descentrarse de la concepción tradicional de la labor educativa cuesta, además se necesita de la ayuda de otro u otros para transitar ese camino a la reflexividad.

El relato de nuestros participantes nos ha dado pautas para hacer algunas afirmaciones vertidas en párrafos anteriores en cuanto al contenido. Ahora trataremos sobre algunos elementos de la redacción, de las implicaciones de la co-labor para lograr un buen relato pedagógico, además daremos algunas que podrían ser soluciones para un mejor proceso y resultados de las narrativas de los docentes.

En cuanto a una de las interrogantes de la investigación que versa sobre los desafíos que enfrentan los maestros en el desarrollo de construcción de un relato pedagógico que nos revele su experiencia en la innovación educativa. Uno de los elementos a enlistar en este apartado, por el hecho de ser muy visible al hacer la lectura de las narrativas de los colaboradores, es que ellos a la hora de escribir sobre su práctica suelen dar por hecho de que quien los lee sabe de lo

que están hablando, ellos no explicitan algunas de sus acciones importantes pues no son muy descriptivos, omiten la parte rica de la didáctica donde se puede observar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en la **Fase II Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes** donde se entretajan los objetivos del proyecto desde la didáctica que incluye los contenidos curriculares; además la **Fase IV concerniente a la evaluación pragmática de las competencias construidas** y la **Fase VI que tiene que ver con la construcción de herramientas recapitulativas con miras a los aprendizajes posteriores, para verificar la significatividad de lo que aprende en cada proyecto**; de hecho, cuando hablan sí nos comunican mucho de ese saber, prueba de ello son las entrevistas realizadas en el diálogo como proceso de retroalimentación mutua donde no se vio al entrevistado como un sujeto respondiente o como sujeto objeto de investigación. Fue en esos espacios donde me percaté que quizá los docentes tienen temor de abrirse de revelar y revelarse ellos mismos en la escritura de su narrativa, juzgar si lo hicieron bien porque aún no son muy expertos en las fases de la metodología y están ensayándola, ya que es un proceso gradual el llegar a ser expertos y por ello prefieren no escribir mucho al respecto.

Con lo anterior también se puede plantear que tal vez los colaboradores aún no se descentran del todo de la figura que se ha creado en torno al docente como actor protagónico del proceso de enseñanza y aprendizaje, en sí del papel de “maestro” como poseedor del saber.

La co-labor fue un proceso de construcción en el acompañamiento de sus logros y dificultades vertidos en la narrativa misma que Suárez propone a partir desde un planteamiento de proyecto realizado en Argentina que tuvo su origen en una temática de desarrollo curricular centrado en las prácticas de enseñanza de los docentes que se ejecutó con la puesta en marcha de una serie de Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. En este tipo de investigación desde la perspectiva de Larrosa (1995) alude que “narrativa” es el nombre de las cualidades que estructuran la experiencia que va a ser estudiada y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio”(p12).

Efectivamente, al conversar durante las entrevistas y al escribir su relato se ha dado un proceso de reflexión significativo para los fines de esta investigación, a la manera que, como nos lo plantea Leal (2013), es “pensar una didáctica del encuentro. Una didáctica que viabilice un vínculo pedagógico donde se narren nuevas prácticas discursivas constituyentes de otras subjetividades” (s/p). Aquí radica la importancia de la investigación realizada ya que, desde esa co-labor intencional, de la retroalimentación mutua, de un diálogo de ida y vuelta donde ellos estuvieron enterados del análisis suscitado a partir de su narración, tanto oral como escrita, se logró mostrar las dificultades a las que se enfrenta el docente, ese dilema ético que se ve influenciado por las diversas situaciones contextuales.

Cabe señalar que, a diferencia de Suárez, dentro del proceso de la construcción del relato por cuestiones de tiempo y recursos nos vimos en la necesidad de adaptar esta metodología a nuestras posibilidades, programando sesiones en determinadas fechas y lapsos de tiempo. El tiempo fue precisamente uno de nuestros enemigos ya que por la distancia donde se ubican las localidades y las labores particulares de nuestro colectivo las fases no se dieron como se esperaba, lo ideal hubiese sido un taller en forma, con sesiones continuas.

También quiero destacar que en el papel de investigador al aplicar esta modalidad de investigación- acción colaborativa me hace repensarme como docente porque aunque he sido participante del diplomado, soy miembro de uno de los nodos de la RED Lenguaje México (Nodo Costa, Oaxaca) y escribí un relato sobre mis inicios en la práctica de la Pedagogía por Proyectos en el año 2016 que llevó por título “*Con jabones y entre resbalones. Emprendiendo el camino en la Pedagogía por Proyectos*”, el cual resumí en aquel entonces de esta manera:

El miedo a lo nuevo, a lo desconocido, es una constante en nuestra labor, innovar la práctica, lograr la democratización en la pedagogía del aula nos lleva por caminos en los que descubrimos que la escuela puede llegar a ser un mundo de aventura para que los chicos se sientan plenos y felices. Coordinar los aprendizajes desde el ámbito comunitario, la realidad en que viven los niños, hace las experiencias

ricas en significado; la Pedagogía por Proyectos es el motor que impulsa.(Gómez M. 2016, p.19)

El título del relato dice mucho y simboliza las tensiones “ resbalones” que se dieron en esta práctica de la Pedagogía por Proyectos, entre las que recuerdo y que no fueron dichas en la narración, están la pérdida de control de algunas actividades enmarcadas en el proyecto, pues los alumnos rebasaron mis expectativas en cuanto a tomar el control de su aprendizaje y cada vez proponían más cosas aunque éstas no habían sido contempladas en el contrato colectivo pero eran muy interesantes y las retomábamos, lo que hizo que el periodo contemplado para el proyecto se extendiera, también el trabajo con los contenidos curriculares lo vi como una tensión ya que el proyecto estaba demasiado inclinado a algunas asignaturas como Oaxaca la entidad donde vivo, Español , Matemáticas y Ciencias Naturales y marginó a otras como Educación Artística e Historia. Así mismo se presentaron algunos conflictos con los docentes de la escuela por el hecho de estar trabajando tiempo extra (por las tardes) puesto que presentaron inconformidad porque los tutores al ver esto les exigirían a ellos trabajar ese tiempo extra también.

Al releerme entre líneas me doy cuenta que, igual que en mis colaboradores, en mí estaba presente el miedo, el deseo de innovar y de contextualizar los aprendizajes. Ahora que escucho a mis colegas encuentro muchas de las causas de todo esto y los comprendo. No solo fungí como mediadora o como un canal de reflexión en la investigación pues aún me reconozco como docente en este complejo camino del proceso de descentración; la reflexividad sigue su curso al escucharnos y leernos, ya que nos retroalimentamos. También coincidimos en muchas de las bondades de la Pedagogía por Proyectos muestra de ello es la reflexión final de mí escrito en el cual textualmente dice:

¿Qué me deja la Pedagogía por Proyectos? Un cambio notable en el trabajo de mis alumnos, pues ahora todo lo realizan con confianza y entusiasmo, ansiosos de llegar a la meta, por lo que cualquier sacrificio vale la pena. En el ámbito didáctico leer y redactar textos con funcionalidad les resulta muy significativo por ser ellos los actores

principales. Antes yo era de esas maestras que al trabajar redacción tenía como fin llenar portafolios didácticos y tener evidencias para mostrar en la visita del supervisor; y la lectura sólo era una actividad aislada, muy separada de la redacción. Ahora comprendo que ambas deben ir de la mano para que el niño construya su saber. Recuerdo que antes el egocentrismo de mis alumnos estaba muy acentuado, al grado de que cuando llevaban algún material y si se trataba, por ejemplo, de mezclarlo con otras cosas, no querían hacerlo por temor a revolverlo y perderlo. Cambiaron ese “yo” por el “nosotros”; la solidaridad quedó por encima de la competencia, la democracia se hacía valer hasta en situaciones que para cualquiera parecerían irrelevantes, inclusive hasta en sus juegos. (Gómez M. 2016 p.24)

Me identifico con muchos de los planteamientos que hacen los colaboradores sobre todo al cuestionar la práctica, las vivencias con los alumnos y demás agentes escolares, todo ello me indica que la democratización de la enseñanza está en la autonomía de los alumnos sobre lo que quieren aprender y la autonomía del docente para hacer “ otras pedagogías” lo cual es una batalla que ve sus triunfos en la alegría de los estudiantes que les hace tener un nuevo concepto de la escuela que deja de ser como una imposición, donde aprender deja de ser un proceso aburrido y doloroso.

Entiendo a mis colaboradores en todo lo que han vivido en este proceso dentro del diplomado y en la aplicación de la Pedagogía por Proyectos misma que seguiré ensayando al volver al aula porque en esta propuesta no hay una receta específica que seguir, pero la co-labor me dio el escenario para descubrír esa coordinación, esa danza a buen ritmo que debe haber entre la didáctica y la interculturalidad que yo atribuía exclusivamente a la práctica desde los saberes comunitarios, cuestión que enmarqué en el planteamiento del problema de esta investigación, pero al contrastar lo que narran mis compañeros docentes con la literatura y, a pesar de la diferencia de contextos, se visualiza un entramado de conexiones que incluyen desde la Pedagogía por Proyectos hacen ver y valer desde un rol diferente al tradicional a los principales agentes que intervienen en el acto educativo (alumnos y tutores) para abonar a esa práctica intercultural.

Así mismo, en este proceso es muy visible que la rigidez de los planes de estudio dan muy poca cabida para trabajar este tipo de metodologías alternativas, de modo que lo otro, lo alternativo, llega a convertirse en algo extra, fuera de lo que la intuición educativa demanda en la práctica pero a pesar de ello se atreven y coordinan proyectos con sus alumnos por lo que practican esa *didáctica no parametral* como le llama Estela Quintar. La Pedagogía por Proyectos está dentro de este marco de didáctica puesto que al hacer la autora mencionada un comparativo entre la enseñanza tradicional y la didáctica no parametral hay muchas coincidencias con ésta, cito textualmente dicha comparación que dice:

uno puede enseñar para la subalternización a los sistemas dominantes o para la autonomía del sujeto asumiendo que vive en sociedades cada vez más heterónomas. Una opción que implica trabajar para la “minimización” del sujeto – mínimo pensamiento, mínima mirada, mínimo movimiento de la imaginación contribuyendo a la conformación de sujetos zoológizados; o bien, trabajar para el poder de potenciación de todas las capacidades creativas del sujeto, radicalmente humano y obsesivamente observador activo de su realidad concreta entendiendo que los límites son desafíos históricos más que reducciones de opciones.(Salcedo,2009 p, 122)

Así pues, la Pedagogía por proyectos puede dar valor a esos saberes no institucionalizados de los alumnos, de la comunidad (los saberes comunitarios) lo que no forma parte en los planes de estudio pero que son puente para la vida social de los alumnos.

Por lo anterior sustentamos que “Hablar de “*la mirada del docente*”, de su actitud intencional, y ponerla de manifiesto nos permite hacer conscientes nuestros supuestos e imaginarios para posibilitar la búsqueda de nuevas estrategias y la comprensión de los procesos educativos” (Sánchez J. 2015, p. 72). Es así como la investigación en co-labor me brindó la oportunidad de comprender a los colaboradores, de cierta manera maticé mi mirada no sólo en el rol de investigador, sino además como docente, lejos del sentido común, ya que me situé en su contexto y pude entender los significados de los conceptos que usan

al hablar y escribir, esas redes de significado que le dan sentido a su práctica docente.

REFLEXIONES FINALES

Como Suárez (2011) nos dice: “la documentación narrativa se orienta a dar cuenta de las comprensiones de los educadores acerca de sus mundos, prácticas y relaciones escolares y de los sujetos que las habitan”(P.75). De tal modo que en el camino que he transitado desde la co-labor posiciono a mi investigación como un espacio creado para escuchar y dar voz al docente para que de a conocer su hacer pedagógico, dicho espacio fue escenario para que el docente hablara y compartiera toda esa riqueza de información que hay en ellos, misma que ha sido inadvertida por los canales oficiales y administrativos que imponen evaluaciones estandarizadas y cuantitativas sustentadas en una Reforma Educativa. Podemos ver en éste trabajo al analizar la parte normativa de los elementos del Estado del Arte que consideré importante incluir en capítulos anteriores sobre la profesión docente, en contraste con los resultados de la investigación presentados la polaridad que toda ésta normatividad tiene en relación con la práctica pedagógica, ya que estas políticas educativas son orientadas al lado opuesto del trabajo cotidiano de los docentes, mis datos dan cuenta que con esas políticas, con esas miradas, con esas formas de instrumentar nuevos modelos educativos se sigue invisibilizando, desatendiendo, minimizando todo el saber docente que se refleja en la práctica pedagógica cotidiana que frecuentemente implica una práctica transformadora, contextualizada, cargada de ética y preocupada porque los estudiantes adquieran aprendizajes significativos; todo esto lo desconocen las autoridades, los sistemas administrativos de la educación porque la educación del Estado es aún un sistema altamente burocrático, por ello no hay una retroalimentación adecuada y una dignificación del trabajo docente.

Entre las principales aportaciones de esta tesis, y de las cuales se abundará en los párrafos siguientes considero primeramente, el hecho de que la co-labor ha sido el espacio durante el cual en el proceso de escritura del relato y en las

entrevistas, los docentes reflexionaron sobre su práctica y la importancia de dar ese giro epistemológico o descentración para comprenderla como el espacio donde el docente deja de ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje para posicionar también a los estudiantes, donde dicho proceso está en una relación de reciprocidad basada en el conocimiento mutuo entre adultos (docentes, personas de la comunidad, entre otros) y aprendices; otro aspecto que se dio en el proceso de la co-labor es el hecho de que por medio de ella los docentes escribieran más allá de un reporte escolar; además descubrimos que los profesores trabajan la metodología de Pedagogía por Proyectos en paralelo a la dosificación normativa de los Planes y Programas de Estudios. También que la narrativa es todo un proceso continuo que requiere de un acompañamiento puntual con tiempo y capacitación para que el maestro explicita su puesta en marcha sin omitir la parte rica de la didáctica, las claves de su intervención educativa.

A partir de mi experiencia en campo -sobre todo a lo largo del desarrollo de la presente tesis- puedo visualizar más claramente que a la escritura del relato pedagógico debe dársele su tiempo y poner en perspectiva desde un principio que la narrativa escrita y/o el relato que los docentes elaboran, es ante todo, un proceso de construcción y de acompañamiento continuo, así como de sistemática y pertinente retroalimentación a partir de la co-labor, por lo que hay que darle tiempo a este proceso que se genera y descubre en el hacer mismo de la escritura y su inherente autorreflexión de lo que se puso en marcha, así como de lo que se escribe al respecto. El acompañamiento que se proporcionó desde esta mirada ha sido un proceso lento y podría decirse que un poco forzado. Los maestros/as al iniciar a escribir, comienzan dando muestras de una redacción/producción esquemática a la que han sido acostumbrados desde los requerimientos administrativos de la parte oficial como son la entrega de informes, concentrados de evaluación y otros formatos en los que se ven obligados a escribir. Sin embargo, en la narrativa y en la co-labor ellos se van atreviendo a hablar más sobre su práctica y develan todo un entramado de situaciones que muestra a la práctica docente como una labor compleja y dinámica, así como llena de tensiones.

Ellos no son escritores expertos, se inician en la escritura de este tipo de textos, para lo cual es fundamental fortalecer su confianza a la hora del acompañamiento en la escritura con el fin de que se sientan plenos al narrar sus experiencias pedagógicas. Así mismo, es necesario dedicar tiempo (sesiones periódicas) a las sesiones de acompañamiento para que el resultado sea adecuado.

Durante el proceso de la co-labor al leer y escuchar a los docentes es notoria su intención por innovar su práctica y ensayar metodologías como la Pedagogía por Proyectos, aunque ello implique otra carga de trabajo, pues su compromiso con la labor está por encima de lo que oficialmente se solicita y es así como dedican horas extras, aportan recursos económicos, convencen a los padres de familia y hacen de la enseñanza un aprendizaje situado cambiando la dinámica cotidiana que se vive en el aula; el trabajo colaborativo es la clave para incluir y trabajar desde y para el contexto sociocultural, con lo que se visualiza así, la tendencia a promover una enseñanza intercultural.

A pesar de que se trabajó con dos docentes de contextos diferentes, en sus narrativas encontramos muchas coincidencias no solo en lo que se refiere a la experiencia en la Pedagogía por Proyectos, donde muestran elementos que desde su conocimiento de esta propuesta didáctica dominan, sino que en su escritura se tocan aspectos de un entramado de situaciones que van visualizando: las tensiones que se viven al poner en marcha metodologías alternativas, también logran poner al descubierto cómo subjetivan todo esto, tanto en el ámbito profesional como en el personal, revelándose los significados vitales que giran en torno a esta experiencia de la puesta en marcha -casi que por su cuenta- de metodologías pedagógicas alternativas diferentes al quehacer tradicional de la escuela pública, con ello se puede apreciar cómo se representan los participantes en esta vivencia y cómo ésta les resulta trascendental en lo personal y en lo profesional

Otro de los aspectos que quiero destacar es el referente a la profesión docente frente a las políticas educativas en nuestro país mismas que no han hecho más que desacreditar esta profesión y llevar al docente ante una reforma educativa que viola muchos de sus derechos laborales. La denostación ha sido un elemento que no sólo ha dañado la imagen social del docente, sino que también

su autoestima y, por ello, considero que la experiencia de la escritura de narrativa en el formato de relato pedagógico logra dignificar el trabajo docente al hacer públicos sus escritos, valorar el proceso de la valiosa práctica docente desde lo cotidiano y desde lo cualitativo pues en ellos está la realidad de la educación de esos lugares olvidados por las políticas educativas.

Al término este proyecto de investigación no solo ha sido interesante el ver cómo aterriza la Pedagogía por Proyectos, sino el cómo desde los espacios en red y el colectivo que estos contituyen se considera importante la contextualización de la enseñanza.

Como un ejercicio de autoevaluación me realizo la interrogante: ¿Qué aportes da mi trabajo y en que campos pueden impactar dichos aportes? Me doy respuesta considerando que el análisis vertido en este trabajo puede abonar específicamente hacia dos espacios que a continuación expongo:

En primer lugar está el espacio de trabajo académico que se ejecuta en redes, porque da pautas para conocer cómo es el trabajo de los participantes de la red en su práctica cotidiana y en sí de la puesta en práctica de lo que se trabaja en red, ya que es en solitario, para abatir esto se deben implementar formas de acompañamiento por canales de comunicación como son los foros periódicos en línea y chats por las diversas redes sociales, por citar algunos. Se debe tener presente que los docentes necesitan cierto monitoreo en la puesta en marcha, ya que hay conflictos a los que se enfrentan en solitario mientras que con la comunicación constante y fluida se puede brindar una suerte de contención, así como retroalimentarlo en el corto plazo para darle seguridad y motivación sobre su práctica.

En segundo término esta lo concerniente al acompañamiento en la escritura de la narrativa de los docentes en donde igualmente la Red debería de trabajar de manera más sistemática talleres de redacción sobre narrativas para favorecer el tránsito de redacciones esquemáticas hacia aquellas narrativas ricas en vivencias significativas para el docente y llegar así a la subjetividad, a lo profundo de la experiencia. En el caso específico de la narrativa sobre la Pedagogía por Proyectos apelaríamos en su escritura no solo a saber que pusieron en marcha la metodología, sino saber todo lo que ellos subjetivaron de esa experiencia, lo

que transitan para aterrizarla y cómo enfrentan los obstáculos y, a partir de ello, cómo van evolucionando y transformándose en docentes autorreflexivos y críticos. Hay que entender el proceso de la redacción de las narrativas como un ir y venir que toca fibras sensibles en el docente a nivel profesional y personal, por ello el relato pedagógico debe irse convirtiendo en más que un informe.

En el proceso de acompañamiento en la escritura del relato poco a poco los docentes irán explicitando lo que suelen omitir y dan por hecho sobre su labor. Además, quienes son los encargados de la co-labor deben tener la capacidad y sensibilidad para poner en marcha la habilidad de la empatía para escuchar y comprender al docente, al mismo tiempo que tener cautela para ser un buen apoyo y brindar las herramientas que el docente/narrador necesita con el propósito de lograr un nivel de narrativa que revele el sentido auténtico, singular y profundo de la práctica docente que cada vez más emprende consciente e intencionalmente preocupado por la auténtica labor educativa formativa.

Para cerrar este apartado de reflexiones plasmo un párrafo que Suárez(2003) enmarca en uno de sus textos citando a Hunter McEwan y Kieran Egan:

Las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral, estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje (p.7)

REFERENCIAS

- Anderson, G. & Herr, K. (2007). *El docente-investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.)* In I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción.* Buenos Aires: Noveduc.
- Arroyo A. (2016) "Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas, en: Di Claudio, Llanos y Ospina (coord.) *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos y voces.* Ecuador. UPS.
- Baronnet, B. (2009) *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas,* Tesis de Doctorado. México. COLMEX.
- Bruns, B. y Luque (Coords) (2003) *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. En Resumen. Foro sobre desarrollo de América Latina.* Washington. Banco Mundial.
- Cajiao F. (2004) *La formación de maestros y su impacto social. Col. Mesa redonda.* Colombia. Editorial Magisterio.
- Contreras y Pérez (2013) *La experiencia y la investigación educativa.* (pp.21-87) *En Contreras y Pérez (comps) Investigar la experiencia educativa.* 2ª edición. Madrid. Morata.
- Dascal, M. (2004). *Diversidad cultural y práctica educacional,* en: León Olivé (Com.) *Ética y diversidad cultural.* (pp.223-245) México F.C.E.
- Díaz C. E. (2015) *Diversidad lingüística y ciudadanía en educación,* en Díaz Couder, Ernesto, Elba Gigante y Gloria Ornelas, (Coord) *Diversidad, ciudadanía y educación: sujetos y contextos.* México. UPN.
- Díaz Barriga F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la comunidad.* México. McGraw-Hill Interamericana.
- Dietz, G. & Álvarez, (2014). *Reflexividad interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación,* en:

- Oemichen Bazán, C. (Ed) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales.* (pp.55-89).Ciudad de México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Escudero, I. (2009). La comunialidad: una propuesta antropológica en *Revista EducaAcción* No. IX 1. (pp. 19-47.) *Desafío educativo.*
 - Ezpeleta, Justa, Weiss y col. (2000). *Cambiar la escuela rural, Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México: DIE-CINVESTAV 2ª ed. México. IPN.
 - Gómez, Magdalena (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural? Desafío educativo, en Díaz Couder, E. et. al. (Coord.) *“Diversidad ciudadanía y educación: sujetos y contexto.* (pp. 19-47) UPN, México.
 - González A. (2008) *Los profesionales indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe.* México.UAM..
 - Guarnizo C. et. al. (Diciembre de 2015) ¿Pensar en red? Una apuesta desde la cualificación docente, en: *Revista Magisterio.* Núm. 77. (pp. 62-66) Bogotá.
 - Giménez Gilberto. (2007) *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* Col. Intersecciones. No. 18. México. CONACULTA e ITESO.
 - Hernández, Ortiz. (2013) *Los docentes en México. Informe 2015.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
 - Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.(INEE) (2015). *Los docentes en México. Informe 2015.* México: INEE.
 - Jablonska A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales, en: *Saúl Velasco y Jablonska: Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* (pp 25-62).México.UPN.
 - Jiménez Y. & Mendoza-Zuany. (2016) “La educación indígena en México: una evaluación de política pública, integral, cualitativa y participativa”, en: *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, Vol. XIV, núm. 1, enero-junio de 2016, México.CEMCA.
 - Jolibert, J. y Jacob. J.(1998) *Pedagogía por proyectos. Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula.* Chile, Dolmen Ediciones.

- Jolibert y Sraiki (2011) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. 1er. reimp. Buenos Aires-Morata.
- Jordán J. (2007) Educar en la convivencia en contextos multiculturales, en: Soriano Ayala (coord) *Educación para la convivencia intercultural*. (pp. 59-95). Madrid. La Muralla.
- Jurado, F. (Diciembre de 2015) La red de lenguaje y la pedagogía por proyectos. En Revista *Magisterio*. Núm.77 pp. 28-32. Colombia.
- Larroza J. et. al.(1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Editorial Laertes.
- López, H. (2007). "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana, en: *Multiculturalismo y educación para la equidad*. España. Octaedro.
- Maldonado, B. (2016) Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. (pp. 47-59). *EnLiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, Centro de Estudios Superiores de México y Centro América San Cristóbal de las Casas, México.
- Martínez, P. M (2008) *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá. Ediciones Magisterio.
- McEwan H. y Kieran (Comps) (1995) El lugar de la narrativa en la enseñanza, en: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina. Amorrortu.
- Meneses, N. (diciembre de 2015). El poder invisible de los vínculos que sostienen a una red. (pp. 40-43). En *Revista Magisterio*. Núm. 77. Bogotá.
- Moreno, Prudenciano. (2010), *La política educativa en la globalización*. México. UPN.
- Noriega, M. (2000). Sistema educativo mexicano y organismos internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (pp. 659-68) en Arnaut A. y Silvia Giorguli (coord.) *Los grandes problemas de México*. VII. Educación. México. COLMEX.

- OCDE (2010) Acuerdos de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. *Resúmenes ejecutivos*.
- Ornelas, C. (2013) *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México. FCE.
- Pascual, R.(Coord) (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid. Narcea.
- Pérez, Á. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. España.
- Pérez J. et al. (Diciembre de 2015) Redes de maestros, un camino a la inclusión, en: Revista *Magisterio*. Núm. 77, pp.34-39. Bogotá.
- Pulido, R. et. al.(2009) (Comps). *LEO Lectura. Escritura. Oralidad*. Tomo1. México.Noriega Editores.
- Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Serie Tejer la Red. Núm. 3. Colombia. Poemia.
- Rockwell, E. y Mercado R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México.CINVESTAV.
- Ruiz, Silvia (2004). Textos, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. (pp. 44-59)En *La práctica investigativa en ciencias sociales*.Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Skliar, Carlos. (2011) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sánchez, J. M.(2015) Emergencia y miradas horizontales desde la indagación educativa. (pp. 67-94) En: Salazar S. (Coord) *Educacion y procesos de subjetivación: narrativa y oralidad*. México. UPN.
- Sánchez, Ma. L.(2015) Instituconalización de la profesión: de licenciada en educación Preescolar (pp. 139-198), en: Salazar S. (Coord) *Educación y procesos desubjetivación: narrativa y oralidad*. México. UPN.
- Sacristán, G.(2004) Políticas y prácticas culturales en las escuelas: Los abismos de la etapa posmoderna (pp. 25-46)., en: *Por nuestra escuela* , México, Edt. Lucerna Diógenes.

- Sacristán, G. (2005). *La educación que aún es posible*. España. Morata.
- Suárez, D. (Consultor) 2003. *Documento base para el proyecto. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Segunda parte. Fascículo 7. Proyecto CAIE. Buenos Aires. Ediciones Pedagógicas.
- Suárez, D. (Consultor) (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente*. Proyecto CAIE. Buenos Aires. Ediciones Pedagógicas.
- Suárez, D. (consultor) (2007) *¿Qué es la documentación Narrativa de experiencias pedagógicas?* Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2. Proyecto CAIE. Buenos Aires. Ediciones Pedagógicas.
- Suárez, D. (consultor) (2003) *Narrativa docente, practicas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulos I, II, III, IV y V. AICD. Buenos Aires. Ediciones Pedagógicas.
- Suárez, D. (consultor) (2007) *¿Cómo escribir relatos pedagógico?* Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 4. Proyecto CAIE. Buenos Aires. Ediciones Pedagógicas.
- Suárez, D. (consultor) (2007) *¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?* Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 6. Proyecto CAIE. Buenos Aires. Ediciones Pedagógicas.
- SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP
- SEP (2011) Plan de estudios 2011. Educación Básica. México. SEP
- SEP (2016) Modelo educativo 2016. México. SEP
- SEP (2016) Propuesta curricular 2016. México. SEP
- Tarrés María L. (2013) (Coord.) *Lo cualitativo como tradición*, (pp.37-58).en *Observar escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México. FLACSO
- Tedesco, Juan Carlos. (2014) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México. FCE.

- Tezanos, Araceli. (2005) El camino de la profesionalización docente: formación inicial y pensamiento en servicio (pp. 60-77) *En Revista PRELAC, Núm. 1-2015.*
- Taylor S. & Bogdan (1990) *La observación participante en el campo.* (pp. 50-99) *En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Buenos Aires, Edit. Paidós.
- Vela F. (2013) Los procedimientos básicos de recolección como técnica y método (pp. 63-122.) En María Luisa Tarrés (coord.). *Observar escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México, FLACSO.
- Veloz, (2003). Poder sindical y participación social en la educación básica: la disputa por la gestión educativa. *Tesis doctoral.* México. FLACSO.
- Villoro, (1995) Igualdad y diferencia: un dilema político, en: *Básica Revista de la Escuela y el Maestro, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano*, Año II, noviembre-diciembre, México, Núm. 8, Educación Intercultural.
- Walsh, C. (2008) “Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial”, en *Villa, W. y A. Grueso (comps), Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.* Bogotá. UPN.
- Ytarte, R. (2007) “Primera parte: “Cultura, diversidad e identidad”, En *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación.* España. Ed. Gedisa.
- Zabala, V. A. (2000) *La práctica educativa. Cómo enseñar.* España. Ed. Grao. 7ª. Ed.

Fuentes electrónicas.

- Abela A. (2001) *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.* en <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>. (Consultado el 12 de diciembre de 2016)

- Barrena(2014). El pragmatismo Recuperado en :http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_1_Sara_Barrena.pdf. (Consultado el 13/04/ 2017).
- Bolívar A. (2000) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación, en *Revista electrónica de investigación educativa* 4. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103> pdf. (Consultado el 3/05/ 2016)
- Cañal De L. P. (Coord) (2002). *La Innovación Educativa*. Universidad Internacional de Andalucía- Akal.
- Casanova H.(Junio de 2015) ¿Qué sucedió en torno a la evaluación docente?En línea: <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>. (Consutado el 24/11/2016).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recupeardo en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf. (Consultado el 10/05/2017)
- Coll Lebedeff, T. (2013) *La reforma educativa el poder del estado y la evaluación*. El cotidiano (en línea) 2013, mayo- junio): Disponible en: <http://www.redaly.org/articulo.Oa?id=325270120041ssn0186-1840>.(Consultado el 1/11/2016)
- Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales-ILO .En línea www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/.../wcms_345065.pdf. (Consultado el 02/6/2016)
- CEDES 22-IEEPO (2012) *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*.En <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>. (Consultado el 22/06/ 2017)
- CEDES 22.(2013) *Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO. El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. En : <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf> (Consultado el15/06 2017)

- DGEI-SEP En línea basica.sep.gob.mx/site/direccion/6: (Consultado el 29/11/2017)
- Díaz Barriga A. (Junio de 2015) Boletín. *¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación?* Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>. (Consultado el 24/11/2016)
- Díaz Barriga F. (2013) *Constructivismo y aprendizaje significativo*. En “http://www.ict.edu.mx/acervo_educacion_Constructivismo%20y%20aprendizaje20significativo_F%20Diaz.pdf”. (Consultado el 17/06/2017)
- Dicriksson (2013). La trampa contra los maestros. En línea: <http://www.proceso.com.mx/339054/la-trampa-contra-los-maestros/> (Consultado el 27/02/2017)
- *Reformas constitucionales*. En Base de datos disponible en el distribuidor: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm (Consultado el 26/10/2016)
- Escorcía D. (2010), Conocimiento metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. En línea <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n2/v28n2a10.pdf>. (Consultado el 10/04/2018)
- Gómez M. (2016). Con jabones y entre resbalones. *Entre maestros. Revista para maestros en educación básica*. 16(56) (pp.18-24) Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/revista-digital-entre-maestros>. (Consultado el 25/04/2018).
- INEGI (2016). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. Oaxaca. México. En línea de: <http://www.migrantes.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2016/02/ENCUESTAINTERCENSAL-2015.pdf> (Consultado el 23/03/ 2017)
- Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal (INAFED). Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Oaxaca. Villa de Tututepec de Melchor Ocampo.. Disponible en <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20334a.html> (Consultado el 13/01/ 2017)
- La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo (en línea)

- http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf. (Consultado 13/ 11/ 2017)
- Leal. (2013) Aproximaciones a una didáctica del encuentro. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280196.pdf>. (Consultado el 13/04/ 2018).
 - Ley General del Servicio Profesional Docente-INEE. Recuperado en: www.inee.edu.mx/images/.../ley.../Ley_General_de_Servicio_Profesional_Docente.pdf. (Consultado el 23/07/2017).
 - Leyva, X. & Seed (2008) Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de colabor, en: [files.maticesugc.webnode.es/20000004665559674bf/ Leyva_y_Speed.pdf](http://files.maticesugc.webnode.es/20000004665559674bf/Leyva_y_Speed.pdf). (Consultado el 11/02/ 2017).
 - Martínez, B. & Unda (1997). Redes pedagógicas: otro modo de ser conjuntos, en: *Nudos y nodos. Revista de la Cualificación de Educadores* . Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En [líneabiblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/36552.pdf](http://lineabiblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/36552.pdf) (Consultado el 05/10/2016)
 - Moreno Prudenciano. (2010) Formación, calidad y modelo por competencias: crítica al rumbo funcional de las políticas educativas. *Entre maestros. Revista para maestros de educación básica*. 10(46-55) Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/revista-digital-entre-maestros>. (Consultado el 15/05/2016)
 - Navarro, César. Et. al. (2015) Factores contextuales del desempeño, desde la perspectiva de los evaluados en Colmee-INEE. Recuperado en http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdi_a2/12Factores.pdf (Consultado el 01/02/2017)
 - Pérez, M. Á. La educación en México. El Modelo Educativo que México necesita. Recuperado en *EF Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/la-educacion-en-mexico-el-modelo-educativo-que-mexico-necesita/?platform=hootsuite/> (Consultado el 05/11/2017).

- Popoca, C. (2014) "Reforma educativa y equidad, deuda del Estado mexicano: el caso de las escuelas multigrado", recuperado en: rededucacionrural.mx/.../cenobio-popoca-ochoa-2014-reforma-educativa-y-equidad- Fecha de la consulta 2/11/2016.
- Restrepo, E. (2011) Técnicas etnográficas. [Artículo] Recuperado de <http://datateca.unad.edu.co/contenido/401121/EduardoRestrepo> U2Etnografia.pdf. (Consultado el 25/04/ 2018)
- Ruiz, Carmen, et. al. (2010) Transformar el aula, la escuela y la comunidad. Proyectos de intervención de profesores en un programa de formación docente. *Entre m@estros. Revista para maestros de educación básica*. 10(33) de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/revista-digital-entre-maestros>. (Consultado el 15/05/2017)
- Salcedo (2009) Transcripción Entrevista a Estela Quintar. Recuperado en: www.redalyc.org/html/4575/457545096006/ (Consultado el 8/05/2018)
- SEP-INEE. (2016) *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de evaluación del desempeño docente y técnico docente. Educación Básica*. Recuperado en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/EAMI_dytd.pdf. (Consultado el 15/06/2017)
- SEP (2004) *La estructura del sistema educativo mexicano*. En http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf. (Consultado el 10/11/ 2017)
- Silva, P. et al. (2015) Liderazgo del docente y niveles de empoderamiento de los estudiantes en un seminario de prácticas comunitarias en una universidad pública de Argentina. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v31n54/v31n54a08.pdf>. 20/05/2017. 22:15. (Consultado el 05/08/2017)
- Suárez(2011) Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Indagación-formación-acción entre docentes. *Entre m@estros. Revista para maestros de educación básica*. 11(36). En línea <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/revista-digital-entre-maestros>.) (Consultado el 10/05/2018)

- Torres J. (1989). El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva. Cuadernos de pedagogía. Num. 172. Disponible en jurjotorres.com/?p=1992.(Consultado el 03/06/2017)
- Tovar G. & Avilés (Coords) (2009) *"Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos"*. Memorias del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural 2009. En <https://jherrameyer.files.wordpress.com/2012/03/memoria-congreso-intercultural1.pdf> (Consultado el12/11/2017)
- UNESCO,(2004) La participación de las madres y padres en la educación, en: Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>. (Consultado el12/04/2018)

SIGLAS

ACE: Alianza para la Calidad Educativa

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

BM: Banco Mundial

CEDES: Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22

CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina.

CNTE: Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo

DGEI: Dirección General de Educación Indígena

FMI: Fondo Monetario Internacional

ILCE: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

LGE: Ley General de Educación

LGSPD: Ley del Servicio Profesional Docente

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEA: Organización de los Estados Americanos.

OIT: Organización Internacional del Trabajo

PISA: Programme for International Student Assessment

PTEO: Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca

RE: Reforma Educativa

RIEB: Reforma Integral de Educación Básica 2009

SEM: Sistema Educativo Mexicano

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura.

ANEXOS

Anexo 1. Relato de la PARTICIPANTE 1

LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

El inicio con proyectos

Mi nombre es Alma Guadalupe Pérez Martínez, tengo 30 años, soy profesora de educación primaria en el medio indígena, egresada de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 201, Oaxaca. Actualmente tengo 9 años de servicio en la docencia.

Después de dos años de no estar frente a grupo debido a una comisión administrativa que se me asignó en la supervisión escolar, tuve la necesidad de buscar una forma de trabajo distinta a la que en años anteriores había implementado, diversos talleres y el observar la práctica de otros compañeros, debido a la comisión asignada, me permitió hacer una autoevaluación de mi práctica, detectando que ésta se resumía a identificar contenidos, establecer propósitos y plantear actividades para asegurar la adquisición de conocimientos, esta situación me llevó a indagar ¿De qué manera podría ejercer mi práctica docente de tal manera que mis alumnos adquirieran los conocimientos teniendo conciencia y gusto por ello?

Terminada mi comisión recibí mi orden de comisión para estar frente a grupo y como directora de la escuela primaria bilingüe “Álvaro Obregón” , en el ámbito laboral implicaba una gran responsabilidad ya que era mi primera experiencia como directora en una escuela multigrado y personalmente había un gran sentimiento hacia esta pequeña comunidad donde pasé la mayor parte de mi infancia, después de varios años , volver a la casa de adobe que me gustaba

oler en épocas de lluvia, recorrer nuevamente sus caminos principales y veredas, encontrar rostros conocidos y desconocidos, llegar al espacio escolar donde alguna vez fui una alumna y ahora como docente sin duda me tenía en cierta tensión.

Recordando algunos talleres decidí implementar la metodología por proyectos a partir del centro de interés. Un centro de interés se basa en la globalización de las diferentes áreas del currículo en un tema de interés real que se apoye en las expectativas e intereses del grupo con el que se trabaja, propuesta diseñada por Decroly⁹ la cual a grandes rasgos comprende los siguientes aspectos o pasos.

- 1.- Preguntar a los niños ¿qué quieren aprender”
- 2.- Hacer un listado de los temas que los niños proponen
- 3.- Depurar o agrupar los temas.
- 4.-Hacer la votación para determinar el orden en el que se irán abordando los temas.
- 5.- Planeación del docente para determinar las asignaturas y contenidos que se abordarán.
- 6.- Ejecutar el proyecto.
- 7.- Evaluar.

Para ello después de conocer a mis alumnos de tercero y cuarto grado de la comunidad de San Cristóbal Chichicaxtepec de la Etnia Mixe decidí implementar la propuesta de trabajo mencionada anteriormente.

Para comenzar les pregunté ¿qué les gustaría aprender o sobre qué les gustaría que fueran las clases?Con esta pregunta obtuve un gran listado de ideas que en su mayoría eran preguntas y otros más eran contenidos o temas que los niños querían ver en clases. Por ejemplo, ¿dónde viven las ballenas?,

⁹ Ovide **Decroly** fue un pedagogo, psicólogo, médico y docente belga. Se educó en un medio abierto y con la influencia de una sensibilidad por la búsqueda científica, gracias a su padre. ... Ovide **Decroly** es el padre de la Globalización.

¿Qué comen los pingüinos?, el sol y la luna, la galaxia, ¿Cómo se hacen las cosas de plástico? Etc.

La depuración la fui realizando en el pizarrón, colocando en una oración los contenidos similares, eliminando algunas propuestas que a mi parecer no tenían sentido o adecuando otras para que se comprendieran, finalmente el tema que ocupó el primer lugar fue “los animales” el cual tenía tres subtemas: las ballenas, los pingüinos y los dinosaurios.

Para poner en marcha el trabajo investigué datos de diversas fuentes principalmente de internet y algunos libros, los alumnos buscaron información en la biblioteca, expusieron los temas, complementé la información de los alumnos, formulé algunos planteamientos matemáticos para favorecer las operaciones básicas, abordé geografía con la ubicación de algunos países y estados, entre otros contenidos que consideré pertinentes.

Pude observar en momentos el interés por parte de los niños y en otras ocasiones cansancio o aburrimiento, planeaba las actividades a realizar, sin embargo, ya no encontraba qué otras actividades implementar, la parte evaluativa se iba dando durante el transcurso de las actividades pero aún así me preguntaba ¿qué seguía después? o ¿qué habilidades, destrezas y conocimientos estaban adquiriendo realmente o cuáles deberían adquirir?.

Era cierto, se trabajaba sobre el tema que los niños habían elegido , pero yo decidía lo contenidos y actividades a realizar para trabajar esos contenidos y finalmente terminaba utilizando las mismas estrategias de trabajo, estando en ese proceso tuve la gran oportunidad de integrarme al diplomado *“La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por proyectos”* fue en ese momento donde comenzó todo un reto y un proceso de aprendizaje que me permitió experimentar muchas situaciones en las que tuve que cuestionar seriamente mi práctica docente, donde la forma de relacionarme con los niños se vio modificada al igual que la comunicación con los padres de familia.

La primera sensación que tuve al decidir implementar esta forma de trabajo fue de miedo, traición a mí misma y, peor aún, a los alumnos, les había hecho creer que durante el ciclo escolar trabajaríamos con los temas que ya estaban escogidos y ahora tendría que persuadirlos a abandonar dichos temas y tomar un nuevo camino.

La gran pregunta “¿qué vamos a hacer juntos? Implicaría indudablemente respuestas a las que tendría que dar algún tipo de comentario, modificación, negación o aceptación, según fuera el caso y que obviamente me generaba mayor incertidumbre.

Ante este temor decidí continuar con la forma habitual de trabajo, traté de ir cerrando el tema sobre los animales y se los hacía para ver si recordaban el tema que seguía, algunos niños ya preguntaban cuándo comenzaríamos a trabajar con el siguiente tema y parecían estar entusiasmados, al darme cuenta de esta situación decidí obviar la pregunta principal, haciéndome creer que el tema que seguía de nuestra lista era el resultado de mi pregunta ¿qué vamos a hacer juntos? Por lo cual el primer paso que di fue el de realizar nuestro contrato colectivo donde a través de la aportación de los niños se obtienen las acciones a realizar, los responsables, los recursos para ello y el tiempo en que se realizarán las actividades para el desarrollo del proyecto.

Contrato colectivo

Al llegar a clase aún dudosa de lo que haría pregunté si recordaban el tema que debíamos abordar y pude confirmar que si esperaban el tema que seguía, en este caso “los cuentos” por ello tuve la certeza de realizar el contrato colectivo.

Comencé a escribir en el pizarrón y pregunté -¿qué actividades podríamos hacer para abordar nuestro tema?- La primera respuesta fue -leer -casi en coro, ¿y qué más? -Que usted nos lea- , en fin, todo se resumía a leer cuentos de varias formas, al ver que eran las dos únicas respuestas volví a insistir ahora en Mixe, “ *tits wi´n nja´ktonēm, ti mtso´ktēp*” (qué más podríamos hacer además de solo leer, qué otra cosa les gustaría hacer con los cuentos?). Con estas expresiones los comentarios comenzaron a fluir y fui tomando nota, adecuando las palabras,

generalizando, argumentando del por qué no de algunas propuestas que consideraba no eran idóneas y finalmente obtuve una columna de actividades.

Ahora para las siguientes columnas realicé las preguntas directamente en mixe “pën tomp” (responsables), “ti tsokëp” (materiales) y “winit” (tiempo). Los alumnos daban respuestas en ambas lenguas y yo las registraba en español. El trabajar en ambas lenguas provoca diversas reacciones en mis alumnos, las cuales dependen del conocimiento oral y escrito que se tiene de la lengua; de esta manera para algunos representa un reto y se esfuerzan para lograrlo, para los que dominan la oralidad y la escritura es una tarea fácil y emocionante, y para los que son monolingües en español requieren más apoyo principalmente en la pronunciación.

Para el primer día pudimos realizar nuestro contrato colectivo, platiqué con los alumnos sobre la importancia de realizar las actividades que ellos habían propuesto de manera colectiva, pedí que todos lo copiaran y que lo tuvieran siempre presente porque sería nuestro plan de trabajo

El proyecto en acción

Una vez realizado el contrato colectivo tuve la confianza de comenzar a planear las actividades que se desarrollarían, revisé los contenidos que podría abordar y los materiales que iba a necesitar.

Al principio parecía que todo estaba bien, las actividades propuestas se desarrollaban en los tiempos establecidos y los niños mostraban interés, sin embargo, una de las actividades de escritura comenzó a llevar más tiempo de lo previsto debido a lo que implica realizar un texto, cuidar la estructura, la gramática y ortografía, las salidas constantes debido a mi función como directora y la presión por avanzar con las otras asignaturas hizo que los tiempos del contrato colectivo ya no se respetaran, los niños se daban cuenta de ello y comenzaban a presionar.

Para ello traté de proporcionarles más ayuda con sus textos y no exigirles tanto, también delimité los tiempos para el proyecto y para los temas que requerían ser vistos en clases y que no aparecían en nuestro contrato.

Estando en este proceso se llevó a cabo la segunda reunión de padres de familia donde se tratarían aspectos de aprovechamiento, conducta, necesidades, entre otras situaciones. En un punto específico abordé el tema sobre el trabajo por proyectos, explicando de manera general cómo se desarrollaría para favorecer en los niños la toma de decisiones y el cumplimiento de las actividades planteadas en colectivo, para ello sería de vital importancia el apoyo de los padres de familia para desarrollar todas las actividades propuestas en el proyecto, y que habría momentos en los que tendrían que involucrarse directamente en algunas actividades.

En el tema de conducta hice hincapié en el papel que tenemos como padres de familia en propiciar la responsabilidad, el respeto y el trabajo desde casa, tomar decisiones que nos corresponden como padres y actuar en consecuencia ya que en ciertos casos parecía que el niño tenía el control sobre sus padres y que realmente los niños eran los que decidían como debía llevarse a cabo su formación.

Este comentario disgustó a dos o tres padres de familia que argumentaron que yo no podía exigir eso si en el aula se estaba fomentando otra conducta, en la que los niños estaban decidiendo qué hacer y, entonces, ¿dónde quedaba la autoridad de la maestra?, ¿Qué pasaría con los libros?, ¿Ahora los niños decidirían qué aprender y qué no? Tuve que responder a los planteamientos, sin embargo, no parecían haberse convencido ya que entre ellos comentaban. A pesar de la duda y el coraje que me causó esto, me sirvió para no abandonar el proyecto, por el contrario, ahora tenía más labor a realizar.

Para una de las actividades referente a elaborar cuentos gigantes cité una tarde a los padres de familia para que apoyaran a sus hijos, llevándome la grata experiencia de que todos los alumnos tuvieron el apoyo si no era directamente de la madre o del padre de algún otro familiar, incluso de padres que dudé irían

a la escuela fueron los primeros en llegar y apoyar a los demás. Esto entonces era reflejo de que los padres sí estaban al pendiente de las actividades ya que llegaron puntualmente con los materiales que se les había pedido.

Como una actividad de cierre de nuestro proyecto los niños habían decidido escenificar un cuento para lo cual yo tenía la tarea de buscar una obra de teatro, sin embargo, los alumnos decidieron que querían escenificar un cuento elegido por ellos.

Teniendo el cuento seleccionado, los cuestioné acerca de lo que deberían hacer para poder comenzar a ejecutar la obra, algunos niños de cuarto grado recordaban una experiencia del año anterior con una obra que no pudieron presentar, teniendo algunos niños el conocimiento previo sobre una obra de teatro coincidieron en que el primer paso era elaborar el guión teatral.

Entre todos comenzaron a aportar ideas para la elaboración del guión teatral, teniendo un primer borrador, los niños se dieron cuenta de sus errores ya que identificaban personajes y, diálogos que no eran correctos o claros y en consecuencia tenían que ir modificando.

Fueron necesarios tres borradores y aunque para mi resultó un tanto tedioso porque tenía que ir escribiendo y borrando ellos no lo veían así, pedían escenificarlo para ver si la obra iba quedando y en base a ello iban realizando modificaciones.

Esta actividad significó un logro para los niños, primeramente ellos estaban tomando decisiones sobre qué cuento escenificar, decidieron la lengua en que la presentarían y que en este caso fue el español, construyeron en grupo el guión teatral, se involucraron en la actividad y comprendieron la estructura del texto de manera autónoma ya que no tuve que llegar al aula con un guión escrito.

Interrogación de texto

Este proyecto me permitió realizar la interrogación de texto, que en este caso fue el cartel, para ello me dí a la tarea de recolectar carteles en la ciudad una madrugada ya que me dió pena arrancarlos durante el día.

Definitivamente tener los carteles frente a ellos, observar los colores, texturas y distintos tamaños facilitó que respondieran las preguntas que se iban planteando para identificar las situaciones comunicativas que presentaba el cartel.

En este proceso pude comentar varios temas que, aunque en algunos casos no dominaba, los niños querían saber y cuestionaban en ambas lenguas debido al contenido, observé que algunas situaciones les causaba asombro, enojo, duda o tristeza ya que se trataba de situaciones reales que ya habían acontecido o que aún no sucedían como el caso de una obra de teatro de terror o una marcha en rechazo del maíz transgénico y que por su edad, la lejanía de la ciudad y el gasto que implicaba era evidente que solo tendrían que imaginarse cómo sucedería tal hecho y algunos niños incluso me pidieron que asistiera a estas actividades y después les contara que había pasado.

En cuanto a la superestructura del cartel, siendo la primera experiencia, no visualicé que el tener varios carteles implicaría obtener varias siluetas por lo cual teniendo las siluetas de cada cartel prioricé los datos que debía llevar el cartel y las formas en que ésta podría ser presentada.

Debido a la variedad de carteles esta actividad me llevó más tiempo de lo que esperaba pero finalmente los niños lograron realizar un cartel de verdad, porque invitaban a presenciar la obra de teatro que estaban organizando, En otras experiencias se habían realizado carteles de mentiritas, que cumplían solo con el requisito de escribir un cartel y, obtener una calificación y en este caso, si tenía una función comunicativa.

Evaluación del proyecto

Considero que la parte evaluativa se fue dando durante todo el proceso del proyecto con las actividades de lectura, comentarios, participación, escritura etc.

Más que una evaluación esta actividad fue el cierre de nuestro proyecto ya que finalmente llegó el día esperado donde los niños presentaron su obra de teatro frente a los niños de preescolar, el resto de la primaria y algunos padres que asistieron prepararon y llevaron chicharrines para sus compañeros y las señoras que hacen el desayuno escolar prepararon agua de Jamaica.

Cada niño asumió su papel con gran responsabilidad, a pesar de que al inicio se mostraban nerviosos, al finalizar la obra hicieron una evaluación de su desempeño, reconocieron dónde habían olvidado o saltado diálogos, comentaron los inconvenientes que habían tenido ya sea con el vestuario o mobiliario y lo que harían en futuras presentaciones.

Pasada la euforia y los comentarios, en el salón realicé algunas preguntas para que los niños realizaran un pequeño escrito acerca de las actividades que se habían desarrollado, su participación, su sentir y situaciones que no les había agradado.

Al concluir la obra sentí un gran alivio ya que a pesar del retraso en los tiempos establecidos, la desesperación que sentí en varias actividades y la crítica de algunos padres, había concluido un proyecto y los niños estaban felices y, personalmente, esto me ayudaría indudablemente a mejorar para el próximo proyecto.

Otras experiencias

Después de mi primera prueba con la pedagogía por proyectos tuve una mayor confianza para llegar al aula realizando la gran pregunta ¿qué vamos a hacer juntos? Dispuesta a emprender nuevas aventuras y retos, tomando en cuenta las experiencias vividas, recordando que si una idea no se pone en práctica no se sabrá si funciona o no y ejecutando las estrategias y herramientas recomendadas.

Llegar al consenso

Recuerdo la experiencia al realizar la elección de un tema con niños de 1° y 2° de primaria de la misma comunidad mencionada anteriormente, con niños de entre 5 y 7 años de edad.

Registradas las respuestas sobre *¿Qué vamos a hacer juntos?* Se formaron dos grupos numerosos que ya tenían visualizado el proyecto a emprender y algunas ideas para argumentar y convencer a sus compañeros.

Para mí fue maravilloso y sorprendente escuchar el argumento de los niños, de acuerdo a sus conocimientos y expectativas argumentaban sus ideas, prestaban atención al compañero que participaba para encontrar un punto débil a su idea y tener la oportunidad de atacar o contradecir, los que no se atrevían a expresar sus ideas en voz alta susurraban a su equipo para apoyarse, otros más solo escuchaban y observaban, los comentarios fluían y había momentos de euforia, alegría, coraje y hasta gritos, donde era necesario ser lo suficientemente táctica para moderar y destensar la situación.

El primer grupo numeroso y que en su mayoría eran niños tenía la idea de realizar un jaripeo como el que habían presenciado por primera vez en la fiesta patronal de la comunidad meses antes, debido a la argumentación y las preguntas de sus compañeros parecía que tenían todo lo necesario para llevar a cabo este proyecto ya que se tenía el lugar indicado, que sus padres se encargarían de armar el corral, el hermano mayor de Richard se encargaría de traer una banda de la ciudad de Monterrey y el tío de Fredy donaría el premio para los jinetes, las bebidas que venderían y el audio necesario.

A pesar de que el otro grupo en su mayoría niñas cuestionaba debido al costo que implicaba, que era una actividad para adultos y que era una actividad solo para un grupo religioso, el equipo estaba convencido y defendía su idea a capa y espada.

Tocó al equipo siguiente el cual tenía la idea de realizar un concurso de juegos y al igual que el grupo anterior comenzaron a defender su idea y parecía que no

estaba llamando la atención necesaria, por mi parte ya estaba formulando mis ideas para hacer que el primer grupo desistiera de su idea del jaripeo porque era una actividad imposible de realizar por los niños.

Sin embargo, llegó un punto en que algunos niños comenzaron a ceder y dar ideas en favor al concurso de los juegos, se fueron emocionando y prácticamente ya estaban organizando su concurso de juegos, al observar esto pregunté si estaban listos para la votación y los niños de manera grupal respondieron que no, esto ya no era necesario debido a que todos estaban de acuerdo en realizar el concurso de juegos. Por mi parte pasé de una cierta preocupación a una tranquilidad ya que los propios alumnos llegaron al consenso, no hubo necesidad de una votación ni de hacerlos desistir sobre sus ideas.

El fracaso nos permite aprender

Para el ciclo escolar 2016-2017 regresé al municipio de Mixistlán de la Reforma donde ya había laborado cuatro años atrás, la escuela primaria bilingüe “Socialista” es de organización completa, con grupos paralelos, por lo cual me asignaron un grupo de 6° grado. La lengua que se habla también es el mixe con variante dialectal distinta a la de la comunidad donde había laborado el ciclo anterior, de los alumnos 21 alumnos que atendí solo 2 no la hablaban por ser de otras comunidades mixes con otra variante dialectal, sin embargo, si la entendían.

El primer proyecto que trabajamos se llamó “dibujando, pintando y creando” el cual se desarrolló durante el primer bimestre, una vez realizado el cierre del proyecto los niños estaban entusiasmados con la idea de elegir el nuevo, sonaban ya algunas propuestas y preguntaban cuándo se realizaría la selección. A mi parecer había contenidos propios del plan nacional que tenía que abordar por lo cual tardamos un tiempo más para elegir.

Al realizar la elección del tema, los alumnos participaron de manera muy activa, al parecer todos tenían pensada la respuesta sobre la pregunta ¿qué vamos a hacer juntos? / Ti ntunëm animuk? Porque inmediatamente fueron respondiendo sin titubear, incluso una alumna que no asistió a clases ese día, dejó encargada

a una amiguita la respuesta que daría, teniendo nuestra lista de propuestas se dio un determinado tiempo para preparar su argumentación, el cual hicieron de manera individual y otros en equipo ya que algunos habían desistido de su propuesta, como resultado de la actividad obtuvimos el nuevo proyecto que nombraron “tejiendo” en el cual los alumnos tomaron la decisión de hacer cestos de carrizo para ello se realizaron las siguientes actividades:

Investigación: Como primera actividad se formaron equipos y se realizó una rifa sobre el tema que deberían investigar, los cuales fueron:

- Historia del tejido
- Conceptos de tejer y tejido
- Materiales de los tejidos
- El tejido en las comunidades
- Leyendas acerca del tejido
- Diversos usos del tejido

Una vez que cada equipo tenía el tema acudieron a la biblioteca escolar para revisar y obtener material sobre su tema, posteriormente se les proporcionó material impreso a cada equipo para su revisión, también se les dejó de tarea investigar en la biblioteca municipal e internet.

Cabe mencionar que yo realice la delimitación de los temas pero que estos no fueron rígidos para sus exposición ya que se les dio la libertad de aumentar, seleccionar o quitar información de acuerdo a los que ellos consideraran relevantes, esto debido a que en el proyecto anterior se dejó de manera muy general investigar sobre “la pintura” y “el dibujo” obteniendo así demasiada información lo cual hizo un poco complicada la depuración y exposición de la misma.

Debido a que cada equipo ya tenía una idea central sobre lo que tenía que exponer el trabajo de investigación ya no fue tan tedioso para ellos y pudieron avanzar más rápido y si encontraban información se lo proporcionaban a otro equipo y si les parecía interesante se quedaban con la información.

Teniendo ya suficientes datos se les pidió que leyeran y analizaran con calma y en su libreta registraran las ideas centrales. Les di algunas ideas para presentar la información.

Exposición del tema: Al momento de exponer se hicieron varias observaciones en cuanto a la forma de dirigirse a sus compañeros, dominio del tema y presentación de sus láminas por lo cual fue necesario volver a realizar la exposición, tomando en cuenta las observaciones realizadas fue más comprensible la exposición, el dominio del tema y el material definitivamente mejoró. La mayoría de los alumnos utilizó el español para exponer y otros leían el texto y explicaban en mixe.

Desarrollo de contenidos: Contando ya con información plasmada por los alumnos e información investigada de mi parte, se desarrollaron diversos contenidos y realizaron diversas actividades.

- Proyección de videos para observar el proceso de obtención de la seda, lana, algodón y lino. Partiendo de estos videos se pudieron abordar otros temas como: la materia prima para elaboración de diversos productos, ciclo de vida del gusano de seda, planteamientos de problemas en base a la información de producción para abordar aspectos de sumas y porcentaje.
- Investigación con sus padres acerca de lo que se teje en la comunidad. A partir de esto se obtuvo un listado de productos y personas que realizan dichos tejidos como la elaboración de ayates, mecapal, cestos, rebozo y morrales. Analizaron los materiales necesarios y las personas que podrían estar disponibles y por ello decidieron que querían realizar cestos de carrizo y tejer bufandas.

Debo destacar que no se forzó el trabajo con los contenidos del curriculum oficial pues considero que no tiene caso inventar actividades en las que a fuerza aparezca el tema en cuestión, además se vuelve tedioso para los alumnos y pierden el interés.

Investigación y observación: Previo a la observación acudí con el señor Amando Herrera para que me dijera la hora y día en que podía enseñarnos cómo se tejen los canastos. Así mismo los alumnos ya tenían una lista de preguntas que realizarían al señor referente a cómo aprendió, los materiales necesarios, el proceso, tiempo de elaboración y costos. Una vez que llegamos a su domicilio el señor fue muy amable en responder algunas preguntas que los niños plantearon, comenzó por realizar la base del cesto y conforme iba avanzando iba mostrando los materiales y los alumnos preguntaban, en todo momento ellos se mostraron atentos y admirados, el señor ya tenía listos los tramos de carrizo necesario por lo cual iba avanzando y explicando, en ratos se detenía y dejaba que algún alumno avanzara.

Después de lo observado le pedí que nos mostrara el proceso de preparación del carrizo ya que nos comentó que este debía ser cocido y limpiado previamente. Para lo cual nos pidió acudir a su casa en otra fecha. Llegado el día acudimos y los alumnos le ayudaron en el proceso de limpiar el carrizo, cocerlo y cortarlo en tiras.

Escritura de un instructivo: Con el apoyo de las notas que habían tomado y de lo que habían vivenciado por quipos realizaron el instructivo en ambas lenguas mixe y español, ellos mismos se dieron cuenta que era necesario separarlo en dos instructivos uno sobre la preparación del carrizo y otro sobre el tejido del cesto. En la escritura de los instructivos pidieron apoyo en los siguientes aspectos.

Para escribirlo en español preguntaban cómo se decía en español ciertas palabras, también al momento de escribir la oración tenían errores de concordancia. En lengua mixe no tenían mayor dificultad en cuanto a expresar sus ideas el apoyo que pedían era más bien sobre las grafías que debían utilizar para que su escrito estuviera correcto.

En ambas lenguas la oralidad era mucho más fácil de manejar que la escritura por lo cual si requirió más tiempo de lo planeado ya que tardaron dos días en terminar su instructivo, esto me sirvió para entender el proceso que los alumnos viven al momento de realizar textos en español y donde se les exige claridad, coherencia, sencillez etc., en una lengua que está en proceso de adquisición por

parte de ellos. Dicho instructivo se escribió también en lengua mixe, lo que resultó un proceso bastante complejo para mí ya que el mixe que domino es de otra variante

Hacer nuestro cesto de carrizo: El clima no nos permitió trabajar adecuadamente ya que requeríamos de un día soleado para cocer el carrizo y ese día justamente amaneció con lluvia por lo cual pocos alumnos pudieron realizar la actividad, comenzaron a realizar su cesto pero el tiempo no permitió que lo terminaran ese día, para el siguiente día resulta que el carrizo ya se había secado y comenzó a quebrarse, así que comenzaron a batallar, finalmente de los 21 alumnos solamente 3 pudieron hacer su cesto, a esto le sumamos que algunos padres de familia llegaron a quejarse puesto que consideraban que era una actividad que quitaba el tiempo de clases y que era muy peligroso para ellos.

Los alumnos y yo teníamos bastantes expectativas sobre dicha actividad por lo cual fue frustrante no obtener lo que habíamos planeado, sin embargo, fueron los propios niños que comenzaron a analizar los factores que incidieron para que no se concretara el trabajo, así como las situaciones que debieron preverse y que en otra ocasión tendrían presente.

Después de lo sucedido tomaron la decisión de realizar otra actividad de tejido de la cual todos los alumnos obtuvieron un producto y compararon sus actividades.

Definitivamente trabajar con Pedagogía por Proyectos me ha dado la oportunidad de obtener distintas experiencias, cada proyecto tiene sus propios matices, nada está escrito, el inicio o el final tiende a ser modificado para bien o para mal, según las circunstancias, y de ello vamos aprendiendo. Cada proyecto nos permite estar atentos a lo que pasará, favorece diversas habilidades pero de manera general he podido observar lo siguiente:

- Sienten la confianza de expresar lo que les gustaría aprender cuando se dan cuenta que se abordan los temas o actividades que ellos propusieron.

- Comienzan a construir sus propios conceptos así sea con una o más frases en mixe o español.
- Pueden sacar ideas principales y preguntan lo que no entienden, presentan información por ellos mismos y esto en consecuencia les ayuda cuando hay que abordar otros contenidos.
- Se dan cuenta de sus errores, comentan entre ellos y dan ideas para mejorar diversos aspectos.
- Comparan información de diversas fuentes y aun cuando se estén abordando otros contenidos o proyecto hacen alusión o comparación con lo que ya han visto.

Trabajar con proyectos me deja prácticas de trabajo que trato de analizar y replantear en próximos proyectos, satisfacción cuando los niños muestran esa capacidad de trabajar de manera autónoma, opinan y analizan. También hay momentos de frustración cuando las cosas no salen como las planeo. También implica investigar en diversas fuentes, identificar contenidos, plantear propósitos, plantear estrategias y buscar material didáctico, lo cual me genera mucho trabajo que en ocasiones me hace dudar.

Esta forma de trabajo me ha permitido tener una guía o idea para ejercer y mejorar mi práctica docente, pero sin duda cada quien construye sus propias experiencias y estrategias, solo debemos tener las ganas de hacer algo diferente y arriesgarnos.

Anexo 2. Relato del PARTICIPANTE 2

Mi ansiedad

Muy temprano escuché en el techo de mi cuarto los mismos ruidos de todos los días, las patitas de los pájaros producían un enorme estruendo, lo cual funciona perfecto como una especie de despertador natural. Me levanté de la cama muy pensativo, ya que el día de hoy iniciaría algo nuevo y distinto en mi trabajo, lo cual me provocaba mucha ansiedad.

Una vez puesto el uniforme del día correspondiente, me dispuse a ir al trabajo, haciendo una pausa en el mercado de la comunidad. Al empezar a recorrer esa larga calle empinada, observé las pinturas del Palacio Municipal y percibí como los ojos del esclavo negro mi ancestro me transmitían su nostalgia, pero en la otra pared los alegres músicos me deleitaban con sus melodías del fandango de varitas¹⁰ y en fondo pude oír el revoloteo de ese pájaro plasmado en aquella pared. En cuestión de minutos llegué al mercado, donde por la mañana suelen acudir las personas a comprar todos sus productos básicos. El mercado ofrecía un espectáculo de colores y texturas: el verde de los tamales, la suavidad del pan de yema, el arco iris de las frutas y verduras, el intenso olor a café y el largo del tasajo que colgaba de esas vigas sujetadas a las mesas de las vendedoras, que con solo verlo te remonta a querer probarlo asado.

Me dirigí hacia la señora del atole – me da un atole por favor – le dije, -sí, me contestó la mujer de larga trenza, aspecto cansado y de voz aguda. Al dármele, observé sus manos llenas de arrugas, manchas y con ciertos movimientos involuntarios. Contemplé sutilmente esas manos, manos llenas de conocimientos, de costumbres y de entrega. Tomé el atole y me fui con dirección a la escuela, para mi buena suerte la escuela esta ubicada en la parte céntrica de la población, por lo cuál alberga a la mayoría de los niños del pueblo, hijos de profesionistas, de agricultores (limoneros), comerciantes, etc. Al caminar observé que algunas personas foráneas entraban al museo Yucu Saa, tal vez eran

¹⁰ El fandango de varitas es el baile y la música autóctonos de Tututepec, cuyo origen se atribuye a los rituales que realizaban los mixtecos para dar gracias a sus Dioses. Actualmente se baila en fiestas, mayordomías y representa a la comunidad en la Guelaguetza.

estudiantes de pueblos vecinos que iban a realizar visitas o investigaciones sobre las piezas y códices prehispánicos o simplemente personas que les embarga la curiosidad por observar la piedra de la lluvia, la cual supuestamente se humedece anticipadamente prediciendo lluvias, cualquiera que fuera el hecho, seguí caminando, mientras subía una a una las escaleras desgastadas de pintura, observé niños corriendo, madres de familia llegando a la institución y al alzar la mirada vi la parte superior del portón de la escuela donde se enuncia su nombre “Escuela Primaria Progresista”, Villa de Tututepec, Juquila, Oaxaca.

El terreno de la batalla

Al entrar a la escuela saludé al maestro de guardia, quien esperaba a los alumnos al momento de ingresar a la institución, me fui a mi aula de primer grado, donde arreglé algunas mesas y minutos más tarde se empezaron a escuchar voces como efecto domino ¡Buenos días profe! ¡Buenos días profe!

Yo trababá de actuar normal, como siempre, pero mi nerviosismo, la ansiedad e incluso el miedo me delataban, los alumnos me miraban intrigados, incluso empezamos a reír sin motivo alguno, hasta que se atrevieron y las preguntas empezaron ¿Ya profe!-Dijo Juan ¡Ya díganos que pasa!- dijo Sara, entonces les explique que algo nuevo estaba por iniciar. Tomé aliento y les proporcioné una hoja blanca a cada niño, mientras escribía en el pizarrón la pregunta, que después leí en voz alta : *¿Qué vamos hacer juntos esta semana?*, las expresiones de su rostro eran de intriga, yo me limité a decirles que dibujaran lo que les agradaría hacer juntos esta semana, poco a poco fueron terminando. Así que les indiqué que las hojas las pegarían en el pizarrón para posteriormente compartir sus ideas.

En este sentido uno a uno fue expresando sus propuestas, atentamente los demás escuchaban, entre las 22 ideas se encontraban: jugar, ir a la cárcel, guerra de agua, jugar futbol, etc. Mediante el diálogo seleccionamos tres ideas de las cuáles cada autor argumentó y clarificó su idea, después pasamos a la votación donde resultó electa la idea de Francisco la “guerra de agua”. Él sonreía felizmente, mientras Alan le decía: - ¡tu idea, tu idea! Francisco es un niño muy tímido, casi no habla en clase, sé que tiene problemas familiares que están influyendo en su desarrollo académico, pero con éste ejercicio de la elección del

tema del proyecto su actitud cambió notablemente, se vió feliz durante todas las actividades. Es sorprendente como su autoestima mejoró.

Juntos delimitamos la idea ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? Automáticamente propuestas se dejaron oír, hasta que José Luis lentamente alzo la mano y dijo en Chacahua¹¹, ¡sí, sí! Gritaron todos, en ese preciso momento cientos de preguntas giraron por mi cabeza la preocupación me invadía, pero los niños casi de forma unánime eligieron Chacahua. Ya imaginaba a la directora de la escuela diciendome: ¿Cómo?, ¿Está seguro? Y dando todo un discurso sobre las implicaciones que traería el salir de la escuela y sobre todo el ir a la playa; por lo que cruzó por mi mente el hecho de retroceder y hacer *Mano Negra*, es decir, volver a hacer mi papel habitual de docente autoritario e impositivo para cambiar el proyecto. Pero al ver la alegría en sus caras no me atreví.

Al momento de elegir el nombre del proyecto los niños comentaron que les gustaría tal cual se había mencionado “Guerra de agua”, las cosas fluyeron al organizar las actividades, fechas, materiales y responsables. En el proceso el entusiasmo e interés se manifestaban a través de sonrisas, participaciones y hasta sugerencias.

Desde la experiencia que tengo siempre considero importante incluir a los padres de familia o tutores en las actividades sobre todo en este grupo pues hay una marcada division entre ellos por problemas o asuntos familiares. Además, siempre procuro mantenerlos informados de los trabajos que se realizan para no tener tener dificultades en lo posterior, por ello ese mismo día estaba agendada una reunión para explicar la transformación de la práctica docente y las actividades que se llevarían a cabo en el proyecto, afortunadamente contamos con el apoyo de ellos. Sin embargo sus caras reflejaban incertidumbre por ver como se desarrollaría el proyecto.

En los próximos días redactamos lo que era el contrato individual en donde escribieron que sabían sobre las guerras y el agua y que era lo que querían aprender sobre estos temas durante el proyecto, como algunos aún no han

¹¹ Parque Nacional de las Lagunas de Chacahua es una población turística que cuenta con playas y lagunas y ofrece una variedad de actividades al aire libre.

desarrollado la habilidad de la escritura fueron apoyados por otro compañero o por mi .

Entrenamiento para la guerra.

Al inicio de la jornada escolar los niños decían -¡buenos días profe ya faltan 6 días! Palabras que eran familiares escuchar en cuenta regresiva. Observamos la lámina del contrato colectivo, el cual siempre estuvo visible, para que los niños se percataran de sus tareas, fue así como nos dimos cuenta de los textos y actividades que debíamos hacer para poder hacer la guerra de agua.

Empezamos a desglosar los términos guerra y agua, rescatando opiniones interesantes. Identificamos la estructura del permiso y la solicitud mediante colores, para posteriormente acudir al municipio a entregarla. Al arribar al municipio, el secretario se convirtió en el villano, ya que nos dijo que el autobús estaba dañado. Las caras de los niños se apagaron –entonces ¿ya no vamos a ir?-dijo Noly, -buscaremos otra forma respondí, las miradas seguían tristes, con incertidumbre nos marchamos a la escuela, en donde al llegar platicamos sobre lo ocurrido e inmediatamente las alternativas se manifestaron, Jazlyn tiene carro –dijo Alan, Mi mamá tiene camioneta dijo Juan, después de unos minutos llegamos a la conclusión de solicitar la ayuda de algunos padres. Los padres de familia brindaron la ayuda ofreciendo 4 camionetas, con las cuales pudimos transportarnos a nuestro destino. Una vez resueltos el problema del transporte, regresamos a la escuela a continuar con el trabajo.

El trabajo derivado del proyecto se organizó de manera agradable, todos acatando sus responsabilidades, incluso el que no cumplía, los demás le reprochaban sus funciones. Organizamos, horarios, investigaciones sobre el agua en la comunidad y el valor cultural de esta mediante las pilas de agua, identificando los nombres de las mismas en mixteco, logrando obtener productos como dibujos y aprendizajes como: yuta = agua.

La guerra

El día del viaje, sentí un poco preocupado, solo esperaba que todo saliera como estaba previsto, me traslade al punto de reunión y mi sorpresa fue que todos

llegaron puntuales, las madres de familia se mostraban emocionadas y para mi sorpresa iban bien preparadas con atuendos para lucir en la playa, una de ellas me sonrió y me dijo: -Profe, Manuel se despertó a las 2 a.m. y me estuvo mueve y mueve, pero como no le hice caso fue y despertó a su papá y le dijo : Papi aunque sea tu hazme el café , ya es hora. Historias parecidas se escuchaban entre los padres de familia, mientras los niños corrían persiguiéndose unos a otros.

Nos distribuimos en los carros y dimos marcha hacia el lugar previsto. Durante el camino anécdotas por parte de las madres de familia mantenían un clima de risas, los niños se asomaban por cualquier lado de la camioneta que fuera posible, para así anticipar la llegada del destino. El polvo impedía la vista, las palmeras se movían por el viento fresco y a la voz de ¡Ya llegamos!, todos volteamos a ver la entrada del pueblo. Entonces una señora flaca, morena, pelo negro y chino, caminaba descalza por la calle de tierra y algunos niños morenos corrían en una pequeña cancha de basquetbol.

La vista se transformaba de tierra a arena, de casas a piedras, de personas a pájaros y de polvo a un bello color verde azul de la laguna y el mar. Entusiasmados todos arribamos sintiendo como se impregnaba la arena en los pies y la brisa fresca chocaba en nuestros rostros. Minutos más tarde dimos inicio con las actividades, en las cuales los padres y madres participaban con sus hijos. Los padres y sus hijos participaron llenando los globos en conjunto, para posteriormente trabajar en equipo. Pero antes de llevarla a cabo decidimos compartir un instante de convivencia, en donde muchos de ellos compartieron los productos que habían llevado, era casi imposible sacar a los niños de la laguna, a pesar de las múltiples llamadas por parte de sus padres.

La guerra de agua estaba por iniciar, las indicaciones fueron claras, sin embargo en el momento las cosas se salieron de control convirtiéndose en una guerra de todos contra todos, risas por todas partes, niños y padres corriendo, personas espectadoras asombradas y comentando lo ocurrido nos observaban. Observé que Francisco (un niño muy distraído y callado en clases, con problemas de aprendizaje) en ningún momento perdió la sonrisa y el entusiasmo por sentir orgullo de que el proyecto era “suyo”, sin embargo mi atención fue absorbida por los gritos de Cristal quien al meterse al mar, gritó al sentirse embargada por el

agua, pensé que le había ocurrido algo grave, al platicar con su tío, me dijo que era la primera vez que ella acudía al mar.

Al término recogimos la basura y nos fuimos a meter un rato a la laguna. A manera de una plenaria informal comentábamos lo ocurrido. Y fue así como terminé nuestra actividad.

Evaluamos el proyecto

En el aula procedimos a realizar la evaluación terminando el contrato individual, así mismo un coloquio y un texto donde escribieron que les gusto y que no les gusto, destacando el trabajo en equipo, la integración de nuevos maestros y la participación de los padres de familia. Como parte de la socialización hicimos un periódico mural en donde se presentó a toda la escuela las actividades que llevamos a cabo durante todo el proyecto.

ANEXO 3

ENTREVISTA A LA PARTICIPANTE 1

03/11/2016

ENTREVISTA 1

TEMA DE LA ENTREVISTA: La puesta en práctica de la Pedagogía por Proyectos.

PERSONA ENTREVISTADA: Profa. Pérez

A la profesora la contacte por medio de la coordinadora del diplomado “La enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos” la Mtra. Carmen Ruiz Nakasone catedráticas de la UPN unidad Ajusco. Dicho diplomado se imparte a un grupo de en la ciudad de Oaxaca desde hace algunos meses.

La profesora trabaja en una escuela primaria indígena en la comunidad de Mixistlan de la Reforma en la sierra Mixe del estado de Oaxaca. La participación de la profesora es relevante para mi pues ella será parte en la investigación colaborativa que me brindara los elementos para el análisis en mi documento de Tesis.

No conocía previamente a la Profesora Alma por lo que la contacte por vía telefónica, en donde le explique a grandes rasgos los motivos de mi interés por conocerla y charlar con ella, pero hace unos días se realizó con algunos compañeros que pertenecen a colectivos de educación alternativa un taller sobre narrativa docente y fue allí donde la conocí personalmente y entablamos la charla que más adelante narrare.

GUÍA DE ENTREVISTA

Propósitos:

- Conocer a la participante de mi investigación.
- Conocer aspectos de la formación profesional de docentes en servicio.
- Investigar sobre algunas prácticas pedagógicas que lleva a cabo la docente.

Temas de la entrevista

1.-Datos generales de la persona

1.1-Sociodemograficos: nombre, apellidos, edad, estado civil, lugar de nacimiento, etc.

1.2-Trayecto formativo: Escuela donde se formó como docente, cursos o talleres de actualización a los que ha tenido acceso, eventos que considere formativos en los cuales haya participado recientemente en su comunidad de trabajo o fuera de ella.

1.2- Trayectoria laboral: Escuelas en las que ha laborado

2. Practicas pedagógicas que realiza con su grupo.

2.1- metodología de enseñanza.

2.2.- Influencia del contexto en su práctica.

2.3.-Situaciones problemáticas a las que se ha enfrentado en su quehacer diario.

2.4.-Logros que ha tenido en cuanto al desarrollo del aprendizaje de sus alumnos que considere más significativos.

CONTRATO DE INTERACCIONES

- **Contrato de investigación**

Entrevistador: Buenos días profesora Alma.

Alma: Buen día.

Entrevistador: Me presento con usted, soy Martha la chica que le ha contactado por medio del teléfono.

Alma: ah sí, gusto en conocerle.

Entrevistador: Como ya le comente por ese medio, soy estudiante de la Pedagógica donde para la elaboración de mi tesis estoy en desarrollo de un proyecto de investigación que está relacionado con la forma o el método que siguen docentes como usted que trabaja con la Pedagogía por Proyectos para relacionar los saberes comunitario con el currículo oficial; pues como usted sabe acá en Oaxaca se implementa el modelo de pedagogías alternativas por medio del PTEO y lo que se pretende lograr es que por medio de trabajos como el que usted realiza con sus alumnos se conozcan, vivan y conserven los saberes comunitarios y aquí en la comunidad donde trabaja hay una riqueza atractiva en ese aspecto.

Alma: si maestra, yo trabajo algo de eso.

Entrevistador: mire, durante la investigación tengo la necesidad de platicar con usted como en un tipo entrevista, lo que usted me diga, para que no omita nada que pudiera ser importante para mi necesito su autorización para usar una grabadora, tendrá algún problemas con eso?

Alma: pues, yo creo que no.

Entrevistador: también si usted desea puedo mantener en el anonimato lo que conversemos.

Alma: no, ¿cómo cree?, yo creo que mi trabajo es algo honrado y no tengo problema con que digan...cosas buenas o malas sobre la forma con la que trabajo.

- **Contrato narrativo.**

Entrevistador: mmmm... claro, también es importante que sepa que de esta investigación habrá un producto, es decir, mi tesis y que usted será mencionada en ella tal vez de manera textual en algunos apartados y que cuando el proceso termine le proporcionare una copia de lo elaborado.

Alma: eso me parece muy bien, para que yo también lo reflexione.

Entrevistador: Bien es un trato. Y para aprovechar este espacio de encuentro que le parece si iniciamos a conversar sobre su labor.

Alma: Bueno pero hálame de tu es que eso de usted, me parece que somos de la misma edad.

Entrevistador: está bien Alma.

- **Contrato autobiográfico.**

Platíqueme como ha sido su vivencia como profesora y sobre todo de esa forma de trabajo que usted implementa.

Alma: pues, mira tengo 8 años de servicio aunque dos no trabaje frente a grupo porque estuve comisionada en la supervisión escolar de mi zona. Estudie en la Escuela Normal Bilingüe que está en Tlacoahuaya. Soy maestra de Nivel de Primaria Indígena.

Entrevistador: ¿En la Bilingüe?, ¿cómo es que decidiste entrar a esa escuela?

Alma: Mira, yo hablo Mixteco y como en esa normal se ofertaba que había entrada a los hablantes de lengua, y también porque está más o menos cerca de donde vivo. Soy una persona que digamos, me siento orgullosa de mis raíces (En el rostro de Alma veo ese aire de grandeza y orgullo al mencionar sobre sus raíces). No me da pena hablar mi lengua.

Entrevistadora: Entonces, ¿tú enseñas el Mixteco a tus alumnos?

Alma: con los que estoy actualmente sí, porque es la misma variante de la que yo conozco, y con los proyectos que he hecho... lo he intentado, aunque es difícil porque algunos padres no les gustan mucho la idea. Un día un señor me dijo que mejor les enseñara inglés.

Entrevistador: Haber, cuénteme como es su trabajo con los proyectos.

Alma: Es que, a mí me ha gustado siempre estar buscando formas de trabajo, como cuando estuve en la supervisión asistía a talleres, pláticas que nos invitaban dentro como fuera de la zona, allí me entere del diplomado de Pedagogía por Proyectos y hace casi un año que lo volvieron a ofrecer me inscribí y allí nos enseñaron esta forma de enseñanza, yo algo hacía de eso antes pero no tan estructurado como ahora digamos... pues son los niños los que eligen que trabajar y yo planeo mi clase de acuerdo a eso.

Entrevistador: ¿Cómo lo trabajabas antes?, cuéntame.

Alma: cuando trabaje en una escuela multigrado... allí hacia proyecto porque entendía a tres grupos y más que nada por el tiempo; tenía que hacer mi planeación de manera general, así que los contenidos los agrupaba de acuerdo a su relación en cada grado y hacia como una unidad, por ejemplo, de seres vivos, o del agua, o cosas así y allí trataba de acomodar los contenidos de todas las asignaturas y las actividades las acomodaba también en complejidad de acuerdo al grado, así lo trabajaba y trataba de avanzar lo más que podía, porque era algo difícil trabajar con tres grados, aunque eran unos 18 niños en total.

(Alma usa mucho sus manos, las mueve como si estuviera acomodando cosas en algún espacio, lo que me da la impresión de que es una profesora muy activa).

Entrevistador: Y ahora ¿Cómo es la forma en que trabajas?

Alma: En la escuela que estoy ahora solo tengo a cargo un grupo, el de 5^o y como te dije antes yo estoy en el diplomado y allí los proyectos son más por centros de interés del niño, por eso antes de iniciar un proyecto les hago la pregunta de ¿qué les gustaría aprender o sobre que les gustaría que fuera la clase? Así cada uno da su propuesta que son a veces contenidos, preguntas o ideas, el otro día algunos dijeron: ¿Dónde viven las ballenas?, “saber más sobre el sol y la luna”, ¿Cómo se hacen las cosas de plástico?, hacer tejidos, hacer canastos, y cosas así por el estilo. Después hay un espacio para como...mmm convencer, que cada uno usa dando sus mejores explicaciones sobre su propuesta. Después de todo eso se elegía por votación y trabajábamos el proyectos que ganaba y así.

Entrevistador: ¿el que ganaba?, ¿y no había problema con los niños cuya propuesta era eliminada?

Alma: Pues...alguno a veces se enojaba pero platicaba con ellos y les decía que para el próximo proyecto hiciera su propuesta nuevamente, luego se convencían, los mismos niños le hacían entrar en razón.

Entrevistador. ¿Entrar en razón?.

Alma: si, como que lo hacían pensar, lo motivaban explicándole que no valía la pena estar enojado, y que mejor se sumara a las actividades. Y como son niños pues se les pasa luego. Ese grupo trabaja bien, aunque tienen unos papás bien especiales.

Entrevistador: ¿Cómo?, ¿especiales?

Alma: un día que hice reunión para explicarles de como trabajaríamos los proyectos en ese entonces el proyecto era hacer canastos de carrizo y tejidos de hilo, porque esa había sido la propuesta, ellos mismos dijeron que personas del pueblo nos apoyarían y dos más dijeron que hacer canastos y eso para que les iba a servir, que eso no era una actividad para niños, que ella ya se había dado cuenta que de los libros estábamos muy atrasados que no se estaba trabajando bien me dijo la mamá, entonces yo no estoy de acuerdo y no voy a permitir que mi hija se ponga a tejer, pues veré dice, a ver si dejo que haga una gorra pero no va a ser en horas de clase, porque las horas de clase son para trabajar, no para tejer y eso de que le va a servir, no la amando a la escuela para que aprenda a tejer. La señora fue muy drástica.

Entrevistador: Y los demás padres que dijeron.

Alma: si, unos callaron y otros que contestaron comentaron que estaban de acuerdo, finalmente es algo de la comunidad y está bien que lo hagan, si la maestra ya está diciendo que también van a ver otras materias, pues que lo hagan, la maestra sabe cómo lo van a trabajar no, y otro para dijo: si, la maestra ya explico que no va a ser todo el tiempo. Incluso preguntaron qué cuanto iba a tardar el proyecto y yo les dije: va a depender del contenido, de cómo vayamos avanzando, va a depender de la disponibilidad del señor que nos va a enseñar por eso no puedo determinar ahorita el tiempo, pero más o menos lo que hemos calculado que a fines de enero ya termino.

Entrevistador: y ¿Cual fue tu respuesta ante esta el comentario de esa madre de familia” especial”?

Alma: pues, “bueno” le dije, no hay ningún problema, si usted la va a apoyar fuera de casa hágalo, pero sí tienen que presentar la niña un trabajo, porque no es solo el trabajo la parte práctica, todo esto también tienen contenidos, voy a planear las actividades para que sean diversas. No solo es llegar al salón y todo el día vamos a tejer ¿no?, le digo. A lo que ella me contesta: Bueno pero yo de una vez lo externo, no estoy de acuerdo, y le dije que estaba en su derecho, igual que su hija, ella va a decidir qué actividades va a hacer y que no, pero finalmente su hija tendrá que presentar un producto, porque por eso lo anticipo va a haber una exposición. Eso me desánimo y como que nos hecho “mala vibra”.

Entrevistador: “mala vibra”, ¿Por qué? Cuéntame que sucedió después.

Alma: Pues, las cosas no salieron como yo pensaba, hubo muchos contratiempos que me desanimaron, creo que yo no les exigí a los niños, o sí era de verdad una actividad muy difícil y en la madre de familia tenía razón, o sea me quede con todo eso, pues, por eso es que siento que no salió como debió ser y el día de la exposición, por ejemplo a los dos equipos que les tocaba exponer, así ya de manera, ¿Cómo te digo?, de manera así practica como se hace un canasto, ellos según estaban muy puestos para exponer y lo iban a hacer en Mixe porque como te dije, hablamos Mixe y pues a la mera hora ya

no quisieron exponer, si hicieron láminas de su instructivo, pero al momento de empezar un equipo medio dijo dos tres palabra, ya no pues. El otro equipo aunque yo decía, hablen les toca participar, madamas no tomaron el micrófono y no pues, no hablaron y eso como que me acabo.

Entrevistador: Y para la exposición no hubo ensayos previos?

Alma: si, lo hicimos y ellos dijeron que lo expondrían en Mixe precisamente porque es lo que ellos dominan, no dicen, en Mixe lo vamos a decir, yo dije: adelante, está mejor, ose, el instructivo para hacer el canasto y la gorra está en español y ustedes lo van a ir diciendo en Mixe y una niña, si, si yo maestra y a la mera hora que hizo, mejor lo empezó a leer en español y yo así como que ¿habla? O di algo mas y entonces como que todo eso no. Dije: ya que cabe esto ya no quiero saber nada.

Entrevistador: ¿Quiénes estaban como público? O ¿Cómo se dio la exposición?

Alma: sí obviamente había público, estaba los niños y algunos padres de familia que acudieron a la invitación que eran pocos; y estaban los niños de 4º, 5º y 6º, porque son los niños más grandes, pueden cuestionar y los invitamos pues, para que ellos presenciaran. Fue el director también. Justamente utilizarían el micrófono para que ellos pierdan el miedo y eso, no porque si exponen en el salón, pero hacerlo fuera era como para alentarlos, para que ellos pierdan el miedo y todo eso no, pero pues finalmente no salió como planeamos.

Entrevistador: y que más sucedió antes del final?

Alma: Bueno, con lo del tejido del gorro no hubo mucha dificultad pero con el canasto de carrizo si, resulta que el día que visitaríamos al señor que nos apoyaría en el día planeado para la explicación de la elaboración del canasto no estuvo disponible porque su esposa fue a avisarme que estaba indispuesto porque había agarrado la bebida, y le pregunto a la señora: ¿usted cree que mañana ya esté en condiciones?, no se dice es que el de que empieza a tomar puede tardar hasta más de una semana para que este nuevamente sobrio y desde allí nos empezamos a atrasar y les dije a los niños.

Entrevistador: ¿pero ha habido buenas experiencias en proyectos?

Alma: si, también hemos trabajado otros proyectos, hicimos uno de pintura, igual les gustó mucho, porque este aunque yo digo que no salió lo que esperábamos a ellos les gusto. Ahorita ellos ya quieren otro proyecto, ellos ni en cuenta, creo que tal vez soy yo la que me estoy así como que “mal viajando” mucho.

Entrevistador: “Mal viajando” ¿Qué significa eso?

Alma: jajajaja, pues sí, yo me estoy agobiando mucho, frustrando por el fracaso y ellos ni en cuenta porque incluso me dijeron: hay ahora ya sabemos, no vamos a hacer nuestro canasto en varios días, tienen que ser en un solo día y desde temprano para que nos dé tiempo terminarlo, hay niños que analizaron la situación del porque no les salió.

Entrevistador: ¿fue eso una evaluación?

Alma: si, lo platicamos, el equipo de los canastos dijo porque no le salió y dicen: mire maestra lo que paso es que no se cosió bien el carrizo estaba casi verde y tenía que estar amarillo, si casi cafecito; otro dijo: lo dejamos que se secura y al día siguiente cuando quisimos doblarlo, pues se rompió, a es que también no lo limpiamos bien, estaba muy grueso y por eso se fue quebrando. Ellos si vieron y otros más que decían, no pues si lo intentamos, ya después nos va a salir. Incluso cada niño redacto un texto personal de cómo había trabajado el proceso del canasto, los que lograron, los que no y que paso se quedaron. Cada quien fue redactando y allí fui observando que si habían

aprendido algo, lo de los instructivos por ejemplo, estaban bien redactados, entonces si hay ciertos avances, pero no me quita esa sensación de que ¡hay, no lo logre! Y más por las mamás que fueron así como que muy....no sé, lo sentí como ataque, o no se pues.

Entrevistador: y esas mamás de por si son así:

Alma: la que hablo en la reunión si, ella es de las que está al pendiente de todo, si no le califico una tarea a la niña en seguida baja a la escuela diciendo: y es que yo no sé cómo, si hizo bien la tarea o no porque no tienen ninguna observación, porque esto, aquello... y la niña igual de todo se queja.

Entrevistador: Alma y los contenidos del programa, ¿cómo los trabajaste?

Alma: Pues, relaciones todos los contenidos que pude, en matemáticas, español, ciencias naturales y formación cívica sobre todo, las otras asignaturas trate lo más que puede.

Con el proyecto que me frustre creo que lo analizo y veo que hay muchos factores externos que no puede uno como maestro controlar.

Entrevistador: Bien Alma ya charlamos un rato espero me permitas volver a charlar contigo en otras ocasiones.

ENTREVISTA 2 A PARTICIPANTE 1

FECHA: 17/12/2016

Nos encontramos con la profesora Alma quien labora en una escuela primaria Bilingüe ubicada en la comunidad de Mixistlan de la Reforma. Ella atiende el sexto grado, grupo "A". En esta ocasión conversaremos con ella sobre su trabajo desde la Pedagogía por Proyectos.

E: ¿podrías contarnos de los proyectos que has realizado y como relaciona el contexto o saberes comunitarios en estos?

P1: De hecho si lo relacionas con el contexto o sea ellos no necesitan que la maestra les diga que hacer; la hierba se hace así se siembra así, no al contrario ellos ya traen todos esos conocimientos, por ejemplo en este proyecto de "siembra de hortalizas" les pregunto y me dicen: no es que ahorita no es tiempo para sembrar, en una semana ya va a estar listo y de agua le vas a echar tanto y no le puedes echar al medio día porque le hace mal a la planta. Ellos ya traen todos esos conocimientos y por esa parte se puede trabajar y finalmente se rescatan los conocimientos previos de los niños y partes de los saberes que les enseñan sus papás, de cómo se siembra ,cómo se cuida incluso la última vez les pedía yo que les preguntará a sus padres en relación a la luna si ahorita se puede o no se puede sembrar y si al día siguiente dijeron pues sí dicen que sí se puede sembrar la luna apenas está empezando y estamos en luna nueva y todavía nos luna llena. Y entonces por esa parte pues sí hay cosas que se relacionan, pero de hecho si ellos trabajan así ya que sus papás siembran y obviamente es más cómodo de campo cultivan el maíz, el frijol. Pero obviamente en casa también tienen parcelas y siembran y entonces sí como que se presta para todo que ellos traen por ejemplo el primer proyecto que fue de pintura e so sí es como que totalmente ajeno a ellos Incluso en el pueblo Pues no hay vestigios de pinturas o cosas así, no hay entonces cómo que no es mucho un saber comunitario, en cambio lo del tejido que vimos en otro proyecto sí.

E: ¿Cuénteme más sobre esto?

P1: Lo de los proyectos a mí me ha servido por ejemplo esta vez que fueron los niños a los eventos de zona que se realizan cada ciclo escolar nos dijeron que no lleváramos

tema de proyecto preparado, que los niños haya iban a trabajar en el evento que hubo y en la parte pedagógica a los niños les hacen preguntas y les dijeron que describieran un saber comunitario que hayan trabajado con sus maestros, pues obviamente la niña habló sobre el cesto de carrizo, creo que le había platicado que para mí fue un fracaso pero ella de eso hablo y dijo pues nosotros en un proyecto hicimos un contrato colectivo y vimos el tejido y vimos la historia del tejido y vimos tejidos en otras culturas y así muy general, pues sí lo dio a conocer como un saber comunitario.

E: Y ¿qué dijeron los demás maestros?

P1: No pues dijeron que estaba bien pero el detalle ahí fue que como a nosotros nos dijeron que no lleváramos nada de evidencias, esa fue nuestra desventajas y otras escuelas que hicieron caso omiso a la indicación, ellos ya llevaban un tema por Ejemplo había una comunidad que llevó lo que es la elaboración del pan pero ya todo el proceso en cambio las niñas que fueron bueno, trabajamos lo que es el canasto y eso fue lo que ella expuso porque se los pidieron ahí y el otro sexto grado el "B" trabajo la elaboración de ollas Y entonces una explico los textos que hicimos y la otra explico lo de las ollas pero así ,pero como que muy general y los otros ya llevaban su lámina preparada.

Obviamente por ser educación indígena ahora sí que es uno de los requisitos que los niños tienen que ser bilingües y la exposición es en dos lenguas y el mural que hicieron también igual tiene que traer las dos lenguas tanto español como el mixe. de hecho pues sí hay elementos si se trabaja lo que es la lengua y los saberes comunitarios hasta dónde se puede, se intenta trabajar; los demás maestros trabajan proyectos que ellos eligen no trabajan Pedagogía por Proyectos ellos por ejemplo trabajan un saber comunitario pero como un proyecto que da el maestro o un proyecto que nos marcan ya desde la supervisión ahí nos dicen trabaja en un proyecto y yo esta vez hice caso omiso, si voy a trabajar pero por Proyectos pues no quiero meterles un saber comunitario a la fuerza, Porque para mí pudo haber sido fácil examinar que vamos a trabajar por ejemplo: la elaboración del mezcal o la panela o hay varios temas, no lo metí así sino que yo sí lo trabaje como un proyecto de ahora si quedo como del diplomado de Pedagogía por Proyectos así fue como yo aborde y dio la casualidad que digamos que se coló hay un saber comunitario por eso lo abordé así pero el primer proyecto pues sí fue sobre pinturas y no hubo mucha relación tal vez con los saberes comunitarios pero con lo del tejido sí.

E: Y lo de ahora lo de la hortaliza?

P1: Pues igual de hecho apenas estamos en ese proyecto, nos falta porque esa vez que usted fue creo que apenas estamos en el contrato colectivo y de hecho ya sembraron la última semana se dejó la siembra y ahora regresando vamos a continuar y de ahí pues según ellos como producto final quieren hacer una muestra gastronómica pero con los productos que salgan de ahí de la cosecha para ver qué pues como son diversas verduras las que se van a sembrar pues de ahí van a sacar qué se puede hacer con cada una de esas verduras. Estoy pensando meter lo qué es interrogación de texto con el instructivo aunque ya lo habíamos trabajado pero nuevamente lo vamos a ver, bueno apenas estoy en ese proceso, viendo que más temas puedo incluir ya tengo algo así como que muy general pero no los e abordado porque estábamos en la parte práctica y ahora que estamos de vacaciones regresando vamos con lo teórico; tal vez un poco de textos para enriquecer y en lo que se da la cosecha pues ya cerrar, a grandes rasgos pues así está el proyecto

E: Y de la metodología cuántos pasos lleva?

P1: Pues en el segundo son 6 fases la primera es elección del proyecto o elección del tema, la segunda el contrato colectivo y luego la puesta en práctica pues de hecho ahorita estamos en la 3 que es la práctica las actividades, sí de hecho estamos en esa

parte central me faltaría la puesta en común o cómo le llaman el cierre y aparte la evaluación; Sí pues me faltan esas partes.

E: En qué etapa cree usted que le causa más dificultades?

P1: Pues en la parte final para tratar de cerrar o la evaluación es ahí donde se me dificulta porque de que se elige, se hace el contrato y se empieza porque si hay muchas cosas y muchas ganas pero conforme va pasando el tiempo pues los tiempos me ganan y de repente algunos papás ya se empiezan a inconformar cuando empieza a llevarse más tiempo de lo que se planeó y así como qué todo el día no lo trabajo, todo el día porque justamente de las reuniones que he tenido las observaciones que hacen las papas y también por los temas que en sexto grado se llevan muchas asignaturas (español, matemáticas, ciencias naturales, geografía entre otras) y pues el director me exige que yo cumpla con esas asignaturas y pues me piden un promedio y pues tengo que hacerlo porque me lo piden la dirección y pues con base de eso tengo que hacerlo. Hay momentos en que si le dedicó el 100% del día a lo que es el proyecto, donde es necesario pero no siempre no me puedo dar ese lujo porque también tengo que evaluar, poner una calificación cuando ya se acerca el bimestre y tengo que trabajar los temas y pues en mi proyecto no los incluye a veces porque no los puedo meter a la fuerza en mi contrato de actividades, trato de no hacer eso para que los niños no se aburran con los contenidos nada más y pues a veces trabajamos una parte del proyecto y luego les digo: hasta aquí llegamos y ahora vamos a trabajar otra actividad para trabajar otros temas que de repente pues no se pueden incluir.

E: que otro problema enfrentado al trabajar por Proyectos?

P1: Por ejemplo con el director o con sus compañeros de la escuela la ventaja es que hay el director no se opone el como que se mantiene al margen él es de los que ha estudiado tiene una maestría en ciencias sociales y está muy a favor de que los niños tienen que salir críticos analíticos y reflexivos, así nos dice, pues sí nos da todo el choro y pues haber hazle como quieras. Entonces por esa parte él no dice nada no me presiona en cuanto a haber que estás trabajando y no quiero que trabajes eso.

E: Y sus compañeros de trabajo?

P1: Ellos nada más me miran y hasta siento que dirán ¿que esa maestra está loca?. El director nos puso hacer una dosificación por medio del análisis del plan 2011 y tuvimos que dosificar por bimestres incluso por semanas y obviamente muchos le hacíamos la observación del porque nos pone a hacer eso sí sabe que no vamos al mismo ritmo, ¿y a qué horas trabajamos saberes comunitarios? yo le decía pero bueno, el argumentaba que eran la pauta, para que no se pierdan en qué bimestre están y que contenidos tienen que abordar. Por esa parte como que él nos da esa opción, esa libertad no es tan rígido, Pero los que obviamente rápidamente se dan cuenta son los papás y es de ahí donde viene más la presión es que nosotros pues no sé cómo que nos salimos de lo normal en la escuela, de repente andamos fuera o luego hacemos exposiciones, bueno de los dos proyectos que llevé hemos invitado a toda la escuela para que nos acompañe y así como que si van pero los maestros no dicen ni pío nada más nos observan y ya no me hacen comentarios pues luego se les ve que tal vez les incomoda o no sé obviamente no me dicen nada pero si dejan que sus alumnos vayan a nuestras exposiciones cumplen con su parte de estar ahí de espectadores .

Hay una compañera que si de repente me pregunta oye cómo y qué estás haciendo y yo le comento hasta le pase lo de la Interrogación de Textos, le dije: bueno yo no trabajo así y si quieres hazlo así y sí pues dijo ya lo hice y ahora qué sigue, pero solo ella la que de repente me pregunta, los demás cada quien su rollo.

E: y en cuanto la documentación eso no lo ve usted como una limitante en su trabajo o no sé cómo un problema de eso que le estén exigiendo cierto tipo de documentación?

P1: Bueno pues por ahora está tranquilo el director que tengo es liberado entonces el mismo hace las listas o sea él ya tiene prácticamente todo bajo control nada más me pregunta las inasistencias para lo de los documentos de PROSPERA, por ejemplo. Al

inicio nada más debo tener el cartel de los datos estadísticos de los papás, rol de aseo, horario de clases así como que la parte administrativa pero eso es al inicio pero de ahí a la fecha no, más obviamente ya debo de prever mis tiempos para que al fin de bimestre esté lista la evaluación que, tenga yo datos numéricos porque sí pasa y nos los pide y debes estar al corriente. En cierta forma no es como que mucha carga ahorita.

Era algo diferente cuando fui directora en la comunidad anterior, allí si era demasiado era más porque nos metieron al programa y atendía yo a niños de tercero y cuarto, era yo quién hacía los documentos o sea tenía que hacer absolutamente todo y ahí si la carga administrativa fue demasiada y más estar en esos programas ya que todas las tardes te tienes que poner a trabajar tus proyecto de mejora, que en este campo que en el otro campo, eso es muchísimo rollo administrativo allí si lo que es escuelas de tiempo completo y afortunadamente ahorita a la escuela en la que estoy el director no le ha entrado a ningún programa salvo hace años estuvo en lo de escuelas de calidad dicen los compañeros más antiguos aquí, pero allí no exigen un trabajo o un horario extra y tampoco hay una carga de trabajo exagerada para los maestros, es más como equipamiento escolar y en cambio Escuelas de Tiempo Completo ahí nos exigían una planeación y está planeación se tiene que ir al programa incluso al final te piden evidencias entonces ahí era algo más complicado para mí porque tenía que planear doble tanto planeaba algo incluyéndolo de pedagogía por proyectos y tenía que hacer otra planeación incluyendo lo que el programa que me pedía y a la par tenía yo que a fuerzas trabajarlo porque me pedía evidencias. A veces lo relacionaba con lo que trabajaba en la Pedagogía proyectos y lo enviaba como evidencia y algunas otras veces tenía que ser una clase aparte para poder enviar mis evidencias entonces ahí fue muy complejo para mí.

E: Entonces usted vio que ese programa favoreció a su escuela?

P1: pues realmente no porque es más como administrativo también va a depender del maestro yo creo, es que o sea te plantean que hagas unos propósitos y unas actividades para desarrollarlos, que en realidad lo realices pero el tiempo es muy mínimo por ejemplo, te decían: vas a trabajar horas extras pero esas horas extras vas a trabajar dos campos o sea una hora para cada campo y entonces en como te va a dar tiempo desarrollar un tema , apenas están con la introducción o recuperando los conocimientos previos. Es un programa, viendo lo administrativamente demasiado es muy ambicioso pero ya en la práctica es muy difícil lograrlo.

E: Entonces cuáles son los beneficios en sí que usted vio?

P1: Pues en realidad los beneficios son de infraestructura o de equipamiento. Yo traté de ocupar el dinero que nos dieron al máximo, porque también tuve la oportunidad de integrarme a talleres de matemáticas y entonces por esa parte pues yo sí me equipe de material didáctico y lo ocupamos a veces.

E: les dieron algunas capacitaciones sobre el programa o para mejorar su práctica?

P1: No, no hay capacitaciones haces un plan de mejora y de acuerdo a tus propósitos desarrollas una actividad y de acuerdo a esas actividad necesita recursos y ahí es donde entra el programa, te dota de esos recursos pero es muy complejo porque lo tienes que hacer al inicio del ciclo escolar te vas imaginando te vas inventando cuáles van a ser tus actividades y pues obviamente en el camino tal vez ese material ni es útil o que necesitas otros que no adquiriste, pero cómo era el inicio del ciclo escolar ahora sí que va uno que tratando de improvisar adivinar a diferencia que fuera sobre la marcha o no sé qué pudiera solicitar material y con el programa ocupas obviamente lo que haya pues , pero de repente hay materiales que incluso se quedan nuevos porque no se llegan a utilizar; también hay así como esa presión de que está todo inventariado y cuidado y se descompone o se rompe, es un rollo. Cuando estuve directora yo les dije a mis compañeros saben que aquí hay material agarren. Sí tratamos de utilizar todo pero ya en el segundo año estuvo otro director y así como que todo contadito porque decía: bueno llévate dos papel Bond, quiero cartulina cuántas necesitas, que vas a hacer y así como que todo muy racionado.

E: Y en el programa les decían que trabajaran cosas de acuerdo a su nivel educativo, por ejemplo que metiera lo intercultural o podía ser así libre o tenía que enfocarse por ser educación indígena a un tema?

P1: No, es libre el detalles que a veces tal vez necesitan otro tipo de material elaborado en la comunidad o no sé pero como todo tiene que ir con factura es una limitante pues finalmente tienes que venir a la ciudad y buscar un proveedor que te factura esas son como que trabas que nos pone el programa. Manejaban un campo de lengua indígena pero no era obligatorio es opcional, si gustan háganlo y si no pues no hay ningún problema así como pues, que no le daban la importancia que tiene. Nosotros pues sí tratamos de trabajar, le hacíamos entrevistas en lengua indígena por ejemplo y compramos grabadoras o tratábamos pero pues decías que puedo meter ahí, sí necesito un intérprete a personas ancianas de la comunidad que nos ayude y cómo meter el recurso si no puedes pagar una persona o que venga alguien a exponer a la escuela en lengua pero pues obviamente no puedes facturar una exposición de una persona de una comunidad.

En mi caso como empecé a trabajar a trabajar Pedagogía por Proyectos de repente había material que necesitaba y trataba yo de usar lo que se pudiera, pero en muchas ocasiones terminaba comprando otros materiales con mi dinero.

E: En los proyectos que ha hecho, le ha beneficiado a usted el contexto en el que está, es decir es mucho mejor este contexto que si estuviera por ejemplo aquí en la ciudad? ¿Qué ventajas o desventajas le ve a estar en Mixistlan de la Reforma y trabajar pedagogía por proyectos?

P1: tiene ventajas bueno creo que sería al revés el contexto no me da la ventaja sino que en este contexto la ventaja me lo proporciona la Pedagogía por Proyectos digámoslo así, porque finalmente se parte de algo que el niño quiere conocer y como que el niño trata de hacer un esfuerzo en describir algo, por ejemplo cuando se trata de escribir estamos viendo un tema X que no tiene que ver con nuestro proyecto y al niño le cuesta demasiado sacar un concepto por ejemplo estamos viendo algún tema y ahora vamos a ver en el libro y el libro dice esto y el diccionario dice esto, otra fuente dice esto y nosotros vamos a tratar algo y finalmente el niño termina copiando cualquiera de los tres que le gustó y le pone un pedazo de otro y otro y no logra construir algo propio y lo que vez cuando trabajamos pedagogía por proyectos a su forma de entenderlo pero el niño lo escribe o me da un ejemplo lo relaciona con otra cosa pero hace un esfuerzo por escribir, tal vez su estructura no sea totalmente correcta porque apenas están en el proceso de adquisición de la segunda lengua pero como que tiene más sentido la escritura que partió del proyecto, a una escritura que parte de un tema cualquiera donde llegas como maestro y a ver les dices vamos a ver esto, pues a lo de pedagogía por proyectos ellos se encuentran más sentido y se fortalece.

En el primer proyecto que trabajamos que trataba sobre la pintura veíamos algunos pintores y con base en ello yo pude trabajar la biografía y la autobiografía ocupando la interrogación de textos, entonces los niños la mayoría escribió su texto pues ya tienen un sentido a que hubiera llegado a decirles a ver una autobiografía es está una biografía es esto a ver hagan una. Ellos se también motivan a escribir, de hecho hasta ahora se acercan y me dicen: maestra quiero leer esta autobiografía, quiero leer la biografía de tal compañero y pues les interés, les gusta leer sus propios escritos y obviamente se ve que los niños ya avanzaron en la redacción pues se entienden lo que escriben. Algunos niños que repiten mucho y utilizaban palabras que no deberían ser no tenía la concordancia de género y número pero a pesar de ello escribieron y avanzaron aunque tenían errores ortográficos y les faltaban algunas cosas.

¿Favorece la pedagogía por proyectos?, obviamente hay muchos casos y no puedo decir que el 100% de los niños logra pero si la mayoría de ellos y si se logra interesar y se motiva se comprometen porque hay niños que por diversas situaciones no realizan sus trabajos, les gusta faltar esa es una de las características que he encontrado en

esta escuela que los niños faltan mucho a clases hay mucha inasistencia y eso ha sido una limitante para mí.

E: y porque cree que faltan tanto a clases?

P1: porque se van al campo o le van a ayudar a la mamá a cuidar a su hermanito y no tienen ese hábito de acudir diario a clases o pedir permiso ni siquiera de buscar las tareas para llevarlas al otro día de cuando faltan; en la otra comunidad donde estuve era distinto Incluso si faltaban tenían que ir a pedir permiso al comité y luego con el maestro de grupo o sea era muy formales, Incluso si los niños estaban en la banda y tenían que ir a algún evento llagaba un oficio a la escuela donde decía a qué horas los niños iban a ir a tocar a un funeral o a un evento eran muy formales.

En esta escuela tengo una niña que ya es grande una de las más grandes del salón que tiene demasiada inasistencia al bimestre fácil falta una semana o dos, entonces eso es muy complicado avanzar con ella y los días que viene pues tengo que estar ahí tratando de trabajar con ella para nivelar pero es algo que a ella le afecta incluso a mí también porque de repente hay días en que pues en una semana falta la mitad y pues no puedo avanzar y le exponer en su equipo no se podía exponer porque faltaba el trabajo que le tocaba .Les he dicho a los padres que piden permiso que avisen, que pidan la tarea, pero pues es una parte donde no puedo hacer más, si ya les dije y no es solo en sexto esto ocurre en todos los grados. Los de sexto porque son grandes y a veces van a trabajar para ellos la escuela no es una parte fundamental, incluso cuando fuimos a presentarnos a la presidencia el mismo presidente y regidor de Educación nos dijo: - maestros que está pasando-, _Queremos saber dónde está el atorón de nuestro pueblo_ si otros pueblos pequeños otros municipios tienen doctores, ingenieros, arquitectos aunque sea uno o dos, pero se ve, hay maestros, abogados, tienen gente preparada y en este pueblo no. Hablamos con los de la telesecundaria y nos dicen es que los de la primaria nos mandan mal a los niños y ustedes que nos van a decir que los de preescolar, pues dónde está el error.

Si nosotros nos pusimos a pensar que si realmente es la comunidad la que no le ha dado ese valor a la escuela o es que nosotros como docentes no hemos sabido motivar a nuestros niños para que se formen y que salgan y que digan bueno hasta donde termino en la escuelas de aquí y salgo a otra comunidad. Hay un pueblito que está aquí arriba y de ahí sale más niños a estudiar que de aquí qué es municipio. Aquí terminé la secundaria porque es obligatorio y hasta ahí, ya mejor se casan o los muchachos se van por lo general a San Luis Potosí a Tijuana a todos los estados del norte a trabajar yo creo que a los campos a cortar espárragos, fresas no sé, todo eso la producción que hay por allá.

E: y aquí en la comunidad a qué se dedican?

P1: a la agricultura de autoconsumo es lo básico, maíz, frijol, a veces siembran hortalizas. Los padres tienen algunos un nivel económico adecuado, así variado es como en todas las comunidades hay casas grandes de los que se fueron a Estados Unidos y entonces pues hay de todo.

E: Veo que la tierra de la comunidad no se ve muy propia para cultivo.

P1: Sí así es, es muy pedregosa y dura por eso solo siembran agricultura de riego y por eso se da la migración. Los niños su meta es cuando ya no sea obligatoria la escuela irse a trabajar fuera y mandar dinero para que hagan su casa y ahí así estarla pasando.

E: A qué edad se casa en ese pueblo?

P1: Pues algunos de 15 años, algunos ya casados están estudiando el Bachillerato Comunitario que abrieron recientemente aquí en la comunidad.

E: Es la primera vez que trabajan por proyectos?

P1: No, ya tengo dos ciclos trabajándolos no de lleno pero si en determinados espacios del horario escolar. A los niños les gusta por ejemplo con estos de sexto me dicen, _ maestra nuestro proyecto, ya es hora de trabarlo, vamos atrasados en el tiempo que dijimos, termina un proyecto ya están diciendo. Que para cuando el otro, ahora le dije que no porque ya viene la clausura y dicen: no maestra por favor queremos otro es obvio que algunos niños están muy involucrados, casi la mayoría. Con los proyectos hacen actividades en equipo como ir a la biblioteca o al Ciber a buscar información y a veces aunque ya no estamos en el proyecto y encuentra información y la traen todavía y dicen mire maestra mire lo que encontré se acuerda que hablamos de tal cosa mire lo que dice y hay niños que así siguen pues eso está muy bien esos niños se les quedan las ganas de seguir investigando de conocer. Pues yo digo que eso está bien es un logro de la pedagogía por proyectos más que nada yo lo veo por la cuestión bilingüe, ya que a esos niños les cuesta el proceso de lectura y escritura en su lengua algunos son bilingües incipientes y escriben algo que tienen un poco más de sentido para ellos a estar escribiendo cualquier cosa.

E: porque les dicen bilingües incipientes?

P1: porque no tienen el dominio de ambas lenguas, entonces es incipiente porque no lo trabaja a la par en cambio los bilingües coordinados son los que pueden utilizar ambas lenguas en situaciones o contextos que así lo requieren de en oralidad y escritura obviamente la oralidad es la que dominan la escritura no, incluso ahorita ya no hay tanto rechazo contra la lengua con estos niños de del grupo que atiendo porque cuando les decía al inicio haber hija dime esto o aquello en lengua y algunos no querían pero yo empezaba a explicar y preguntarles en lengua a veces les decía: a partir de este momento nadie se comunica en español, solo en lengua y no les quedaba de otra, ahora ya lo asimilan, lo hablan bien pero les cuesta la escritura porque aunque nuestro nivel nos lo exige muchas veces nosotros como maestros no lo podemos trabajar desde el primer grado porque pues finalmente vas y enseñas en español a leer y escribir cuando es allí donde los niños entran hablando más su lengua entonces ese es el momento adecuado.

Tengo recuerdos hace años cuando me tocó trabajar en primer grado y pues yo me daba de tupes porque todos hablaban lengua, decía, cómo le voy a hacer no me entienden y yo recién egresada de la normal era algo frustrante pero después aprendí este proceso y que ellos hablaban su lengua, así se comunicaban ahora lo veo como un proceso gradual y prácticamente obligatorio para ellos porque llevas al aula de primer grado y llegas hablando español y cualquier método que ocupes está en español aunque le pongas la plana completa pero se las das en español.

Hay niños obviamente que rápidamente adquieren esa segunda lengua o también porque en casa les hablan en esa segunda lengua pero otros no en casa definitivamente es la lengua indígena nada más y ellos avanzan más despacio. Ahorita como le decía en sexto grado tengo niños, como 7 en total que hablan poco en español y cuando escriben es un doble esfuerzo en tratar de decir lo que quieren en español lo cual complicado para ellos pero también como que le hacía en el fuchi a tratar de escribir pero ahora pues ya no es tanto el rechazo lo tienen que escribir y pues no hay de otra.

E: en educación indígena tienen un programa alterno llevan el mismo de Educación primaria general?

P1: manejamos el mismo programa pero hay otro libro donde nos marca los parámetros curriculares de lengua ahorita se me fue el nombre pero si tengo el libro Pero obviamente eso tienes que trabajarlo, cómo te iré, a la par del programa nacional, de hecho nosotros los libros son los mismos que en primaria general pero nosotros tenemos que meter la educación indígena y también se supone que nos dan 3 horas a la semana de las 20 que son por semana para abordar la lengua indígena y tú como docente tienes que ver en dónde vas a incluir los contenidos que te marcan ahí ya sea que los incluyas

específicamente en asignatura o que los incluyas en tu planeación general, así que uno le va haciéndole como la correlación pero de repente también es muy ambicioso obviamente varía de acuerdo los grados pero si el maestro de primero no lo trabaja desde el inicio difícilmente puede llegar a sexto grado y hacer lo que te pide ahí, por ejemplo dice sobre la memoria histórica de tu pueblo, poesía, un compendio de jugos tradicionales en lengua y al niño apenas le estas enseñando las grafías en lengua y es difícil porque la gramática de las grafías no están bien establecidas ; por eso le digo hago hasta dónde puedo y porque finalmente las grafías no hacen entrar en debate, de que si uso la D con diéresis o si no la uso o si se ocupa la O con diéresis no en si hay infinitudes de cosas que aún no están claras en la escritura independientemente de eso yo los promuevo la escritura para rescatarla porque hay muchas palabras que los niños ya están mal habituados a modificar mezclándolas con español, por ejemplo me dicen “terminaráaa” (terminar) dicen y eso pues es un préstamo pero muy parecidas al español hacen algunas transformaciones medias raras o sea que no están escritas, son todas esas como detalles que hacen tan difíciles .

Cuando enseñas a leer en lengua no puedes corar palabras en sílabas como en el español sería una aberración no se puede en el español si por ejemplo cortas mesa me-sa y pues de esas sílabas pues forma otras palabras pero si lo haces perdóneme la expresión pero le estás dando en toda la madre a la lengua por eso para mí entonces tendríamos que ser formados o capacitados desde esa perspectiva o sea viene la otra parte y si les enseñaré a leer y escribir totalmente en mixe.

El otro problema es que si nosotros tratamos de enseñar en la primaria pero en la secundaria ya no pues desaparece del programa mientras que aquí se pretende que en seis años aprenda a valorar, a usar su lengua a veces digo que porque estoy enseñando lenguas si finalmente no la van a utilizar en la secundaria, no habrá un seguimiento esa es la limitante que encuentro en el nivel de Educación Indígena.

(Alma muestra en sus gestos angustia, preocupación).

Muchas veces me cuestiono el porque me empeño en hacerlo si mis demás compañeros no lo hacen pero es una inquietud que traigo como arraigada hasta les digo a los niños “ no piensen en el español” hablamos en mixe y hemos encontrado como que expresiones perdidas que decían los abuelos y los jóvenes ya no quieren usar esa palabra así y lo analizamos en el salón y ellos preguntan con sus familiares para estar seguros que lo que escribimos es real eso ha fomentado la concientización hasta los padres cuando hice la reunión uno dijo que lo que le interesaba es que su hija aprendiera el español.

También cuando empecé a trabajar proyectos no estaban muy de acuerdo que pues los libros no los pensaba yo trabajar y que las matemáticas que en dónde estaba historia y geografía luego se fueron calmando porque algunos ni siquiera revisan lo que hacen sus hijos en la escuela, por ejemplo les hice un test a padres sobre preguntas para saber si conocían a sus hijos bien y pregunte si sabían en que proyecto estaban sus hijos actualmente y me mencionaron otros como el de las canastas o el de la hay papás que realmente no tienen ni idea de lo que están haciendo sus hijos pero hay papás que sí que sí están al pendiente de lo que están haciendo.

E: Cuáles son los retos que implica trabajar pedagogía por proyectos?

P1: Cada escuela tiene características diferentes y pues el director de aquí no me pone peros, mis compañeros yo sé que hablan de mi quizá pero el reto lo veo en lograr lo que es fundamental en educación bilingüe, que los niños dominen la escritura de su lengua, que produzcan textos en su lengua porque casi no hay.

Ahorita lo que hemos hecho con mis niños pues se ha quedado en nada más en el cuaderno y no hemos podido hacer como que un compendio de textos breves pero pues esa es la idea; incluso esta vez estoy pensando si hacer el instructivo ahora vamos hacer el instructivo en lengua es un reto y finalmente a ellos les ayuda para su redacción

para mejorar su escritura hay poco tiempo para ello ya que estos niños egresaran y en la secundaria se enfrentarían al inglés.

Ojala todos los maestros nos empeñáramos en lograr eso de la lengua pero es difícil ponerse de acuerdo cuando somos tantos maestros en cambio cuando trabajas en escuelas incompletas eso lo veo articulado se trabaja en verdadero colectivo. Aquí cada maestro se encierra en su mundo, aquí somos tantos que ni entre nosotros nos logramos poner de acuerdo en la pura primaria menos con los otros niveles en solo con preescolar cómo que más o menos hemos hecho asambleas para concientizar a la comunidad cuando nos vamos de movilización, cuando hacen sus exposiciones o eventos las maestras del preescolar nos invitan o nosotros vamos allá a exponerles a los niños pequeños.

Yo he invitado a algunos compañeros a trabajar por proyectos pero solo una maestra se ha acercado y le he tratado de explicar cómo se hace un proyecto, como se hace la estrategia de interrogación de textos.

Con el otro maestro de sexto grado también intente cuando nos reunimos para hacer la dosificación de contenidos pero me dijo que no que el hacia su trabajo de esa manera y que si yo quería lo adecuar pero que el no y yo respeto su trabajo también y ya no insistí.

Bueno terminamos la entrevista cuando ya estén hechas se las voy a pasar para que usted las revise.

ENTREVISTA 3 PARTICIPANTE 1 PREGUNTAS GENERALES SOBRE EL TRABAJO CON PROYECTOS.

RESUMEN DE ENTREVISTA. 3

E: ¿CÓMO FUE EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES SOBRE EL PROYECTO DEL TEJIDO?

P1:

Investigación

Como primera actividad se formaron equipos y se realizó una rifa sobre el tema que deberían investigar, los cuales fueron:

Historia del tejido

Conceptos de tejer y tejido

Materiales de los tejidos

El tejido en las comunidades

Leyendas acerca del tejido

Diversos usos del tejido

Una vez que cada equipo tenía el tema acudieron a la biblioteca escolar para revisar y obtener material sobre su tema, posteriormente se les proporcionó material impreso a cada equipo para su revisión, también se les dejó de tarea investigar en la biblioteca municipal e internet.

Cabe mencionar que yo realice la delimitación de los temas pero que estos no fueron rígidos para sus exposición ya que se les dio la libertad de aumentar, seleccionar o quitar información de acuerdo a los que ellos consideraran relevantes, esto debido a que en el proyecto anterior se dejó de manera muy general investigar sobre “la pintura” y “ el dibujo” obteniendo así demasiada información lo cual hizo un poco complicada la depuración y exposición de la misma.

Debido a que cada equipo ya tenía una idea central sobre lo que tenía que exponer el trabajo de investigación ya no fue tan tedioso para ellos y pudieron avanzar más rápido

y si encontraban información se lo proporcionaban a otro equipo y si les parecía interesante se quedaban con la información.

Teniendo ya suficientes datos se les pidió que leyeran y analizaran con calma y en su libreta registraran las ideas centrales. Les di algunas ideas para presentar la información.

Exposición del tema

Al momento de exponer se hicieron varias observaciones en cuanto a la forma de dirigirse a sus compañeros, dominio del tema y presentación de sus láminas por lo cual fue necesario volver a realizar la exposición, tomando en cuenta las observaciones realizadas fue más comprensible la exposición, el dominio del tema y el material definitivamente mejoró. La mayoría de los alumnos utilizó el español para exponer y otros leían el texto y explicaban en mixe.

Desarrollo de contenidos.

Contando ya con información plasmada por los alumnos e información investigada de mi parte, se desarrollaron diversos contenidos y realizaron diversas actividades.

- Proyección de videos para observar el proceso de obtención de la seda, lana, algodón y lino. Partiendo de estos videos se pudieron abordar otros temas como: la materia prima para elaboración de diversos productos, ciclo de vida del gusano de seda, planteamientos de problemas en base a la información de producción para abordar aspectos de sumas y porcentaje.
- Investigación con sus padres acerca de lo que se teje en la comunidad. A partir de esto se obtuvo un listado de productos y personas que realizan dichos tejidos como la elaboración de ayates, mecapal, cestos, rebozo y morrales. Analizaron los materiales necesarios y las personas que podrían estar disponibles y por ello decidieron que querían realizar cestos de carrizo y tejer bufandas.

Investigación y observación

Previo a la observación acudí con el señor Amando Herrera para que me dijera la hora y día en que podía enseñarnos cómo se tejen los canastos. Así mismo los alumnos ya tenían una lista de preguntas que realizarían al señor referente a cómo aprendió, los materiales necesarios, el proceso, tiempo de elaboración y costos. Una vez que llegamos a su domicilio el señor fue muy amable en responder algunas preguntas que los niños plantearon, comenzó por realizar la base del cesto y conforme iba avanzando iba mostrando los materiales y los alumnos preguntaban, en todo momento ellos se mostraron atentos y admirados, el señor ya tenía listos los tramos de carrizo necesario por lo cual iba avanzando y explicando, en ratos se detenía y dejaba que algún alumno avanzara.

Después de lo observado le pedí que nos mostrara el proceso de preparación del carrizo ya que nos comentó que este debía ser cocido y limpiado previamente. Para lo cual nos pidió acudir a su casa en otra fecha. Llegado el día acudimos y los alumnos le ayudaron en el proceso de limpiar el carrizo, cocerlo y cortarlo en tiras.

Escritura de un instructivo.

Con el apoyo de las notas que habían tomado y de lo que habían vivenciado por quipos realizaron el instructivo en ambas lenguas mixe y español, ellos mismos se dieron cuenta que era necesario separarlo en dos instructivos uno sobre la preparación del carrizo y otro sobre el tejido del cesto.

En la escritura de los instructivos pidieron apoyo en los siguientes aspectos.

Para escribirlo en español preguntaban cómo se decía en español ciertas palabras, también al momento de escribir la oración tenían errores de concordancia.

En lengua mixe no tenían mayor dificultad en cuanto a expresar sus ideas el apoyo que pedían era más bien sobre las grafías que debían utilizar para que su escrito estuviera correcto.

En ambas lenguas la oralidad era mucho más fácil de manejar que la escritura por lo cual si requirió más tiempo de lo planeado ya que tardaron dos días en terminar su instructivo.

E: ¿CÓMO SE DA LA DIDÁCTICA EN SU AULA?

P1: De acuerdo a algunas estrategias que he puesto en práctica y otras que voy adquiriendo en distintas áreas de formación, éstas continuamente requieren ser modificadas o adaptadas de acuerdo al contexto y necesidades del grupo todo, las actividades requieren una planeación previa y selección de actividades que le permitan a los alumnos pensar, analizar, comprender y construir conceptos y procedimientos. También analizo o tengo presente cuál será mi papel, el de los alumnos, los contenidos y contextos en el que se dará el aprendizaje.

Sin embargo es difícil obtener los propósitos planteados, no todos aprenden de la misma forma o en el mismo tiempo, a veces no se logran concretar todas las actividades, he llegado a la desesperación cuando tardan demasiado en construir un concepto, cuando tienen que escribir con sus propias palabras, sacar ideas principales o analizar planteamientos y algunos toman el camino fácil que es copiar cualquier fragmento, dejar que otros realicen el trabajo o simplemente realizan otras actividades y pienso que lo más fácil sería dictarles un concepto, mostrarles un diagrama o cuadro sinóptico sobre un tema, enseñar el uso de algoritmos convencionales y ejercitarlos diariamente, explicarles primero en una lengua y luego en otra para asegurarme que han aprendido.

¿CÓMO FAVORECIÓ O IMPACTÓ LA PpP?

Cada uno de los proyectos favorece diversas habilidades pero de manera general he podido observar lo siguiente:

- Sienten la confianza de expresar lo que les gustaría aprender cuando se dan cuenta que se abordan los temas o actividades que ellos propusieron.
- Comienzan a construir sus propios conceptos así sea con una o más frases en mixe o español.
- Pueden sacar ideas principales y preguntan lo que no entienden, presentan información por ellos mismos y esto en consecuencia les ayuda cuando hay que abordar otros contenidos.
- Se dan cuenta de sus errores, comentan entre ellos y dan ideas para mejorar diversos aspectos.
- Comparan información de diversas fuentes y aun cuando se estén abordando otros contenidos o proyecto hacen alusión o comparación con lo que ya han visto.

E: ¿CÓMO PUEDO REPLANTEAR LAS ACTIVIDADES QUE SURGEN EN UN PROYECTO?

P1: Considero que la parte de investigación sobre el tema central es la que debo modificar ya que el trabajar por equipos por una parte favorece unos aspectos como la colaboración y al mismo tiempo se avanza en la investigación de diversos aspectos sin embargo hay alumnos que no se comprometen o se muestran pasivos, por lo cual

plantear una estrategia en la cual todos puedan trabajar y tener un producto individual podría obligarlos a pensar y actuar.

Una vez que se comienzan a abordar los temas van saliendo otras actividades que hacen que el proyecto tome más tiempo de lo planeado por ello será necesario tratar de delimitar aún más las actividades o contenidos que han de abordarse.

E: ¿CUÁL ES EL PAPEL DEL MAESTRO?

P1: En teoría suena fácil decir que el maestro es un guía, un facilitador y coordinador en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero en la práctica me ha resultado muy difícil y constantemente me cuestiono si realmente el alumno está construyendo su propio aprendizaje en algunos puede notarse el avance que tienen, opinan, cuestionan, escriben, buscan información etc. y otros más parecen no motivarse con ninguna actividad, ¿ cómo podría hacer rendir mi tiempo para proponer una serie de actividades en las cuales pueda considerar todas las formas en las que el niño aprende? Caigo en cuenta que hay una realidad fuera del proyecto en cuestión, hay asignaturas a abordar, planes y documentos a seguir, rendir calificaciones tanto a la institución como a los padres.

E: ¿POR QUE DICE QUE NO SE FORZÓ LA CORRELACIÓN DE CONTENIDOS EN LOS PROYECTOS?

P1: Porque

- No tiene caso inventar actividades en las que a fuerza aparezca el tema en cuestión.
- Se vuelve tedioso para los alumnos y pierden el interés
- Se utiliza más tiempo del programado.

E: ¿CUALES SON LAS ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE IMPLEMENTA?

P1: Generalmente evalúo el producto de las diversas actividades ya sean estas de manera individual o por equipo, el proceso que sigue el alumno es un poco complejo de definir o identificar ya que no puedo prestar atención a un solo alumno por lo cual de manera general me doy cuenta del proceso o desarrollo de las actividades, se quienes necesitan más o menos apoyo, lo que trabajan solos y los niños de los cuales tengo que estar al pendiente.

He evaluado con los escritos propios, ideas principales que sacan de un tema, esquemas, la exposición, la resolución de problemas, cuestionarios, ilustraciones, ejercicios y tareas de investigación.

E: ¿QUE TIEMPOS SE UTILIZA PARA TRABAJAR LOS PROYECTOS?

P1: Al iniciar se dedica todo el tiempo de clases ya que generalmente se inicia con una investigación y socialización posteriormente de acuerdo al avance en las actividades y contenidos que voy abordando, también de acuerdo al interés que muestran puedo dedicar todo el horario de clases o solo parte de este para el proyecto y otros contenidos de diversas asignaturas.

E: ¿QUE ES PARA USTED UN SABER COMUNITARIO?

P1: Son aquellas prácticas y conocimientos propios, creados o adoptados en algún momento por los pueblos originarios, el conjunto de saberes comunitarios define o caracteriza la forma de vida interacción con el mundo en las comunidades indígenas.

E: ¿CUAL ES LA REACCIÓN DE LOS NIÑOS AL TRABAJAR EN LA LENGUA MIXE, CÓMO SE TRABAJA?

P1: Son diversas las reacciones dependiendo del grado y el conocimiento oral o escrito que tienen de la lengua mixe

- Para algunos representa un reto y ponen su mejor empeño para hablar o escribir adecuadamente.
- Para los niños que dominan la oralidad y escritura representa una tarea fácil de realizar y se emocionan cuando tiene que escribir solo en mixe.
- Los que son monolingües en español requieren apoyo y preguntan principalmente por la pronunciación.

De manera general puedo decir que la reacción es positiva.

E: ¿POR QUE HAY RESISTENCIA POR PARTE DE LOS MAESTROS DE TRABAJAR EN FORMA BILINGÜE?

P1: Porque:

- No hay un alfabeto estandarizado en lengua mixe.
- La diversidad de variantes dialectales de una lengua.
- No se domina la variante dialectal de los alumnos.
- No es una exigencia por parte de los padres
- No hay material en lengua mixe.
- No se valora la lengua como parte de nuestra cultura.
- No se da una exigencia por parte de los superiores más bien es solo parte de una recomendación.
- No hay un compromiso real con la formación de niños bilingües.
- Resistencia al cambio, a dar más esfuerzo.

E: ¿CÓMO SE DA EL TRABAJO CON LAS ASIGNATURAS?

P1: Trabajar con asignaturas es relativamente fácil en cuanto a organización y fuente de información, ya que el plan y programa de estudio marca el tema a trabajar, el propósito, las actividades a realizar y los productos a obtener, además del libro del alumno. Por ello hay que revisar el material, planear la forma en que se abordará el tema y complementar con información adicional de acuerdo a la consideración de cada docente.

E: ¿QUÉ LE DEJA ESTA FORMA DE TRABAJO?(PpP)

P1: Trabajar con proyectos me deja principalmente experiencias de trabajo que trato de analizar y replantear en próximos proyectos, satisfacción cuando los niños muestran esa capacidad de trabajar de manera autónoma, opinan y analizan. También hay momentos de frustración cuando las cosas no salen como las planeo. También implica investigar en diversas fuentes, identificar contenidos, plantear propósitos, plantear estrategias y buscar material didáctico, lo cual me genera mucho trabajo que en ocasiones me hace dudar.

ANEXO 4

ENTREVISTA AL PARTICIPANTE 2

ENTREVISTA 2

FECHA: 05/04/2017

El día de hoy nos encontramos con el profesor PARTICIPANTE 2, él ha trabajado la Pedagogía por Proyectos y nos va a hablar sobre su experiencia en la narrativa de su relato que tiene como temática central el trabajo por la Pedagogía por Proyectos que emprendió con su grupo de primer grado.

E: Ya he leído la primera versión de su relato pero dígame usted que incluye en el.

P2: Mi relato habla sobre un proyecto que realicé con los niños de primer grado en la escuela a la que recientemente llegué, cuento cómo se decidió el tema, cómo por poco y no se realiza por un problema que hubo y también digo qué actividades se realizaron.

Pero bueno allí hablo sobre el día que iniciamos el proyecto teníamos que ir con los niños al municipio a dejar la solicitud y nos dijeron que el autobús estaba dañado pero hubiera visto la cara que hicieron los niños llegaron así contentos y ahora estaban todos decaído se miraban unos a otros, fue así como que muy desilusionante para ellos y empezaron a decir y ¿ahora qué vamos a hacer?, ¿ya no vamos a ir?, se preguntaban.

Regresamos a la escuela y Natalia una compañera de la escuela que estaba enterada de nuestras actividades me comenta que la solución podría ser realizarlo en un lugar en el pueblo y le digo yo pues vamos a preguntarles a ellos a ver qué deciden, entablamos la plática y ellos dijeron que pues no y comenzaron a participar diciendo: _¡ mi mamá tiene un carro!, ¿mi papá tiene un carro también! Y otros ¡hay que decirles que nos los presten y entre todos cooperamos para la gasolina! y así que surgió de ellos que algunos tenían carros y a partir de ahí pues ya los papás, cómo es que se integraron más eso fue lo padre del proyecto porque sentí como que los padres estaban más dedicados a lo que se iba a hacer y me ofrecieron un carro otro carro y el chiste es que tuvimos 4 carros y uno de los padres se movió rápidamente y consiguió vales de gasolina y salió gratis prácticamente; pero si hay partes en dónde debo detallar más en el relato es como que saber narrar porque hay veces que uno como que omite pequeños detalles que han ocurrido.

E: Exacto y son los que hacen más rica la experiencia algo que haya dicho un niño, algo chusco algo, que haya pasado fuera de lo común es lo que hace que se vea más atractivo el relato.

P2: si hace falta modificar varias cosas, tengo fotos de lo que se ha hecho y lo reestructurare.

E: Ya había trabajado proyectos antes? Y que diferencia ve ahora.

P2: Aquí en esta escuela sólo 1 este, y pues en la otra escuela era diferente allá en Tataltepec porque acá los niños son un poquito más despiertos más dedicados a la tecnología, o sea te sorprenden en cuanto a cosas que aparentemente no saben pero si las manejan muy bien y por ejemplo ese día estábamos hablando de que animales y sobre videos que puede haber sobre ello y dicen si hay que descargarlo en YouTube, cosa que en Tataltepec no, además los niños son más tranquilos no usan tanto el internet.

E: a qué crees que se deba lo que menciona?

P2: yo digo que la situación económica y al contexto es la diferencia entre un niño indígena y a un niño que tiene menos centrados esos rasgos como la lengua por

ejemplo, los niños indígenas son como que más dóciles, más callados más tranquilos más obedientes, si tú le dice siéntate y se sientan te obedecen más rápido Pero en cuanto a otros niños a veces es tú les dices siéntate y si te obedecen por un momento pero ya después de cierto tiempo como que se empiezan a impacientar aunque esto es productivo porque tampoco quieres hacer que un niño te obedezca y obedezca cosas sin preguntar, sin cuestionarse ahí está esa parte no, pero yo bueno por lo menos intento no hacer que los niños siempre estén sentados y callados mirando nada más, por ejemplo ese día estaba mirando un letrero en la escuela, dentro del salón de un compañero que decía: “Entra al salón Siéntate guarda silencio y pon atención” o algo así decía y yo pero entonces como, el niño es un robot o qué pero pues cada quien es su práctica no. Si hay una gran diferencia entre los niños indígenas estos niños

E: y cómo ha sentido el trabajar con proyectos, es diferente a trabajar por asignatura qué ventajas le veo, Qué cosas son las que considera buenas?

P2: Bueno si es hay muchísimas ventajas dentro de ellas considero que aquí siempre tienes como el entusiasmo de los niños, el entusiasmo y el interés todos están muy emocionados en hacer las cosas porque tienen un propósito en el proyecto o sea llegar a algo.

En cuanto a trabajar por materias es como que más decir es cómo estar encajado a lo rutinario, como que vamos a hacer esto porque lo debo de aprender, ¿para que lo debo aprender? Ésa es la cuestión, como que el niño no entiende; ahora que trabaje por proyectos me sorprendió mucho porque la idea ganadora era un niño que casi no habla y en esa ocasión sí, sí habló y me decía la maestra con la que estuve platicando del tema ya viste como habla el niño el ganador de la idea o sea durante todo el proyecto anduvo mostrando una cara feliz, pero feliz, feliz, feliz, en la parte de la delimitación del tema también otro niño que casi no participa también lo hizo y el propuso que fuera en la playa la “guerra de agua” por eso fuimos hasta allá, o sea son niños que no hablan, no participan que tienen problemas en su casa y ahí me sorprendió que lo hicieran, y si funciona porque de alguna manera consigues que otros niños también se interesen por aprender, por hacer las actividades pero en si el entusiasmo el interés como le decía ahorita fue de la familia quienes se acercan más y apoyan y más yo que tengo un grupo en dónde este vamos que hay muchos problemas personales entre los padres de familia esa actividad sirvió para unir un poco, limar un poco de asperezas no quedó así como al 100% pero yo siento que sí hubo un avance, un acercamiento en tratar de relacionarse; Sabes desde que llegamos y lo más importante que tuvieron más apegados a sus hijos que es lo que a veces no se logra haciéndolo de otra manera

E: que problema más a parte del transporte que no se les concreto surgió por este proyecto?

P2: Sí lo que pasa es que cuando yo voy con la directora y le digo vamos a hacer esto y esto y esto, tenemos que salir a otro lugar, no lo dijo tal cual pero me dio a entender que ¿Cómo? ¿está seguro? o sea como que así como que haciéndome ver todas las implicaciones que traía el salir de la escuela, él trasladarme a otro lugar y sobre todo que íbamos a ir a la playa; así como que en cierto momento como que me hizo dudar pero pues una vez ya iniciado ya no puede regresar, tu como maestro puedes hacerle como que “Mano Negra” para decir no pues mejor ya no los llevé allá y mejor vamos acá y hago mi voluntad, es un problema como que la directora en cierto momento no le caía muy bien la idea pero al final pues ya yo creo que lo aceptó pensando en que no era nada más algo espontáneo sino que tenía un cierto propósito y creo que también en cierto momento el problema era yo por aventurarme a hacer algo un poco distinto no, porque a veces como maestros estás programado como que debo de terminar cierto contenidos, ciertos temas y desviarte de otra manera a veces te causa inseguridad así como que decir: ¿lo estaré haciendo bien? o ¡no mejor me regreso a hacerlo lo de siempre!,

La experiencia fue muy grata, muy rica aprendí algunas cosas Cómo a manejar ciertas situaciones con los niños, con los padres de familia, con la directora y con otras personas de la comunidad con la que tuvimos que lidiar para realizar el proyecto.

E: y con los contenidos, como los trabajo se avanzó, que contenidos que marca el currículum fueron abordados

P2: Bueno como cuando ya teníamos delimitado el proyecto y en si las actividades a realizar hice como una lista de contenidos a trabajar y fue como por gravedad, los que van cayendo por ejemplo, el del reloj y algunos otros que iban cayendo fácilmente dentro del proyecto, operaciones básicas, medición, escritura de algunos textos, entre otros; yo siento que fue como que más entusiasmo para los niños que para mí el trabajar los contenidos porque como le digo tenían un fin, Por ejemplo yo le decía a qué hora nos vamos a ir a Chacahua pues ellos decían nos vamos a ir a las 7 a ver ponga lo vamos a hacer en nuestro reloj y ya sea como que con más entusiasmo ellos realizaban la actividad, ¿a qué hora vamos a llegar a Chacahua y le calculamos el tiempo y ellos felices.

En exploración de la naturaleza también vimos los medios de transporte en que nos íbamos a ir, los niños decían ¡en burro!, ¡en caballo!, ¡en camello! Decían; también dibujamos hicieron dibujos muy bonitos que los tenemos ahí y los vamos a presentar en el periódico que no lo hemos terminado aún pero ya estoy en el tiempo y regresando vamos a poner los trabajos y a presentar al resto de la escuela, queremos presentarlo en algún término de algún homenaje o algo, pero sí trabaje los contenidos de hecho los niños también pueden hacer su narrativa del viaje con imágenes o algo de hecho ya hicimos como una película de dibujitos donde estamos arriba de la camioneta donde vamos en el camino donde llegamos y todo eso para presentarlo, quedaron muy bonitos, hay algunos dibujos presentan pinturas muy abstractas, como un rectángulo y adentro tenía como circulitos preguntaba qué es y decía el niño ,no es que somos todos pero estamos arriba de la camioneta vistos desde arriba nada más se nos ven las cabezas.

E: a muy bien muy bien considera que al trabajar esta metodología se contemplan los saberes comunitarios o sea el contexto, la vida del niño en general.

P2: pues de hecho sí hablando del agua, porque allí en el pueblo se caracteriza porque en ciertas temporadas no hay agua y como el agua no se extrae de ahí, sino que la traen de otro pueblo o sea es un problema muy latente. Y empezamos a hablar sobre el uso racional del agua sobre como ellos pueden ayudar a ahorrar agua no usarla así desmedidamente y empezamos a hablar sobre las “pilas” de agua, sobre su importancia que tienen ahí en el pueblo, investigamos los nombres que están en mixteco y logramos ahí aprender de que todos empiezan con “yuta” que es agua y así que todos empiezan *Yuta chaiu*, *Yuta ña*, *yuta tandoo* y así todas las que hay en el pueblo y las nuevas y pues Vimos a que iban las personas, a lavar a bañarse a traer agua e incluso algún niño contó una historia de una persona que murió en una de las pilas así como para darle algo de suspenso de terror y también trabajamos algunas cosas del museo de lo que se tiene ahí pero sí me gustó mucho o sea Investigar pero si se presta para más, meter cosas del contexto es cuestión de buscarle pues es ahí donde entra tu papel como maestro buscarle el cómo hacer para que los niños no solamente conozcan cosas exteriores que marcan en el libro, sino cosas propias de su contexto para que lo valoren.

E: y los demás maestros no dicen nada de la forma de trabajo

P2: Sí pero no para bien de hecho tengo una compañera que es mi amiga, ella me decía oye este me preguntó tal maestro sobre qué estás haciendo tú y ya esté le dije que estaba trabajando así y así por lo del diplomado y su respuesta fue que eso era una locura, algo sin sentido y así como en esta ocasión dijo eso anteriormente cuando estaba en Tataltepec también otro maestro lo critican para mal pero pues yo siento que todo lo distinto trae resistencia.

E: usted se va a llevar a los niños a segundo grado, piensa poner en práctica algún otro proyecto?

P2: Sí porque me quedó una buena experiencia de esta vez, vamos a seguir trabajando además como que los niños ya se familiarizaron y expresan sus inquietudes, hablaban, se ponían de acuerdo en cosas para llegar temprano por ejemplo en algunos momentos muestran sus inconformidades, evidencian a los que no estaba cumpliendo con una de sus tareas.

Pareciera que en cierto momento como si estuviéramos haciendo las cosas a la ligera pero ellos están bien encajados en el objetivo muy bien enganchados saber que a pesar de que están pequeños tienen respuestas elaboradas, dan soluciones u opciones ellos entran en la dinámica, tanto niños como padres de familia le entraron entusiasmados.

Al principio pensé que iba a ser difícil le digo por ciertos problemas que tienen los papás pero no, todo salió bien los niños también porque siempre hay niños que dicen ¡ay es que yo no quiero ir! o ¡yo esto! o el otro, pero no hubo necesidad de obligar a nadie, solitos empezaron ,porque después de que llevamos acabó lo de la elección del tema pues siempre quedan como niños tristes al ver que su propuesta no gana y como que se rehúsan, pero ya no hace falta decirles, es que tú lo tienes que hacer, sino automáticamente se van acercando hasta que de manera natural logran asociarse, siento que eso es lo bonito

E: y tiene algunos niños que hablen ahí alguna lengua?

P2: no solo algunos padres sí lo hacen aun pero desafortunadamente no lo enseñan a sus hijos , pues muchos por el tabú que existe como de no hablar no hablar en mixteco ,a veces visto como como algo inferior o provenir de raza indígena y eso es lo que está afectando a que se vaya perdiendo; en cambio en Tataltepec la anterior escuela Sí la mayoría de las personas hablaba Chatino y si no lo hablaba lo entendían, en cambio acá hay pocas personas que lo hablan y muy pocas ya que lo entienden, como que con el paso del tiempo se ha ido perdiendo pero perdiendo muchísimo yo pienso que ya en algunos años ya casi nadie lo va a hablar y en cambio allá en Tataltepec muchas personas hasta niños llegaban a entender muy bien el chatino. Tenía yo un niño que lo hablaba y como era niño de primero lo hablaba natural pero ya los mismo niños comenzaron a burlarse de él para que ya no hablara pero intervine incluso la escuela tenía un proyecto.

Cuando me vine de allá estaban estabamos muy metidos en eso de los saberes comentarios pero pues después como que se hizo un era algo hacíamos, algo como escuela de recuperar esa parte, recuerdo que hicimos Comales, y los niños quedaron muy contentos por manipular el barro, las personas de la comunidad iban a la escuela pero si hace falta contribuir en algo como escuela.

Aquí en Tututepec también se debería hacer hasta se tienen un museo y tienen muchos más elementos tangibles de lo comunitario, de lo cultural, de las raíces, un sinfín de hecho por donde le busquen está plagado de cultura pero desafortunadamente no se ha revitalizado en el museo tienen historia tienen el Cerro de la YUCU SAA tienen piezas arqueológicas. El museo que está ahí se ha formado por la comunidad cada persona dona una pieza y yo platicaba con el encargado del museo y dice que muchas personas tienen en sus casas diversos instrumentos, enormes muy bonitos y así como de esos objetos tienen historias muchas historias pero desafortunadamente lo que pasa es que se va perdiendo. La escuela no buscando estrategias para hacer esa vinculación de esos espacios, lo hacen como de manera muy aislada no como institución hacia la comunidad si no como por ejemplo algún maestro visita al museo investiga, hace algunas actividades sobre eso en el salón y ya, es esporádico.

E: usted como ha utilizado el museo en su trabajo?

P2: Sí de hecho lo he ligado a los temas por ejemplo el inicio del ciclo escolar cuando empezamos a verlo el croquis yo visité ciertas partes muy características de la comunidad por ejemplo la iglesia, el museo, el mercado, el municipio, a pesar de que los niños ya conocían ahora íbamos en plan de investigación y se despertó el interés de conocer porque de hecho el ir con el maestro y de parte de la escuela es otra cosa.

E: en su relato menciona sobre las pinturas y los murales que hay en las paredes del municipio piensa usted que esas pinturas tienen o caracterizan la cultura del pueblo.

P2: siento que relata la historicidad de Tututepec, en donde menciona y por ejemplo los esclavos y también la parte donde está el fandango de varitas ahí están dibujadas las personas que crearon el fandango de varitas el baile típico de la comunidad esta danza es una representación de todo lo que tiene el pueblo yo siento que debería aprovecharse todo esto, no es para adornar nada más, se debe de utilizar.

Pero le digo aunque sea es un pueblo muy lleno de cultura le falta rescatar buscar una estrategias para aplicar en conjunto con las escuelas.

En el grupo yo lo intento y los pequeños han preguntado a sus abuelos u otras personas sobre su historia sobre las cosas que hay, en ciertos momentos dibujan a veces en otras actividades durante el croquis por ejemplo dibujaban la iglesia dibujaban algunos sitios muy bonitos de Tututepec El Cerro de la YUCU SAA pero falta más.

E: ustedes trabaja en la escuela más grande de ahí, la más vieja, eso como repercute en su trabajo?

P2: Si, es la escuela del centro ahí como que van todos los niños o la mayoría los niños de la comunidad, la escuela funciona para otras actividades también por ejemplo ahorita en la fiesta del pueblo se llevan a cabo algunas actividades dentro de la escuela. Es una escuela muy conocida dentro de lugar pero si alberga a todos los niños que viven en el centro, son hijos de personas trabajadoras del mercado o de profesionistas y ya la otra escuela es como que la más alejada.

E: Ahora cuéntame de ti, de tu profesionalización.

P2: Tengo 4 años de servicio en la docencia cuesta, soy jovencito en cuanto a la capacitación estudie licenciatura en Educación en la normal de Cacahuatpec egrese en el 2008 Y a partir de ahí he estado actualizarme pero de manera personal qué, pues a veces es muy difícil otras opciones porque no las hay como en otros lugares que están oportunidades de estudiar y siempre el aspecto económico como que limita, como maestro apenas si sobrevives ahora imagínese para trasladarte buscar actualizaciones y pues eso te lo impide eso me lo impedido.

El nuevo modelo educativo dice que el maestro tiene que actualizarse y todo eso es válido pero la actualización que ofrece el gobierno, la SEP no llega hasta nuestras comunidades.

E: A propósito del modelo, usted que opinión tienen sobre él?

P2: es una estrategia bien hecha muy bien formulada yo estoy a favor de la actualización pero a veces se lucra con eso, me actualizó pero para ganar más, igual me evaluó y estudio para ser idóneo para el sistema pero eso no significa que cambie mi practica en el aula, es algo muy complicado pero bueno sea como le digo ese tipo de evaluación no es la indicada para reconocer, para reconocerse en distintos contextos como el de Tututepec, si puede contribuir de cierta manera pero no se puede evaluar a un niño de Tataltepec como a uno de Tututepec y menos con uno de alguna ciudad el contexto cuanta mucho.

Ofrecen mucho pero hay que ver de todo lo que ofrecen se cumpla y al final como ahora es el maestro el que se capacita como puede, hay algunos que con mucho esfuerzo están estudiando alguna maestría hay quienes desafortunadamente no podemos por la cuestión monetaria, eso y más es lo que llamamos los maestros. Hay muchísimas cosas

que solamente los maestros sabemos y a veces somos muy descalificados pero yo siento que todo tiene un porqué.
Gracias por esta entrevista y nos vemos en una próxima ocasión para seguir hablando sobre su relato y sobre cómo está trabajando o trabajo algún otro proyecto.