PUBLICACIÓN SEMESTRAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, VOL. 19, NÚM. 64, PRIMER SEMESTRE 2019

REVISTA ENTRE MAESTR@S

64

LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS
Alma Guadalupe Pérez Martínez
–9–

PEDAGOGÍA POR PROYECTOS: UNA NUEVA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN EL AULA MULTIGRADO
Ramiro Jiménez Guadalupe
–42–

LEER Y ESCRIBIR TEXTOS EXPOSITIVOS
Carmen Cecilia Villabona de R.
Rosa Helena Rodríguez V.
Leonor Rodríguez V.
Myriam Navas de López
–84–

LEER ES CULTURA: PRÁCTICAS DE LECTURA EN LAS ESCUELAS LAFRAGUA
Anne-Marie Chartier
Elsie Rockwell
–153–

MANDALA UBUNTU: CULTURAS AFRICANAS Y AFROBRASILEÑAS EN EL HACER COTIDIANO DE LA ALFABETIZACIÓN
Carmen Sanches Sampaio
Ana Paula Venâncio
–169–

ENRED2: UNA EXPERIENCIA COLECTIVA CON ESCRITORES, ILUSTRADORES Y CUENTACUENTOS
Elizabeth Camacho González
Ma. Guadalupe Correa Soto
Jorge Alberto Chona Portillo
Mireya Martínez Montes
Martha Patricia Ruíz Nakazone
–181–

Guía para autores

Entre maestr@s es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestros de educación básica y educación superior, especialistas cuyos trabajos de investigación o intervención están vinculados con ámbitos educativos a nivel preescolar, primaria y secundaria; así mismo, las producciones de niños y jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen como propósito dar a conocer la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarlas, y descubrir acontecimientos significativos para los maestros de educación básica.

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, entre otros, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos deben tener una extensión de 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula, Para el consejo técnico, Hojas de papel que vuelan y Redes;* para las secciones *Desde los mesabancos* y *Encuentario*, la extensión deberá ser de tres a cinco cuartillas; en el caso de *Para practicar*, la extensión deberá ser de ocho cuartillas; y en *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine,* serán máximo dos cuartillas.
3. Cada cuartilla deberá tener 3 cm de márgenes laterales y 2.5 cm de márgenes superior e inferior. El texto deberá estar escrito en fuente Times New Roman a 12 puntos con interlineado de 1.5.
4. Los trabajos deberán acompañarse de:

    a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
    b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, correo electrónico).

5. Los originales habrán de presentarse:

    a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en Word) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura.
    b) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
    c) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
    d) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychological Association (APA).
    e) Las fotografías, gráficas e imágenes que acompañen al texto deberán ser de *alta calidad* y contraste adecuado, con la nota o la referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es obligatorio que los autores proporcionen ilustraciones, fotografías o imágenes susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo para sus artículos. Es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren incluir algún crédito o solicitar permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán presentarse en formato EPS, TIF o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No deberán insertarse imágenes en archivos de Word.
    f) Las palabras, frases o señalamientos especiales únicamente deberán resaltarse en cursivas (itálicas).
    g) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, se deberá acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de buena calidad de la portada de la publicación señalada.

6. Los autores pueden enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:
   entremaestrosupn@gmail.com

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

Los textos incluidos en **Entre maestr@s** pueden ser publicados en otros medios previo permiso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

Los números de la revista en versión digital pueden descargarse de manera gratuita en el link:
editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso, *Entre maestros* abre sus páginas no sólo para que la explores, sino para que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niños y jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros lugares desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, entre otros.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA
Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

Entre maestros abre un espacio más para el intercambio de las palabras de los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Rectora Rosa María Torres Hernández

Secretaria Académica María Guadalupe Olivier Téllez

Secretaria Administrativa Karla Ramírez Cruz

Directora de Planeación Juan Martín Martínez Becerra

Director de Servicios Jurídicos

Director de Biblioteca y Apoyo Académico Fernando Velázquez Merlo

Directora de Unidades UPN Yolanda López Contreras

Directora de Difusión y Extensión Universitaria Abril Boliver Jiménez

Subdirectora de Fomento Editorial Mayela Crisóstomo Alcántara

Coordinadores de Área Académica

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

2. Diversidad e Interculturalidad Amalia Nivón Bolán

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes Pedro Bollás García

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos Leticia Suárez Gómez

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente Iván Rodolfo Escalante Herrera

REVISTA ENTRE MAESTR@S

Directora María del Carmen Ruiz Nakasone
Codirección Lucerito Rosales Martínez
Asistente de dirección Anabel López López

COMITÉ EDITORIAL

Josette Jolibert (Francia) • Rafael Porlán (España) • Carlos Lomas (España) • Amparo Tusón (España)
Pilar Unda (Colombia) • Martha Cárdenas (Colombia) • Gloria Rincón (Colombia) • Blanca Bojacá (Colombia)
Lili Ochoa (Argentina) • Daniel Suárez (Argentina) • Gregorio Hernández Zamora (México) • Roberto I. Pulido Ochoa (México)
Jorge Alberto Chona Portillo (México)

CONSEJO EDITORIAL

Ma. Guadalupe Correa Soto • Teodora Olimpia González Basurto • María Luz López Morales
Marco Esteban Mendoza Rodríguez • Diana Violeta Solares Pineda • Martha Patricia Ruiz Nakazone • Angélica Jiménez Robles
Rigoberto González Nicolás • Jesús Arriaga Morales • Elizabeth Camacho González • María de Jesús López Cervantes
Linda Vanessa Correa Nava • Armando Ruiz Contreras • Lucerito Rosales Martínez • Anabel López López • Felipe Ramos Trejo
Rubén Castillo Rodríguez • Martha María Gómez Gómez • Gerardo Ortíz Moncada • Vicenta Guerra de la Cruz
Alba Liliana Amaro García

COLABORADORES

Red Lenguaje México "Otra educación es posible"
Nodo Metropolitano (CDMX)
Nodo Valles (Oaxaca)
Nodo Costa (Oaxaca)
Nodo Monclova (Coahuila)
Nodo Zamora (Michoacán)

Diseño gráfico Margarita Morales Sánchez
Formación Margarita Morales Sánchez, María Eugenia Hernández Arriola
Traducción de resúmenes César Makhlouf Akl
Fotografías Autores de los artículos
Edición Armando Ruiz Contreras

Revista entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, Ciudad de México. Tel. 5630 97 00. *www.upn.mx*
En este enlace se pueden descargar de manera gratuita los números de la **Revista entre maestr@s**: *editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s*
Revista entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013. **Núm. 64, primer semestre 2019** (publicado en septiembre de 2019). Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2013-071814033500-203. Número de certificado de licitud de título en trámite. Número de certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN 1405-8774. Editora responsable: Abril Boliver Jiménez

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores.

ÍNDICE

9 DESDE EL AULA

9 Los retos de la enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos
Alma Guadalupe Pérez Martínez

19 La producción de infográficos desde la Pedagogía por Proyectos
Nancy Areli Hilario Coronel

32 La enseñanza del inglés en la Normal de Teposcolula
Griselda Santos García

42 Pedagogía por Proyectos: una nueva experiencia de trabajo en el aula multigrado
Ramiro Jiménez Guadalupe

58 El grito del silencio
Omar Cristiam Santos

73 Viviendo la Pedagogía por Proyectos o sembrando juntos semillas para el futuro
Elizabeth Camacho González

82 DESDE LOS MESABANCOS

82 La pradera de las rosas
Karla Magaly Rodríguez Cortés

84 PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

84 Leer y escribir textos expositivos
Carmen Cecilia Villabona de R.
Rosa Helena Rodríguez V.
Leonor Rodríguez V.
Myriam Navas de López

99 Cañada de Cisneros: comunidad en proyectos. Otras formas de vivir la formación inicial en la BENM
Ma. Guadalupe Correa Soto

113 Tensiones y negociación, elementos para el cambio en la Pedagogía por Proyectos
Rúsbel García Ríos

140 La Pedagogía por Proyectos y el Buen Vivir
María Luz López Morales



153 Leer es cultura: prácticas de lectura en las escuelas Lafragua
Anne-Marie Chartier
Elsie Rockwell

163 ENCUENTARIO

163 Poesía Ayotzinapa
Jorge Alberto Chona Portillo

166 Con mis viejos ojos
Fernando Monroy Dávila

169 HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

169 Mandala ubuntu: culturas africanas y afrobrasileñas en el hacer cotidiano de la alfabetización
Carmen Sanches Sampaio
Ana Paula Venâncio

181 REDES

181 EnRED2: una experiencia colectiva con escritores, ilustradores y cuentacuentos
Elizabeth Camacho González
Ma. Guadalupe Correa Soto
Jorge Alberto Chona Portillo
Mireya Martínez Montes
Martha Patricia Ruíz Nakazone

195 PARA LA BIBLIOTECA

195 Pedagogía, lenguaje y democracia
Jorge Alberto Chona Portillo

197 CARTAS DEL LECTOR

Exza Zamná Pérez Hernández

198 PARA PRACTICAR

198 ¿Qué clase de monstruo eres? Exorcizar monstruos
Omar Cristiam Santos

206 APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

206 Rojo como el cielo
Vicenta Guerra de la Cruz

EDITORIAL

El número 64 de la *Revista Entre maestros* está dedicado al lenguaje y a la Pedagogía por Proyectos, esta es una estrategia de formación en la cual se plantea el papel protagónico de los alumnos en el desarrollo de sus aprendizajes y la vivencia de valores democráticos dentro del aula a través del trabajo cooperativo. Como parte de esta formación, los alumnos aprenden a vivir en proyectos donde la lectura y la escritura se experimentan como prácticas que se desarrollan en situaciones reales de uso. La Pedagogía por Proyectos representa cambios en la vida escolar, particularmente, respecto a cómo se establecen las relaciones de poder, de saber, de vincularse, de valorarse en toda la comunidad educativa.

Alma Guadalupe Pérez Martínez narra cómo la Pedagogía por Proyectos permitió desarrollar aspectos del lenguaje distintos a lo que tradicionalmente marca la currícula oficial, con niños cuya lengua materna es el mixe. Nancy Areli Hilario Coronel, de la mixteca alta de Oaxaca, comparte su experiencia con niños que indagaron acerca de los caballos y los delfines. Griselda Santos García relata en su escrito el trabajo con la Pedagogía por Proyectos a nivel superior en la enseñanza del idioma inglés. Ramiro Jiménez Guadalupe narra cómo en las aulas multigrado logra articular los saberes previos de los alumnos con los contenidos escolares. Omar Cristiam Santos nos cuenta cómo los niños de primer grado construyen su poder, eligen qué aprender, autogestionan sus aprendizajes, se autoevalúan. Elizabeth Camacho González relata cómo los niños eligen el tema para trabajar su proyecto a partir del trabajo colectivo y el desarrollo personal y social.

Karla Magaly Rodríguez Cortés, estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria número 2 Erasmo Castellanos Quinto, nos comparte el cuento *La pradera de las rosas*.

Carmen Cecilia Villabona de R., Rosa Helena Rodríguez V., Leonor Rodríguez V. y Myriam Navas de López dan a conocer una experiencia de autoformación y de formación a docentes en ejercicio relacionada con el texto expositivo. Muestran conceptos lingüísticos decantados durante el proceso, así como reflexiones pedagógicas y didácticas.

Ma. Guadalupe Correa Soto narra su experiencia con estudiantes de la BENM a partir de dos líneas de trabajo la Documentación Narrativa y la Pedagogía por Proyectos. Rúsbel García Ríos plantea su experiencia con estudiantes de la Normal de Río Grande, Oaxaca. María Luz López Morales comparte una experiencia con la Pedagogía por Proyectos y el Buen Vivir en la ciudad de Monclova, Coahuila, México. Anne-Marie Chartier y Elsie Rockwell dan a conocer la experiencia que vivieron durante su visita a los profesores de la escuela primaria Lafragua, en Iztapalapa, durante una jornada de trabajo.

Jorge Alberto Chona Portillo y Fernando Monroy Dávila nos comparten dos poemas, a propósito del conflicto de los estudiantes de Ayotzinapa.

Carmen Sanches Sampaio y Ana Paula Venâncio narran la experiencia de elaboración en colectivo de un mandala como ejercicio para potenciar acciones alfabetizadoras en diálogo con la filosofía africana ubuntu con un grupo de niños de primer año de enseñanza fundamental en una escuela pública de Río de Janeiro, Brasil.

Elizabeth Camacho González, Ma. Guadalupe Correa Soto, Jorge Alberto Chona Portillo, Mireya Martínez Montes y Martha Patricia Ruíz Nakazone, comparten la experiencia colectiva que tuvieron con el grupo editorial Fondo de Cultura Económica a través del proyecto piloto El Fondo visita tu escuela.

Jorge Alberto Chona Portillo nos reseña el libro *Pedagogía, Democracia y Lenguaje*, producto del trabajo colectivo realizado por integrantes de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Para nuestra separata Omar Cristiam Santos comparte un taller de lectura y escritura titulado ¿Qué clase de monstruo e*res? Exorcizar Monstruos*, cuyo propósito es apoyar al mediador en su afán de formar lectores por gusto.

Y por último, Vicenta Guerra de la Cruz nos recomienda la película *Rojo como el cielo*.

LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

Alma Guadalupe Pérez Martínez*
lupitaas@hotmail.com

RESUMEN

En el siguiente texto narro mi experiencia al trabajar a partir de proyectos, lo cual permite a los alumnos desarrollar aspectos del lenguaje de una forma distinta a la que tradicionalmente marca la currícula oficial. Menciono algunos factores externos que influyen en la práctica docente, las formas de aprender de los niños, esencialmente desde las situaciones comunicativas funcionales de su entorno o de las necesidades inmediatas para su aprendizaje, así como el hecho de tener una lengua materna indígena y que la formación académica se imparta en una segunda lengua.

Palabras clave: innovación, Pedagogía por Proyectos, mixe, miedos, aprendizajes.

In the text, I narrate my experience in working Project-based Pedagogy, which allows students to develop aspects of language in a different way than the one traditionally marked by the official curriculum. I mention some external factors that influenced my teaching practice, the ways children learn, essentially from the functional communicative situations of their environment or the immediate needs for their learning, as well as the fact of having an indigenous mother tongue and that the teaching is taught in a second language.

* Docente de educación primaria indígena adscrita al IEEPO.

El inicio con proyectos

Mi nombre es Alma Guadalupe Pérez Martínez, tengo 30 años, soy profesora de primaria indígena y llevo ocho años de servicio. 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 hecho de observar la práctica de otros compañeros, debido a la comisión asignada, me permitió realizar una autoevaluación de mi práctica, por lo cual detecté que esta 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 conocimientos de manera conciente y generaran gusto en ello.

Al recordar algunos talleres, decidí implementar la metodología por proyectos a partir del centro de interés que se nos había recomendado desde la supervisión escolar, el cual a grandes rasgos comprende los siguientes 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. Realizar una planeación docente para determinar las asignaturas y contenidos que se abordarán
6. Ejecutar el proyecto
7. Evaluar

Así, después de conocer a mis alumnos de tercero y cuarto grado, de la comunidad de San Cristóbal Chichicaxtepec, de la etnia mixe, decidí implementar esta forma de trabajo. 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?; ¿qué comen los pingüinos?; el sol y la luna; la galaxia; ¿cómo se hacen las cosas de plástico?; entre otros.

Fui realizando la depuración 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.

Ahora bien, ¿que hice con este tema? Investigué datos de diversas fuentes, principalmente, internet y algunos libros; en tanto, los alumnos buscaron información en la biblioteca y 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 por 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 de evaluación se iba dando durante 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?

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 de abandonarlos y tomar un nuevo camino.

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 La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos, fue en ese momento que 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; un proceso en el que la forma de relacionarme con los niños se vio modificada al igual que la comunicación con sus padres.

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 de abandonarlos y tomar un nuevo camino.

La gran pregunta: ¿qué vamos a hacer juntos?, implicaría que tuviera que responder con algún tipo de comentario, modificación, negación o aceptación, según fuera el caso y que, obviamente, me generaba mayor incertidumbre.

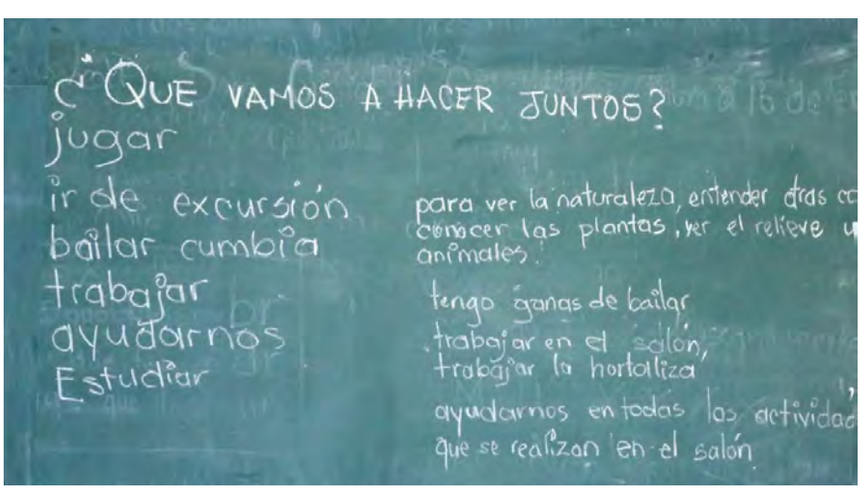
Ante este temor decidí continuar con la forma habitual de trabajo, traté de ir cerrando el tema sobre los animales y lo hacía así para ver si recordaban el tema que seguía. Algunos niños ya preguntaban cuándo comenzaríamos a trabajar con el siguiente tema y parecían estar entusiasmados. Al

darme cuenta de esta situación, decidí obviar la pregunta principal, creyendo que el tema que seguía de nuestra lista era el resultado de la pregunta ¿qué vamos a hacer juntos?, por lo cual, el primer paso que di fue realizar nuestro contrato colectivo, en el que a través de la aportación de los niños se obtendría el listado de las acciones a realizar, los responsables, los recursos requeridos y el tiempo que se necesitaba para el desarrollo del proyecto.

Contrato colectivo

Al llegar a clase, aún con dudas sobre lo que haría, pregunté si recordaban el tema que debíamos abordar y pude confirmar que sí se acordaban: esperaban que habláramos de "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 no había más respuestas, volví a insistir, ahora en mixe, *"tits wi´n nja´ktonëm, ti mtso´ktëp"* (qué más podríamos hacer además de sólo leer, qué otra cosa les gustaría hacer con los cuentos?), de esta manera los comentarios comenzaron a fluir y fui tomando nota, adecuando las palabras, generalizando, argumentando acerca del porqué de algunas propuestas que consideraba que 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. 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 y pedí que todos copiaran el contrato y que lo tuvieran siempre presente porque sería nuestro plan de trabajo



El proyecto en acción

Una vez que quedó listo 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 la 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, por eso 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.

En este proceso se llevó a cabo la segunda reunión de padres de familia en la que 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 para desarrollar todas las actividades propuestas en el proyecto, pues 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 para propiciar la responsabilidad, el respeto y el trabajo desde casa, así como tomar decisiones que nos corresponden y actuar en consecuencia, ya que en ciertos casos parecía que el niño tenía el control sobre sus papás y era quien decidía sobre cómo debía llevarse a cabo su formación.

Este comentario disgustó a dos o tres papás 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?, ¿los niños decidirían qué aprender y qué no? Tuve que responder a los planteamientos, sin embargo no parecían estar convencidos, ya que entre ellos comentaban su desacuerdo. A pesar de la duda y el coraje que sentía al respecto, esto me sirvió para no abandonar el proyecto, por el contrario, ahora tenía más labor que realizar.

... 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 una de las actividades consistente en elaborar cuentos gigantes, cité una tarde a los padres para que apoyaran a sus hijos. Me llevé la grata sorpresa de que todos los alumnos contaron con la ayuda de la madre o del padre o algún otro familiar, incluso los papás que dudé que irían a la escuela fueron los primeros en llegar y apoyar a los demás. Esto era el reflejo de que los padres sí estaban al pendiente de las actividades de sus hijos, ya que llegaron puntualmente con los materiales que 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.

Una vez que tuvimos el cuento seleccionado, los cuestioné acerca de lo que deberían hacer para poder comenzar a montar la obra. Algunos niños de cuarto grado recordaban una experiencia que tuvieron del año anterior con una obra que no pudieron presentar, así con ese conocimiento previo coincidieron en que el primer paso era elaborar el guión teatral.

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

Fueron necesarios tres borradores, y aunque para mí resultó un tanto tedioso porque tenía que ir escribiendo y borrando, ellos no lo veían así, pues pedían escenificarlo para ver si la obra iba quedando y con base en ello iban realizando cambios.

Esta actividad significó un logro para los niños: primeramente, ellos estaban tomando decisiones sobre qué cuento escenificar, decidieron en qué lengua la presentarían, que en este caso fue el español, construyeron en grupo el guion 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 del texto

Este proyecto me permitió realizar la interrogación del texto, que en este caso fue el cartel; para ello, me di a la tarea de recolectar carteles en la ciudad una madrugada, ya que me dio pena arrancarlos durante el día.

Definitivamente, tener los carteles frente a ellos, observar los colores, texturas y distintos tamaños, facilitó que los alumnos respondieran las preguntas que se iban planteando para identificar las situaciones comunicativas que presentaba este tipo de texto.

En este proceso pude comentar varios temas que en algunos casos no dominaba, sin embargo, los niños querían saber y cuestionaban en ambas lenguas debido al contenido. Observé que algunas situaciones les causaban asombro, enojo, duda o tristeza, ya que se trataba de hechos que ya habían ocurrido o que aún no sucedían, como el caso de la presentación de una obra de teatro de terror o una marcha de protesta por el cultivo del maíz transgénico; debido a su edad, la lejanía de la ciudad y el gasto que implicaba acudir a algún evento, era evidente que sólo tendrían que imaginarse cómo serían estos espectáculos o acontecimientos, así que algunos niños, incluso, me pidieron que asistiera a estas actividades y después les contara qué había pasado.

En cuanto a la superestructura del cartel, por ser la primera experiencia de trabajar con este tipo de material, no visualicé que tener varios carteles implicaría obtener varias siluetas, por lo cual una vez que teníamos las siluetas de cada cartel, prioricé los datos que debía contener y las formas en que la silueta 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 sólo con el requisito de elaborar un cartel y obtener una calificación, sin embargo, en este caso sí tenía una función comunicativa.

Evaluación del proyecto

Considero que la parte de evaluación se fue dando durante todo el proceso del proyecto mediante las actividades de lectura, los comentarios, la participación, la escritura, entre otros. Más que una evaluación, esta actividad fue el cierre de nuestro proyecto, ya que finalmente llegó el día esperado, en el que los niños presentaron su obra de teatro frente a sus compañeros de preescolar, el resto de la primaria y algunos padres, quienes además de que asistieron, prepararon y llevaron chicharrines para sus compañeros; las señoras que hacen el desayuno escolar también colaboraron con la preparación de agua de jamaica. Los niños asumieron su papel con gran responsabilidad, a pesar de que al inicio se mostraron 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 el mobiliario y lo que harían en futuras presentaciones.

Pasada la euforia y los comentarios, en el salón realicé algunas preguntas para que los niños elaboraran un pequeño escrito acerca de las actividades

que se habían desarrollado, su participación, su sentir y las 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 sin duda 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 y hacer 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 utilizando las herramientas recomendadas.

Llegar al consenso

Recuerdo la experiencia de realizar la elección de un tema con niños de primero y segundo de primaria de la misma comunidad mencionada anteriormente, con niños de entre 5 y 7 años de edad. Anotadas las respuestas a la pregunta: "¿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 con 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 sólo escuchaban y observaban. Los comentarios fluían y había momentos de euforia, alegría, coraje y hasta gritos, en los que era necesario ser lo suficientemente táctica para moderar y destensar la situación.

El primer grupo numeroso que en su mayoría estaba formado por 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 los argumentos 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, 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 equipo de audio necesario.

... al momento de comenzar con la elaboración de los cestos, varias situaciones nos fueron retrasando: el día que comenzaríamos la elaboración del cesto el señor que enseñaría a los niños estaba indispuesto, se pospuso esa fecha y, posteriormente, el clima no nos permitió trabajar de manera adecuada, ya que requeríamos de un día soleado para cocer el carrizo...

A pesar de que el otro grupo, en su mayoría niñas, cuestionaba este proyecto debido al costo que implicaba, que era una actividad para adultos y que sólo era una actividad para un grupo religioso, el equipo que hacía la propuesta 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, comenzó 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 parte de los niños.

Sin embargo, llegó un punto en el que algunos niños comenzaron a ceder y aportar ideas a favor del concurso de juegos, se fueron emocionando y prácticamente ya estaban organizando su actividad, al observar esto pregunté si estaban listos para la votación y los niños, en grupo, 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 la tranquilidad, ya que los propios alumnos llegaron al consenso, no hubo necesidad de una votación ni de hacerlos desistir de sus propuestas.

El fracaso nos permite aprender

En un proyecto sobre “el tejido”, los alumnos tomaron la decisión de elaborar cestos de carrizo, para ello se realizaron actividades de investigación y observación previas a la elaboración. Estas actividades se desarrollaron satisfactoriamente, sin embargo, al momento de comenzar con la elaboración

de los cestos, varias situaciones nos fueron retrasando: el día que comenzaríamos la elaboración del cesto el señor que enseñaría a los niños estaba indispuesto, se pospuso esa fecha y, posteriormente, el clima no nos permitió trabajar de manera adecuada, 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 los alumnos comenzaron a tener dificultades. Finalmente, de los 21 alumnos solamente tres 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 los resultados que habíamos planeado; sin embargo, fueron los propios niños los 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 presentes. 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.

Un aspecto que como docente debo rescatar, es que las actividades previas de investigación y observación se llevaron a cabo en lengua mixe, así que al momento de realizar el instructivo había palabras o aspectos que no podían expresarse adecuadamente en español. Dicho instructivo se escribió en lengua mixe también y fue un proceso bastante complejo para mí, ya que el mixe que domino es de otra variante y los alumnos tenían que repetirme varias veces para encontrar las grafías correctas para la escritura, esto me sirvió para entender el proceso que los alumnos viven al momento de realizar textos en español, en el que se les exige claridad, coherencia, sencillez... en una lengua que está en proceso de adquisición por parte de ellos.

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, fortalece diversas áreas de conocimiento que finalmente son positivas y útiles para los niños.

Esta forma de trabajo me ha permitido tener una guía o una idea para ejercer y mejorar mi práctica docente, pero sin duda cada quien construye sus propias experiencias y estrategias, sólo debemos tener las ganas de hacer algo diferente y arriesgarnos.

LA PRODUCCIÓN DE INFOGRÁFICOS DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

Nancy Areli Hilario Coronel*
nancy.hilariocoronel@gmail.com

RESUMEN

Comparto mi primera experiencia con la Pedagogía por Proyectos en la escuela primaria rural Benito Juárez, ubicada en Santo Tomás Tecolotitlán, en la mixteca alta de Oaxaca. El proyecto propuesto por los niños consistió en indagar acerca de los caballos y los delfines; el texto que los niños crearon para presentar el resultado de su investigación fue un infográfico. Para desarrollar las actividades de este proyecto, fue necesario organizar al grupo en microasambleas, lo cual posibilitó una forma diferente de trabajo.

Palabras clave: Pedagogía por Proyectos, infográfico, microasambleas escolares.

This recount shares my experience with Project-based Pedagogy at the Benito Juárez rural primary school, located in Santo Tomás Tecolotitlán, in the Mixteca Alta of Oaxaca. The project proposed by the children was to inquire about horses and dolphins; the text that children created in order to present the result of their research was an infographic. To develop the activities of this project, it was necessary to organize the group in micro-assemblies, which made possible a different way of working.

Interés por implementar la propuesta

Conocí la Pedagogía por Proyectos en el contexto del diplomado La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos, que coordinan la Red LEO y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Oaxaca, la cual representa una posibilidad de trabajo democrático en el aula, pues ofrece

* Docente de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula.

tomar en cuenta los intereses de los niños y encauzarlos en la construcción de un proyecto colectivo (Jolibert y Jacob, 1998). Los contenidos escolares se consideran en la planeación, aunque de forma distinta, pues se ciñen a los temas de interés que los niños proponen. Respecto al análisis y la producción de textos, se trabajó la estrategia de interrogación, con la cual se busca analizar las características textuales en por lo menos siete niveles de conceptos lingüísticos, que van de lo general a lo particular: 1. contexto situacional; 2. contexto cultural; 3. función; 4. estructura; 5. coherencia y cohesión; 6. significado, sintaxis, ortografía y léxico; y 7. las microestructuras morfológicas y semánticas que las forman.

Conocer y desarrollar una propuesta pedagógica siempre constituye retos y oportunidades, pues implica movilizar nuestros saberes y creencias para apropiarnos de algo diferente. Hacerlo con un grupo de alumnos que recién conoces aumenta el desafío, ya que representan un ramillete de diversidades desconocidas en todos sentidos, a diferencia de los maestros que día a día trabajan con ellos y que ya han construido un "expediente no escrito" (Luna, 1997) sobre sus formas de aprender, sus intereses, sus dificultades, entre otros. Sin embargo, es importante experimentar lo que uno pretende enseñar; en ese sentido, como docente normalista me interesó aplicar la propuesta con alumnos de educación primaria, pues constituiría una herramienta más para enriquecer la formación de mis propios estudiantes.

Con algunas compañeras del diplomado pude gestionar un espacio para desarrollar la propuesta, primero contamos con la anuencia del supervisor de la zona escolar y después pude contactarme con la maestra Norma, quien fungía como docente y directora de la escuela primaria unitaria Benito Juárez, ubicada en Santo Tomás Tecolotitlán, municipio cercano a Teposcolula.[1] Ella, sin más trámite burocrático que nuestra palabra, accedió solidariamente a posibilitarme tiempo y espacio con su grupo. Acordamos que podría trabajar con los niños dos horas a la semana, después del receso los días lunes y miércoles, durante uno o dos meses, según lo que la propuesta durara. Reconozco que me encontraba un tanto insegura, pues el trabajo implicaba planear las actividades para un grupo multigrado en el que había niños de segundo hasta sexto grado, es decir, una escuela unitaria. Asumí la responsabilidad e inicié las actividades.

En los escasos meses de trabajo que tenía en la escuela normal no había escuchado hablar de Santo Tomás Tecolotitlán, aunque sí ubicaba geográficamente donde se localizaba, pues en el trayecto de Teposcolula a Tlaxiaco desde la orilla de la carretera se alcanzan a observar en la ladera de un

[1] Lugar donde se ubica la escuela normal donde trabajo.

pequeño cerro la cúpula de la iglesia, el techado de la cancha municipal y las casas alrededor de las mismas. Hasta ese momento asocié el nombre con la comunidad, si bien se notaban pocas casas ahora sabía que eran también pocas familias y pocos niños, mismos que asistían a la escuela primaria. Características sociodemográficas comunes en nuestras comunidades de la mixteca y de nuestro estado. Así poco a poco fui conociendo más Santo Tomás, con cada sesión de trabajo conocía algo diferente, como que había dos caminos para llegar a la escuela y que había una tiendita que se ubicaba atrás de la institución donde los niños hacían parada para comprar sus dulces después de la hora de salida.

El primer vínculo con los alumnos de la primaria Benito Juárez

Como lo había acordado con la maestra Norma, el primer día de trabajo llegué a la escuela después del receso para presentarme con el grupo, eran las 10:50 de la mañana, faltaban 10 minutos para que los niños volvieran a clases. Ellos jugaban, corrían y gritaban jubilosos en el patio mientras la maestra atendía la pequeña cooperativa que instaló en una mesa afuera de uno de los dos salones, la acompañaba una mamá con quien conversaba. Me indicó que los niños salieron tarde a receso, entonces entrarían 10 minutos después, aproveché para observarlos mientras jugaban. Algunos se acercaron a mí para preguntarme si era la maestra que iba a trabajar con ellos, les dije que sí y en un ratito la mayoría estaba ahí alrededor preguntándome de dónde venía, qué íbamos a hacer, si íbamos a jugar. Me presenté brevemente y les respondí que haríamos un poco de todo, después retornaron a sus juegos.

Mientras esperaba a que concluyera el receso pude observar las condiciones físicas de la escuela: tiene dos salones, en uno de ellos trabajaba la maestra con el grupo, en el otro se ubicada la biblioteca y el equipo de Enciclomedia, había un espacio independiente para la dirección, así como baños bien acondicionados para niñas y niños. Frente a los salones estaba el patio techado y era el espacio principal en el que los niños jugaban. Al fondo del patio, un par de palapas techadas con lámina donde algunos niños recibían los desayunos que sus mamás les habían llevado. También había espacios verdes, unas jardineras en las que estaban plantados un duraznal, un par de rosales y un pino. Como la mayoría de las escuelas estaba bien delimitada por una cerca, al frente se ubicaba la calle principal de la comunidad, a un costado colindaba con otra calle y al otro con la iglesia. La entrada a la escuela era frente a la calle principal y por seguridad cerraban el portón,

aunque sin asegurar el candado. Realmente era el límite para extraños, pues los padres de familia entraban y salían con toda confianza. Mientras observaba la escuela reflexionaba en torno al trabajo conjunto de los padres y de la maestra para hacer de ese lugar lo que era, la escuela primaria Benito Juárez. Cada uno de los espacios gestionados y materializados por ambos.

De la persuasión a la apertura: la elección del proyecto



Durante el primer día en el aula, en las dos horas que tenía para trabajar con los alumnos, me presenté, les platiqué que era maestra de la escuela normal de Teposcolula y que iba para trabajar con ellos algún proyecto de su interés. A su vez ellos también se presentaron entusiasmados y me preguntaron que cómo era la escuela normal, que si los iba yo a llevar a conocer, que cómo eran mis alumnos. Respondí sus preguntas y les comenté que probablemente mis alumnos los visitarían.

Después les leí el cuento *Noches sin luna,* de Shira Gegen y Etgar Kerent, la intención era poder compartir un momento de lectura, pero a la vez tratar de inducir un tema para cuando tuviéramos que elegir proyecto ellos pudieran proponer algo relacionado con el conocimiento del sistema solar, pues era el contenido a trabajar según lo que marcaban los programas de ciencias de algunos de los grados escolares. He de reconocer que inicialmente no estaba siguiendo uno de los principios que sugiere la Pedagogía por Proyectos: dar oportunidad a que los niños propusieran libremente lo que querían hacer, pues mi rol de seleccionar lo que el otro debe aprender lo he tenido bien asumido. Al final, los intereses de los niños se hicieron presentes y traté de encauzarlos lo mejor posible.

El inicio del proyecto: la selección del tema

Para la siguiente sesión era momento de decidir el proyecto, les pregunté a los niños qué querían hacer, ellos dijeron: “saber de los animales”. Ahí entré en conflicto, pues mi propuesta inducida no salía a relucir en ningún momento, ellos querían saber cómo se cuidan los perros, los caballos, las tortugas, los delfines, entre otros animales, menos sobre el sistema solar.

Mientras escribía en el pizarrón lo que los niños me indicaban, pensaba acerca de por qué no les interesó lo que yo les propuse, pensé en retomar algún pasaje del cuento de la luna para negociar con ellos el tema, pero me detuve y permití que los intereses de los niños se hicieran presentes. Les preguntaba por qué les interesaban los animales:

—Porque nos gustan maestra —respondió Alberto.
—Porque son bonitos —señaló Mariana.
—Porque yo quiero saber de los delfines —agregó Jazmín.

Para delimitar las propuestas, les mencioné que sería conveniente enfocarnos a conocer algún animal en específico, así que teníamos que elegir uno de todos los que me habían mencionado, curiosamente los niños se interesaban por saber de los caballos y la mayoría de las niñas sobre los delfines. Les pedía que explicaran por qué querían saber de esos animales, es decir, que dieran sus argumentos para convencer a sus compañeros y así pudiéramos elegir sólo uno. Quienes argumentaban a favor de los caballos, decían que porque eran animales que conocían, porque les gustaría saber cómo montarlos, cómo alimentarlos. Con las respuestas que daban los niños, en su mayoría, se hacía evidente su gusto por los caballos, pues en las comunidades de la región es común la presencia de estos animales y su uso para las actividades del campo, así como en las cabalgatas o jaripeos que se organizan en las fiestas patronales.

Mientras tanto, la mayoría de quienes querían investigar a los delfines eran niñas, ellas decían que eran bonitos y que además sería bueno conocer otros animales aunque no estuvieran cerca. Reconozco que en ese momento estuve a punto de decirles que podríamos ir al mar a conocerlos, sin embargo, me detuve, pues recordé que tenía un mes aproximadamente para realizar el proyecto y que no podría hacer las gestiones en tan poco tiempo. Para mi suerte, las mismas niñas señalaron que no era preciso ir a donde vivían los delfines, sino que podían investigar en libros e internet. Fue un momento difícil pues no encontraba cómo solucionar esta disyuntiva en el grupo, pero finalmente uno de ellos propuso que se hicieran dos equipos, dijo: “que se hagan dos equipos, así cada uno investiga sobre el animal que quiere”, todos estuvimos de acuerdo, aunque al final sí representó un reto la organización y la atención a los dos equipos.

Como el proyecto se perfilaba a hacer una investigación, les pregunté a los niños, además de cómo cuidar a los delfines y caballos, qué les gustaría saber de ellos. Entre los integrantes de cada equipo plantearon las siguientes preguntas:

Sobre los caballos	Sobre los delfines
• ¿Qué comen? • ¿Cómo entrenarlos? • ¿Cómo cepillarlos? • ¿Por dónde respiran? • ¿Cómo nacen? • ¿Cómo se montan? • ¿Cuántos años viven? • ¿Dónde viven? • ¿Cuánto miden? • ¿Cómo hacen del baño?	• ¿Cómo se reproducen? • ¿Cómo nadan? • ¿Cómo nacen? • ¿Qué comen? • ¿Dónde viven? • ¿Cuál es su comida favorita? • ¿Cómo respiran? • ¿Cómo van al baño? • ¿Cuántos años pueden vivir?

Hasta este momento ya teníamos proyecto, no el que yo traté de inducir, pero sí el que los niños decidieron, ahora debíamos organizarnos para realizar las actividades.

La planificación del proyecto

Para la organización de las actividades, la Pedagogía por Proyectos propone elaborar un "contrato colectivo de acción", que consiste en sistematizar en una tabla las actividades, los responsables, los recursos materiales y los tiempos necesarios para el desarrollo de las tareas.

Además de esos aspectos también consideramos cómo y a quiénes presentar la investigación, cuando les pregunté a los niños qué les gustaría hacer para presentar los resultados, dijeron que podrían hacer un cartel o una lámina y "decírsela a alguien", les sugerí que quizás mis alumnos podrían ir a escuchar su investigación, todos gritaron emocionados que sí, que querían conocer a mis alumnos de la escuela normal. Una vez acordados estos puntos continuamos con la construcción del contrato colectivo de acción. En la siguiente tabla se recupera el ejemplo del contrato colectivo de la microasamblea de los delfines.

Contrato colectivo de acción microasamblea "Los delfines"			
Actividades	**Responsables**	**Recursos humanos y materiales**	**Tiempo**
1. Buscar información 2. Organizar la información 3. Acomodar la información 4. Hacer el cartel 5. Exponer	1. Todos 2. Yaretzy y Angely 3. Jaqueline, Ximena y Mariana 4. Dulce y Viridiana 5. Todos	1. Libros, láminas, enciclopedias e internet 2. Hojas y lápiz 3. Hojas y lapiceros 4. Cartulina y plumines 5. Información y dibujos	1. Un día 2. Medio día 3. Un día 4. Medio día 5. Tres horas

También se construyó con los niños un contrato individual, en el cual debían registrar lo que aprenderían, según las actividades que sugirieron, así como la actividad particular en la que colaborarían en el proyecto. Les proporcioné una carpeta para que integraran las evidencias de trabajo que iban construyendo, la rotularon con su nombre y con un diseño propio.

En el desarrollo de las actividades me resultaba complejo monitorear a los dos equipos, pues cuando entregaba materiales o daba indicaciones todos se me arremolinaban o querían que los atendiera al mismo tiempo. Después de tres sesiones de trabajo fue necesario designar responsabilidades al interior de cada equipo, para ello se constituyeron dos "microasambleas escolares", que consisten en una adaptación de las asambleas comunitarias. Les expliqué que de esta forma podríamos coordinarnos mejor. Todos estuvieron de acuerdo y según sus aptitudes les designé "cargos", cada microasamblea estuvo organizada por un coordinador, un regidor de armonía ambiental, un administrador del silencio, un vocero, un administrador del tiempo, un secretario y varios responsables de materiales.

De esta manera, la participación de los niños estuvo orientada a tareas particulares: las que les correspondía hacer específicamente en la investigación, pero también las de carácter organizativo de su microasamblea. Por ejemplo, los niños mayores coordinaban las actividades más complejas, escribían en las láminas y apoyaban en la lectura y revisión de la escritura de los más pequeños. Para ellos, estas tareas, de cierta forma, eran familiares, puesto que al ser parte de un grupo unitario y que la maestra titular promoviera la integración de todos, ya conocían estas estrategias de apoyo a sus compañeros. Lo novedoso de esta experiencia para ellos y para los más pequeños, quizá fueron los demás "cargos", por ejemplo, aprender que tenían que gestionar y administrar el uso de materiales, el tiempo, así como el cuidado del salón (figura 1).

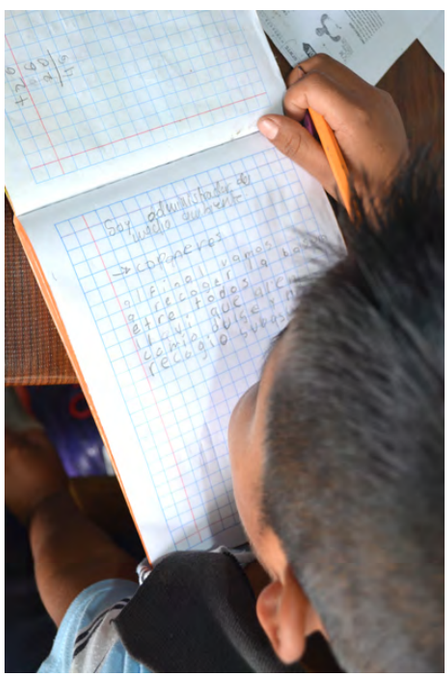


Figura 1. Texto escrito por Alan, alumno de segundo grado a quien le tocó fungir como regidor del medio ambiente

Como siguiente momento diseñé el proyecto global de aprendizaje. Tomé como ejes los temas propuestos por los niños, seleccioné y retomé contenidos de ciencias naturales y de español del segundo al sexto grado. El plan global orientó las actividades de las sesiones posteriores, cabe señalar que fue un proceso complejo, pues por ser grupo unitario tuve que considerar en las actividades los diferentes grados de profundidad que requiere el tratamiento de los contenidos.

Proyecto de acción	Proyecto global			Proyectos específicos de lectura y escritura
Investigación sobre la vida de los caballos y los delfines	**Ciclo**	**Español**	**Ciencias Naturales**	Lectura: • Interrogación del infográfico Escritura: • Fichas de trabajo • Infográfico, ciclo de vida de los caballos y los delfines
	Primer ciclo: 2º	Sustantivos y adjetivos (bloque I)	Cómo son las plantas y los animales del medio acuático y terrestre (bloque II)	
	Segundo ciclo: 3º y 4º	• Organizar información de la investigación (bloque II)	• Estabilidad del ecosistema y acciones para su mantenimiento • Reproducción sexual en los animales (bloque II)	
	Tercer ciclo: 5º y 6º	• Buscar información en fuentes diversas para escribir textos expositivos (bloque II)	• Características generales de los ecosistemas y su aprovechamiento • Importancia de las interacciones entre los componentes del ambiente (bloque II)	



Figura 2. Infográfico Un camino de vida

Realización de las actividades

El tipo de texto que los niños propusieron elaborar fue un cartel, sin embargo me quedaba la duda de cómo en este formato podríamos representar la información derivada de la investigación, por lo cual decidí presentarles ejemplos de un infográfico, que se caracteriza por ser una representación de imágenes y de textos escritos que explican algún tema. Los niños se inclinaron por la propuesta que les mostré: Un camino de vida (figura 2), en la cual se describía el ciclo vidal de las tortugas, mismo que fue interrogado en algunos de los niveles lingüísticos que plantean la propuesta.

La interrogación del texto

Para iniciar con los dos primeros niveles de interrogación del infográfico: contexto situacional y cultural, les proporcioné una copia del mismo a los niños, les pedí que observaran y comentaran si conocían uno similar, respondieron que se parecía a un cartel. También les pregunté: ¿de dónde creen

que obtuve el texto?, los más pequeños dijeron: "de un libro, maestra", los alumnos que ya podían leer revisaron parte del encabezado y mencionaron "dice de Noroeste.com". Pregunté si sabían qué era ".com", dijeron que no. Les expliqué que ese infográfico, que se parecía a un cartel, lo obtuve de la página de internet de un periódico digital que se llamaba *Noroeste,* cuyas oficinas se ubicaban en el estado de Sinaloa. Les pregunté si ya habían leído algún periódico, respondieron que sí, entonces les mencioné que la mayoría de ellos podían consultarse en internet. En ese momento me cuestioné acerca del tipo de texto que había seleccionado, pues no tenía las condiciones para mostrarles su contexto real, es decir, que se lee y circula en internet. Tampoco consideré inicialmente llevarlos a un café internet.

Como segundo momento de análisis del texto, les pedí que de forma individual observaran y leyeran el infográfico, a los pequeños los orientaba de manera personalizada para seguir la secuencia. Al finalizar la lectura individual, hicimos lectura colectiva, cada uno de los niños participó leyendo algún fragmento del texto. A pesar de que los niños del segundo ciclo (tercero y cuarto grado) ya leían, se les dificultaba hacerlo ante sus compañeros, decían: "no puedo maestra" o se mostraban apenados, así que los apoyé modelando la lectura para que ellos continuaran de forma independiente.

> —Yael, ayúdanos a leer… nos paramos, Yael, lee para que nos escuchen todos —le dije—, pero no puedo maestra —dijo sin pararse de su lugar.
> —No pasa nada —le dije tratando de motivarlo—, todos están leyendo lo mismo, vamos, yo te ayudo a iniciar…

Después, orienté el análisis de la función y el tipo del texto –tercer nivel–, pregunté si sabían qué significaba el infográfico, mencionaron: "para conocer cómo vivían las tortugas", "cómo crecían", "que comían", "cómo era su cuerpo", dijeron que daba información acerca de las tortugas. A partir de las respuestas de los niños mencioné que este texto era de tipo informativo.

Para conocer la estructura –cuarto nivel de análisis–, les pedí que me dijeran qué tipo de información contenía el infográfico.

> —¿Díganme qué contiene este infográfico? —pregunté.
> —Información, dibujos… —respondieron.
> —¿Qué más? —volví a preguntar.
> —Dibujos, información, ilustraciones… letras, desarrollo y final, ¡tiene un mapa con información de donde se pueden encontrar las tortugas!… —respondían algunos.
> —Título, tiene fecha, aquí dice "sábado 27 de julio", es un diario… fecha y lugar — completaban la información otros niños.

Además, analizamos la organización del contenido:

—¿Cómo está organizada la información? —pregunté.
—Primero está el título, después la ilustración… —respondieron.
—Primero la fecha, ¿no?, ¿qué dice el título? —corregí.
—Ciclo de vida… inicia primero con eso —contestaron.
—¿Qué va primero? —volví a preguntar.
—Incubación… y después el crecimiento y después el alimento —dijeron.
—¿Están seguros de que después va el alimento? —inquirí otra vez.
—Apareamiento, anidación… probabilidades en contra… aletas —mencionaron.
—Donde dice caparazón, aletas, dientes… son características ¿de quién? —pregunté.
—De la tortuga… —respondieron todos.
—Características del cuerpo de las tortugas… —finalicé.

Antes de continuar les pregunté si creían que de esa forma podríamos organizar la información que investigaríamos sobre el caballo y el delfín: —sí y con dibujos —respondieron—. A la hora de las participaciones, dibujé la silueta del texto en el pizarrón, y pedí que la copiaran e integraran a sus carpetas.

Para los siguientes niveles de análisis que tenían que ver con la coherencia del texto, así como con el significado y la escritura de algunas palabras, del quinto al séptimo nivel, no fue posible profundizar en la interrogación, pero sí al producir el texto, corregir la estructura de sus oraciones y revisar ciertos aspectos ortográficos. La complejidad de abarcar los contenidos previstos de los cinco grados en el tiempo limitado del que disponía, me impidió avanzar detalladamente con la interrogación del texto. El análisis de textos a través de esta estrategia lo posibilita, aunque en grupos multigrado se dificulta el proceso, puesto que requiere un trabajo más detallado respecto a la planeación de las actividades.

La investigación

Como siguiente actividad teníamos que realizar la investigación, tal como lo marcaba el contrato colectivo. Ellos decidieron indagar en diversas fuentes, algunos buscaron en internet y llevaron información impresa, otros en enciclopedias de la biblioteca escolar, por mi parte les proyecté videos para que conocieran otras características de los animales.

Como lo señalé en el proyecto global de aprendizaje, retomé contenidos puntuales de ciencias naturales para correlacionar con el proyecto, estos orientaron las actividades de búsqueda de información para los niños de cada ciclo: el primero (2°): realizó fichas descriptivas de los animales; el

segundo (3º y 4º) indagó el tipo de alimentación y la clasificación, así como las características del sistema respiratorio; el tercero (5º y 6º) describió el ecosistema donde vivían así como los recursos que se requieren para su sobrevivencia y los factores de riesgo. Para sistematizar la información, utilizaron fichas de resúmenes y en algunos casos tablas.

Organización de la información

Para el diseño del infográfico revisé con los niños la silueta del que ya habíamos analizado, les expliqué que podríamos seguir la misma estructura y orden para organizar la información que ya teníamos de los caballos y los delfines. Fue necesario construir un ejemplo, así que sinteticé en fichas las fases de la vida de las gallinas y en colectivo las ordenamos, esta actividad permitió a los niños imaginar también la forma de organizar su propio infográfico, para ello les pedí que construyeran un borrador que les serviría de guía para iniciar el suyo.

La información registrada en las fichas fue verificada por las docentes, pero también se propició la revisión entre pares, por lo general, los más grandes apoyaban a los más pequeños.

Diseño del infográfico

Para el diseño final del infográfico, se les proporcionó a los alumnos el material necesario (papel craft, hojas de colores, imágenes, pegamento, entre otros). Ambos equipos trabajaron de forma colectiva, de manera que cada uno de los integrantes aportaba la información para integrar la versión final.

La socialización del proyecto

Para llevar a cabo la socialización de la investigación, invité a los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la escuela normal a que participaran como público. Fue una oportunidad para los niños de presentar el trabajo realizado a otros, experiencia novedosa para ellos; aunque algunos se mostraron nerviosos, les resultó significativo porque al final lograron aportar entre todos a las preguntas que les plantearon los estudiantes. Después de la exposición, los estudiantes normalistas



Figura 3. Investigación y sistematización de la información

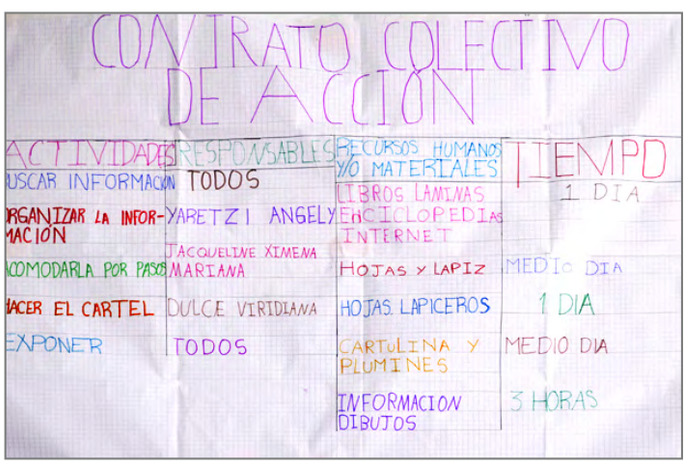
realizaron diversas actividades con los niños: juegos, manualidades y cuentacuentos. Al final organizamos una convivencia entre todos.

Evaluación general del proyecto y de los aprendizajes logrados

Finalmente, llegó la hora de valorar el trabajo realizado. Desde la voz de los niños hubo respuestas favorables a las actividades.

A la pregunta que les hice: ¿qué es lo que más les gustó del proyecto y qué aprendieron?, respondieron:

- "Hacer el infográfico, cuando pegamos las fotos y la información, ¡me encantó, me fascinó!".
- "Aprendí sobre el ciclo de vida de los delfines y me gustó hacer el proyecto".
- "Yo aprendí qué comen y qué hacen los delfines cuando son más pequeños y cuando son más grandes".
- "Cuántos años viven, cómo respiran, cuándo corren, cómo pueden reproducirse [los caballos]".
- "Aprendí que los caballos comen hojas, heno, zacate… me gustó cuando hicimos el infográfico".
- "Nos gustó hacer el infográfico".
- "Estar en equipo".
- "Que vinieran sus alumnos" [los estudiantes de la normal].



A través de sus participaciones, los niños daban cuenta de algunos de los contenidos conceptuales que se propusieron abordar, es decir, dieron respuesta a sus propias dudas. Particularmente, reiteraron que les gustó hacer el infográfico, tal vez por la forma diferente de representar la información, ya que incluía recursos visuales y textuales, o quizá por la forma de organizarse en micro asambleas –me faltó indagar más al respecto–. Esto ha generado en mí la duda de conducir un proyecto similar pero con apoyo de recursos tecnológicos como computadoras e internet, me pregunto qué procesos se favorecerían.

Cabe reconocer que hubo aspectos del trabajo que a los niños no les agradaron, expresaron que en ocasiones algunos de sus compañeros no trabajaron. En efecto, los niños más pequeños en algunos momentos no se involucraban totalmente en las actividades y se dispersaban jugando entre ellos. Más que

atribuirles características de inquietos o indisciplinados, esto hacía que me diera cuenta de las actividades que dejé de considerar para ellos; si bien les plantee tareas puntuales de menor complejidad, ellos concluían o se aburrían y se dispersaban.

Reflexiones finales

Esta primera experiencia ha sido significativa en múltiples sentidos. Uno de ellos es reconocer la complejidad del trabajo en grupos multigrado, especialmente en escuelas unitarias, pues demanda una detallada y cuidadosa labor de planeación para lograr que todos los niños sean integrados a las actividades y consigan aprendizajes significativos.

En relación con la Pedagogía por Proyectos, esta representó una alternativa para poner en el centro del trabajo de enseñanza los intereses de los niños; además de que el trabajo en microasambleas y la designación de cargos, me posibilitó una forma diferente de organizarnos en el aula, pues implicó que los niños pudieran asumir responsabilidades personales y colectivas para la consecución de las actividades. Asimismo, los niños hicieron uso de recursos para la investigación, conocieron, diseñaron y crearon un formato diferente para representar información mediante el infográfico.

Una dificultad que se me presentó fue la planificación de actividades de análisis y producción textual en los niveles de conceptualización específicos (sintácticos, semánticos, ortográficos), pues al ser grupo unitario, se multiplicaron los aspectos a considerar y también la especificidad del tratamiento, sin embargo, esta primera experiencia abre la puerta para trabajarlos de mejor manera.

Referencias

Cornelio, M. (2013). *Manual de asambleas escolares*. México: CIESAS-UNICEF.

Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula.* Valparaíso, Chile: Comunicaciones y Ediciones Noreste.

Luna, M. E. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula.* Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA NORMAL DE TEPOSCOLULA

Griselda Santos García*
grisantpedagoga@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo comparto la experiencia que tuve con la implementación de la Pedagogía por Proyectos a nivel superior para la enseñanza del idioma inglés, en busca de que ésta se realizara de manera natural y en colectivo, como se habla el idioma materno. A pesar de que el trabajo por proyectos ha implicado un verdadero reto, hemos intentado desarrollar esta propuesta innovadora en la enseñanza de un idioma extranjero, pues representa una gran oportunidad para este curso.

Palabras clave: Pedagogía por Proyectos, nivel superior, enseñanza del inglés.

In the present work I share the experience I had with Project Pedagogy at a higher level in the teaching of the English language. The purpose was to generate teaching and learning processes in a natural and collective way, just as the mother tongue is spoken. Although the project work has involved a real challenge, we try to develop this innovative proposal in the teaching of a foreign language as a great opportunity to work this course.

Participar en el diplomado Pedagogía por Proyectos, me permitió conocer a muchos profesores de educación básica y aprender de ellos a partir de sus experiencias, particularmente, sobre los proyectos que realizaron con sus alumnos, también debo decir que de sus aportaciones y consejos, de modo

* Escuela Normal Experimental de Teposcolula, nivel superior.

que fueron un gran motor que me impulsó a implementar la Pedagogía por Proyectos en mi centro de trabajo.

Un pueblo mágico

Mi centro de trabajo se ubica en la comunidad de San Pedro y San Pablo Teposcolula, originalmente llamada *Teposcololan,* que significa "junto a la torcedura del cobre"; el nombre proviene de las voces *tepoztli:* cobre, *colotl*: torcedura y *tla*: junto o entre. Se localiza al noroeste del estado (Inafed, s. f.), a dos horas de la ciudad. Esta población tiene un gran valor histórico y cultural, que se ve reflejado en los diferentes sitios históricos de dicha comunidad, entre ellos: la Casa de la casica, palacio donde vivió la última reina de la cultura mixteca, y que actualmente alberga una biblioteca infantil y juvenil; la Plazuela Odriozola; el Pueblo viejo; Tandáa; el Alarcón y, por supuesto, el ex convento, una de las principales atracciones del lugar; asimismo, el Templo de San Pedro y San Pablo, el cual resguarda un órgano barroco totalmente restaurado, al igual que imágenes, retablos e instrumentos litúrgicos de gran valor histórico y cultural.

En sus edificaciones es posible apreciar la combinación de elementos arquitectónicos prehispánicos y españoles. Tanta es la grandeza de esta comunidad que el 25 de septiembre de 2015 fue declarada Pueblo Mágico.

Actualmente, soy profesora en la Escuela Normal Experimental de Teposcolula, en el estado de Oaxaca, a esta institución asisten jóvenes provenientes de distintas regiones, en su mayoría de bajos recursos económicos, y es precisamente para atender a estas personas que surgen las escuelas normales, principalmente, a la población rural. Me permitiré platicarles parte de la historia del normalismo, sobre todo, cuando en nuestros días estas instituciones se encuentran en peligro de desaparecer debido a la implementación de políticas neoliberales.



El antes y el ahora

Todo comienza con el establecimiento de la Compañía Lancasteriana (Carlón Valenzuela, 2016), en 1822, que significó la oportunidad de disminuir los índices de analfabetismo para la sociedad mexicana, a través de su método de enseñanza mutua (los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros principiantes), por lo que las primeras escuelas normales se establecieron bajo el régimen lancasteriano, en un curso que iba de los cuatro a los seis meses de duración. Posteriormente, los misioneros se convierten en maestros rurales, quienes muestran un definitivo compromiso con la concepción humanista y social de la profesión docente.

La fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 20 de julio de 1921, representa un cambio trascendental en el ámbito educativo, pues esta se erige como instancia encargada de regir la educación de todo el país a través de la federalización, sin lesionar la autonomía de los estados, bajo la dirección de José Vasconcelos, durante el gobierno de Álvaro Obregón. Vasconcelos impulsó el proyecto de educación nacionalista, de unificación social, ideológica, educativa y cultural. Su modelo de educación no era sólo para el habitante de las ciudades, sino para los que vivían en el campo; pensaba "que el indígena no debía ser exterminado ni recluido en reservaciones, sino que debía ser integrado al desarrollo social".

La fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 20 de julio de 1921, representa un cambio trascendental en el ámbito educativo, pues esta se erige como instancia encargada de regir la educación de todo el país a través de la federalización, sin lesionar la autonomía de los estados...



En 1923, algunas de estas escuelas adquirieron el nombre de "casas de pueblo". A diferencia de una escuela urbana, estas incluyen en su programa educativo a toda la comunidad. En 1925 dejaron de llamarse de este modo y adquirieron el nombre de "escuelas rurales". Las escuelas normales rurales y las escuelas rurales son una de las mejores creaciones de la Revolución mexicana. Forman parte de aquella educación rural que fue el orgullo de nuestros más auténticos maestros y despertó el interés y la admiración de los más destacados educadores de otros países. Con la fundación de las normales rurales se graduaron un buen número de profesores y, en 1937, se consideró la desaparición de las misiones culturales. Sin embargo, se restablecen en 1942 a

través de un nuevo plan, encaminado a mejorar integralmente la vida rural con una estancia de al menos tres años en la zona.

Fue a partir de varios congresos educativos preparados por la organización sindical, entre 1945 y 1947, que se emitieron ciertos resolutivos, los cuales fueron atendidos por la SEP y así se establecieron y crearon normales rurales y urbanas en toda la República mexicana, de acuerdo con las necesidades particulares de cada región y con el tipo de maestro que cada medio exigía. Para 1984, se elevaron estos estudios al grado de licenciatura y, en 1992, todas las escuelas normales se vuelven responsabilidad de los gobiernos estatales.

Es de suma importancia conocer la historia, ya que esta da cuenta de los sacrificios que se hicieron para que se lograran muchos derechos; uno de ellos fue que desde hace décadas, los jóvenes de escasos recursos pueden acceder a una educación superior, sobre todo, con la garantía de que al terminar sus estudios puedan integrarse al ámbito laboral.

Con la reforma de 2012, las escuelas normales regresan nuevamente a manos de la Federación y, al estar en su poder, a través de la DGESPE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación) pierden la responsabilidad de atender las necesidades particulares de cada región, como se hacía desde 1945. En la actualidad, tal parece que la idea es cerrarlas, por ello nos preguntamos: qué vamos a hacer por las 11 escuelas normales de nuestro estado y por las del país.

Pedagogía por Proyectos en la Normal de Teposcolula

En la Escuela Normal Experimental de Teposcolula se ofertan dos licenciaturas: en educación primaria y en educación preescolar; trabajo con los estudiantes de esta última. Estoy a cargo del curso inglés A2 correspondiente al cuarto semestre y atiendo a los grupos A y B, cuatro horas a la semana, respectivamente. El 11 de abril de 2016, decidí nuevamente emprender un proyecto, pero ahora con los estudiantes del grupo B; antes lo intenté con el grupo A, pero no se pudo concretar. Este grupo está integrado por 15 estudiantes, 13 mujeres y dos hombres, quienes tienen en promedio 20 años de edad, cabe mencionar que una de las chicas es madre de familia.

En un primer momento, cuando hice la pregunta: ¿qué vamos a hacer juntos?, como parte de la primera fase del proyecto de acción, que consiste en la elección de un tema, planificación del proyecto y reparto de tareas, los estudiantes se sorprendieron y no supieron qué contestar. Quizá porque no estamos acostumbrados a tomarles parecer. Difícilmente la escuela

toma en cuenta los intereses de los estudiantes, y esto es precisamente un aspecto fundamental que la Pedagogía por Proyecto sí recupera.*

Así, los estudiantes no supieron qué contestar, por lo que tuve que intervenir, expresando que podían proponer lo que quisieran. Hubo un momento de silencio hasta que Cristal levantó la mano y dijo: "ir de día de campo", lo que animó la participación de sus compañeros, pues inmediatamente Patricia comentó: "mejor vamos a cantar", en ese momento dije que lo podía anotar como una propuesta, y de ahí surgieron otras como bailar, visitar el ex convento de la comunidad y contar cuentos.

Posteriormente, cada uno de los alumnos hizo su propuesta y argumentó el porqué y para qué. Los que propusieron bailar y contar cuentos coincidieron en que dicha actividad permitiría aprender varios temas del curso (inglés), ya que al cantar y contar cuentos practicarían la pronunciación, aprenderían vocabulario y formas gramaticales, lo cual era bueno para ellos. Pensé que contar cuentos sería una excelente idea, porque incluso podíamos llegar a la representación de uno de los cuentos, al mismo tiempo que se relacionaría con varios contenidos del plan de estudios. Por un momento acaricié la idea de persuadir a los estudiantes para que se inclinaran por esta propuesta, pero valoré que un principio de esta pedagogía es propiciar la vida cooperativa, por lo que era mejor esperar a los demás estudiantes.

Los alumnos que propusieron bailar mencionaron: "nos va a ser de mucha utilidad cuando vayamos a practicar o cuando estemos como maestros frente a grupo, ya que estando ahí tienes que hacer de todo como poner bailables y hay veces que no sabemos ni siquiera uno y completo". Cuando llegó el turno de la visita al ex convento, argumentaron: "al ser un pueblo mágico, es muy seguro que empiecen a llegar muchos turistas que pueden ser nacionales o extranjeros, así que es importante conocer este sitio, no sólo en infraestructura sino su historia, ya que nos pueden preguntar y no sabremos qué decirles, además, ¿cuánto tiempo tiene que rentamos aquí?, y ¿cuántos de ustedes han visitado este sitio?", la mayoría respondió que nunca había ido a este lugar, incluso agregaron: "podemos investigar la historia y saberla en inglés y español para dar los 'turs' ", lo dijo tan gracioso que todos reímos.

Los que propusieron bailar y contar cuentos coincidieron en que dicha actividad permitiría aprender varios temas del curso (inglés), ya que al cantar y contar cuentos practicarían la pronunciación, aprenderían vocabulario y formas gramaticales, lo cual era bueno para ellos.

* Para profundizar sobre esta propuesta de trabajo, consultar Jolibert y Jacob (1998).

Para este momento, su propuesta ya había cambiando mi parecer y la veía como muy buena opción, ya que yo no conocía este sitio tan importante, y me vino a la mente la idea de que la producción de textos se podría hacer sobre el ex convento; ya me habían convencido.

Una vez que escuchamos a cada uno, les pregunté si alguien quería integrarse a alguna de las propuestas hechas por los demás o mantenían la suya, al unísono dijeron que no, que se quedaban con la expresadas. Me dirigí al resto del grupo para preguntar por cuál de las propuestas se inclinaban y les pedí que se reunieran con el compañero que había hecho la propuesta, la emoción en todos era evidente. Fue notorio cómo los grupos de amigos ya estaban establecidos en el grupo, pues de esa manera se conjuntaron para apoyar las propuestas.

En la primera ronda se reintegraron, quedó: visita al exconvento de la comunidad, cantar canciones infantiles y contar cuentos; en el siguiente momento de la argumentación colectiva fue un poco difícil para mí, porque se animaron a tal grado que ninguno quería retirar su propuesta y unirse a otra, por lo que se hizo nuevamente otra ronda para que volvieran a pensar en otros argumentos para apoyar su propuesta; la pasión por su tema se hizo más fuerte. Me pareció que cada uno se había empeñado en que su propuesta fuera la que quedara, nadie quería ceder. Les sugerí que podíamos realizar esos tres proyectos en momentos diferentes y que votáramos para establecer en qué orden los llevaríamos a cabo. Contestaron que así no tenía chiste, que tenían que convencerlos.

Nuevamente nos organizamos para escuchar los argumentos de las tres propuestas. Uno de los compañeros que defendía la idea de visitar el ex convento, señaló que si se contaban los cuentos en inglés perderían su encanto y que, en cambio, ir al ex convento les daría la oportunidad de conocer ese lugar. Luego de unos momentos, los de la propuesta de contar cuentos se integraron a la de la visita, aunque a mí me pareció que fue una decisión sólo para que se destrabara ese nudo los de la propuesta de cantar también se unieron sin ningún problema. Así se determinó que visitaríamos el ex convento y no fue necesario recurrir a la votación.

El proyecto se tituló Visitando el ex convento de S. P. y S. P. Teposcolula. Tuvo como propósito, visitar el ex convento de Teposcolula para admirar su belleza arquitectónica y conocer su historia. Una vez que tuvimos claro lo que queríamos



hacer, procedimos a elaborar el contrato colectivo, el cual quedó de la siguiente manera:

Actividades	Responsables	Recursos humanos y materiales	Tiempo
1. Investigar horarios y costos	Patricia, Teresa de Jesús, Memo y Víctor		13 de abril
2. Solicitar permiso para faltar a las demás clases e ir a la visita	Jefe, subjefe de grupo y maestra	• Horario de clases del grupo • Jefa del área de docencia	14 de abril
3. Hacer un recorrido previo en el lugar para calcular el tiempo	Maestra		18 de abril
4. Integración de equipos para investigar sobre el sitio y otros lugares representativos de Teposcolula	Jefa de grupo	• Estudiantes • Personas de la tercera edad originarios de la comunidad • Internet • Libros sobre Teposcolula	18-22 de abril
5. Organizar la salida	Maestra	Todos	25 de abril
6. Realizar la salida			2 de mayo

Este proyecto de acción dio lugar a la segunda fase, en la que hicimos el proyecto colectivo, que ayuda a precisar los contenidos del programa y las habilidades que se atienden en los proyectos específicos.

Proyecto colectivo		
Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizajes	Proyectos específicos
• Visita al ex convento de San Pedro y San Pablo Teposcolula	• Presente simple • Pasado simple • Vocabulario de animales • Números hasta 1000 • Precios	• Artículo San Diego Zoo

Cabe señalar que ya no fue necesario tramitar el permiso con el área de docencia para todo el día, puesto que al investigar nos dimos cuenta de que no nos llevaría mucho, porque el ex convento se encuentra a unos metros

de la escuela normal, por lo que sólo se solicitó el permiso para el último módulo. La visita la llevamos a cabo el día planeado a las 15 horas y tuvo una duración de una hora y media.

La riqueza de la interrogación

Se interrogó el artículo *San Diego Zoo* de la revista *Speak up*. Por el nivel y tipo de texto, fue posible aplicar varios niveles lingüísticos que se proponen para la estrategia Interrogación del texto: 1. La noción de contexto, 2. Principales elementos decisivos de la situación de comunicación, 3. Tipo de texto, 4. Superestructura del texto, 5. Principales conceptos de lingüística textual, 6. Lingüística de la frase y 7. Palabras y microestructuras que la constituyen.

En el primer nivel se planteó la pregunta: ¿el escrito es un texto autónomo o forma parte de otro escrito más complejo?, al respecto se abrió la discusión. Algunos comentaron que sí era autónomo porque al ser un artículo sólo habla de un tema específico, sin embargo, después de varios comentarios, los alumnos acordaron que formaba parte de una revista, por lo que no podría ser autónomo. En el siguiente nivel les pregunté ¿quién lo escribió?, ¿a quién va dirigido?, ¿para qué fue escrito?, ¿qué efectos se esperan?, ¿qué se comunica? Varios alumnos fueron respondiendo:

- "El artículo lo escribió Ralitha Lineham y las fotos fueron tomadas por Jill Simpson".
- "Está dirigido al público en general, fue escrito para dar información e invitar a las personas a este lugar".



- "Comunica los animales que se pueden ver en ese zoológico, áreas en las que se divide, las especies con que cuenta, los costos, horarios, año de fundación del lugar".
- "El efecto que se espera es que la gente visite el zoológico".

En el tercer nivel ya no se cuestionó sobre el tipo de texto, puesto que ya habían hecho alusión a esta pregunta con anterioridad. Para el cuarto nivel, respecto de los principales conceptos de lingüística textual, comentaron que estaba redactado en tercera persona, en tiempo presente y pasado simple. A la pregunta: ¿alguien vio algo más en su texto?, Melissa respondió: "trae una letra capital al inicio del primer texto".

En los niveles seis y siete, se obtuvieron elementos para crear herramientas lingüísticas que, al ser inferidas y reflexionadas por ellos, propician que el conocimiento sea aprehendido. Fueron tres las herramientas que surgieron, una sobre presente simple:

Presente simple
Para afirmar en tiempo presente simple se le agrega *s, es, ies;* dependiendo la escritura del verbo y siempre que se hable de tercera persona *(he, she, it)*.

Para hacer una negación en este tiempo se usa el auxiliar *do* para los pronombres *I, you, we* y *they;* y *does* para las terceras personas, es decir *he, she, it*. Y esos mismos auxiliares se usan para la forma interrogativa. Por ejemplo: *Some people don t like zoos because they keep animals in small cages*. Pero el auxiliar se pasa al inicio de la oración.

Otra en cuanto a verbos regulares:

A los verbos regulares en tiempo pasado se le agrega *ed: Visited, Opened*
También hay verbos que son irregulares y su forma en pasado cambia totalmente. Ejemplo: *think* en pasado *though*.

Una última sobre el vocabulario:

Vocabulario de animales:
Polar bear
Elephant
Giraffe
Snake
Koala
Birds

Conforme les hacía las preguntas, los estudiantes respondían inmediatamente, sin dudar, demostraban interpretar el texto, sobre todo, porque no lo tradujeron de forma literal, como se hubiera trabajado con otra modalidad,

sino que se tomó el texto de manera integral, y esto es lo que hace precisamente la Pedagogía por Proyectos: trabajar con textos completos, no por "partecitas". Me sentí muy a gusto y estoy segura de que los estudiantes también, eso llevó a que la clase fuera muy dinámica y la comunicación fluida. Al no aplicar el nivel 4, Superestructura del texto, ni el 5, Principales conceptos de lingüística textual, reflexioné que no siempre se pueden aplicar todos los niveles debido a diversos factores, en este caso, no los planteé porque no tenía claro en ese momento qué preguntas realizar.

Algunas reflexiones finales

Constaté que el texto elegido para la interrogación fue acorde al avance de los estudiantes del nivel A2, esto hay que tomarlo en cuenta al realizar esta actividad, pues si bien hay que enfrentar a los alumnos a un problema cognitivo, tampoco hay que ir más allá para no frustrarlos, además que eso haría la clase tediosa; debe ser un reto interesante. Por lo que es importante dedicar tiempo a la selección de textos que se presenten a los estudiantes.

Si algo ayuda a comprender el texto es tener en mente su silueta, pues contribuye a su interpretación y tratamiento. En las siguientes imágenes se observa a dos estudiantes realizando la silueta del texto.

Es preciso compartir que no he logrado terminar ni un solo proyecto, a veces por la continua suspensión de clases, otras por los movimientos político-sindicales, tanto de los alumnos como de los maestros, o por las jornadas de prácticas pedagógicas que realizan los alumnos en los jardines de niños. Aun así las actividades se enriquecieron, aprendimos que el texto se tiene que abordar de manera global y no fragmentaria, que trabajar la lingüística textual contribuye a la interpretación del texto y que su conocimiento se extiende a otros escritos.

Referencias

Carlón Valenzuela, V. (5 de enero de 2016). La historia del normalismo en México. *AZ. Revista de educación y cultura.* Recuperado de *http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/historia-del-normalismo-en-mexico*

Inafed (s. f.). San Pedro y San Pablo Teposcolula. *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Estado de Oaxaca.* Recuperado de *http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20339a.html*

Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.* Buenos Aires, Argentina: Dolmen Ediciones.

PEDAGOGÍA POR PROYECTOS: UNA NUEVA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN EL AULA MULTIGRADO

Ramiro Jiménez Guadalupe*
ramiro_jigua@hotmail.com

RESUMEN

La profesión docente implica retos, los cuales se multiplican al llegar a escuelas multigrado, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje suele ser más complejo. El maestro con vocación, comprometido con su trabajo, busca nuevas formas de enseñar por iniciativa propia, éstas logran hacer de la escolarización un evento rico en experiencias para los niños, quienes adoptan un nuevo rol como estudiantes. Tal es el caso de la Pedagogía por Proyectos, que en aulas multigrado resulta muy benéfica en la articulación de contenidos y conocimientos previos de manera integral.

Palabras clave: nuevas experiencias, argumentar, multigrado, socialización, Pedagogía por Proyectos.

The teaching profession involves challenges, which multiply when arriving at multigrade schools, where teaching and learning processes tend to be more complex. The teacher with vocation, committed to his work, seeks new ways of teaching to achieve meaningful pedagogical experiences for children, who adopt a new role as students. Such is the case of the Project-based Pedagogy, which in multigrade classrooms is relevant for the articulation of contents and prior knowledge of the students.

* Adscrito a la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México. Nodo: Costa. Docente en la escuela primaria Niño Artillero (multigrado) de San Isidro Llano Grande, Villa de Tututepec, Juquila, Oaxaca.

Nueva experiencia de trabajo en el aula multigrado

Corría el año 2001, a finales del mes octubre me presenté en la supervisión escolar número 106 para recibir una nueva orden de comisión en la que se me asignaba mi nueva escuela, después de haber prestado mis servicios durante cuatro años en la escuela primaria Revolución, de la comunidad de Santa Cruz, Tututepec, Juquila, Oaxaca, y haber atendido a alumnos de tercero, primero, segundo y quinto grado (orden en que los atendí) en diversos ciclos escolares.

Debo confesar que nunca había trabajado en una escuela multigrado, como la que se me asignaba en esta ocasión. Llegó el día en que me tenía que presentar a mi nuevo centro de trabajo, la escuela primaria rural estatal Niño Artillero, ubicada en San Isidro Llano Grande, una pequeña comunidad de 400 habitantes, aproximadamente, que se encuentra sobre la carretera costera internacional Puerto Escondido-Pinotepa Nacional, perteneciente al municipio de Villa de Tututepec de Melchor Ocampo, Juquila, Oaxaca.

Mi primer día en la escuela multigrado

Con mucho nerviosismo me dirigí a mi nuevo centro de trabajo, al llegar me presenté con el director del plantel, el profesor Luis Torres Canseco (qepd). El maestro amablemente me acompañó al salón de clases donde se encontraban el docente que cubría el grupo, con quien me presentó, en el mismo lugar se encontraba un grupo de chiquillos que conformaban el cuarto, quinto y sexto grado, quienes me saludaron con cierta desconfianza (quizá porque en ese momento yo era alguien nuevo y extraño para ellos).

El profesor que atendía provisionalmente el grupo, sabía que ese día me haría la entrega formal del mismo y su respectiva documentación. Recuerdo perfectamente sus palabras: “esta escuelita está muy bien, porque si te la quieres pachanguear, este es el lugar adecuado y tranquilo, y si quieres trabajar hay mucho trabajo que hacer”.



Me acerqué a mis futuros alumnos para preguntarles

qué estaban haciendo, me respondieron: "estamos resolviendo unas multiplicaciones de tres cifras". Mientras el maestro que cubría el grupo me entregaba la documentación correspondiente, los alumnos continuaban trabajando con las multiplicaciones, lo más sorprendente es que era casi la hora del recreo y los alumnos no avanzaban en lo más mínimo en su actividad, fue donde me di cuenta que en verdad había una gran labor que realizar, así que desde ese momento empecé a idear cómo hacerle para apoyar a esos niños y poder contribuir con un granito de arena para que ellos salieran adelante.

Fue así como empecé a crear y experimentar diferentes formas de trabajo que me permitieran facilitar el conocimiento en mis alumnos. Debo confesar que cuando inicié mis labores con el grupo, sentí que no podía, era un mundo muy diferente a donde había laborado antes, ya que en este caso eran tres grados distintos a los que había que atender. Con muchos errores y aciertos a los largo de estos 15 años de experiencia en el aula multigrado, comencé a ver los resultados en los tres primeros años, mis alumnos ya iban obteniendo más habilidad para resolver los problemas matemáticos, pero sobre todo podían escoger de una manera más acertada la operación básica que emplearían ante el planteamiento de un problema, mejoraron notablemente su lectura y su escritura, ya eran capaces de producir algunos textos, entre otros avances que podían percibirse y que fueron aprobados y comentados por los padres de familia, eso produjo en mí una gran satisfacción y me propuse superar en cada ciclo escolar los resultados con mis alumnos.

Pasaron los años y en 2004 comencé a experimentar con el trabajo por proyecto en el aula multigrado, esto debido a una gran necesidad que tenía en mi salón de clases, quizá con algunos errores, pero considero que iban creciendo los aciertos poco a poco, consideraba que cada ciclo escolar era mejor el resultado de mi trabajo.

En el ciclo pasado, por invitación del personal que labora en la Supervisión Escolar número 106 de educación primaria, y que es a la que pertenezco oficialmente, me integré a un breve curso sobre Pedagogía por Proyectos impartido por el maestro Roberto Pulido y un equipo de profesores que venían de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de la Ciudad de México, fue ahí donde comprendí y aprendí aún más sobre este enfoque.

Quiero enfatizar que la Pedagogía por Proyectos es una propuesta que se ha venido investigando y poniendo en práctica desde los años setenta con profesores de Ecouen en Francia. Entre las metas que buscaron alcanzar están: formar niños capaces de comprender textos completos desde el inicio,

> ... interrogándolos, esto es, promoviendo su capacidad de identificar, utilizar y sistematizar estrategias y claves de diversa índole para construir el significado;

> estimular la comprensión y producción de variedad de textos distinguiéndolos por su función y funcionamiento facilitar que lean y produzcan textos en situaciones de verdad, estimulando la realización que tanto los enfrenten a textos contextualizados como que les provoquen ganas de interactuar con ellos y que, a la vez, requieran de su participación oral y producción escrita, apoyar el desarrollo de la capacidad de los niños respecto de procesos de metacognición tanto en comprensión como en la producción de textos y por último promover que los niños construyan y utilicen criterios de evaluación continuas en sus actividades... (Gonzalez, 2014, s. p.).

Una gran necesidad que tenía de profundizar mis conocimientos hizo que en febrero de 2015 me inscribiera en el diplomado Pedagogía por Proyectos, impartido por un grupo de compañeros que se encuentran trabajando frente a grupo y quienes pertenecen a la Red Leo-Oaxaca, por lo que me integré de esta manera al Nodo Costa. Fue aquí donde obtuve esos conocimientos que tanto buscaba, por lo que es en el ciclo escolar 2015-2016 donde decidí firmemente llevar a la práctica esta forma de trabajo.

Es importante mencionar que desde que llegué a este plantel educativo me he dedicado a atender a niños del tercer ciclo (quinto y sexto grado), ya que toda mi experiencia adquirida en el aula multigrado, ha sido con los niños más grandecitos de educación primaria que se me ha facilitado elaborar los proyectos de trabajo. Actualmente mi grupo está conformado por ocho alumnos de quinto grado, cinco mujeres y tres hombres que oscilan entre los 10 y los 12 años de edad. El sexto grado está conformado por cuatro mujeres y seis hombres, entre los 11 y los 13 años.

Puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos

Recuerdo que el 24 de agosto de 2015, día en que inició oficialmente el ciclo escolar, después de presentarnos, les propuse a mis nuevos alumnos (nuevos los de quinto grado, ya que llegan por primera vez a trabajar de manera formal conmigo, mientras que los de sexto conocían la forma de trabajo) que juntos realizáramos la primera asamblea escolar, que era muy importante para mí, ya que de esta reunión dependería el trabajo de todo el ciclo escolar. Ellos muy entusiasmados me dijeron: "¡sí, maestro, queremos trabajar de una forma diferente a la que hemos trabajado!".

Así procedimos a realizar nuestra primera asamblea en la que les presenté el orden del día, esto con la finalidad de hacerles ver la importancia de contar con uno antes de realizar la asamblea. Enseguida de nuestro pase de lista, se procedió a instalar legalmente la asamblea, seguido por el

nombramiento de la mesa de los debates (un secretario o secretaria y un escrutador o escrutadora). Los alumnos propusieron que la forma de elección fuera directa, así quedó como secretario Rolando Cortes Carmona, de sexto grado, muy serio y responsable, a quien sus compañeros decidieron brindar su confianza para desempeñar este cargo tan importante, y como escrutadora se eligió a Julissa Ramírez Cruz, alumna de quinto grado, quien se ha caracterizado por ser imparcial en el grupo, además de que es de las pocas alumnas que se atreve a hacer llamados de atención a todos sus compañeros.

Posteriormente, inicié hablándoles de una nueva forma de trabajo, la cual consideré más dinámica y que consiste en la creación de proyectos propuestos y elaborados por ellos mismos, esto les causó mucha curiosidad e interés: "¿cómo es eso, maestro?, queremos que nos explique mejor".

Creí muy importante aclararles que aunque ya habíamos trabajado por proyectos, esta era una nueva forma, ya que ellos tendrían que proponer los temas que más les interesara conocer para trabajarlos a lo largo del ciclo escolar, pero sobre todo deberían tener muy en claro el tema, ya que tenían que argumentar ante sus compañeros la importancia que ellos consideraran que tendría el tema propuesto, esto con la finalidad de convencer a sus compañeros de que era necesario abordar dicho tema.

En años anteriores ya habíamos trabajado por proyectos, pero los temas tratados eran a propuesta mía, de acuerdo con la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 2005), en la que se sugiere que los proyectos deben elaborarse a partir de una fecha histórica de nuestro país (16 de septiembre, 20 de noviembre, 12 de octubre...), algún suceso de importancia en la localidad (fiesta de la comunidad, Día de Muertos, alguna celebración familiar...) o algún tema de interés que el maestro considere importante (elaboración de alguna receta de cocina, plantas medicinales, la lluvia...), pero nunca me había permitido darles la palabra a mis niños[1] y que ellos también participaran en la elección de los temas para elaborar los proyectos, ya que uno de los desafíos más importantes de la Pedagogía por Proyectos:



[1] Base fundamental de la pedagogía crítica, en la que el alumno participa en la selección de lo que quiere saber.

> … es formar niños, jóvenes lectores-comprendedores de textos, polivalentes y autónomos, de tal forma que al salir de estos niveles todos sean capaces de actuar, de reaccionar o de hacer actuar, a partir de todo tipo de escritos, estudiantes capaces de elaborar y de construir sus propios proyectos y su propia actividad de lectores /productores de textos… (González, 2014, s. p.);

sin embargo, conforme fui explicando esta nueva forma de trabajo que juntos iniciaríamos ellos se entusiasmaban más y más.

Así mismo, como colectivo docente ya teníamos elaborado el proyecto escolar, en el que contemplábamos llevar a cabo el trabajo por proyectos de aula, debido a que a nivel estatal nos encontrábamos trabajando con el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO),[2] así que combinar todo esto en el presente ciclo escolar me abría la oportunidad de escoger una serie de estrategias que podría emplear en esta forma de trabajo y vivir junto con mis alumnos una nueva experiencia en el aula multigrado.

Una vez terminada nuestra asamblea, llegó el momento en que les repartí un cuarto de una hoja tamaño carta de diferentes colores y les dije: "en esos papelitos que les he entregado escribirán el tema que ustedes consideren más importante y que les gustaría trabajar durante el ciclo escolar". Todos se esmeraron para escribir su tema, al finalizar les pedí a cada uno de mis alumnos que los pegaran en el pizarrón. Una vez que todos los niños terminaron les solicité: "ahora uno por uno pasará al frente a argumentar por qué consideran importante que juntos trabajemos sobre ese tema".

Todos pasaron al frente y argumentaron la importancia que para ellos tenía ese tema, en verdad me quedé sorprendido de cómo mis alumnos expresaban sus motivos ante sus compañeros con tanta naturalidad. Lógicamente esto tenía un objetivo, convencer a sus compañeros para que de manera respetuosa y responsable eligiéramos el tema del proyecto con el que iniciaríamos el trabajo del ciclo escolar.

Finalmente, y mediante una votación, elegimos juntos los cinco primeros temas y volví a solicitar a los niños que habían propuesto los mismos que nuevamente argumentaran ante sus compañeros para elegir del primero al quinto, esto sin descartar los demás temas propuestos, sólo aclaré que por el momento iniciaríamos con los primeros y así a lo largo del ciclo escolar juntos iríamos eligiendo los temas propuestos para irlos trabajando. Los cinco primeros fueron pegados en un espacio visible para que junto con mis alumnos recordáramos qué temas se estarían trabajando, el

[2] Es una propuesta educativa construida por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y la Sección XXII del SNTE, y está conformada por tres programas y dos sistemas.

resto de los temas fueron guardados en un sobre para sacarlos más adelante y escoger poco a poco cada uno de ellos hasta agotarlos todos, esto lo decimos así por falta de espacio en las paredes de nuestra aula.

Recuerdo perfectamente bien que el primer proyecto que llevamos a cabo fue El sistema solar", seguido por el de Las tortugas, posteriormente La cultura olmeca, luego La selva y actualmente nos encontramos trabajando El ciclo del agua, este proyecto nos cayó como anillo al dedo, ya que nuestra comunidad está padeciendo este grave problema que nos afecta y nos compete a todos.

Proyecto: Las tortugas

Compartiré con ustedes la experiencia que considero que ha sido la más exitosa, ya que pudimos llevarla a cabo desde el inicio hasta el final, es decir, en los anteriores proyectos tuvimos algunas dificultades para realizar la socialización de los mismos, sin embargo, este lo terminamos con una conferencia infantil magistral que nos dejó un buen sabor de boca, pero sobre todo nos motivó a continuar el trabajo de Pedagogia por Proyectos.

Las tortugas fue el segundo proyecto que realizamos, es muy importante mencionar que hasta ese momento los niños y yo nos encontrábamos muy entusiasmados, ya que en verdad estábamos experimentando una nueva forma de trabajo en el aula multigrado.

Para comenzar fue necesario solicitar a los alumnos que integráramos mesas de trabajo, para que cada una nos apoyara a redactar en hojas blancas (primero como borradores) los aspectos fundamentales que deberían plasmarse en el proyecto para, posteriormente, pegarlos en la manteleta (pliego de papel bond) que a su vez se colocaría en una de las paredes del salón para que pudieran ir viendo qué aspectos y qué actividades se iban realizando y cuáles faltaban por ejecutar.

Los aspectos considerados fueron: *a)* lo que sé del tema, *b)* lo que quiero saber, *c)* qué vamos a hacer, *d)* para qué nos va a servir, *e)* qué actividades vamos a realizar y *f)* qué aprendimos (este punto se trabaja al final del proyecto como una especie de autoevaluación). Cabe aclarar que estos aspectos no corresponden a la Pedagogìa por Proyectos, sino a cuestiones que manejamos en el aula multigrado, sin embargo, la necesidad de adaptarlos al trabajo me permitió considerarlos dentro del proyecto de trabajo.

Una vez integradas las cinco mesas de trabajo, se eligió al azar cuál aspecto le tocaba a cada grupo; posteriormente, se solicitó a cada mesa que nombraran a un secretario, quien se encargaría de ir registrando lo que los compañeros fueran aportando a cada uno de esos aspectos. Toda esta información

fue recabada mediante una lluvia de ideas en forma grupal. Al terminar de hacer los aportes a cada apartado del proyecto, decidimos que cada mesa fuera entregando su escrito a los integrantes de las mesas restantes para que revisaran la ortografía y la legibilidad de sus escritos.

Una vez que cada equipo había recibido el visto bueno del resto, se acercaban a mi escritorio para que juntos, el equipo y yo, hiciéramos la última revisión y corrección (en caso necesario) para que finalmente escribieran en una hoja tamaño carta del color que el grupo hubiera elegido (en este caso fue azul, según ellos porque representa el lugar donde habitan las tortugas), y así entregarlo a un quinto equipo que habían nombrado anteriormente para que se encargara de pegar el escrito final, según el aspecto al que correspondiera, en la manteleta.

Cabe destacar que San isidro Llano Grande se rige por el sistema de usos y costumbres, y que mis alumnos han considerado la organización social que tiene su comunidad como un ejemplo a seguir, ya que se toman muy en serio el nombramiento que el grupo les otorga.

Una parte fundamental para el desarrollo del trabajo fue la asignación de las responsabilidades a cada uno de los alumnos del grupo. Quiero resaltar la importancia que tuvo el contexto social que mis alumnos consideraron para el nombramiento de responsables de las diversas actividades y comisiones que se tenían que poner en práctica. Algo muy importante que acordaron fue que dicha asamblea escolar se tenía que realizar cada mes, para valorar la responsabilidad con la que cada uno de ellos había cumplido con su comisión ante el grupo y, después de ello, valorar si continuaba en la misma comisión o no.

Cabe destacar que San isidro Llano Grande se rige por el sistema de usos y costumbres, y que mis alumnos han considerado la organización social que tiene su comunidad como un ejemplo a seguir, ya que se toman muy en serio el nombramiento que el grupo les otorga. De todo esto pude darme cuenta desde que inició el ciclo escolar, porque esta actividad la realizamos desde la primera asamblea y esto para mí es fundamental, porque en cuanto cumplen la mayoría de edad prestan servicio social, así inician como *topiles* (policías), posteriormente son nombrados presidentes de alguno de los diferentes comités que funcionan en la comunidad (de iglesia, de agua potable, de fiesta patronal, de la tienda Conasupo, entre otros), otro de los nombramientos que llegan a tener es el de secretario, tesorero o suplente del agente de Policía Municipal, hasta llegar a tener el máximo nombramiento que la comunidad les otorga que es el de agente de Policía

Municipal. Estos nombramientos se van dando de menor a mayor rango, es decir, según el servicio prestado en cada uno de estos. La misma asamblea valora mucho el grado de responsabilidad con la que dieron cumplimiento al servicio otorgado al inicio del año civil, y de esto depende que los vayan subiendo de grado en los diversos nombramientos, todo esto lo hacen en una asamblea general de pueblo.

El día que se llevó a cabo la asamblea escolar para la designación de responsabilidades, comenzaron por nombrar al presidente del grupo, al secretario, quien sería el responsable de realizar el pase de lista; de la misma manera nombraron a otro compañero que ellos consideraron como capaz de llevar a cabo la tarea de estar pendiente de los cumpleaños de los compañeros del grupo; nombraron también a dos responsables para cada uno de los rincones del salón (biblioteca, museo, rincón de la naturaleza, de las matemáticas y de la tiendita); además de los equipos de aseo para mantener el salón de clases limpio (en estos participan todos); otro nombramiento fue el del responsable de recoger la cooperación y realizar la compra de los garrafones de agua para el consumo dentro del salón de clases; también se nombraron dos compañeros responsables del botiquín, para cuando pudiera surgir una emergencia tanto en el grupo como en la escuela (esto por ser los alumnos más grandes y que podrían prestar auxilio a los más pequeños); y, finalmente, una comisión de *topiles,* cuya función sería ir a casa de algún padre de familia cuando la ocasión lo ameritara, para llevar un citatorio que el maestro enviara, o ir casa de algún alumno a llamar al papá o tutor, llevar la tarea a casa de algún compañero cuando este faltara, o inclusive, establecer el orden cuando hubiera algún problema entre compañeros.

Cada una de estas responsabilidades asumidas a lo largo del quinto y sexto grado de primaria, brinda una formación integral a mis alumnos, ya que adquieren los elementos básicos para seguirse formando como buenos ciudadanos y prestar un buen servicio a su comunidad cuando se requiera.



Una vez concluido con el trabajo mencionado anteriormente, en horario extraescolar me correspondió a mí como docente ir seleccionando los contenidos que se tendrían que abordar a lo largo del proyecto, es decir, revisar los planes y programas de estudio,

libros de textos y algunos materiales extras como videos, audios, guías escolares, comerciales, entre otros, que me sirvieran para elegir los temas, contenidos, propósitos y actividades y así desarrollar con mayor precisión el proyecto.

Los temas fueron seleccionados con base en el interés que los niños manifestaron a la hora de elaborar el proyecto, a partir del apartado Lo que quiero saber, del proyecto que ellos elaboraron a nivel grupal. Seleccionar cada uno de los contenidos de la diversas asignaturas que se trabajaron en quinto y sexto grado en el proyecto Las Tortugas, no fue una tarea fácil, ya que tuve que revisar contenidos, temas y propósitos de ambos grados, pero sobre todo que tuvieran una relación entre sí, sin importar a qué bloque pertenecieran en el plan y programas de estudios oficiales, lo que más me interesaba era que esa vinculación se diera no sólo entre los contenidos sino también con el proyecto que estábamos trabajando.

Es importante mencionar que en el aula multigrado el eje transversal de las asignaturas es Español, ya que en todas las demás materias se lee y se escribe, por lo que, en este caso, al trabajar Pedagogía por Proyectos fue indispensable considerar en todo momento la interrogación de textos, así que consideré, a partir de mi experiencia de trabajo en el aula multigrado, que no se debe sobrecargar de contenidos de esta asignatura (esto lo aprendí al poner en práctica el primer proyecto) para poder realizar las fases de la interrogación de textos y finalizar sin prisas con la producción del mismo, pensando que la interrogación de textos está compuesta por siete fases, que se tienen que ir trabajando con mucha precisión, ya que con ello la comprensión del texto se da de manera automática.

Puntualizaré uno de los textos interrogados en el presente proyecto de trabajo, este fue la carta formal. Una de las actividades finales, propuesta por los alumnos, fue la liberación de tortugas en El venado, una comunidad relativamente cerca a la nuestra. Como es bien sabido por ellos, en esta localidad existe un campamento tortuguero, por lo que consideré que, dentro de mis contenidos, iba a ser indispensable la carta formal, su interrogación y, posteriormente, su producción.

Así empecé por llevarles una carta formal e iniciamos su interrogación, esto me llevó una semana, durante la cual se tenían que trabajar los contenidos de otras asignaturas, después de la interrogación del texto (Jolibert, 1996).

Venía ahora su producción, respecto a lo cual los alumnos manifestaban:

> —¡Maestro, entonces tendremos que mandarle una carta como esta al señor que cuida las tortugas en El venado! —dijo Julissa.
> —Yo pienso lo mismo —siguió Jorge.

—¿Por qué consideran que es importante hacer una carta como esta?, ¿debemos investigar algunos datos específicos que puedan servirnos para escribirla? —cuestioné al grupo.

—Porque al mandar una solicitud como la que hemos interrogado, tendremos más segura la entrada al campamento y además el señor sabrá qué día podrá atendernos y así iríamos a la segura —dijo Osvaldo.

—Muy bien —respondí a mis alumnos— ¿quién nos ayuda a redactar la solicitud para llevársela al señor que cuida las tortugas?

Se inició un alboroto porque todos querían hacer la carta formal, entonces juntos decidimos que integraran equipos para que cada uno elaborara una carta formal. Como en ese momento no tenía el nombre del encargado del campamento tortuguero, les pedí a mis alumnos que inventaran un nombre a reserva de que me dieran la tarde de ese día para investigarlo y llevárselos al siguiente día, de esa manera iniciaron la producción del texto interrogado.

Al terminar de elaborar cada equipo su carta formal, la presentaron ante quienes tenían la tarea y la responsabilidad de evaluarla y escoger la que reuniera los elementos que debía tener esta, además consideraron que las ideas plasmadas en el texto fueran lo más claras posible. Finalmente, como grupo, eligieron la carta que se enviaría, esta vez ya con los datos reales del responsable del campamento tortuguero.

— ¡Maestro y si la escribimos en la computadora! —uno de los alumnos manifestó.

—¡Me encanta la idea! —respondí— ¿qué opinan los demás?

El grupo aceptó la idea y le pidieron al secretario Rolando Cortés Carmona y al presidente del grupo que realizaran dicha tarea. Una vez terminada la carta formal, firmaron el presidente del grupo, el secretario y el tesorero, además el maestro de grupo, la directora de la escuela y el presidente del Comité de Padres de familia. En la carta se solicitaba que se otorgaran las facilidades para la liberación de tortugas, ya que como explicaban se encontraban trabajando este proyecto, para que posteriormente me asignaran a mí, como maestro de grupo, su entrega al responsable del centro, tarea que realice con mucho gusto. Dicha carta formal fue firmada de recibido por el responsable del centro tortuguero y le mostré al grupo que la misma había sido entregada en tiempo y forma y que sólo quedaría esperar a que se llegara la fecha para realizar la liberación de tortugas.

Cabe mencionar que el comité, los padres de familia y la directora de la escuela tenían conocimiento de esta actividad, por lo que ellos también esperaban el día para trasladarnos al lugar. Al llegar a nuestro destino, en un

primer momento el encargado inició con una plática acerca de las tortugas que llegan a anidar a este sitio, las especies que aún conservan, cómo las cuidan, cuántos días tardan en incubar, entre otras cosas; posteriormente, se realizó la liberación de tortugas y con ello finalizó con éxito una de las actividades que los alumnos habían plasmado en dicho proyecto.

La socialización de nuestro proyecto

Considero que esta es una de las partes fundamentales de la Pedagogía por Proyectos, ya que es aquí donde los alumnos comparten sus conocimientos acerca de un tema de su interés y que fue elegido por ellos mismos, sin que el maestro se los impusiera.

En el caso del proyecto Las tortugas, los alumnos decidieron finalizar con una conferencia infantil, en la que ellos querían hablar sobre estos animales y del peligro de extinción en que se encuentran día a día. Esto lo decidieron al elaborar el proyecto en el apartado ¿Qué vamos a hacer?, por lo que como ya tenían claro cuál iba a ser la actividad de socialización, desde que iniciamos con el proyecto solicité a cada uno de ellos que



investigaran, ya sea en sus ratos libres o en las tardes, toda la información sobre las tortugas que pudieran encontrar. Conforme pasaron los días íbamos revisando junto con los alumnos dicha información y le íbamos dando la forma y el nombre del subtema a desarrollar, todo referente a las tortugas, por lo que algunos de los que se eligieron fueron los siguientes: especies de tortugas, su hábitat, de qué se alimentan, cuáles son las especies que encontramos en nuestra región, estado y país, qué acciones realizar para conservarlas.

Parar llevar a cabo esta conferencia infantil, debo mencionar que nos llevamos dos semanas preparando todos los detalles, esto lo realizábamos después del horario escolar, ya que iba a ser la primera conferenciaque se presentaba ante los padres de familia. En verdad este proyecto me llenó de grandes satisfacciones como docente, y ahora que escribo esta experiencia vuelvo a sentir los nervios que viví antes de que se realizara ante los padres de familia.

Antes de llegar a la conferencia, primero platicamos con el grupo acerca de cómo estarían participando cada uno en la misma, por lo que hablamos de quiénes querían participar como ponentes. Pedí que fuera preferentemente de manera voluntaria, pero no me esperaba que la mayoría levantara la mano. Esta fue una tarea muy difícil para mí, ya que no sabía cómo escogerlos, por lo que solicité al grupo su ayuda y fueron ellos mismos quienes propusieron que los que quisieran participar como ponentes pasaran al frente y nos hablaran de lo que habían investigado y, a partir de ello, poder escogerlos. Y así lo hicimos, uno a uno fueron pasando ante el resto de sus compañeros y fue el grupo quien finalmente escogió a los siete alumnos que conformarían el equipo de especialistas que impartirían la conferencia.

Sin embargo, el resto del grupo teníamos que organizarnos para apoyar en las otras comisiones que se habían platicado con anterioridad., por lo que el resto fue decidiendo en qué comisión de las restantes querían participar. Los conferencistas fueron Duilio Armando, Edwin Isaac, Betzy Jocelin, Julissa, Yaneli, Osvaldo, Reynaldo, con este equipo de niños nos dimos la tarea de investigar, en los libros de la biblioteca del aula y escolar, entre otros materiales que ellos llevaron y que yo investigué en internet, los aspectos que cada uno aportaría en la conferencia. Lo más interesante fue que mis alumnos no lo memorizaron, más bien considero que fue un complemento de la información que habían recibido de parte del encargado del centro tortuguero, además de la información que rescataron de algunos videos educativos que les fueron proyectados durante el desarrollo del proyecto.

Rolando decidió participar como coordinador de la conferencia; Nelli Rubí, Thania y Evelin fueron las responsables de colocar y preparar las mesas; Monserrat y Zitlalli fueron las edecanes durante la conferencia; el

sonido quedó bajo la responsabilidad de Jorge, Alex Uzziel y Sebastián, además de que ellos se encargaron de pasar a los salones a invitar a los alumnos y también solicitaron que invitaran a sus papas.

El día esperado por todos llegó, a las 11 horas con 5 minutos los padres de familia buscaban el mejor lugar para apreciar un trabajo que nunca se había realizado en nuestra escuela, dicha conferencia tuvo lugar al aire libre debajo de una sombra maravillosa que para esa hora nos regalaban los árboles que tenemos en nuestra escuela. Monserrat y Zitlali habían regresado de sus casas después del recreo, bien vestidas y cambiadas, pero sobre todo muy elegantes, pues se tomaron muy en serio el papel de edecanes, así acompañaban a los papás a su lugar y los invitaban a pasar con una gran sonrisa.

Las responsables de la mesa de honor habían hecho ya su trabajo: colocaron una botella de agua para cada uno de los conferencistas, quienes se encontraban con los nervios de punta esperando en un salón que actualmente utilizamos como biblioteca. Ya se habían vestido como el personaje que representarían durante la conferencia (médico veterinario, ingeniero zootecnista, director del Museo de la Tortuga en Mazunte, director del cocodrilario de Las lagunas de Chacahua, ecologista...).

El momento de presentar el trabajo final del proyecto corrió por mi cuenta, para después cederle el paso a Rolando Cortés Carmona, quien se encargó específicamente de la presentación de cada uno de los invitados especialistas en la materia. Cada uno de ellos expuso el aspecto que le tocó y del cual habían investigado, lo que verdaderamente me dejó muy sorprendido fue que cada uno de los ponentes desarrolló su tema con tanta naturalidad y sin necesidad de un trabajo memorizado, por el contrario, cada uno se desenvolvió de la mejor manera de acuerdo con su edad.



Una vez terminada la conferencia, hubo un espacio de preguntas y respuestas, así fue el momento de dar la palabra a los asistentes, tanto los alumnos como los padres de familia cuestionaron a los especialistas para aclarar sus dudas. Los

padres de familia no podían creer que sus hijos estaban entregando ese trabajo tan detallado, tan bonito, tan entendido, como lo expresaron algunos papás que presenciaron dicha conferencia.

Finalmente, y después de que el coordinador dio por terminado el evento, no sin antes agradecer al público su presencia y pedir aplausos para los ponentes, di un espacio a los padres de familia para que nos expresaran sus opiniones y sugerencias respecto al trabajo presentado. Don Crispín Miguel, papá de uno de los alumnos que participó como ponente dijo:

> —Maestro, en verdad quiero felicitar a los niños y a usted por este gran trabajo que hoy nos han regalado, mi hijo ya me había platicado algo de esto, pero no lo imaginé de esta manera como lo acabo de ver.

Doña Basilisa Miguel manifestó:

> —Quiero felicitar a los niños por su gran esfuerzo y a usted por que hoy veo el resultado del trabajo por proyecto del que nos habló al inicio del ciclo escolar, quiero decirle que como integrante del comité estoy para apoyarlos en lo que se ofrezca y que este tipo de trabajos se sigan realizando.

El comentario que nos regaló el señor Eulalio Flores fue:

> —Creo que es un trabajo muy bonito y muy interesante y les sugiero que lo presenten a nivel comunidad, porque el tema del que los niños nos hablaron hoy en verdad en lo personal me llegó, maestro, eso de cuidar a las tortugas porque están en peligro de extinción es verdad, pero las palabras de los niños veo que tienen mucho poder para empezar a concientizarnos.

Estos entre otros muchos comentarios de felicitación y agradecimiento al grupo por un trabajo tan interesante.

¿Cómo evalúo los contenidos?

Al desarrollar cada uno de los contenidos que conformaron nuestro proyecto, es muy importante mencionar el proceso de evaluación, ya que todas y cada una de las actividades que se realizan son consideradas dentro del mismo.

Primeramente, las actividades de algunas guías comerciales que utilizamos al finalizar determinada actividad, y que se emplean con los alumnos, son integradas en su carpeta de evaluación. Una vez que son revisadas de

manera grupal, ya que con ello los alumnos retroalimentan sus conocimientos, además de que los reafirman al compartir con el grupo sus respuestas o procedimientos y, de esta manera, apoyan a sus compañeros guiándolos a comprender pero, sobre todo, a socializar dichos contenidos.

Otro de los aspectos a considerar dentro del proceso de evaluación son las listas de cotejo, estas se emplean al finalizar un proyecto, ya sea al realizar una exposición o alguna conferencia infantil se destacan aspectos como: integración a los equipos de trabajo de manera activa, desarrollo y dominio del tema, fluidez y claridad al expresar sus ideas o respuestas ante una pregunta por parte del grupo, respeto a la participación de sus compañeros de equipo, entre otros aspectos y según el tema desarrollado.

Estas son dos cuestiones fundamentales, sin dejar de lado la puntualidad, la asistencia, el cumplimiento con los materiales solicitados, el respeto a sus compañeros y, obviamente, las actividades que contienen sus libros de texto, además de sus participaciones en las actividades finales de cada proyecto, también son considerados dentro del proceso de evualuación el ultimo aspecto registrado en la manteleta que es Lo que aprendí, en el que de manera libre escriben todo lo que aprendieron y lo separan por las asignaturas tratadas a lo largo del proyecto.

Finalmente, la plática directa con el tutor o padre de familia y el alumno, para explicar el resultado final de la evaluación, esto lo realizo de manera personalizada, ya que me permite tener una comunicación de manera más cercana con estos actores, con la única la finalidad de crear compromisos de trabajo en el siguiente proyecto.

Hoy me siento agradecido con Dios por la gran oportunidad que me ha brindado de ser parte de este mundo y haber puesto en mi camino a estos seres maravillosos a los que llamo “mis alumnos”, a los padres de familia que verdaderamente me han apoyado en los proyectos, a mis compañeras del plantel y a mis maestros del diplomado por su gran bendición y por permitirme conocerlos.

Referencias

Gonzalez, O. (2014). *Pedagogia por Proyectos. Um caminho formativo entre docentes y estudiantes*. Recuperado de *https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/92-pedagogia-por-proyectos-un-camino-formativo-entre--docentes-y-estudiantes*

Jolibert, J. y Jeannette, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

MacLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.

SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: Constantine Editores.

EL GRITO DEL SILENCIO

Omar Cristiam Santos*
yukujako81@hotmail.com

RESUMEN
Este documento relata la experiencia de la aplicación de la Pedagogía por Proyectos en un aula de escuela primaria con un grupo de primer grado, así como las estrategias diseñadas para la intervención didáctica, con la intención de llevar a cabo una pedagogía crítica que permita la expresión de los alumnos, de manera que estos sean capaces de reconocer, intervenir y cambiar la realidad en la que viven, para convertirse en los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Los niños construyen su poder desde las aulas, eligen qué aprender, pues este aprendizaje responde a la necesidad de resolver un problema en el momento en que lo enfrentan.
Palabras clave: Pedagogía por Proyectos, educación libertaria, diálogo, libertad, asamblea, poder.

This story tells the experience of the application of Project-based Pedagogy in a primary school classroom with a group of first grade, as well as of the strategies designed for the didactic intervention. The purpose was to carry out a Critical Pedagogy that allowed the expression of the students, in order to recognize, intervene and change the reality in which they live, and so become the protagonists of their own learning process. Children build their power from the classroom, choose what to learn, because this learning responds to the need to solve a problem when they face it.

* Licenciado en Educación Primaria. Participante del diplomado de Pedagogía por Proyectos que imparte la Red Leo en el estado de Oaxaca.

Compañeros de viaje

El sol repartía luz y calor sin egoísmos, pocas eran las veces en que el silencio, la atención y el interés invadían a los niños de primer grado.

El salón se dividía en partes, la más cómoda y solicitada, llena de color y brillo, era la casa de las palabras, de paredes cubiertas con libros, mostrando sus portadas para que a través de la vista pudieran enamorar, por cielo estrellas y peces de papel, bañados con la luz del día que se escurría por la ventana de antiguas persianas que se permitían las caricias del sol. El magnetismo que este lugar poseía permitía que poco fuera el tiempo en el que no estuviera ocupada y tuviera a sus pies absortos y ocupados a sus lectores, tanto que ni los juegos lograban cautivar tanto como las historias y, en vez de correr por los jardines espaciosos vestidos de verde, trepar árboles o invadir la cancha o la explanada con sus gritos alegres, un grupo siempre cautivo de las letras, incluso de otros grados, lo habitaba. Algunas veces representaban las historias sobre el tapete, miraban videos adaptados de cuentos entabletados o escuchaban música o audiocuentos que estaban en el área, la consigna era real, nadie te puede obligar a leer, así como nadie te puede obligar a amar, sólo se presentan las oportunidades que tiende el casamentero.

Cerrada con puerta levadiza, estaba la tienda del aula, con un sinfín de productos simulados en envases vacíos, cajas y un carrito, pretexto perfecto para aprender operaciones básicas. Todos los días un precioso desorden era el claro indicio de ser utilizada y que día con día tenía que volver a poner orden junto con la comisión de la tiendita, porque el respeto por el reglamento aún no era un habito y eso era punto cotidiano en las asambleas de grupo.

Vestidas con bellas imágenes, palabras, números, un pizarrón de herramientas construidas en lo que iba del ciclo escolar, el papelote con el contrato de proyecto en turno, el calendario y sus marcas con los cumpleaños y cuadros de copias de pinturas con marcos negros, cubrían las paredes. Al centro del salón y sobre una mesa central, un proyector que apoyaba perfectamente a los niños en su difícil ubicación en el material impreso. Alrededor, para que todos pudieran mirarse de frente, mesas y sillas en círculo o en cuadrado según el dinamismo de los niños. En una esquina, la mesa y silla del profesor, con todo lo que pudiera necesitar y tuviera en existencia.

Los había morenos en sus distintas tonalidades, claros y en una escala de oscuros, con ojos que se pueden llenar de asombro y curiosidad, pupilas vivas y destellantes que asoman deseos de descubrir el mundo, más niñas que niños, que no por eso es un grupo más tranquilo como podría pensarse. Los varones tienen carácter inquieto, hoy menos que al principio del ciclo escolar, resbalaban por el piso, se acostaban, gateaban, no faltaban los

accidentes; ligeros todos de palabras, nadie se callaba lo que pensaba, sentía o quería, a veces se excedían, pero entre ellos controlaban su conversación para evitar el uso de palabras altisonantes o agresiones verbales, en los casos extremos se escuchaba el grito "maestro".

A algunos 10 minutos los separan de la escuela, otros una hora, pero cerca o lejos llegaban temprano, tenían siempre la discusión de quién llegó primero: "yo llegué primero, ¿verdad, maestro?, hoy sí me apuré.

Cuando sus padres salían a trabajar al campo ellos los acompañaban y hacían una escala en la escuela.

Como telón de fondo, la bruma de la mañana descubría poco a poco los rostros, cual fantasmas uno junto al otro, cruzando ríos, andando lomas, andando soles, haciendo caminos, atravesaban el último puente antes de llegar a la escuela, despertaban con risas la apacible mañana y daban aliento a la escuela con sus juegos y gritos.

El recuento de los días

El jaripeo, los quemados, el futbol y el basquetbol comenzaban temprano y se reanudaban en los tiempos libres. Pero ese día no, eso se había suspendido, habían hecho un alto, sus ojos, como platos, absortos en lo que hacíamos. Ese día el tiempo y el espacio fueron otros, tiempo que se había detenido cautivado por los sucesos, tiempo que se estira y resbala despacio para escapar por debajo de la puerta hasta la salida.

En el pizarrón se proyectaron las recetas, en dos metros de escritorio llenaron de ingredientes, trastes y demás implementos de cocina, la vajilla era nueva, la batería también y hasta la parrilla eléctrica. Uno a uno había



cortado, freído, molido, escurrido, sazonado, servido… yo estaba casi pálido del susto, me pase la noche y parte de la madrugada pensando en las posibles áreas de riesgo y disminuir al máximo los accidentes, los padres son cuidadosos y un error podría poner en peligro todo el trabajo. Pero valió la pena, no había existido tanta sorpresa en el rostro de este grupo, como diciendo, "es verdad, lo estoy haciendo, sí puedo", a la hora de comer había surgido esa luz especial en su rostro; habían bebido licuado de manzana y de fresa, su plato de espagueti estaba totalmente lleno, el olor lo disfrutaron al acercar su rostro a la pasta con crema, jamón y apio, el *hot cake* lo llevaban esperando largo tiempo, le han puesto lechera y mermelada, algunos no han querido terminárselo y les pregunto:

—¿No te gustó?
—Sí, lo que pasa es que le voy a llevar un pedacito a mi mamá y a mi hermanito, ¡está bien rico!, le voy a decir a mi mamá que haga, ahora ya sé cómo se hace y si algo se me olvida, pues llevo la receta.
—¡Quiero más, maestro! —gritó Roberto— este niño que en su alegría grita ¡bravo! y comienza a aplaudir, me preocupaba especialmente, porque es impulsivo y se molesta con facilidad, pero ha estado cooperando con sus compañeros.
—Qué crees, Roberto, no ha sobrado nada, en verdad se ha terminado todo.
—¡Es que está muy rico! —al rato voy a comer más.

Ha sonado el timbre, algunos curiosos espiaban por la ventana, mientras los demás abandonaban su mesa, se encaminaban a lavar sus platos y con la panza llena y el corazón contento salieron, ahora sí, a reanudar sus juegos de patio.

El grito del silencio

Lejos están los días en que por casualidad, o quizá por la influencia del trabajo de otros grados, se planeó este proyecto. Veníamos de leer "La lechera (Orihuela, 2004)" y a mí se me ocurrió hacer un alto y trabajar, con toda normalidad y en el ejercicio del poder, el falso proyecto de lectura "Crisantemo". Presenté el proyecto, conseguí interesar a los niños, participaron activamente, desarrollé algunos contenidos, después de varias sesiones y casi al término del proyecto, Levi se acercó a mi escritorio para decirme:

—¿Por qué primero nos hablas de una cosa y luego de otra?
—¿Por qué? —pregunte intrigado.

—Porque primero estábamos con el proyecto de la lechera y nos faltaban algunas cosas, y luego nos leíste *Crisantemo* y hablamos de verbos y todo eso, dijiste: hagan esto, hagan el otro, pero no has preguntado qué queremos hacer, y además nos falta el proyecto de cocinar ¿cuándo lo vamos hacer?

Por un momento, mi mayor deseo fue que nadie más que nosotros hubiéramos tenido esa conversación, que nadie más hubiera escuchado, pero cuando voltee me di cuenta que otros niños me apuntaban con su mirada acusadora, las orejas me ardieron un poco, sobre todo porque entre ellos estaba Edwin, y sabía que si él había escuchado seguro se armaría un revuelo.

Lo único que atiné a decir fue:

—Bueno es que eso les toca a ustedes, esa es su responsabilidad, si no exigen pues no pasa nada y no hacemos nada, como en todo, al que no habla ni Dios lo oye.

No pude detener a Edwin, ese chiquitín tremendo, cual pirinola, que anda de un lado a otro durante todo el día, de grandes ojos brillantes y con sus cabellos en punta dijo:

—Pues hagamos asamblea, y que digan los demás —dijo— y los demás niños lo apoyaron.

En un ejercicio democrático nos escuchamos todos, esas voces pequeñas en edad y estatura, se rebelaban exigiendo algo que consideraban su derecho y lo que yo de alguna manera les había arrebatado. No negaré que las actividades propuestas en el proyecto impuesto las realizaban, pero las hacían porque yo se los pedía, en el fondo ellos querían conquistar su libertad y hacer lo que a ellos les interesaba.

Palabras en voz alta, palabras en voz baja

No fue necesario recordar el proceso de construcción de la ruta de un proyecto, porque lo tenían claro, así que el proceso comenzó sin más retardo.

Tiempo atrás, cuando comenzamos el ciclo escolar y desarrollamos Pedagogía por Proyectos, acordamos investigar con sus padres cómo se hacía una asamblea en el pueblo, así que trajeron al aula la información y caracterizamos la asamblea como un espacio en el que se reunían las personas para discutir y resolver sus propios problemas, que de eso sale un acta y que tiene un orden. Después fuimos a observar una asamblea de pueblo

y de ahí adaptamos el esquema cuyos puntos constantemente aparecían, recordando que la asamblea es el máximo órgano de toma de decisiones, si se decide en la asamblea debe ser cumplido o la asamblea podrá determinar las sanciones o los reconocimientos.

Para comenzar, hicimos el orden del día, "como en el pueblo" decían ellos, recordamos las asambleas anteriores y agregaron los puntos que querían tratar en ese momento.

1. Pase de lista
2. Instalación de la asamblea
3. Nombramiento de un secretario y un escrutador
4. Elegir nuevo proyecto
5. Funcionamiento de los rincones
6. Acuerdos
7. Asuntos generales
8. Clausura de la asamblea

Yareni hizo el pase de lista con toda formalidad, fue voluntaria y creo que podría apoyarla para consolidar su proceso de adquisición de la lectoescritura. La presidenta del grupo, Jazmín, instaló la asamblea; para el nombramiento del secretario y del escrutador –se nombran por votación–, se propuso una terna, algunos quieren formar parte de esta terna, ser reconocidos por sus compañeros como capaces, cuando son electos la seguridad en sí mismos se consolida mejor. Una vez nombrada la mesa de los debates, continuamos con el orden del día, después de discutir los aciertos y errores del proyecto anterior, de avaluar y revisar lo hecho y establecer los nuevos compromisos, iniciamos la discusión del nuevo proyecto.

Levi, a quien no se le escapa nada, como chivo campanero,[1] que por cierto aprendió a leer a los tres años sin asistir a preescolar y es la voz cantante en el grupo, recordó a sus compañeros que el grupo de tercero había cocinado pescado y que nosotros también podríamos cocinar algo, por lo que dijo:

> —Hacer *hot cakes,* o algo con leche como habíamos quedado.

Durante la asamblea de grupo no fue necesario hacer más propuestas, bueno, con excepción de aquel que dijo que quería comer pulpo y yo que propuse leer cuentos, entonces Roberto, respondiendo a quien propuso comer pulpo, dijo:

[1] Expresión utilizada para denominar a quien de forma natural se destaca por ser el líder del grupo.

> —Y ¿cómo piensas tú que va a caber un pulpo en el salón, con que no dices que un tiburón o una anguila?, ¡porque no eres un niño normal!

Levi aclaró el malentendido sobre el tamaño de los animales del mar, incluyendo el pulpo, porque le gustan mucho los libros de animales y el conocimiento que tenía de estos se lo permitió, pero nadie se mostró interesado en la propuesta.

Claro, yo también hubiese deseado que ganara mi propuesta pero no fue así. Quizá no pude ocultar mi cara de pena o desconcierto, no sé cara de qué habré puesto que provocó que Yolis me dijera:

> —No se preocupe, maestro, si quiere podemos leer algo, pero lo que usted propuso lo podemos ver después ¿sí?
>
> —Está bien, Yolis, no te preocupes.

En vez de sentirme mejor me sentí peor, no podía entender el sentimiento que les había generado mi desconcierto, pero me alegraba que me entendieran y sintieran empatía conmigo intentando consolarme.

Con el recordatorio inicial de Levi de preparar alimentos con leche, organizados en un gran semicírculo, escribí en el pizarrón de acrílico como título "Alimentos que se preparan con leche", rememoramos la información recabada respecto del oficio de lechero, revisamos las fichas elaboradas al respecto que se encontraban en el periódico mural del aula y en una lluvia de ideas respondimos ¿qué vamos hacer? La mayoría estuvo de acuerdo en que debíamos de cocinar alimentos que llevaran leche, entonces numeramos los alimentos que prepararíamos. Cada participación apoyó su propuesta con argumentos, intentando hacer partícipes a los demás de sus gustos y preferencias. Con esta pregunta los niños respondieron a sus necesidades, deseos y le dieron significado al acto educativo. Las manos se levantaron y el pizarrón se llenó de palabras como: arroz con leche, licuado, café con leche, espagueti y una veintena de propuestas y otras que por desbordarse del pizarrón no se anotaron, pero se tenían contempladas en el imaginario colectivo.

Tres tiempos se organizaron con tanta propuesta, algunos se saboreaban.

> —Ya tengo hambre, maestro, qué cosas tan ricas vamos a comer —decía Roberto— mientras se frotaba las manos, se agarraba la barriga y movía la boca.

Elegido el nuevo proyecto, pasamos al siguiente punto de la asamblea, el funcionamiento de los rincones. En este momento, los de la tiendita se



quejaron porque desordenaban los productos y los de la biblioteca que no regresaban los libros a su lugar, también a los de materiales les dijeron que recogieran lo que se caía de las paredes porque no lo hacían y los demás lo pisaban. Después de una larga discusión y de muchas molestias acordaron que a aquellos que generaran desorden en cualquier rincón no les permitirían entrar de nuevo a ellos.

Se anotaron los acuerdos a los que llegaron y se clausuró la asamblea porque no hubo asuntos generales. En la asamblea los niños dijeron todo lo que les molesta, lo que querían hacer e incluso sus sueños. A veces felicitan a los que cumplen bien sus funciones o por cualquier otra razón.

Finalizada la asamblea y discutidos los puntos del orden del día, la secretaria y la escrutadora se reunieron conmigo para elaborar el acta de asamblea, no querían que se escapara nada y revisaban su cuaderno al tiempo que miraban lo que ponía en el acta, escribieron a través de mí un acta de asamblea que impresa volvieron a revisar.

Mirar más allá de lo evidente

Ayudé a los niños en la organización del trabajo en el proyecto, que no inicia con el llenado de la tabla de contrato colectivo, sino cuando los niños proyectan el futuro y lo construyen en el diálogo, como ya lo hemos visto.

De esta manera, las ideas de los niños se concretaron en acciones para poder interpretar la realidad y transformarla. Para facilitar esta tarea y poder definir el proyecto utilicé el siguiente cuadro:

Alimentos que se hacen con leche. Contrato colectivo.[2] Definición del proyecto

¿Qué sé del tema?	¿Qué quiero aprender?	¿Para qué quiero aprender?	¿Cómo quiero aprender?
Algunos de los alimentos que se preparan con leche son: • Arroz con leche • Chocolate con leche • Licuado • Café con leche • Chocomilk • Hot cakes • Gelatina de leche • Pastel • Macarrones y espagueti Para preparar estos alimentos se necesitan trastes y fuego.	• Preparar algunos alimentos que llevan leche • Hacer recetas para enseñárselas a mi mamá	• Para poder cocinar • Para compartir lo que cocinemos • Para hacer alimentos en la escuela	• Haciendo los alimentos • Investigar • Viendo un video • Poniendo atención

Los alumnos se detuvieron a pensar qué hacer para aprender y por qué, reconociendo el propósito, las estrategias que iban a utilizar y evaluando el logro obtenido. Completado el cuadro, los alumnos estaban en la posibilidad de definir el propósito que persiguen con el proyecto, el propósito comunicativo o de acción, que en el caso particular se enunció de la siguiente manera:

> Saber cómo se hacen algunos alimentos que se preparan con leche, para prepararlos en el salón, compartirlos con nuestros compañeros y nuestra familia.

Definido el propósito de aprendizaje y con la intención de ayudar a organizar el trabajo escolar, jerarquizar tareas, definir acuerdos, tiempos, reconocer materiales y procesos que llevarían a cabo, construimos el contrato colectivo, la herramienta que permite a los alumnos tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas y que se plasma en una tabla como la que se muestra más abajo.

Escuchamos las palabras de cada uno, con esas palabras se completó el contrato colectivo, el cual se copió a un papel bond y se exhibió en la pared del salón por la duración del proyecto. Esta visión global permitió controlar y registrar el avance del trabajo, en este plan se plasmaron sólo las actividades clave y según la lógica natural del proyecto, tal como si se realizara en la vida cotidiana; son orientaciones no detalladas y al ser un plan de acción sólo controla las actividades. Un ejemplo como este capturé en la computadora, imprimí uno para cada quien y lo pegaron en su cuaderno.

[2] Modificación del formato propuesto en Jolibert y Sraïki (2011).

Contrato colectivo. Alimentos que se hacen con leche

Propósito: saber cómo se hacen algunos alimentos que se preparan con leche, para prepararlos en el salón, compartirlos con nuestros compañeros y nuestra familia.

Actividades	Recursos	Fechas
Elegir qué alimentos vamos a preparar	Lista de posibles alimentos	16-03-2015
Investigar cómo se preparan los alimentos	Lista, libros, internet, revistas…	16-03-2015
Traer al salón la información (las recetas)	Libros, internet, revistas…	17-03-2015
Leer la información	Información	20-03-2015
Organizar para preparar los alimentos	Información	20-03-2015
Preparamos los alimentos	Recetas, trastes…	21-03-2015
Hacer un convivio	Alimentos preparados, posible día de campo	21-03-2015
Compartir la información con otros grupos.	Fotos, información, papel, pegamento…	22-03-2015

Al fin teníamos un contrato colectivo, era genial, lleno de expectativas y deseos ordenados, los niños estaban interesados en participar; para no retrasar más el proyecto comenzamos, después de una intensa discusión y finalmente la votación. La primera actividad planteada en el proyecto finalizó con los siguientes productos:

- Lista de alimentos
- Comida para preparar
- Postre
- Bebida
- Sabores de licuado

A partir de esto decidimos:

Tarea: investigar cómo se preparan los macarrones, el espagueti, el pastel, los *hot cakes,* el licuado, el chocolate con leche y el café con leche.

Investigar las recetas fue la primera tarea. La jornada terminó y cada uno de los pequeños volvió a andar los caminos que el sol calienta al punto del medio del día.

Mientras todos cruzaban sus rutas, yo me quedé sentado en la mesa. En ese rincón sin risas, cubierto de libros y materiales, me dispuse a imaginar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Utilicé el siguiente concentrado, con los contenidos formalizados en el programa, para poder revisar los materiales de apoyo con los que cuento (planes y programas de estudio, libros

de texto, situación del contexto…) y al mismo tiempo reconocer los saberes comunitarios que podrían ser incluidos.

Debo decir que las actividades planteadas en el contrato colectivo se desarrollan en la planeación docente y tienen un tratamiento didáctico, no es hacer por hacer, existen contenidos que se desarrollan en cada una, cada actividad planeada en general tiene un desarrollo particular.

Proyecto global de aprendizaje

Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias en lectura y escritura
Saber cómo se hacen algunos alimentos que se preparan con leche, para prepararlos en el salón, compartirlos con nuestros compañeros y nuestra familia. Quién: el grupo de primer grado. Calendario: del _____ al_____ Planificación de tareas: 1. Elegir qué alimentos vamos a preparar 2. Investigar cómo se preparan los alimentos 3. Traer al salón la información (las recetas) 4. Leer la información 5. Organizar para preparar los alimentos 6. Preparamos los alimentos 7. Hacer un convivio 8. Compartir la información con otros grupos	**Español**[3] • Comprensión e interpretación • Información en los instructivos • Estructura de las recetas: ingredientes y modo de preparación • Interpretación de la información contenida en instructivos Búsqueda y manejo de información • Estrategias de lectura para identificar información específica en un texto • Localización de información específica en instructivos Propiedades y tipos de textos • Estructura y función de instructivos Organización gráfica de los textos • Recursos gráficos de los instructivos Conocimiento del sistema de escritura y ortografía • Correspondencia entre partes escritas de un texto y partes orales • Correspondencia entre unidades grafofonéticas • Uso de letras mayúsculas al inicio de párrafo y en nombres propios • Valor sonoro convencional Aspectos sintácticos y semánticos • Frases adjetivas para realizar descripciones de procesos **Formación cívica y ética** • Identifica los beneficios de las reglas y acuerdos para la convivencia en la familia y en la escuela. • Valora la satisfacción de las necesidades básicas como derecho de las niñas y los niños, y aprecia la responsabilidad de quienes les brindan cuidado y afecto. • Emplea mecanismos básicos de comunicación para establecer acuerdos con los demás. • Reconoce algunas funciones y responsabilidades de las figuras de autoridad de su contexto próximo.	**Lectura** • Interrogación y producción de recetas **Producción de textos** • Escritura de recetas • Elaboración de un recetario

[3] Sigue instrucciones respetando la secuencia establecida en un proceso. *a)* Escribe un instructivo: materiales y procedimiento. *b)* Explica oralmente un procedimiento. *c)* Identifica la función y las características principales de instructivos. *d)* Adapta el lenguaje para ser escrito. *e)* Respeta la ortografía convencional de palabras. *f)* Sigue instrucciones a partir de un texto escrito.

Interrogación de textos

El frío del día siguiente trajo consigo textos que contenían la información, se concentraron todos y elegí aquellos que correspondían a la receta e hicimos un módulo de interrogación de textos de acuerdo con los que plantean Jolibert y Sraïki (2011). Me ayudó recordar las palabras de Joan-Carles Mélich sobre que

> Leer es un proceso abierto, y el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto de una manera y transmite esta única interpretación a sus alumnos; el verdadero maestro no es aquel que revela el sentido del texto, sino aquel que sitúa a sus alumnos en el camino de la interrogación (Mélich, 2004, s. p.).

Las recetas que los niños aportaron al proyecto se interrogaron una a una para comprender su estructura, funciones y construcción.

Me aseguré de que los textos fueran comprendidos a través de preguntas que problematizaron las opiniones de los niños y después elaboramos las herramientas de metacognición que, capturadas y después impresas, coloqué en el pizarrón de herramientas. Realizamos posteriormente la escritura de nuestra propia receta.

Las preguntas jugaron un papel importante en esta interrogación porque permitieron la construcción del significado. Cada texto producido fue colocado en la pared de metacognición para ser consultado después. Finalizamos con la escritura de las recetas para elaborar *hot cakes,* licuado de plátano y espagueti a la crema.

Después hicimos un presupuesto del costo total de la receta para que alcanzara para todos, fuimos a la tienda a preguntar los precios e hicimos cuentas y ahí decidí terminar otra parte, porque algo me preocupaba, los padres ya sabían cómo se trabajaba, pero no les gusta gastar en lo que ellos llaman convivio, así que el proyecto aún no culminaba y tuve que escuchar por días las exigencias de los niños de cuándo íbamos a cocinar, por fortuna había programado una asamblea de padres del grupo, en el orden del día estaba el punto.

El consejo de padres

Cuando lo discutimos, algunos decían que a lo mejor no se lo iban a comer y yo dije que si ese fuera el caso yo les mandaba en un plato su comida, otros dijeron que dejaran que probaran. ¿Cómo iban los niños a saber si les

gustaba o no si no los dejábamos probar? Doña Rosa, con un hijo en otro salón que trabaja por proyectos y que ya habían cocinado dijo:

> —A veces decimos que nos les gusta porque no queremos cooperar, y cuando se hace, como pasó en el otro grupo, esos son los niños que más comen, entonces de dónde sacamos que no les gusta.

Con este argumento nadie más discutió y quedamos en el acuerdo de que se hiciera, lo que propuse fue que pudiéramos aportar algo de la receta que tuviéramos en casa, pero algunos propusieron que mejor se cooperara. Después de todo decidieron que cada quien pondría algo, que yo les avisara y ellos mandaban lo que les tocaba.

Dos días más tarde

Posterior a la reunión con los padres, los niños ya sabían la fecha de cocinar, estaban contentos, nos organizamos para traer los ingredientes, porque todos querían traer todo. Llegado el día, muy temprano porque nadie llegó tarde como suele suceder, fueron pasando al salón y dejando sobre la mesa, limpia y descubierta, los ingredientes; después de la lectura diaria del cuento en turno, comenzamos.

Puse la mesa al frente y los ingredientes faltantes se fueron colocando en ella y el nombre del niño se borraba de la lista que estaba en pizarrón, encendí el cañón y proyecté las recetas que habíamos hecho y debíamos de preparar, cada receta fue leída por los niños y dictaban a sus compañeros ayudantes de cocina lo que tenían que hacer, claro que existió supervisión del docente, cuando algo no estaba en la receta pero tenía que hacerse, se agregaba al texto o si faltaba un ingrediente se ponía en la lista.

Lo interesante fue observar en los niños la disposición que tenían respecto de la tarea y la lectura reiterada de las instrucciones para que fueran comprendidas, el aprendizaje se logró porque era necesario para resolver un problema que el proyecto exigía.

Al terminar de preparar los alimentos, se hizo el desayuno y los alumnos lo comieron con gran gusto. Algunos niños, por su timidez, no querían participar pero lo hicieron porque el momento y la situación lo ameritaban; durante cada paso que continuaba en la receta y sobre todo cuando todo estaba cocinándose, cada niño estaba obligado a desarrollar su parte, si no lo hacían podían afectar el producto final; para captar la atención y no se distrajeran se leían de forma grupal las indicaciones, para evitar perder tiempo algunos ingredientes estaban ya preparados con anticipación como el caso de la pasta,

que la puse desde el inicio de clases, y para evitar algún accidente la señora del comité nos ayudó a escurrirla. Se evitó que los niños se acercaran al fuego de forma desordenada y se tomaron las medidas de cuidado del cuerpo y las indicaciones de seguridad que se habían visto con anticipación.

Lo que siguió

Fue un gran proyecto, debía compartirse con los demás grupos; para hacer la actividad de difusión, se hizo un libro artesanal con las recetas elaboradas, después de interrogar un recetario.

La evaluación formativa permitió enseñar a los educandos estrategias de regulación, dirección y supervisión, al permitirles juzgar la pertinencia de sus acciones y las de sus compañeros para el logro del propósito; se hicieron acuerdos sobre actividades que podrían repetirse en proyectos posteriores y se colocaron en el pizarrón de herramientas, también resolvieron sanciones y entablaron el diálogo para discutir las razones por las que algunos de sus compañeros no cumplieron con sus funciones. Los puntos sobre los que se concluyeron eran para observar el cumplimiento en los proyectos sucesivos, lo utilizado durante la ejecución de la tarea e indicaron la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizaron actividades como: formular preguntas, seguir el plan trazado, ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea, modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no fueran eficaces, también los alumnos desarrollaron estrategias de evaluación. Algunos niños decían, cuando tenían que decir lo que habían aprendido, que sabían cómo preparar lo que indicaba la receta; quizá para alguien que no está en contacto con los niños, no sabe que esa respuesta engloba mucho, que esa respuesta dice, entre otras cosas, que logró su propósito de acción y que los objetivos que el docente tiene se miden con instrumentos y técnicas como la evaluación de desempeño, la observación, las listas de control y el diario del maestro. Durante las sesiones de interrogación antes, durante y después, apliqué instrumentos de lápiz y papel, además de la observación. De acuerdo con la evaluación fueron logrados los propósitos enunciados en el proyecto global de aprendizaje y cuyo informe se concentró en una lista de control y los productos en las carpetas de trabajo.



Tiempo para construirse libres

Cuando veo salir del salón a los niños, platicar con sus compañeros en el patio sobre lo que hicieron, las madres curiosas o la mirada extraña de la señora del comité de turno que nos ayudó con el proyecto, me doy cuenta de la conquista de la libertad que han hecho estos pequeños, esto fue más que comer, esto fue una muestra de empoderamiento, una forma de adquirir control o dominio sobre este asunto que es de su interés. Alguien alguna vez dijo, "¿y tanto tiempo para que sólo aprendieran la receta?", ahora veo que no, tanto tiempo fue empleado para aprender a ser libres.

Creo que somos hijos de un sistema represor, aquí nacimos y aquí crecimos, a veces no nos percatamos de que existen alternativas para ser libres, para construirnos libres, pero para ello debemos de construirnos cautivos y provocar en los niños eso que se llama pensamiento crítico, con el desarrollo de didácticas críticas o haciendo crítica a la didáctica. Cuestionar al sistema para buscar la trasformación de la sociedad. Hacer sujeto y no objeto al niño, al darle la palabra, al permitirle la voz, al escucharlo, porque su palabra y mi palabra nos permitirá construir mundo.

Y ahora sí, estamos listos para comer pulpo, ahora que sabemos que sí cabe en el salón. Pulpos, ¡cuidado!, que los siguientes son ustedes.

Referencias

Araújo-Olivera, S. S. (2002). *Paulo Freire, pedagogo crítico*. México: UPN.

Arceo, F. D. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Bonilla, G. R. (2012). *Los proyectos de aula y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá, Colombia: Kimpres.

Bustos, R. B. (2006). *Pedadogía crítica*. México: Trillas.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Freire,P., A. F. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: critica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2012). *Interrogar y producir textos autenticos: vivencias en el aula*. México: Manantial.

Orihuela, L. (2006). *La lechera*. Madrid: Combel.

Santomé, J. T. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, España: Morata.

Smith, A. B., Taylor, N. J. y Gollop, M. M. (2010). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica .

Sraïki, J. J. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

VIVIENDO LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS O SEMBRANDO JUNTOS SEMILLAS PARA EL FUTURO

Elizabeth Camacho González*
elijumago@gmail.com

RESUMEN

Este relato describe cómo se ha trabajado la Pedagogía por Proyectos con un grupo de educación primaria durante poco más de dos ciclos escolares. Se refiere a los aprendizajes que se generan en la primera de sus fases: la elección del tema. Estos aprendizajes corresponden a diversos aspectos como el trabajo colectivo y el desarrollo personal y social.

La profesora que presenta esta experiencia, señala cómo enriquece de manera permanente su proceso de formación por medio de la utilización de la Pedagogía por Proyectos como una estrategia de aprendizaje.

Palabras clave: Pedagogía por Proyectos, democracia, colaboración, aprendizaje significativo, formación docente.

This paper describes how Project Pedagogy has been worked with a group of primary education during a little over two school cycles. It refers to the learnings generated in the first of its phases: the choice of topic. These learnings correspond to various aspects such as collective work and personal and social development.

The teacher who presents this experience, points out how she permanently enriches her training process through the use of Project Pedagogy as a learning strategy.

* Adscrita a la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México. Profesora en la escuela primaria Héroes de Chapultepec, ubicada en la alcaldía de Tlalpan, Ciudad de México.

Como en la rueda de la fortuna, en nuestra vida se presenta la oportunidad de experimentar momentos y emociones a distintos niveles, diversas tonalidades según la cantidad de luz que se emana en un instante o una variedad de formas y figuras, según lo que nuestro estado de ánimo sea capaz de ver en ese preciso momento.

Este año que comienza todo es distinto para mí, convivo con un director que valora y respeta mi trabajo. Se acabaron por ahora las terribles semanas de incertidumbre, miedo, indecisión y hasta crisis existencial que trajo consigo un sobre amarillo, enviado por la autoridad educativa, mediante el que se me notificaba que sería evaluada de acuerdo con el ciclo escolar pasado, que era obligatorio y que de no cumplir con esta obligación sería cesada. Todo esto como parte medular de la reforma educativa.

Mejor aún (continuando con la metáfora de la rueda de la fortuna, cuando te subes a una con nueva tecnología: asientos acolchonados, cinturones de seguridad, con cristales en techo y piso para tener mejor vista y mayor seguridad), mis expectativas aumentan al enterarme que este sería el tercer año consecutivo de trabajo con el mismo grupo, pues ahorraría tiempo en conocernos los niños y yo, organizar con el grupo el trabajo o en adaptarnos a la nueva forma de convivir, los alumnos, sus papás y yo.

Ahora que comenzábamos sexto grado, pensaba en lo interesante que sería continuar utilizando la Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki, 2009) como una estrategia de formación. Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje (Jolibert y Jacob, 1998) estaban dadas: hay movilidad de bancas según las necesidades, hay comisiones que se van rolando semanalmente (pase de lista, registro de tareas, revisión de uniforme, registro de diario grupal, semáforo de conducta y préstamos de libros), investigaciones y trabajos en equipo, aprovechamos la mitad de las dos paredes del salón que nos corresponden, pues las otras son del turno vespertino, para compartir sus trabajos.

Existe la confianza para conversar grupalmente o escribir sobre diversos temas y problemáticas que enfrentamos, acerca de nuestras emociones o en relación con las lecturas que vamos realizando y el parecido que tienen con nuestras vidas. Tomamos decisiones juntos en cuanto a qué actividades realizar y tratamos, en todo lo posible, de respetar las características y ritmos de aprendizaje de cada uno.

Todo esto resulta interesante para mí a poco más de dos años de convivir con este grupo e intentar vivir la escuela de una manera distinta, en la que los alumnos opinan y deciden acerca de qué actividades realizar según sus necesidades, y a partir de estas, yo como moderadora y guía, debía ir armando los proyectos (es decir darles forma y orden a las actividades que los alumnos plantean y relacionarlas con los contenidos del programa de

grado), así como analizar y compartir los procesos de desarrollo que hemos experimentado. ¿Qué valdría la pena rescatar en cuanto a la implementación de la Pedagogía por Proyectos? Lo que he observado, lo que he descubierto, lo que he modificado... viéndolo desde otro enfoque: lo que hemos vivido quienes estamos involucrados, los obstáculos y dificultades que hemos sorteado, lo que hemos aprendido… o siendo optimista y con la esperanza por delante, hablar de lo que hemos sembrado o construido.

Cabe destacar un factor importante para esta forma de trabajo: estar juntos por tercer año consecutivo, desde cuarto hasta el día de hoy, en sexto grado. La escuela Héroes de Chapultepec, en la que laboro desde hace más de 20 años, se encuentra al sur de la Ciudad de México, tenemos la fortuna de contar con todos los servicios en la comunidad, aunque es una zona catalogada como de bajos recursos.

En este proyecto, que seguramente no será el último que llevemos a cabo, puedo hacer un alto para mirar detenidamente los procesos que hemos vivido y hacer algunas reflexiones en torno a nuestra experiencia en cuanto a una de sus fases: la elección del tema.

Elección del tema

Rauda y veloz, el primer día de clases comenzamos hablando acerca de lo que queremos realizar juntos este ciclo escolar. Es la primera quincena de trabajo y los maestros la dedicamos a la elaboración del diagnóstico grupal, por lo que tenemos libertad para realizar cualquier tipo de actividades y no forzosamente empezar con el programa de estudios.

Los niños, además de referirse a la importancia de estar juntos otra vez, manifiestan el deseo de realizar más proyectos, “unos 10” dice Kevin, pero después de analizarlo bien, concluimos que no es tan fácil hacer tantos, por lo que acordamos uno por bimestre, para así poder cubrir los aprendizajes del programa de sexto grado que no se contemplen en los proyectos. He aquí una de “las dificultades” que podemos encontrar: en muchas ocasiones los temas de interés para los alumnos no se contemplan dentro de los aprendizajes esperados para el bimestre en que se encuentran o ni siquiera en el grado escolar. Este es un punto central, son proyectos que parten de sus necesidades e intereses, por lo tanto, los maestros que trabajamos la Pedagogía por Proyectos tenemos la tarea de cubrir los contenidos del programa escolar, en otros tiempos, fuera de los proyectos; es decir, no abordamos los contenidos en el orden que se presentan en los programas de grado, sino los relacionados con el proyecto vigente y los faltantes se organizan para ocasiones futuras o, en su caso, en otros proyectos.

Todo comienza desde el planteamiento de la pregunta. Hay una enorme distancia entre cuestionar ¿qué quieren aprender? y ¿qué queremos hacer?, al plantear el proyecto con la segunda, se abre un m undo de posibilidades, nos involucra a todos, nos da voz, permite la libertad de expresión y la acción.

Quizás 30 alumnos manifiesten 30 posibilidades, es decir, que cada uno tenga una propuesta distinta; aunque realmente no podremos conocer todas debido a la timidez o inseguridad de algunos, el desinterés de otros y, en muchos casos, debido al acaparamiento de las participaciones de una minoría. Entonces nos damos cuenta de lo necesaria que es la confianza entre los que pertenecemos al grupo, la libertad para decir lo que pensamos sin miedo a las burlas o críticas, el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos. Es sorprendente escuchar los planteamientos de los alumnos, lo que quieren investigar y las preguntas que se plantean intentando comprender el mundo en que viven.

Las primeras ocasiones que lanzamos la pregunta ¿qué queremos hacer?, muchos alumnos se sorprenden y titubean para opinar, "¿qué no son los maestros quienes deben decir lo que se va a trabajar?", otros comienzan a dar ideas: "trabajar matemáticas", "lo que usted nos diga", "algo de español", "multiplicaciones"; es decir, hacen explícito lo que están acostumbrados a hacer cotidianamente en el aula.

Afortunadamente, después comienza a surgir otro tipo de propuesta: "aprender a manejar", "investigar por qué existen los choques", "sobre las drogas" o "saber más del universo".

Como podemos percibir, la confianza que hay en el grupo, incluyendo alumnos y maestra, así como las lecturas y temas que se han trabajado en otros proyectos, abren un mundo de posibilidades distintas, genera la libertad de pensamiento. Por otro lado, la mayoría de los maestros, también acostumbrados a que los programas y libros nos digan lo que debemos enseñar, no queremos arriesgarnos a lo desconocido, lo que siempre genera miedo o inseguridad.



Hacer actividades fuera de nuestro control puede ocasionar problemas con las autoridades educativas, con los compañeros maestros de la escuela, con los padres de familia o, peor aún, con nuestras propias concepciones y prácticas

pedagógicas. Al igual que pasa con los alumnos, pronto empezamos a tener cambios paulatinos.

En nuestro caso, iniciamos con una redacción individual titulada "Nuestro primer proyecto", en la los alumnos plasmarían lo que les gustaría hacer y por qué, para después presentarla al grupo y tomar una decisión.

Al día siguiente, se presentaron las propuestas, entre ellas: hacer actividades de artística, construir cosas con reciclaje, realizar más experimentos como los del año pasado, saber más de sexualidad, conocer bien el programa Hoy No Circula para no contaminar, leer un libro, elaborar una maqueta, cuidar un huevo, realizar un proyecto de vida o actividades de autoestima y convivencia para llevarse mejor.

La discusión se centró en torno a la insistencia por parte de Ana de cuidar un huevo. Yo la invité a que explicara su idea. Mencionó que el año pasado vio que los de sexto traían huevos adornados en cajitas y los cuidaban en el patio como si fueran sus hijos. Entonces, para movilizar al grupo, los cuestioné sobre cuál sería la intención de esa actividad y así comenzó una discusión. Era lo que yo quería, poner en juego sus ideas. Mónica señaló que a los niños no les interesa aprender sexualidad, sólo quieren hacerlo por jugar. Dana explicó que la actividad del huevo y la de sexualidad es lo mismo y que también se podrían unir al proyecto de vida. "¡No!", dijeron varias voces. Mónica insistió: "aprender sexualidad no les interesa, ya ve lo que pasó ayer con el libro (varios niños armaron alboroto por la foto de una escultura de una mujer desnuda amamantando a su hijo, yo intervine diciendo que era una obra de arte y que algunas civilizaciones como la griega y la romana admiraban el cuerpo humano y lo manifestaban en sus obras, y que si además ellos ya tenían conocimientos de sexualidad, esto no tendría por qué provocar morbo o risas).

En cuanto a las justificaciones de las otras propuestas, hicieron comentarios siempre en colectivo, "ya hemos leído varios libros y además lo seguiremos haciendo sin realizar proyectos", "hicimos varios experimentos el año pasado".

Con sorpresa y alegría percibo que el nivel de discusión ha sufrido modificaciones, ya no son suficientes las razones "porque ese tema me gusta", "porque es interesante" o que lo aprueben sólo porque fue propuesto por su amigo.

... varios niños armaron alboroto por la foto de una escultura de una mujer desnuda amamantando a su hijo, yo intervine diciendo que era una obra de arte y que algunas civilizaciones como la griega y la romana admiraban el cuerpo humano...

Por ejemplo, Jonathan mencionó que sí se necesita hacer la actividad del huevo porque muchas adolescentes se embarazan y pierden la vida ellas o los bebés porque están muy chicas. Pregunté de dónde sacó esa información y dijo que del libro de sexualidad que leímos el año pasado. El grupo aplaude esa respuesta y pide que se haga el proyecto del huevo, pero también que se enseñe sexualidad. Gaby sustenta la propuesta: "es necesario aprender cómo se cuida un hijo y qué se necesita, porque muchas mujeres no saben y se los cuidan otras personas". Adrián continúa, "además cuando seamos grandes tenemos que cuidar bien a nuestros hijos o ahora a mi hermanita".

Ana, quien sorprende a todos por su participación tan entusiasta, insiste en hacer el proyecto del huevo porque además ella revisó el libro de ciencias naturales y ahí viene la actividad. Rubén plantea que esa actividad puede incluirse en el proyecto de vida, pero no les agrada la idea a muchos. Entonces se acuerda considerar la actividad del "huevín", como fue bautizado por Mauricio, en el de sexualidad.

En cuanto a la propuesta de educación artística, sugiero que especifiquen lo que piensan hacer, pues artística abarca música, danza, pintura y teatro. También les recuerdo que deben brindar el mayor número de razones para convencer a los demás de que su propuesta es la mejor. Armando menciona actividades de pintura: "hay que dibujar", pero no los convence, así que siguen insistiendo en el de sexualidad.

Rubén habla de la importancia de realizar un proyecto de vida y que ayude a evitar los embarazos, pero esta propuesta nuevamente recibe negativas.

Observo que todavía algunos insisten en el de pintura y, para tratar de complacer a la mayoría, propongo que podría hacerse el de pintura y relacionarlo con las concepciones que se han tenido acerca del cuerpo humano en diversas épocas y en relación con la sexualidad, pero esta propuesta tampoco les agrada. Han superado la idea de hacer lo que la maestra diga. Sugieren votar para acabar con la discusión.

En la siguiente sesión se lleva a cabo una votación: las ganadoras fueron pintura con 12 votos contra 16 de sexualidad y el "huevín", de un total de 37 compañeros. Como habíamos hecho en alguna ocasión, solicitaron que se repitiera la votación ahora con esas dos opciones; aceptaron y cuál fue mi sorpresa y la de todos al ver que pintura obtuvo 18 votos y sexualidad 7, ¡cuando todos los pronósticos aseguraban que ganaría el de sexualidad! Al contrario de otras ocasiones en que se festeja el triunfo, el grupo guardó silencio, se percibía inconformidad, hasta desagrado, por los resultados.

Tuve que intervenir pidiendo que todos reflexionáramos sobre lo sucedido. Ya habíamos hablado en proyectos anteriores que las decisiones no siempre se deben tomar con base en votos, es necesario analizar diversos factores y no dejarse llevar por la amistad, tampoco simplemente cambiar el

voto por algo que no les gusta, por el simple hecho de no sentirse perdedores, y también hablamos de la importancia de luchar por sus ideas, defenderlas hasta el final, sin importar si ganan o pierden. Además, retomamos el concepto de democracia, donde todos participamos en el establecimiento de acuerdos, en respetarlos y en nuestra idea de libertad.

"¡Es cierto! Nada más cambian su voto porque ven que va ganando el otro y eso no se vale", reclamó Jorge. Así que les digo que algo tenemos que hacer, que no podemos quedarnos así, con esa sensación de malestar. Mónica, quien no estaba a favor del proyecto de sexualidad, menciona que si ya había ganado ese entonces se haga. "Bueno, pero para el siguiente hacemos uno de artística", opina Ramsés y, otra sorpresa, todos aceptan. El ambiente cambia nuevamente, se escuchan rumores por todos lados y continuamos.

Jolibert* menciona que lo más adecuado es elegir el tema por consenso, no por votación. Me siento feliz al ver esta discusión y cómo nos fue llevando a darnos cuenta de que la votación no es lo más conveniente. Pienso que son avances que pueden percibirse sólo cuando se ha trabajado con proyectos en varias ocasiones: los argumentos que presentan quienes defienden el tema, los de quienes están en desacuerdo, cómo se escuchan y analizan las palabras de cada uno y, finalmente, los acuerdos a los que llegan. Me pregunto, ¿son los niños quienes están progresando en su forma de comunicación? o ¿soy yo quien ha mejorado mi capacidad de observación y análisis? Sé que somos todos quienes vamos aprendiendo día a día y puedo comprender mejor a lo que se refería Jolibert.

Lanzo al aire otra pregunta: ¿cómo les gustaría que se llamara el proyecto? Surgen varias propuestas y por consenso se acepta la de Mauricio: "Proyecto S. O. S. Huevín en camino".

Mi papel como mediadora y coordinadora me lleva a continuar propiciando las ideas o sugerencias de los alumnos a partir de preguntas. Ahora toca el turno a la parte de ¿qué queremos hacer en este proyecto?

Me siento satisfecha al observar cómo, ahora de manera más natural, comienzan a surgir las ideas, mejorando el nivel de comunicación y organización. Entonces me digo "ahora sí se nota que están construyendo su poder para opinar y decidir sobre qué quieren hablar, leer y escribir".

Les ofrezco como regalo el concentrado de aprendizajes esperados para el bimestre y sugiero que lo consulten para ver en qué coincide con las ideas que están pensando o cuáles aprendizajes esperados desearían incluir.

---

* Josette Jolibert es autora de la propuesta de Pedagogía por Proyectos, en la que se pretende formar ciudadanos que vivan en democracia, que escuchen diversas voces y que tomen decisiones en conjunto.

Un regalo, dentro de la Pedagogía por proyectos, es una información que el maestro considera importante brindar a los alumnos para enriquecer el trabajo, puede ser un concepto, un texto, entre otros.

¿Qué actividades realizaremos?

Después de analizar los aprendizajes esperados, retomar sus ideas y debatir otro poco, decidimos tres actividades acordes al tema elegido:

Primera: investigar cómo nacen los niños, cómo se crían los hijos, cómo se hacen, qué mitos o leyendas hay sobre cómo nacen o acerca del embarazo, qué enfermedades pueden dañar al niño o a su mamá, cómo se van desarrollando los niños y cómo se educan.

Segunda: actividad del "huevín", durante 15 días y en parejas.

Tercera: presentar el proyecto y sus resultados a los tres grupos de quinto grado y dos sextos, así como a los papás de nuestro grupo. Para esto, Gaby menciona que es importante explicarles a los otros sextos, porque a su prima el año pasado no le explicaron todo lo que nosotros sabemos. "Es cierto", dice Rubén, "a nosotros la maestra no nos habló de estos temas". Entonces les hablé de los factores que también intervienen para que un maestro decida trabajar o no determinados aprendizajes con los alumnos: su nivel de conocimientos, su situación emocional, psicológica, su experiencia docente, entre otros.

Cuarto: evaluación del proyecto.

Mi satisfacción no para mientras continuamos organizando quiénes irán a cada grupo a exponer. Otras ocasiones dividimos las actividades por equipos que ya estaban establecidos o los formaban ellos de acuerdo con sus afinidades.

Esta vez se olvidan por completo de buscar a sus amigos para formar los equipos y voluntariamente comienzan a manifestarse. Gaby: "yo quiero ir al sexto B donde está mi prima"; Mary, "yo voy a quinto C porque me da pena con los de sexto", intervengo cuando les hago saber que sólo falta elegir quiénes realizarán la exposición con los papás. ¡Oh, sorpresa! Acuerdan que absolutamente todos participarán con ellos.



Se respira un aire de armonía acompañado de democracia, libertad, decisión y valentía. Así es el trabajo colaborativo.

Nuestra época de siembra

Ahora, con la poca experiencia que yo tengo como maestra que trata de poner en práctica la Pedagogía por Proyectos, puedo darme cuenta de que las propuestas de temas en su mayoría parten de la necesidad de los niños de querer explicarse el mundo a través de la ciencia. Cuando les brindamos la opción de opinar y decidir, eligen lo que les intriga o interesa. Dana quería saber del programa Hoy No Circula, pues fue modificado y alteró el orden en su familia y de la ciudad en general. Quería saber de qué manera se puede reducir la contaminación por medio de ese programa.

Para Ana, era necesario saber sobre el embarazo y cuidado de los niños. ¿Tendrá algo que ver que su hermano de 18 años y su novia acaban de ser papás y viven en su casa?, y en esa misma situación se encuentran muchos jóvenes con los que convivimos, ya sean familiares o amigos.

Antonio también opinó que el de sexualidad estaba bien para aprender más del cuerpo y no reírse. Él fue quien empezó a mostrar la foto del libro mientras reía riéndose y murmuraba con otros compañeros. Antonio con frecuencia hace señas obscenas a sus compañeros y usa un lenguaje inapropiado.

Otra situación que percibí fue que Mónica y Mauricio influyeron notablemente con sus opiniones. Ella expresando argumentos en contra y más tarde en la decisión de trabajar el proyecto de sexualidad. Aunque no estaba a favor de este, lo aceptó y propuso que se hiciera pues había sido el ganador en un inicio. Por su parte, Mauricio inventó el nombre del proyecto y después de varios comentarios fue aceptado. Curiosamente, ellos son los alumnos con mejor aprovechamiento académico, todos en el grupo los ubican como los más inteligentes del salón, por lo tanto, son a quienes muestran mayor respeto, hasta admiración; estos dos alumnos son los que tienen el poder dentro del grupo.

Para finalizar, quiero decir que los mestros debemos estar bien conscientes en cuanto a nuestro desempeño en esta fase del proyecto, no dejar que influyan nuestros deseos o preferencias para dirigir el tema a tratar o las actividades a realizar, así como encontrar un punto en el que centremos al grupo en sus tareas, en las reflexiones y los aspectos de aprendizaje.

Referencias

Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.* México: JC Sáez.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

LA PRADERA DE LAS ROSAS

Karla Magaly Rodríguez Cortés*

Había una vez un señor llamado Juan, quien era dueño de un perrito llamado Pichus. Ellos, diariamente, se iban a vender comida al lado de la avenida del Potrero, en la calle del Corral que era frecuentada por muchas personas, pues al lado estaba un hospital. Un día llegó al negocio un doctor y le pidió un refresco al sr. Juan mientras le contaba:

—¿Qué cree, Juan?

—¿Qué pasa, dr. Rodríguez?

—Hoy me llegó otro paciente inconsciente a consecuencia de su paseo en esas praderas —respondió con un bufido.

El doctor se refería claramente a la pradera que estaba detrás del monte del Ajusco. Lugar que, decían las malas lenguas, estaba maldito. Se decía que al entrar se sentía un fuerte olor a rosas, que luego de un rato lo dejan a uno inconsciente. Se había atendido a muchas personas que, como el caso del dr. Rodríguez, se quedaban sin consciencia durante horas; el problema era tal que la gente la había empezado a llamar La pradera de las rosas.

—¡Ay, dios! ¡Creo que esta parte de México es el único lugar de toda la Vía Láctea donde suceden estas cosas! Nunca había oído tantos casos como estos de una sola pradera.

El perrito escuchaba atentamente lo que su dueño y el doctor decían mientras que él, alegremente, movía la cola.

* Estudiante de Iniciación Universitaria de la Escuela Nacional Preparatoria número 2 Erasmo Castellanos Quinto. Primer lugar en el Concurso Interpreparatoriano 2017-2018 categoría Cuento.

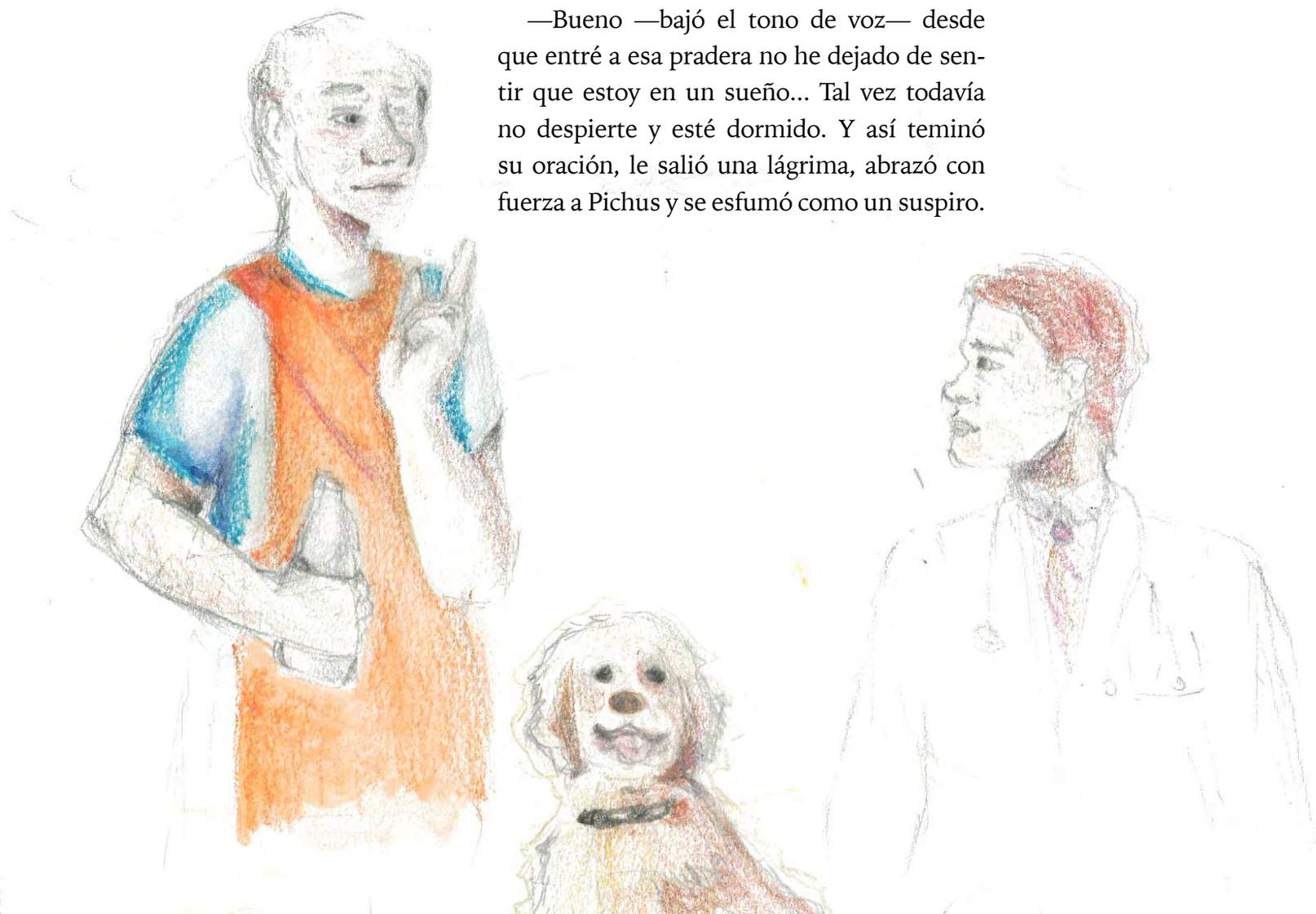
—Usted se equivoca, mi querido amigo. Cuando viajaba por el mundo, en Lisboa, escuché un caso similar al nuestro. Se trataba de una playa llamada Caprica. Ahí se decía que, cuando entrabas, escuchabas el sonido de una relajante gaviota y enseguida te quedabas profundamente dormido —dijo el doctor...

En la noche Juan hablaba con su perro:

—¿Ya ves, Pichus? Qué impredecible es la naturaleza, por eso es que nunca hay que desafiarla, más bien hay que tenerle mucho respeto. Ya ves lo que le pasó al paciente del doctor, siempre hay que tener cuidado con ese tipo de lugares. ¿Me prometes nunca ir? Si lo haces te diré un secreto, pero no se digas a nadie ¿okey?

Pichus movió la cola dando a entender que sí.

—Bueno —bajó el tono de voz— desde que entré a esa pradera no he dejado de sentir que estoy en un sueño... Tal vez todavía no despierte y esté dormido. Y así teminó su oración, le salió una lágrima, abrazó con fuerza a Pichus y se esfumó como un suspiro.



LEER Y ESCRIBIR TEXTOS EXPOSITIVOS

Carmen Cecilia Villabona de R.*
cevilla48@hotmail.com
Rosa Helena Rodríguez V.**
teresinia58@hotmail.com
Leonor Rodríguez V.***
leonorrodriguezv@gmail.com
Myriam Navas de López****
minalo66@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como fin dar a conocer una experiencia de autoformación y de formación a docentes en ejercicio relacionada con el texto expositivo, desarrollada por el Grupo de Lenguaje Bacatá (Colombia); por tanto, muestra conceptos lingüísticos decantados durante el proceso, así como reflexiones pedagógicas y didácticas.

Encontramos que el tema del texto expositivo está presente en algunas políticas públicas relacionadas con la enseñanza de la lengua castellana; sin embargo, desde nuestra experiencia como docentes en diversos niveles educativos, hemos constatado que, en las aulas de colegios y universidades, las prácticas de comprensión lectora y producción de texto expositivo en sus diversas modalidades y géneros aún son escasas y los estudiantes casi no reciben orientaciones al respecto.

Palabras clave: texto expositivo, lectura, escritura discurso.

* Profesora de educación secundaria de Sec. Educación Bogotá y de U. Distrital F. J. de Caldas de Bogotá. Forma parte del Grupo de Lenguaje Bacatá-Red Colombiana para la Formación Docente en Lenguaje.
** Profesora de educación secundaria de Sec. Educación Bogotá y de U. Distrital F. J. de Caldas de Bogotá. Forma parte del Grupo de Lenguaje Bacatá-Red Colombiana para la Formación Docente en Lenguaje.
*** Profesora de primaria de Sec. Educación Bogotá. Forma parte del Grupo de Lenguaje Bacatá-Red Colombiana para la Formación Docente en Lenguaje.
**** Profesora de educación secundaria de Sec. Educación Bogotá. Forma parte del Grupo de Lenguaje Bacatá-Red Colombiana para la Formación Docente en Lenguaje.

The purpose of this article is to present an experience of self-training and training to teachers-in-practice related to expository texts, developed by the Bacatá Language Group (Colombia); therefore, it shows linguistic concepts decanted during the process, as well as pedagogical and didactic reflections.

We find that the theme of the expository text is present in some public policies related to the teaching of Spanish language; however, from our experience as teachers at various educational levels, we have found that, in the classrooms of schools and universities, the practices of reading comprehension and production of expository texts in its various forms and genres are still scarce and students almost do not receive guidelines about it.

El texto expositivo en las políticas públicas

En Colombia no existen programas o currículos oficiales sino "Lineamientos curriculares", "Estándares básicos de aprendizaje"; en 2016 se expidieron los "Derechos básicos de aprendizaje" que han sido muy cuestionados. En los documentos primordiales de políticas públicas relacionados con lenguaje y lengua castellana se considera el estudio del texto expositivo como uno de los tipos de texto que deben tenerse en cuenta al abordar la comprensión y producción textuales en las instituciones escolares. Lo anterior se evidencia así en:

Los lineamientos curriculares: en general se hace énfasis en la necesidad de trabajar diferentes tipos de textos. Más concretamente, en el capítulo 5. Modelos de evaluación en lenguaje (MEN, 1998, p. 115) se encuentra un apartado (5.3.6) que se refiere a los tipos de texto y sus modalidades, según el criterio de intencionalidad, así: informativos, narrativos, argumentativos y explicativos. Como se puede apreciar, excepto el narrativo, los tres restantes corresponden a la modalidad expositiva. Además, el ejemplo seleccionado como muestra de trabajo con textos, tiene en cuenta un texto informativo, el afiche, y presenta los procesos de lectura y de producción del mismo incluyendo la evaluación basada en una rejilla. Así mismo, al referirse a las pruebas de Estado, Los estándares (MEN 1998, p. 123) ofrecen dos ejemplos de comprensión lectora: un texto argumentativo (ensayo) y un texto informativo (noticia).

Los estándares: buscan instaurar unos criterios básicos para establecer un currículo y evaluar a los estudiantes, expresan concretamente las competencias que deben desarrollarse desde cada uno de los ejes determinados. Respecto al texto expositivo, desde el grupo de grados primero a tercero hasta los de educación media, se plantea el trabajo con diferentes modalidades o géneros correspondientes al texto expositivo.

Los derechos básicos de aprendizaje (DBA): plantean escuetamente y sin sustentos didácticos los temas y habilidades que los estudiantes deberán manejar: "Debe tenerse en cuenta que los DBA son un apoyo para el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser articuladas con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados en los planes de área y de aula" (MEN, 2015, s. f.).

En general, se aprecia que en diferentes casos se tiene en cuenta la estructura del texto como estrategia de comprensión, pero los "derechos" o aspectos por trabajar en cada curso son aislados y basados en lo formal. Se refiere de manera superficial a los textos argumentativos, pero insiste en el texto informativo, nominado así aun en casos de textos explicativos, sin diferenciación.

Las Pruebas Saber: corresponden a una política pública que tiene como fin la evaluación censal y es bien conocido el gran peso que se le da a estas pruebas en la sociedad, el ambiente educativo y muchas instituciones escolares. En la Guía de Lengua Castellana que el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) ofrece para estas pruebas señala que "se tienen en cuenta diferentes tipos de textos atendiendo la diversidad de formas de organización y estructuración de la información" (ICFES, 2012, p. 17) y cuando se refiere al texto expositivo lo clasifica en: informativo, explicativo y argumentativo.

Sin embargo, desde nuestra experiencia como docentes en diversos niveles de la educación, hemos constatado que, en las aulas de colegios y universidades, las prácticas de comprensión lectora y producción textual de texto expositivo en sus diversas modalidades y géneros se asumen muy poco.

Sabemos que son varias las causas que han llevado a dejar de lado las prácticas lectoras y escritoras de este tipo de texto, sin embargo se pueden destacar: el poco énfasis que se le ha dado en las políticas públicas del país y la falta de formación docente en este campo, tanto en la formación inicial de los educadores como en su formación en ejercicio. De ahí que en nuestro colectivo tomáramos la decisión de dedicarnos al estudio del texto expositivo y su práctica en las aulas para compartir saberes con otros maestros.



A continuación presentamos algunos elementos teóricos que se fueron decantando con base en las lecturas, discusiones y producciones textuales de nuestro

grupo y en las estrategias didácticas de los talleres desarrollados con maestros en ejercicio.

Por qué y para qué trabajar el texto expositivo

Consideramos el conocimiento como una construcción social y cultural, pues se logra y se produce en la interacción con los otros, bien sea en la familia, el barrio, un grupo social. Sin embargo, es en el espacio escolar donde principalmente se debe garantizar el acceso al conocimiento y, en especial, el aprendizaje de la lectura y la escritura. De la manera como se acceda al conocimiento en el aula dependerá que los estudiantes construyan sus propias voces, es decir, que se desarrollen como constructores autónomos del conocimiento, participen en la vida social y avancen en lo cognitivo.

En nuestra opinión, un estudiante que logre prácticas de lectura, escritura y oralidad adecuadas respecto al texto expositivo, avanza con mayor facilidad en la construcción de su conocimiento...

En consecuencia, nuestra propuesta reconoce el aula como espacio de interacción y al estudiante como un interlocutor con intereses, necesidades y estilos de aprendizaje determinados por su entorno o contexto. Bajo esta perspectiva sociocultural, trabajar el texto expositivo con un enfoque discursivo tiene implicaciones pedagógicas en el rol del maestro y del estudiante, en la enseñanza y en la evaluación.

A continuación, retomamos de nuestro libro (Villabona *et al.*, 2015, p. 15) algunas ideas respecto a las ventajas de trabajar el texto expositivo en el ámbito académico, en tanto contribuye al avance de la competencia discursiva del estudiante:

Favorece el acceso al conocimiento científico, social y tecnológico

La lectura y la escritura siempre se han considerado prácticas muy valiosas para el aprendizaje y para acceder al acervo cultural. Como lo expresa Paula Carlino en relación con la lectura académica, "Se lee para acceder a los saberes producidos por la cultura, tanto local como global. Se lee para apropiarse de información y conocimientos y para estar en condiciones de hacer algo con esos conocimientos. Se lee para producir nuevo conocimiento" (Carlino, 2009, s. p.). Igualmente, cuando la escritura se trabaja en forma

consciente, planeada y analítica, favorece el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite la concentración y reflexión de determinadas ideas; también tiene la potencialidad de estructurar el pensamiento al retomar ideas, transformarlas y plantear otras nuevas. Es decir, no sólo se piensa en los contenidos y conceptos apropiados, sino en la mejor forma de expresarlos desde su propia comprensión y la finalidad de su escrito.

En nuestra opinión, un estudiante que logre prácticas de lectura, escritura y oralidad adecuadas respecto al texto expositivo, avanza con mayor facilidad en la construcción de su conocimiento, y nadie mejor que el maestro de la correspondiente disciplina para enseñarle a comprender y escribir textos propios de su área de conocimiento.

Por tanto, es una prioridad de las instituciones educativas y de los maestros construir las condiciones de selección, procesamiento, interpretación y uso analítico de la información con fines académicos, no sólo como una necesidad sino como un derecho que les permitirá a los estudiantes su inclusión en la cultura y la sociedad actual.

Es transversal a las diferentes áreas del conocimiento

En la vida escolar, ya sea en el desarrollo de las clases de las diferentes asignaturas o en las actividades escolares (reuniones, elecciones, izamientos de bandera…) los estudiantes deben leer y escribir diversidad de textos expositivos. Liliana Tolchinski y Rosa Simó plantean al respecto:

> La mayoría de las actividades de la escuela requieren leer y escribir. En cualquiera de las áreas curriculares (conocimiento del medio natural o social, matemáticas, música o educación física) se espera que los alumnos sean capaces de leer y seguir instrucciones, tomar notas a partir de explicaciones del profesor, completar fichas de trabajo, hacer un resumen, responder un cuestionario, organizar un dossier temático y preparar un índice (Tolchinski y Simó, 2001, p. 91).

Cuando los estudiantes en alguna de sus áreas curriculares se encuentran ante un texto expositivo enfrentan dos retos: comprender el tema de estudio y manejar las características propias del género discursivo que van a leer o a escribir. De ahí que gran parte de las deficiencias académicas de los estudiantes estén relacionadas con estas dificultades.

Los docentes de cada área encontrarán que en su campo predominan determinados tipos de texto y que a cada uno de ellos les corresponden diferentes formas de leerlos y de escribirlos según los contenidos, los objetivos con los cuales se lea: explorar un tema, ampliar o profundizar unos datos, buscar soluciones, entre otras. Igualmente cada disciplina maneja un

vocabulario y expresiones propias que requieren una orientación especial para poder comprenderlos.

Promueve el desarrollo cognitivo y social

Los textos cumplen diversas funciones comunicativas en la vida social: informar sobre los acontecimientos de interés colectivo, participar en un proceso de la vida democrática (elegir, participar en un plebiscito), relacionarse con las demás personas y con las instituciones (formatos, informes, protocolos, cartas, correos electrónicos). Estos textos en su mayoría son de carácter expositivo, bien sean informativos, explicativos o argumentativos. Este tipo de prácticas son prioritarias en la formación del lector y el escritor, válidas desde un enfoque sociocultural que posibilite la formación de ciudadanía.

Formar estudiantes que puedan interactuar con el conocimiento científico y social a través de la lectura y la escucha y de la producción oral y escrita de textos expositivos, se convierte en una contribución a su desarrollo como personas y como ciudadanos, así como al avance tecnológico y científico de una sociedad; más aún, ayuda a la formación de lectores y autores analíticos y críticos que sean capaces de seleccionar textos y temas dentro de la abundancia de materiales del entorno, en especial ahora que prolifera la información a través de internet y otros medios.

Nuestra apuesta en formación docente: trabajar el texto expositivo desde el enfoque sociocultural

Desde hace varios años en el Grupo de Lenguaje Bacatá[1] nos hemos interrogado, al igual que muchos otros maestros, acerca de las causas por las cuales los estudiantes de los diferentes niveles escolares de nuestro país presentan serias dificultades de comprensión y apropiación de conceptos en las diferentes áreas del conocimiento escolar, además de las consecuencias que se reflejan en la calidad del aprendizaje y en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales.

En el Grupo de Lenguaje Bacatá se planteó esta inquietud durante la preparación de unos talleres con maestros de Bogotá en 1998, desde entonces

[1] El Grupo Bacatá (Bogotá en lengua indígena) está conformado por maestras de diversos niveles de educación (básica primaria y secundaria, media y universitaria). Fue fundado en 1988 en el seno de la ADE (Asociación Sindical de Educadores de Bogotá), pero en la actualidad está asociado a la Red Colombiana de Lenguaje. Se dedica al estudio y análisis de las prácticas de lectura, escritura y oralidad y a la formación de docentes en ejercicio.

hicimos los primeros acercamientos teóricos y prácticos en relación con el texto expositivo, aunque descubrimos que era escasa la bibliografía al respecto. Así continuamos estudiando y haciendo propuestas didácticas que se han ido mejorando en diferentes talleres con diversos grupos de docentes. Más tarde este ejercicio se concretó en un libro que recoge los elementos teóricos desde los componentes lingüístico y pedagógico- didáctico: *Texto expositivo, leer, escribir y dialogar para aprender* (2015). En la actualidad continuamos compartiendo con maestros de la capital los conocimientos decantados en este proceso. Algunos de los referentes teóricos recogidos en el libro se plantean a continuación.

Concepto de texto expositivo: para determinar el concepto de texto expositivo recurrimos a los planteamientos de reconocido autores que se han ocupado del tema. Los lingüistas Cervera y Hernández (1997, s. p.) enuncian: "El contenido de la exposición lo constituyen las ideas, pensamientos, opiniones y reflexiones de carácter abstracto". Como vemos, para estos autores exponer es sinónimo de explicar. Por su parte, María Cristina Martínez (2004) aporta a esta caracterización: "Se consideran textos con prosa expositiva, todos aquellos textos que en el tratamiento de la información definen, describen, comparan, explican relaciones, valoran, clasifican y presentan hipótesis acerca de conceptos referidos a un evento". Es decir, mientras los textos literarios atienden a una función expresiva (estética), los textos expositivos responden especialmente a la función cognitiva del lenguaje puesto que buscan modificar el estado del conocimiento.

Las ideas anteriores se ratifican con los planteamientos de Álvarez (2001) que prefiere llamarlo texto expositivo-explicativo, al igual que otros autores que se refieren a ellos indistintamente, y lo define así: "se caracterizan por una voluntad de hacer comprender –y no solamente decir– determinados fenómenos; se persigue la precisión y el rigor. En el conjunto de los discursos explicativos, los más puros, los más objetivos, son los discursos científicos, cuyo principal objetivo es explicar" (Álvarez, 2001, s. p.).

"Se consideran textos con prosa expositiva, todos aquellos textos que en el tratamiento de la información definen, describen, comparan, explican relaciones, valoran, clasifican y presentan hipótesis acerca de conceptos referidos a un evento".

Sin embargo, somos conscientes de la diversidad de criterios que se asumen al clasificar el texto expositivo, "Cuando se ha intentado clasificar los textos relacionados con la información y el conocimiento se ha recurrido a diversas nomenclaturas" (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 307). Así, se pueden

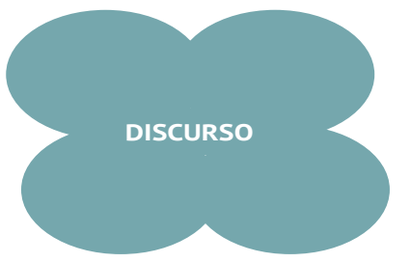
clasificar desde la función, el contenido, el ámbito social o la estructura o trama textual. Unos autores hablan de texto informativo, otros de texto expositivo, refiriéndose más a su carácter explicativo. Compartimos la propuesta de Slater y Graves (1990) al plantear que desde su función e intención el texto expositivo puede ser informativo, explicativo y argumentativo. Esta clasificación también se reconoce en las Pruebas Saber.

En conclusión, para esta propuesta pedagógica, y atendiendo los planteamientos anteriores, consideramos que *texto expositivo es aquel que presenta con claridad, orden y precisión unas ideas para informar, explicar o argumentar acerca de un tema con el fin de enseñar y aprender y así transformar el conocimiento*. Dadas sus características, el texto expositivo, concretado en diferentes géneros, es uno de los más empleados en el ámbito académico.

Nuestro enfoque es trabajar el texto expositivo desde una orientación discursiva y sociocultural que permita vivenciar en el aula textos propios del entorno local y social. Consideramos que: "Desde el enfoque discursivo, hablar o escribir son prácticas sociales, no es otra cosa que producir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)" (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 16).

Gráficamente, el texto expositivo se puede representar así:

Interdependencia del discurso y su contexto



Es tal la influencia del contexto sociocultural que no sólo determina el sentido del mensaje, sino que muchos actos comunicativos pueden transformar el pensamiento y el accionar de un grupo social. Como lo expresa Camps (2003, s. p.): "los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. El término discurso expresa esta relación".

Lectura y escritura de texto expositivo: el texto expositivo, dadas sus características, necesita un tipo de lectura diferente a la recreativa, pues demanda el seguimiento de unas estrategias específicas, en un tiempo y lugar apropiados. Es una lectura más consciente y dirigida, más controlada, marcada por un objetivo de aprendizaje. Esta práctica es más pausada, requiere una atención especial, ya que a veces es necesario volver a leer para entender

mejor una idea dado que supone comprender e interpretar relaciones entre conceptos.

Le corresponde a la escuela en general, y a los maestros en particular, orientar a los alumnos para que interactúen no sólo con el texto narrativo sino también con el texto expositivo, de modo que puedan manejar diferentes tipos de estrategias que faciliten esta interacción. Isabel Solé describe la situación que deben enfrentar los estudiantes al trabajar el texto expositivo:

> Los alumnos se encuentran entonces ante un doble problema: se les pide que hagan cosas distintas de las que hacían hasta entonces con los textos, pero además se les pide que lo hagan con textos que también son diferentes, de los cuales conocen menos la estructura y con los que están menos familiarizados (Solé, 1996, p. 7).

Por tanto, leer y escribir textos expositivos supone aprender a poner en marcha un conjunto de operaciones mentales y de estrategias. El lector o escritor tiene que, entre otras cosas, seleccionar las ideas centrales, establecer características, relacionar, comparar, encontrar causas y efectos, identificar problemas y buscar soluciones, reconocer tiempos y espacios. Por consiguiente, se requiere contar con una escuela que desde los primeros años, y en forma continua, atienda la diversidad textual para que el trabajo con la lectura y la escritura se fortalezca en la perspectiva de permitir el ingreso de los estudiantes a una verdadera cultura letrada.

Para ello, se propone vivenciar en el aula la *lectura académica,* considerada por Elizabeth Narváez y Sonia Cadena como un tipo de lectura "que responde a objetivos de enseñanza y aprendizaje; así como a las condiciones de trabajo en el aula en el marco de las asignaturas que constituyen la formación de un profesional (Narváez y Cadena, 2009, s. p.)". Una práctica que es promovida especialmente con el uso particular del texto académico no sólo por ser parte del ambiente universitario, sino por la necesidad que éste ha generado en el contexto escolar para incluirlo desde los primeros años de la educación básica, cuando los estudiantes leen y escriben textos para aprender.

Para las prácticas de lectura y escritura, tanto en los talleres con docentes como en el libro, destacamos cómo estos procesos entran en constante interacción junto con la oralidad para llegar a producir textos de calidad; por ejemplo, para la producción de un determinado tipo de texto es necesario leer y comentar analíticamente otros textos, preferiblemente de autores destacados por el manejo de la palabra, para conocer no sólo acerca del tema que se estudia sino también de las características del género discursivo que se va a crear.

De igual manera, se destaca la oralidad que está presente en el diálogo del maestro y el grupo, no sólo durante la lectura sino durante la producción de un texto, especialmente, al planearlo y revisarlo.

La estructura del texto expositivo como facilitador de su comprensión o producción: aunque se pueden reconocer y practicar diferentes clases de actividades o estrategias durante la lectura y la escritura, para el trabajo con el texto expositivo es muy valioso tener en cuenta la estructura textual como facilitador de estos procesos.

El texto expositivo presenta variadas estructuras que corresponden a las formas de presentar los contenidos en las diversas áreas de conocimiento. No obstante, se pueden destacar unas estructuras comunes como son: descripción y definición, lista simple o enunciado de conceptos, proceso, relación causa-efecto, comparación o contraste, secuencia temporal o cronológica y problema-solución. Slaters y Graves (en Mults, 1990) señalan que el manejo de la estructura textual expositiva hace posible una mejor comprensión lectora o producción oral o escrita: centrar la atención en las ideas principales, descubrir la relación entre estas ideas y, en consecuencia, retener los planteamientos globales del texto o planear adecuadamente su producción. Además, al lector le permite ir creando un esquema mental para comprender y jerarquizar lo que está leyendo; al escritor le facilita la organización, categorización y relación de los conceptos que va a plantear.

El profesor puede iniciar poniendo a sus estudiantes en contacto con variados patrones estructurales, analizando los diferentes elementos que entran en juego en este acto comunicativo para que a medida que ellos logren el manejo de tales estructuras, su práctica vaya ganando autonomía. Un excelente recurso para evidenciar las estructuras organizativas que presentan los textos expositivos, es el empleo de organizadores gráficos: mapas conceptuales, redes de conceptos, gráficos de características, diagramas comparativos, entre otros. Los organizadores gráficos tienen su origen en las teorías cognitivas del aprendizaje y atienden los procesos mentales que operan de manera organizada y predecible. "Un organizador gráfico es una representación visual del conocimiento. Es una forma de estructurar la información, de ordenar en un patrón los aspectos importantes de un concepto o tema utilizando rótulos" (Dunston, 1992, s. p.), por tanto, fomenta el aprendizaje activo y ejercita a los estudiantes en el uso de la lengua cuando estos leen, hablan, escuchan, piensan y escriben.

Nuestra propuesta de formación docente: hemos optado por los talleres que han sido una constante dentro de Grupo Bacatá:

> Los talleres son concebidos en el Grupo como espacios de reflexión de la práctica pedagógica de maestros a partir de su propia experiencia y en

> articulación con su realidad escolar y social. […] Los talleres están situados en una propuesta que tiene como propósito que los maestros deconstruyan y construyan nuevos conceptos para la enseñanza del lenguaje, a partir de vivencias como usuarios de la lengua oral y escrita, de sus experiencias como maestros que enseñan a leer y escribir a niños y jóvenes (Grupo Bacatá, 2008, p. 137).

Sin embargo, somos conscientes de que sólo con un taller los maestros no se transforman, se necesita un trabajo más continuado, generalmente se buscó desarrollar una serie de talleres y, en algunos casos, realizar jornadas de acompañamiento. Más tarde este ejercicio se concretó en un libro ya mencionado que recoge los elementos teóricos desde los componentes lingüístico y pedagógico-didáctico. Con los talleres se busca especialmente que los maestros hagan conciencia de la necesidad de innovar, es una motivación para el cambio.

Durante el desarrollo de los talleres y en la propuesta didáctica de nuestro libro, recalcamos que toda práctica de aula está enmarcada dentro de una concepción pedagógica y ciertas creencias e intereses de los maestros, que igualmente están orientadas por un concepto de ser humano, por la visión de mundo que el maestro ha configurado desde su historia personal y profesional y desde su interacción social.

Así mismo insistimos en optar por configuraciones didácticas que promuevan una pedagogía con enfoque sociocultural: basada en la planeación compartida, con actividades secuenciales, coherentes y progresivas, acordes con los conocimientos previos, intereses y necesidades de los estudiantes y su entorno sociocultural; con unos objetivos determinados, que privilegien la acción y la interacción y promuevan el aprendizaje autónomo, globalizado e interdisciplinar. Una planeación flexible pero con una organización sistemática.



Para ello consideramos indispensable que las prácticas de lectura, escritura y oralidad estén inmersas en configuraciones didácticas como la Secuencia didáctica o Proyectos de aula, que posibiliten trabajar temas y procesos específicos en forma coherente y progresiva,

con actividades secuenciales, en las que los estudiantes puedan participar activamente desde la planeación, durante el desarrollo y en la evaluación.

La evaluación también se trabaja en los talleres con el propósito de aportar a su transformación tanto en su concepción como en su procedimiento; esto implica superar el protagonismo que ha tenido el resultado de la evaluación para darle mayor reconocimiento a los sujetos que van a ser evaluados, a sus perspectivas de aprendizaje y al proceso evaluativo global. Aspectos referentes al qué y cómo evaluar deben quedar claros desde el comienzo para todos los involucrados. En los talleres se desarrollan ejercicios de evaluación y se reflexiona al respecto.

Durante este ejercicio de formación docente hemos logrado valiosos aprendizajes que se ven reflejados en el libro publicado. En los protocolos establecidos para planear los talleres se puede apreciar la evolución de los conceptos y de las actividades didácticas, por ejemplo, inicialmente se le llamó texto documental y tuvimos dificultad para encontrar fuentes de consulta. De los talleres también hemos realizado registros que nos han permitido aclarar y revisar conceptos y prácticas. Pensamos que estos registros son un valioso acervo que permitiría ahondar en un trabajo investigativo, pero aún no hemos decido algo al respecto.

Gran parte del avance conceptual se ha logrado por el estudio y discusión en grupo que no se conseguiría de igual forma en un trabajo individual. Esa ha sido una de las riquezas del Grupo Bacatá que se ha incrementado desde que participamos en la Red de Lenguaje dentro del Nodo Bogotá; se ha aprendido mucho de los otros. Uno de los temas que concentró la atención del Grupo Bacatá fue la adopción del enfoque discursivo para las prácticas de lectura y producción textual, no sólo del texto expositivo y la oralidad (que es trabajada por otras compañeras) sino para abordar el lenguaje en general.

Los talleres para docentes: van dirigidos a profesores de las diferentes áreas del currículo tanto de primaria como de secundaria, y se preparan mediante la elaboración de un protocolo que se va modificando y adaptando teniendo en cuenta el grupo de docentes, el nivel en el cual se desempeñan, el tiempo de desarrollo del taller, entre otros. Desde 1999 hasta la actualidad, los talleres se han ido actualizando en cuanto al enfoque y las actividades didácticas propuestas. Para los talleres recientes se han mantenido como objetivos: identificar las características del texto expositivo explicativo, reconocer la importancia del texto expositivo explicativo para acceder al conocimiento de las diferentes áreas del currículo y experimentar algunas estrategias para la comprensión y creación de textos expositivos. Se ha trabajado en especial la lectura, pues las prácticas escritoras son más complejas y requieren un proceso más extenso, por ejemplo, realizamos una experiencia de escritura que se desarrolló en ocho sesiones.

Los talleres de lectura de texto expositivo se inician con actividades que permiten identificar los conocimientos y expectativas de los participantes, bien sea con un esquema (ejemplo: lo que sé, lo que quiero saber) o un organizador gráfico arbóreo u otro similar para recoger las ideas que conocen. Si se considera necesario, se hace un ajuste al protocolo teniendo en cuenta los conocimientos y expectativas del grupo.

Para el desarrollo del tema propiamente dicho, se realiza una actividad inicial como: observación e identificación de la superestructura de textos comunes (carta, receta, informe, cuento) para concluir que cada tipo de texto o de género tiene su propia estructura; otra actividad consiste en comparar el texto narrativo con el expositivo e ir elaborando un esquema comparativo a partir de criterios básicos.

Paralelamente se adelanta una reflexión teórica acerca de las características del texto expositivo y su clasificación, como también acerca de los textos que circulan cotidianamente en las aulas, en las diferentes áreas del currículo y la forma como los maestros enseñan o no a leer este tipo de textos.

... la reflexión didáctica se orienta hacia el valor de la oralidad para la comprensión o producción textual, la importancia del manejo de las preguntas y las respuestas y el diálogo académico como medio para interactuar y construir conocimiento.

Para la práctica de lectura se seleccionan textos expositivos que forman parte de una secuencia didáctica y, por tanto, cuentan con un eje temático propio de alguna de las asignaturas del currículo escolar. El proceso lector comienza con actividades que posibilitan la predicción o anticipación, por ejemplo: elaborar un esquema de jerarquización-red de ideas y conceptos con lo que digan los participantes a partir del tema o del título del texto; observar la diagramación y edición del texto (título, subtítulos, tipos de letra, fotos o ilustraciones, cuadros, mapas, diagramas que lo acompañan…), conjuntamente se conceptúa sobre la predicción y la identificación del conocimiento previo como punto de partida de un proceso didáctico.

La lectura generalmente se realiza en voz alta y se complementa con la lectura de las imágenes que acompañan el texto y comentarios acerca de lo leído. Se finaliza con un ejercicio de contraste entre lo que se había predicho o anticipado del tema y las ideas encontradas para complementar el esquema inicial o elaborar uno nuevo. Así mismo se identifican aspectos propios del género seleccionado (intención, posibles lectores, finalidad, estilo, tipo de vocabulario, medio de publicación, entre otros).

Además, la reflexión didáctica se orienta hacia el valor de la oralidad para la comprensión o producción textual, la importancia del manejo de las preguntas y las respuestas y el diálogo académico como medio para interactuar y construir conocimiento.

Para el análisis textual, se orienta la observación de la estructura formal (macroestructura) del texto leído y se establecen las características del mismo, bien sea una definición, lista de conceptos, causa-consecuencia, comparación u otra secuencia organizativa, y se hace una breve explicación de las secuencias organizativas propias del texto expositivo y el empleo de organizadores gráficos para su mejor comprensión o producción.

Desde el componente pedagógico didáctico se muestra que el texto leído forma parte de una secuencia didáctica y se hace una reflexión teórica al respecto; además, en grupo, se reconocen las diferentes actividades y producciones que podrían tenerse en cuenta como forma de evaluación del proceso lector.

Cuando el taller cuenta con tiempo suficiente, se realizan actividades de reconocimiento de las diversas estructuras expositivas en algunos modelos de texto expositivo como noticias, informes, artículo académico, explicaciones académicas.

Para el cierre del taller se propone completar el esquema con el que inició, añadiendo dos recuadros más: lo que aprendí y lo que falta por aprender. Esto permite que los participantes hagan conciencia de su propio proceso de aprendizaje (metacognición).

Los talleres finalizan con una evaluación mediante una rejilla o cuestionario abierto que permite a los participantes expresar sus percepciones respecto a la temática, la metodología y los recursos empleados.

Para cada etapa del taller, se establece un tiempo determinado de desarrollo y se asigna una tallerista responsable, pues generalmente trabajamos por pares, mientras una tallerista interviene la otra registra el desarrollo del taller. Este registro y las evaluaciones se convierten en insumos para el análisis posterior en grupo y mejoramiento de los talleres.

Como señalamos anteriormente, es difícil constatar el impacto que los talleres han tenido en la transformación de las prácticas docentes de quienes han participado en estos. Aunque guardamos los registros de los desarrollos de los talleres, que nos han servido de elemento de análisis para el ajuste y avance en talleres posteriores, sería interesante realizar un estudio investigativo de tales registros; sin embargo, el objetivo de la presente ponencia es referir la experiencia vivida hasta ahora.

Referencias

Álvarez Angulo, T. (2001). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión* (comp. K. D. Multh). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Camargo, Z. y Uribe, G. (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias did*ácticas para diferentes niveles (coord. I. García Parejo). Barcelona, España: Graó.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Cassany, D. (1996). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir.* Barcelona, España: Paidós.

Cervera, Á. y Hernández, G. (1997). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión* (comp. K. D. Multh). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Gil, A. y Cañizares, R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión de texto expositivo. *Revista Lectura y Vida* (3), septiembre. Buenos Aires, Argentina.

Grupo de Lenguaje Bacatá (2008). *Vivencias, debates y transformaciones. Memorias del Grupo de Lenguaje Bacatá 20 años*. Bogotá, Colombia: IDEP.

ICFES (2012). *Pruebas Saber 3o., 5o. y 9o.* Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal.

Lerner, D. (2002). *La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Revista Lectura y Vida* (3), septiembre. Buenos Aires, Argentina.

Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Narváez, E. y Castillo, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Revista Lectura y Vida* (1), marzo. Buenos Aires, Argentina.

Slater, W. H. y Graves, M. F. (1990). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión* (comp. K. D. Multh). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de lectura. *Revista Lectura y Vida* (4), diciembre. Buenos Aires, Argentina.

Tolchinski, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona, España: Horsori.

Villabona, C. *et al.* (2015). *Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender.* Bogotá, Colombia: Gente Nueva.

CAÑADA DE CISNEROS: COMUNIDAD EN PROYECTOS. OTRAS FORMAS DE VIVIR LA FORMACIÓN INICIAL EN LA BENM*

Ma. Guadalupe Correa Soto**
correa.2358@gmail.com

RESUMEN

¿Cómo se llega a ser maestro? En la formación docente inicial existen dos líneas muy definidas: los seminarios teóricos y las prácticas profesionales, cuyo eje epistémico está en la docencia reflexiva. Sin embargo, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, los jóvenes dudan de su propia formación por las prácticas docentes y los espacios curriculares que subyacen en su formación escolar; pero cuando se participa en redes de maestros, como es mi caso, uno se nutre de alternativas y propuestas para trabajar la didáctica y otros aprendizajes, por ejemplo, la narrativa y la Pedagogía por Proyectos, desde estos dos posicionamientos trabajamos la emancipación y la decolonialidad del saber.

Palabras clave: formación docente inicial, Pedagogía por Proyectos, narrativa, docencia reflexiva y saber.

How does one become a teacher? In the initial teacher training there are two very defined lines: theoretical seminars and professional practices, whose

* En la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) se ofrece la Licenciatura en Educación Primaria, que de acuerdo con el currículum establecido sólo se desarrolla en las aulas de esta institución y en las de las escuelas de práctica, así que cuando se generan otras iniciativas de participación se potencian también otras formas de vivir la docencia.

Este relato no hubiera sido posible sin las voces de los estudiantes del grupo 1° 5 de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM, generación 2015-2019, a quienes agradezco infinitamente haber compartido esta experiencia y su entusiasta participación y, sobre todo, su tesón para aventarse al vacío junto con su maestra.

** Maestra en Tecnologías en Educación. Profesora-investigadora en la BENM. Pertenece a la Red de Lenguaje Metropolitana.

epistemic axis stand in reflective teaching. However, in the Worthy National School of Teachers (BENM by it initials in Spanish), young people doubt their own training becasuse of the teaching practices and curricular spaces that underlie their school education; but when you participate in networks of teachers, as is my case, one feeds on alternatives and proposals to work on didactics and other learnings, for example, narrative and Project Pedagogy; from these two positions we work emancipation and decoloniality of knowledge.

La experiencia vivida...

Era tal el frío que no atinábamos si bajar o no del autobús; eran las 08:30 de la mañana, el recorrido nos había tomado más o menos una hora y media, casi dos. Una espesa neblina cobijaba el parque, bueno, un terreno baldío lleno de tierra y un poco de pasto seco, donde realizaríamos los talleres esa mañana. Empecé a dudar, la angustia se apoderó de mí nuevamente; lo digo así porque la angustia siempre ha estado ahí desde que se decidió que el proyecto se realizaría en una zona rural, las preguntas rondaban en mi cabeza; ¿será que no debimos venir?, ¿es demasiado temprano?, ¿podremos realizar los talleres?, ¿qué vamos a hacer si no asiste nadie al parque? Reacciono cuando me doy cuenta de que estamos ya frente al parque.

—Creo que ya es aquí, señor —le digo al chofer después de subidas y bajadas por las calles de la comunidad—. Ximena que conoce el lugar dice: —¡sí, maestra es aquí!

Pienso: afuera no se ve ni un alma que ande por ahí, pues con esta neblina y este aterrador frío ¿cómo? Apenas se distingue algún negocio en la calle cercana, qué frío tan espantoso.

—Vamos a bajarnos, muchachos —les comento desde el pasillo del autobús—. Empezamos a bajar, ¡el frío es terrible!

El llamado parque de Cañada de Cisneros, ya de cerca, no es más que un gran terreno con algunas mesas de madera rústica fijadas al piso y con sillas incorporadas, algunos juegos infantiles, todo, por supuesto, lleno de tierra, sin siquiera un arbolito. No digo nada, sólo pienso: ¿esto es el parque?

Pao se me acerca y me dice tiritando de frío: —ya ve, maestra, le dije que era mejor en Tláhuac —yo no atino a contestar algo de manera inmediata, pero reacciono y le digo —recuerda cuánto nos llevó decidir y que cada propuesta se argumentó y se discutió ampliamente, y esta fue la decisión que tomamos entre todos.

En realidad, decidir el lugar fue lo más difícil del proyecto, después de definir los talleres –que finalmente habían quedado así: Jugar, leer y cantar, Repostería navideña, Bailando y jugando y Arte y decoración–, asignar a los

responsables y definir el título del proyecto: "Bulldogs en actitodo; diseño de actividades al aire libre con apoyo en las TIC". Hubo varias sesiones de discusión para tomar acuerdos del lugar en donde realizaríamos el proyecto: Tláhuac, Chimalhuacán y Cañada de Cisneros en Tepotzotlán, Estado de México. El criterio principal ya estaba decidido: que fuera una zona rural, donde realmente la comunidad necesitara de espacios de recreación. Decía Daniel: "ay, maestra, se trata de que realmente vayamos a un lugar donde nos cueste trabajo, donde aprendamos de la experiencia, no un 'pueblo mágico' ".

En realidad, yo entraba en una disyuntiva, a mí también me emocionaba la idea de que fuera en un espacio diferente, con problemáticas que mirar y con gente de campo o, al menos, de provincia, en donde los muchachos pudieran encontrar un contexto y una comunidad con situaciones diferentes a las que ven de manera cotidiana a su alrededor, y donde pudiéramos recoger otras experiencias. Sin embargo, debo confesar que se enfrentaron incertidumbres, me invadía el miedo, ese tan cotidiano de no encontrar respuesta en la comunidad o de correr riesgos por las situaciones de violencia y de narcotráfico que es ya un tema común en nuestro país, pero como siempre vuelvo a la cordura, o a la no cordura, y digo: "sí, nos arriesgamos, si no buscamos otras posibilidades, entonces no se avanza con la misma emoción". Y allá voy nuevamente, un nuevo proyecto, una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje, muchos aprendizajes, angustia, incertidumbre, adrenalina, todo junto, pero muy atractivo e inquietante, lleno de cosas por descubrir.

Cuando nos metemos en estas dinámicas mis grupos y yo, siempre hay un compañero en el pasillo que me dice: "¿vas a salir fuera con los alumnos?, ¿con todos?". Con ese dejo que a veces no sé bien a bien si es sorpresa, reclamo o simplemente una expresión por no dejar.

Pero también hay otros que me acompañan, me alientan y me apoyan en todo lo que pueden y con eso es suficiente.

En la discusión para definir el lugar, Tere, que vive en Tláhuac, agrega "maestra, tenemos que ser imparciales, no estar buscando un lugar que nos quede cerca de nuestra casa, sino que realmente cumpla con lo que queremos lograr con el proyecto". Pero ¿qué queríamos lograr con el proyecto? Lo que anotamos en el proyecto colectivo quedó así: diseñar diferentes actividades como juegos y talleres para realizarlas al aire libre y compartirlas con personas de todas las edades en una zona rural; ahora sé cuán ambicioso es este punto, pero así quedó. Hasta ese momento ya habíamos avanzado en otros ámbitos: colaboración, organización y, ¿por qué no?, tomar decisiones y hacer gestión, ya que salir de la BENM, es decir, realizar actividades fuera de sus muros se ha convertido en una pesadilla; desde los terribles y

dolorosos acontecimientos de Ayotzinapa,[1] las autorizaciones para ir fuera de la institución se complican mucho. Cuando finalmente se acordó el lugar, nos llevó todo un vía crucis de gestiones en la dirección de la escuela, así como idas y venidas al famoso Tepotzotlán, para obtener el permiso de llevar a cabo el proyecto.

Pero ya para este momento los muchachos estaban involucrados en la actividad, a partir de las tareas asignadas en los contratos colectivo e individual, las comisiones estaban más que organizadas; idas y venidas a la dirección de la escuela para conseguir los documentos necesarios y poder ir al lugar a realizar las gestiones de permisos y demás, después ir nuevamente al lugar a pegar los carteles para difundir nuestra actividad en los alrededores del parque donde serían los talleres. Yo por mi parte, entregando el proyecto escrito, seguros del autobús, permisos firmados y todo lo que se les ocurriera a las autoridades para que nada nos detuviera.

No lograba mirar en ese momento el alcance que tendría el desarrollo del proyecto, a mí, de manera particular, me inquietaba mucho la importancia que tiene en la formación inicial el acercamiento a contextos diferentes, adversos y variados; hoy puedo darme cuenta de que este hecho les permite a los estudiantes utilizar sus herramientas y sus recursos de otra manera, generando entre ellos inercias diferentes que los llevan sin lugar a dudas a aprender cosas nuevas y mover esos esquemas que dentro del aula a veces no logran modificarse o se mueven a ritmo distinto: trabajar colaborativamente, planear en colectivo, asumir responsabilidades diversas.

Otras voces, otros alumnos: —¿aquí vamos a hacer los talleres, maestra?, —¿con este frío? —Un sí contundente sale de mi garganta—. —¿Y con quién? —contestan otros— si aquí no hay nadie. —Con los que vayan llegando, muchachos, nosotros tenemos frío porque no estamos acostumbrados, pero la gente de aquí está acostumbrada, están en su ambiente.

Frente al llamado parque hay una tienda, una tortillería y una especie de estacionamiento, en realidad es una casa, nuestro guía aún no llega, es Dany, el chico que es nativo del lugar.

---

[1] El 26 de septiembre de 2014 un hecho terrible se suscitó en nuestro país: la desaparición forzada de estudiantes, similar al 68 y al 71, en la historia dictatorial de México. Estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, en Iguala, Guerrero, salieron a recopilar fondos para la marcha del 2 de octubre y fueron atacados por civiles armados y policías de los municipios de Iguala y Cocula. Tras varios ataques fallecen seis personas (tres normalistas, un joven futbolista del equipo Avispones, el chofer de uno de los autobuses y una mujer que viajaba en taxi), 25 resultaron heridas, un normalista permanece desde entonces en estado vegetativo y 43 estudiantes fueron detenidos y entregados supuestamente a integrantes del grupo delictivo Guerreros Unidos, hecho que a la fecha no ha sido aclarado y es motivo de indignación y dolor para el pueblo mexicano, pero, sobre todo, un luto permanente para la comunidad normalista.

—Empecemos a bajar todo —les digo a los muchachos—, todos se activan y empieza el movimiento; cajas, pinturas, ingredientes, de todo traen para montar sus espacios donde se impartirán los talleres. También bajan los invitados, compañeros maestros, algunos padres de familia, niños y mis alumnos asesorados de cuarto año, que también están experimentando sus propias cuitas, porque están haciendo pedagogía por proyectos en su escuela primaria donde cursan su último año como estudiantes. Dany ya está organizando. Eduardo dice: —de dónde vamos a conectar para la música —calma, ahorita veo dónde — le dice Dany que anda de un lado a otro apoyando.

Estamos casi por terminar de montar, el espacio que parecía tan desolado y tan gris se ha tornado de colores, están las mesas con cada uno de los talleres, totalmente instalados, con todo preparado para iniciar en cuanto empiecen a llegar los habitantes del lugar; los muchachos con un entusiasmo indescriptible, activos, sonrientes, llenos de energía, no hay uno solo que esté apático o pasivo, todos tienen bien claro qué les corresponde hacer, las diferencias, los agarrones, los desacuerdos, estuvieron; pero por ahora no muestran evidencia alguna porque lo más sorprendente es el panorama del trabajo colaborativo que se puede observar, se siente, se respira, se huele, pero además un color azul marino de uniforme normalista adorna el parque, lo decidimos así por seguridad, ya que es un espacio que no conocemos, esto nos ayuda a identificarnos. Este panorama de trabajo de grupo es valioso porque ni duda cabe que estamos aprendiendo. Aún no hay mucha gente. Alguien dice: —¿maestra, y si no viene nadie? —hay que esperar, hay que esperar —les digo.

Los talleres finalmente quedaron así: Baile, Dibujar y pintar, Leer, cantar y jugar y Manualidades y repostería. Juegos organizados.

En la tortillería de enfrente ya está la fila más que puesta, están por almorzar los habitantes de la comunidad, empieza a circular gente, empiezan niños a detenerse y mirar, están tapados hasta las narices, el frío no cesa, pero el sol por fin nos mostró su gran sonrisa y todos estamos ya más animados.

Lo mejor, la voz se empieza a correr y de pronto ya estamos llenos de niños, mamás y papás preguntando y buscando qué taller les gusta más,





el panorama es indescriptible, todo es movimiento, el frío ya no está o, al menos, ya no lo sentimos. Niños pintando, moldeando, jugando, bailando, comiendo; jóvenes normalistas lanzando bocanadas de alegría.

El recuento de lo vivido, ¿no que los jóvenes no leen ni escriben?

Una tras otra las voces se suceden como algarabía, para dar cuenta de la afectación que implica trabajar juntos, de la incertidumbre como principio de conocimiento, de la experiencia vivida desde el trabajo por proyectos y descubrir su pedagogía, de los sueños, anhelos y pendientes que genera la acción y el pensamiento colectivo, de los encuentros y desencuentros al realizar una actividad fuera de su cotidianidad escolar, de aprender de eso, de esos otros, para afirmar el camino de la docencia, para trazar huellas y pasos en el horizonte de la reflexividad, para *conocer-nos, comprender-nos* y *reconocer-nos*.

La pedagogía por proyectos es una estrategia de formación permanente que nos permite mirar y mirarnos de formas distintas en cada momento del desarrollo del proyecto, nos pone frente a lo que somos como maestros y cómo podemos transformarnos y llevar a los alumnos a descubrir diferentes maneras de transitar en el aula.

Trabajar desde la Pedagogía por Proyectos no es algo fácil

> El *trabajar por proyectos*[2] que es algo difícil aparentemente se ve fácil pero dentro de él desarrollamos diferentes valores, uno de los más importantes la empatía, ponernos en el lugar de los demás y comprender su situación actual… Lo que más me gustó es la forma como otras personas se emocionan al interactuar con nosotros, el respeto y la emoción por parte de los niños y la comunidad.
>
> Ximena

> En cuanto a la *organización del proyecto,* nos tomó varios meses que totalmente valiera la pena, pues vivimos todo ese trabajo realizado en el salón de clases para tomar vida en este parque donde realizamos la actividad. Lo que más nos marcó a mi parecer fue que trabajamos muy bien en equipo, aunque hubiera indiferencia, ya que dejamos todo atrás para brindar algo sincero y que todo saliera como queríamos.
>
> Andrea

[2] Las cursivas en este apartado constituyen categorías que dan cuenta de la estructura y trama del relato.

Tal vez suena sencillo, pero no lo fue. Nos llevó casi todo el semestre poder *organizar el trabajo* a realizar. En ocasiones había diferencias o malos entendidos pero con comunicación grupal se pudieron resolver. Antes del día esperado realizamos una demostración, donde cada equipo pudo detectar qué nos hacía falta y así estar mejor preparados para la realización del proyecto.

Tere

De manera colectiva a trabajar en equipo, organizarnos mejor, separar nuestras diferencias para que todo saliera con éxito, cooperamos, apoyamos, descubrimos y desarrollamos las habilidades que uno tiene, aprendimos a ser responsables con lo que realizamos, mejoramos la comunicación, forjamos lazos de solidaridad entre todos e individualmente para dar nuestra opinión y aportar ideas.

Tania

Las dificultades

Que a pesar de las *dificultades* que encontremos tenemos que encontrar soluciones a cada cosa, así como ver cómo trabajan mis compañeros y ver que algunas personas tienen diferentes habilidades y cómo poder ponerse de acuerdo para que al final las cosas salgan como planeamos y si no hasta mucho mejor o ver en las cosas qué podemos mejorar.

Una de las más grandes *dificultades* fue ponernos de acuerdo en cuál sería el lugar donde se desarrollaría el proyecto, ya que hubo muchas votaciones acerca de eso, otra dificultad fue la distancia y por esto no todos podíamos ir a entregar los documentos al lugar y creo que hubo un poco de conflicto en eso, otra dificultad fue que por parte de las autoridades de la BENM no nos entregaban el documento a tiempo y esto nos retrasó la primer fecha que ya se tenía prevista.

Claudia

Hubo que hacer la votación por tres ocasiones, ya que Paola esperaba que se nos iluminara la cabeza y votáramos por Tláhuac […] parecía campaña de partidos políticos, cada uno defendiendo y conquistando con las ventajas de su lugar, pero al final quedó Tepotzotlán, qué más le quedaba al resto del grupo sino resignarse, aunque no lo llamaría así, creo que del mejor modo todos tomaron a Tepo como buena opción, al principio, claro, porque no sabíamos lo que nos esperaba. […] pero conforme fueron pasando los días comprendimos mejor los contenidos a tratar, poco a poco fuimos notando que un proyecto implica mucho trabajo en todos los aspectos […] no sólo aprendimos

en cuestión de saberes en torno a las materias sino más allá […] porque este trabajo requería más que un simple conocimiento.

Eda

Posteriormente nos dedicamos por equipos a preparar nuestras actividades que íbamos a realizar, los materiales que ocuparían. En el lapso del tiempo se presentó un avance de lo que se llevaría a cabo, con el motivo de que los compañeros y profesora nos dieran sus puntos de vista.

Nayelli

También *hubieron dificultades,* tanto internas como externas, como en la preparación de los equipos hubieron inconformidades por lo tanto discusiones, otro ejemplo ya en la actividad escasez de algunas cosas de la utilización de los equipos, niños llorando porque sus papás sólo los iban a dejar un rato para deshacerse de ellos, pero al final todo tuvo solución tardía en algunas pero las hubo.

Fabián

Dentro de estos cuatro equipos *tuvimos que realizar una planeación y organización de todo el grupo* utilizando internet, comunicación, aportación de ideas y sobre todo respeto, aunque fue lo más difícil para la preparación de este proyecto.

Paola

Ya listos los equipos *sólo quedaba que la gente llegara,* así esperamos y fue ahí cuando nos dimos cuenta de que faltaba conexión, pero al último momento se arregló y todo siguió como si nada, ya que teníamos la conexión era hora de anunciar nuestra presencia y se hizo.

Monserrat

Sólo restaba que cada grupo organizara sus actividades y las cosas que necesitaría para el día final, por supuesto esto tuvo una base que fue una lista de cotejo en donde anotamos todo lo que realizamos en cada clase y relacionándolo con cada una de las materias que llevamos en el curso.

Sandra

A pesar de tener la mayoría del proyecto planeado, nos enfrentamos con algunas dificultades tanto por equipos como en el grupo individual, por ejemplo: la falta de luz (que resolvimos con muchas extensiones), falta de materiales específicos (resueltos con mucha imaginación y otros materiales), aparición de perros

hambrientos de dulces, entre otros problemas que fueron exitosamente resueltos.

Lily

Creímos que el clima nos haría una mala jugada al dejarnos sin personas, pero poco a poco fueron llegando y nos dimos cuenta de que las cosas no serían así y todo estaría a nuestro favor.

Andrea

Claro que *al comienzo sólo eran muy pocas personas* pero con el pasar de los minutos el lugar donde nos situamos comenzó a tener cada vez más visitantes hasta que el propósito de nuestro proyecto poco a poco se cumplía, tuvimos muchos contratiempos que pudimos solucionar y eso me llenó más de orgullo, a cada una de las personas que nos acompañaron las tratamos con mucho respeto y con un gran entusiasmo, pues todas las actividades que realizamos fueron un éxito, considero que este proyecto fue muy enriquecedor para mi formación como docente y fue una gran experiencia el trabajar por proyecto, agradezco a toda la comunidad de Cañada de Cisneros por su gran apoyo en la realización de nuestro proyecto.

Dany

Un aprender en colectivo es un compromiso de todos

Lo que pudimos *aprender en forma colectiva* fue que tenemos la capacidad de sacar adelante proyectos, sin importar los problemas que tengamos hay siempre una solución para todo [...] nos dimos cuenta que nos gusta la carrera porque lo mejor que nos llevamos fue la sonrisa y las palabras de los niños, aun de los propios padres.

Carina

Al principio sólo estábamos nosotros, pero empezó a llegar gente [...] teníamos mucha energía, se veía el *compromiso de cada uno de nosotros,* las ganas de querer divertirnos y compartir con los demás [...] Se aprendió el apoyo, la comunicación, el trabajo en equipo. Agradezco que la maestra nos haya dejado ser libres, que confiara en nosotros, que nos apoyara y nos dejara ver más allá, sin limitaciones y sin miedos.

Rebeca

Me deja como semblanza *un enriquecimiento muy valioso* al tratar de la mejor manera un proyecto en donde se presentan muchas problemáticas a lo largo de su realización, pero de una manera individual te deja grandes enseñanzas

como saber resolver a tiempo cada problemática que se presenta ya en su desarrollo.

Edwin

¿Creces con todas las experiencias, no? *Aprendes algo nuevo,* no te quedas con un solo pensamiento, recordar juegos de mi niñez, el compartir con mis compañeros incluso con mi madre que casi no convivo con ella se acercó, me motivó, la ayuda de usted fue grande siempre preocupándose, es la experiencia más grata que me puedo llevar y el darme cuenta de que si se quiere se puede.

Laura

Al final, una gran satisfacción

Todos estábamos *con una sonrisa en el rostro* de ver que después de todas las complicaciones, al final sí logramos realizar nuestro proyecto como se había planeado [...] fue algo muy lindo ver a los niños desarrollando distintas habilidades de una forma divertida y que les dejaba algún conocimiento nuevo.

Gabriela

Hasta un niño nos preguntó que si iríamos al día siguiente, pero le contesté que no, que ese era el único, y entonces él de la emoción gritó "está bien, pero eso sí, disfrutaré al máximo este día".

Abigaíl

Yo en lo personal me siento lleno y satisfecho de la experiencia que se vive al convivir con los niños, ya que nunca pensé que algún día iba a realizar estas actividades y más que nada ver cómo los niños se divierten con un simple recuerdo que les



puedes compartir, ver sus caras llenas de alegría son cosas que nunca vives a diario.

Fernando

La evaluación y el continuar

Sé que nos faltó muchas cosas pero la práctica hace al maestro, como más actividades más tiempo, porque creo que los niños se veían con ganas de más, en lo personal, al último de que nos despidiéramos de los niños, uno de ellos de nombre Alex me regaló un dibujo que hizo en el equipo de arte que a mí me dejó impresionado, feliz, porque nunca había tenido una de esas experiencias por parte de un niño, lo despedí con un fuerte abrazo y él diciéndome: "yo quiero ser alumno tuyo".

Daniel

Con el paso del tiempo, conociéndonos más, avanzando con la materia, comenzamos a debatir la forma en que llevaríamos el trabajo semestral, la profesora nos compartió algunas anécdotas de años anteriores, supongo que fue entonces cuando nos sentimos inspirados a elegir un proyecto. En ese momento pudo parecernos sencillo, sin embargo, clase tras clase nos encontrábamos con nuevos retos [por ejemplo]: requeríamos un sinfín de datos y recursos [...] pero tomamos el riesgo.

Atenea

El trabajar por proyectos no es nada fácil, la organización es pesada y a veces estresante, pero a comparación de otros modos de trabajo, aprendes más fácil y más rápido porque aprendes de la práctica.

Cynthia

No todos pensamos lo mismo o trabajamos igual, sin embargo todas esas diferencias pueden hacer cosas extraordinarias, los niños de la comunidad nos motivaron a hacer mucho mejor nuestro trabajo y nos dimos cuenta que no todos tenemos las mismas posibilidades de convivencia. Nos faltó tiempo para poder alargar más nuestras actividades, y para que llegara más gente a conocer lo que los alumnos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros están dispuestos a aportar a la sociedad.

Mariela

Y así comenzó todo… La palabra proyecto pedagógico nos daba curiosidad ya que la mayoría estaba familiarizada con los proyectos, pero no uno pedagógico y al mismo tiempo nos trajo angustia por no saber cómo manejar la situación a la que nos enfrentaríamos. Quiero mencionar que una de las madres de

> familia nos felicitó y nos dijo que siguiéramos con ese entusiasmo, que nadie nos quitara esa chispa que tenemos al querer enseñarles a los niños de una forma diferente, creo que esas palabras, sus sonrisas en sus rostros, me hacen sentir orgullosa de ser normalista y que *vamos por buen camino*.
>
> Katherin

El recuento de lo aprendido

Los relatos de los muchachos nos permiten identificar qué están mirando ellos como necesidades para su formación como maestros.

Sus textos hablan por sí mismos, hay en sus líneas, desde la confrontación con sus miedos hasta la sensación tan placentera de sentir la felicidad de los niños, la percepción de que ser maestro es darles felicidad, compartir con ellos, hacerlos sonreír, pero también ser feliz al saberse maestro, mirarse maestro. Cómo en ese compartir con los otros se ven reflejados en esos otros y, al mirarse desde ese lugar, se reafirman como maestros. Algunos de ellos, ya con la identidad normalista más que firme, más que declarada, descubriendo la realidad que en parte enfrentarán en ese hacer docente, en ese formar hábitos en los niños que les serán encomendados para forjar su educación.

Descubrir que el camino que apenas empiezan a transitar está plagado de obstáculos y de retos, pero que siempre hay maneras de resolverlo, con el empeño de escuchar a los otros, comunicarse y buscar las maneras del trabajo en colectivo. En cada fragmento se pueden descubrir maneras distintas de ser maestro y, sobre todo, qué se necesita en la formación de maestros, para que poco a poco se vayan planteando ese ser docente que necesita la sociedad.

A través de la pedagogía por proyectos, los maestros en formación se internan en una dinámica diferente, única, donde hay discusiones en cada sesión, pero donde van descubriendo sus habilidades y sus preferencias, lo que más les gusta y lo que les fastidia, lo que los deja ser humanos, que es una característica fundamental en un maestro.

Una experiencia es el recuento de lo que el acontecimiento significó para cada uno de los participantes. Plasmar trazos de fragmentos de los relatos de los chicos en esta travesía, recupera el sentido de la docencia, de la pedagogía y de los proyectos; sumergirse en la sospecha, desarrollar la capacidad de asombro y curiosidad, tal y como aquí se narra, no sólo es evidencia de que se está haciendo algo diferente, sino porque además se genera la inquietud por conocer más, por realizar esas otras acciones que irán resignificando el ser maestros. Hacer teoría desde la práctica es un camino para documentar la realidad social, comprender su devenir y situar a la educación en un papel protagónico en la formación de personas con sentido social y humano.

Todo por aprender



Aventarse al vacío con un nuevo proyecto no sólo es llevar una manera distinta de vivir el aula, no sólo es enfrentarse a las adversidades más inimaginables, no es sólo el cansancio de mirar que el tiempo pasa y que el proyecto no logra avanzar, saber que el tiempo será siempre poco, que los contenidos se tendrán que ajustar, mover y acomodar de tal manera que se puedan ir abordando sin que esto trastoque el sentido del proyecto, buscar siempre el equilibrio entre el tratamiento de los temas, las sesiones de discusión, la organización de las actividades, la investigación y demás, no lo es todo, va mucho más allá.

Desde la pedagogía por proyectos he podido descubrir o darme cuenta de que los muchachos necesitan ser escuchados, tal y como lo plantea Josette Jolibert, también ellos enfrentan una escuela que los somete y los reprime, y con un poco de confianza son impresionantemente creativos y dinámicos.

Y yo en estos procesos me he descubierto angustiosa, *preocupona*, obsesiva, que la didáctica en la que siempre he creído se puede modificar, improvisar y hasta cambiar por completo, me he encontrado llena de dudas a pesar de conocer muy bien las fases que señala Jolibert, pero también me he descubierto igual que los muchachos, con los recursos para resolver las situaciones por difíciles que parezcan y, claro, también me he descubierto maestra.

Después de una jornada que había comenzado desde las 5 de la mañana, y para algunos desde antes (porque nuestros alumnos radican a dos y tres horas de distancia de la BENM), a las 2:30 de la tarde ya todos moríamos de hambre, realizando algunos ajustes a las finanzas con apoyo de mis compañeros maestros que nos acompañaron y del abuelo de Dany, que tuvo a bien felicitarnos por el trabajo realizado: “muchachos, los felicito, ojalá todos los que estudian para maestros fueran como ustedes; maestra, la felicito”. Qué satisfactorio recibir estas palabras de un anciano sabio y solidario. De repente ya estábamos devorando un manjar delicioso, pollos en barbacoa y carnitas, éramos una gran familia comiendo y disfrutando después del arduo trabajo. Cuando me di cuenta yo ya estaba tratando de poner orden, repartiendo la comida de manera equitativa para las más de 30 personas que estábamos ahí degustando, con las manos llenas de comida y viendo a todos lados: “¿quién falta?”, mirando a quién le hacía falta su ración de tacos,

tratando de que todos probaran ambos platillos. Y claro, ya sabemos, eso también forma parte de nuestro quehacer, porque yo estaba más que feliz.

La transformación se hace a hurtadillas, en un espacio donde estamos siendo vigilados de manera continua.

¿Qué dice esta maestra que se descubre aquí llena de sueños y de anhelos?, que le gusta ser maestra, que lo disfruta, que en cada aventura, en cada momento de buscar nuevas formas de transitar el aula, se siente acompañada por sus alumnos y eso es único. ¿Cómo quieren ser maestros los arquitectos, los psicólogos, los abogados?, la declaración más reciente de nuestro secretario de educación de que "cualquiera puede ser maestro", muestra una vez más que quienes toman decisiones en nuestro sistema educativo no tienen ni los saberes ni la sensibilidad ni estarán jamás cerca de lo que se requiere para ser maestro. Hablo de ser maestro en la escuela primaria, donde a más de conocimientos, se forman hábitos y se edifican ciudadanos, aunque en el discurso oficial se enuncien más de 10 objetivos generales, que hablan de valores, hábitos, habilidades, multiculturalidad, el uso adecuado de la lengua, las competencias matemáticas, el uso de las tecnologías y demás, la realidad va mucho más allá, entonces, quiénes forman a estos niños, ¿qué necesitan? ¿Sólo una formación teórica y las diferentes didácticas para incursionar en el aula?, creo que no, requiere el acercamiento, la experimentación con las problemáticas infinitamente diversas de las aulas y que están íntimamente vinculadas con lo que está fuera de ellas, un acercamiento constante con el contexto y sus realidades, el maestro es un mediador, pero no sólo en su aula, requiere constantemente diálogo con los padres y con sus realidades y esto lo vincula a la comunidad, todo con el afán de estar cerca de sus alumnos y entender desde ahí los porqués de sus vidas en las aulas. Desde aquí, no cualquiera puede ser maestro. Esta experiencia de ir a otros espacios nos muestra algo de todo lo que esto implica. La docencia es una profesión con gran sentido social.

Referencias

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Argentina: Clacso-Universidad de Buenos Aires.

Jolibert, J. y Sraki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Jolibert, J., Cabrera, I. e Inostroza, G. (2004). *Transformar la formación docente inicial.* Bogotá, Colombia: Magisterio.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula.* México: JC Saez-Ediciones De Lirio.

TENSIONES Y NEGOCIACIÓN, ELEMENTOS PARA EL CAMBIO EN LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

Rúsbel García Ríos*
rusbel6411@gmail.com

RESUMEN

La aplicación de un proyecto es una aventura que conlleva esfuerzos que, a su vez, producen preocupaciones y tensiones, por lo que se tienen que generar discusiones para llegar a acuerdos. Es asombroso observar el intercambio de impresiones y argumentos por parte de los jóvenes, los cuales provocan cambios de actitudes en ellos mismos.

Palabras clave: Pedagogía por Proyectos, tensiones, intercambio, actitudes, acciones.

The application of a project is an adventure that entails efforts that, in turn, produce concerns and tensions, so that discussions have to be generated in order to reach agreements. It is amazing to observe the exchange of impressions and arguments on the part of youngsters, which provoke changes in attitudes in themselves.

* Profesor de enseñanza superior en el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, Oaxaca. Comisionado actualmente al área de investigación como auxiliar. Responsable de dos cursos de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012, en el cuarto y sexto semestre con un grupo en cada uno.

Introducción

Escribir se vuelve una necesidad cuando los docentes queremos revisar lo que hacemos en nuestra labor, y escribimos aquello que resulta significativo para tener un recorte de esa realidad, de tal manera que podamos reflexionarla y encontrar los diferentes matices que la enmarcan; todavía más preciso, Antelo (1999, p. 125) expone que "somos nosotros, los hombres, los que hablamos. Lo que sabemos del mundo, o de eso que llamamos realidad, lo sabemos con el auxilio de las actividades descriptivas de los seres humanos". Así, concluye que la descripción resulta ser el único camino para acceder a lo ocurrido en la realidad.

Con esto entendemos que escribir la experiencia, relatarla, cobra importancia cuando se habla de innovar, de hacer posible la reflexión de manera individual y ponerla a la luz colectiva con la finalidad de encontrar los caminos para modificar nuestra práctica docente.

Así, aparece la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una modalidad de investigación cualitativa interpretativa (Suárez, 2006, p. 73), la cual "pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas".

Cuando se escribe la experiencia pedagógica, se llega a ser un autor narrador de relatos pedagógicos e historias escolares, como Suárez lo llama, y se concibe como tal porque se tiene la posibilidad de interpretar la realidad, de darle sentido, tener una lectura de toda ella, de reconocer a los otros en ese relato y darles la oportunidad de existir. En todo el proceso de esta modalidad intervienen el diálogo, la reflexión, la sistematización, la publicación, el intercambio con otros, con lo que se puede encontrar los sentidos pedagógicos y saberes profesionales existentes, y descubrir aquellos que no se tienen en conocimiento propio, y, así, con la continuidad llegar a ser "arqueólogo" o "antropólogo" de nuestra propia práctica docente. Sin duda es un camino potencialmente transformador.

Y es en ese marco lo que se presenta, un relato donde se recogen las diferentes voces de estudiantes y docente con las diferentes situaciones y sentires generados por la aplicación de una propuesta alternativa.

La Pedagogía por Proyectos es una propuesta que va más allá de la simple aplicación de actividades como cualquier método; no es posible considerarla de esa manera debido a los cambios que puede generar no únicamente en alumnos sino también en docentes. En el nivel de formadores de docentes no es la excepción los resultados de la puesta en común, sin que incida el hecho de ser propuesto para apoyo de los niños. Los estudiantes normalistas tuvieron la posibilidad de experimentar los alcances de esta pedagogía,

pues no únicamente llevaron a cabo el inicio de las actividades sino que también cambiaron su forma de abordar las actividades, debido a la generación de compromisos nacidos por el tipo de trabajo realizado, partiendo de sus gustos.

Jolibert y Jacob (2012) coordinan esta propuesta teniendo en cuenta lo cognitivo y el enfoque constructivista, desde el punto humanista desarrolla la personalidad, así como el sentido de la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad. Para transitar por el proyecto de aula, establece cinco fases: I. Planificación del proyecto, II. Realización de las tareas necesarias, III. Culminación del proyecto, IV. Evaluación de proyecto mismo y V. Evaluación de los aprendizajes y sistematización.

La aplicación de un proyecto es una aventura que conlleva esfuerzos, preocupaciones y tensiones, por lo que se discute para llegar a acuerdos. En la primera fase se elabora el proyecto de acción, a través del contrato colectivo, lo cual ocupa un papel determinante en el relato, se narra el querer hacer, las tareas a realizar, los responsables, los materiales o recursos, las fechas o calendarización, es decir, el cuándo.

Lo que se presenta es precisamente lo correspondiente a la primera fase y parte de la segunda, en la que realizan las tareas y se llega a la organización y los informes de cada comisión. Las acciones tendientes a la interrogación de textos no se llevaron a cabo; hizo falta también continuar con el proyecto colectivo que lo constituyen el proyecto de acción (el cual fue trabajado), el proyecto global de aprendizaje y el proyecto de competencias en lectura y producción de textos.

Jolibert y Jacob (2012) coordinan esta propuesta teniendo en cuenta lo cognitivo y el enfoque constructivista, desde el punto humanista desarrolla la personalidad, así como el sentido de la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad.

Una de las primeras tareas fue encontrar el tema o actividad decidida por gusto, en la que se rompen las formas tradicionales de llevar a cabo las acciones de aprendizaje, lo que da pie a diversas manifestaciones de comportamientos tendientes a enfrentar el reto de elegir, de llegar a acuerdos, pero también de convencer, de argumentar, y así aparece la preocupación como parte de este nuevo formato, este inicio se puede apreciar en el apartado *Los dimes y diretes en la elección del hacer por gusto,* en donde el contexto sería un espacio potencial de aprendizaje, pero había que decidir hacia dónde dirigirnos y se realiza la siguiente discusión para su elección, se intercambian impresiones, las propuestas son defendidas y la manera en que desisten algunos de ellos, así como las reflexiones provocadas; aquí aparece el trabajo cooperativo, la negociación y la preocupación como un sentimiento

generado por este cambio, todo ello es el contenido de *Los argumentos para decidir el lugar a visitar*.

Con lo anterior el trabajo continúa y las temáticas a indagar en el contexto se deciden, se obtiene el propósito de la visita, se establece también como tarea la exposición de la situación ante la Academia en su junta; el espacio de *Lo que se quiere saber y cómo se logrará* da a conocer lo expresado y las preocupaciones; todo conlleva ir estableciendo los logros de los estudiantes. El siguiente apartado de este documento *Las comisiones y tareas que realizar,* prosigue con la organización del viaje, la capacidad de organización se deja ver, inclusive cuando se distribuyen las actividades entre ellos; el cambio de actitud puede notarse, la motivación por el trabajo los empuja a tomar decisiones; mientras que los docentes de otros cursos se ven en la junta de Academia, son informados, toman acuerdos sobre el proyecto; además los estudiantes siguen con el informe de los avances en la organización, la decisión de la fecha del viaje y la causa que obstaculizó el desarrollo del proyecto; todo se relata en *La participación de los docentes y las últimas actividades de organización para el viaje*.

Los apartados anteriores dan muestra de los avances logrados y las emociones sentidas, sobre todo, la manera de enfrentarlas, lo que da pie al apartado *Reflexiones finales* donde se concluye el relato y se trata de establecer los aportes que permitirán iniciar con otro proceso.

Los dimes y diretes en la elección del hacer por gusto

Cada mañana salgo temprano de casa para ir a mi trabajo. Llevo conmigo pensamientos acerca de mis deberes y deseos de tener un buen día. Cuando llego, me dirijo a la oficina de recursos humanos para firmar la hora de llegada, de ahí salgo y me paro un momento en la plaza cívica y observo la escuela. Me gusta el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, con la infraestructura que la compone. Después de un momento me encamino a mi oficina, pasando por otros edificios, hasta llegar al mío, que por cierto se encuentra cerca de las canchas y campos deportivos, prácticamente al otro extremo de donde fui primero. Entro y me preparo para iniciar el día.Esta escuela se encuentra ubicada a un costado de la Carretera Costera del Pacífico, en la población de Río Grande, municipio de Villa de Tututepec de Melchor Ocampo, del distrito de Juquila, en el estado de Oaxaca. Está en la región de la costa. Es una zona calurosa, pero agradable.

Es aquí donde me encuentro laborando y precisamente en este semestre soy responsable del curso Iniciación al trabajo docente y tengo la responsabilidad de las prácticas profesionales en las escuelas primarias de

la región. De esta manera me dirijo al aula para iniciar los trabajos de la sesión.

Algo de llamar la atención es la alegría y el alboroto que se arman en las aulas y este grupo no es la excepción, y la labor que me corresponde realizar es coordinar precisamente las actividades de prácticas e iniciar con las acciones relacionadas con la Pedagogía por Proyectos. Sé de antemano que es una forma nueva de trabajo y eso es lidiar con procesos para llegar a la toma de decisiones que conllevan preocupaciones diferentes, pero que tiende a procurar ser el medio para influir en el desarrollo de las diferentes habilidades con los que cuenta el grupo.

Me presenté como cualquier otro día, me fijé quiénes habían faltado y rellené la lista de asistencia. Después revisamos en conjunto las actividades pendientes y nos dispusimos a trabajar. Analizamos las diferentes dificultades presentadas durante la estancia en la escuela primaria. Sabía que habría la necesidad de proponer diferentes temas y que la elección se tendría que hacer, pero sobre todo que les sugeriría iniciar con una experiencia nueva. Y esto implicaba preocupaciones, no únicamente las elecciones.

Siempre la toma de decisiones resulta crucial en cualquier situación y esto se da así por las consecuencias que generarán. De ahí su complejidad cuando para ello intervienen más de uno. La elección del tema para el trabajo de Pedagogía por Proyectos no es la excepción.

Llegar a un acuerdo sobre el tema conlleva en su desarrollo ciertos conflictos. Los jóvenes del grupo 201 del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, del Centro Regional de Educación Normal, conformado por 21 alumnos (14 mujeres y 7 hombres), se vieron en esta situación cuando les propuse iniciar con una nueva forma de aprender.

La aventura dio comienzo en el mes de noviembre de 2015, y se inició después de un análisis sobre las acciones realizadas durante el periodo de inmersión en la escuela primaria durante cinco días. Al concluir que se habían tenido dificultades desde el control grupal hasta la falta de tiempo para terminar con las actividades, se les propuso la alternativa de la Pedagogía por Proyectos. Esto no gustó en primera instancia, pues las muestras de desagrado se vieron inmediatamente, les pareció que no funcionaría, ellos querían “recetas”. Les sugerí llevarlo a cabo, es decir, vivenciarla, experimentarla, para darse cuenta de su metodología y así, en conjunto, construir el proceso. Les pedí que lo pensaran y en la próxima sesión de trabajo tomaríamos la decisión.



Llegada la fecha, trabajamos lo correspondiente, en la forma como se había programado: revisión de lo sucedido en la práctica respecto a las lecturas realizadas de los textos sugeridos por el programa del curso. Durante este proceso sobresalieron dos situaciones muy marcadas: una, las muestras de desagrado por las actividades, pues estaban cansados y los procesos de análisis no los motivaba a realizarlos; dos, el resultado de sus análisis, los cuales arrojaron actitudes de fastidio de los niños por las acciones propuestas que provocaron el descontrol del grupo. Al terminar el trabajo, sobraba tiempo y aproveché la oportunidad para continuar con la charla sobre la propuesta. Tomé como inicio las conclusiones y pedí que conversáramos sobre ellas y, después de hablar al respecto, llegaron a determinar la necesidad de buscar estrategias más apegadas a las necesidades de los alumnos, haciendo la observación de que era complicado trabajar con esa idea pues significaba mayor empeño y tiempo, pero sobre todo la duración de la aplicación. Ellos se vieron entre sí y después de esbozar una sonrisa se dirigieron a mi diciéndome "eso era lo que usted quería. Usted no quita el dedo del renglón, quiere que trabajemos con esa propuesta". Yo reí también y les respondí que no perdíamos nada con intentar. Con la situación hasta ese punto, comenzamos a revisar la propuesta y se aclararon sus etapas. Quedamos de iniciar el proceso en la siguiente sesión.

El primer paso fue la elección del tema, como dije ya, se inició este proceso con el correspondiente conflicto: cómo ponerse de acuerdo con el tema. Al principio ellos esperaban que yo los diera, después comentar los posibles, pero de orden académico. Viendo esto, les aclaré que podíamos iniciar con una pregunta: ¿qué les gustaría hacer? Se manifestaron miradas de incredulidad, risas burlonas y cuchicheos; no creían que estuvieran en condiciones de proponer "lo que ellos quisieran". Eso provocó inquietudes y comenzaron a responder en son de broma "juegos", "ir al río" "hacer un convivio". Les aclaré que no habría problema alguno si eso deseaban. Una vez lograda su atención, les pedí que dieran propuestas. Aunque todavía recibí preguntas: "¿profe, está seguro de lo que nos está diciendo? ¿De verdad, va en serio?", reí y asentí con la cabeza levantando los brazos hasta dejarlos en posición horizontal. Ellos rieron. Después de eso, comenzaron a surgir las propuestas: Sara: salir; Dori: dinámicas; Ezequiel: visitar un lugar; Gil: ir a un zoo; Ángeles: ir de campamento; Jaciel: ir a cabalgar. Y se escuchaban risas, muestras de agrado y desagrado por determinada propuesta.

Comencé a sentir cierta desesperación cuando chequé mi tiempo y veía el relajo que se estaba haciendo. Los dejé por un momento, pero después llamé su atención hasta lograrlo. Les hice saber de la urgencia del orden para obtener acuerdos, pues no podíamos seguir así, era condición hacer algo y avanzar, les sugerí que pensaran realmente en sus deseos; se quedaron

callados hasta que Dori comentó la necesidad de arreglar la situación para tomar la decisión, y continuó con la aclaración acerca de que solamente fueran dos propuestas: salir y dinámicas; sólo la suya no encajaba con las demás referidas a realizar actividades fuera de la escuela. El resto del grupo le dio la razón. Ahora les sugerí llevar a cabo la elección a través de convencer a los compañeros sobre una de las opciones, es decir, argumentar la predilección. Sara pidió que quienes propusieron, dieran a conocer sus razones y en función de ellas se iniciara la discusión; se aceptó y así se hizo.

Oniver decidió por salir, porque eso significaba romper con lo rutinario, ver y sentir otras cosas, dejar atrás las sillas y mesas del salón, hacer lo que realmente le gustaba y no pensar en el estudio; Sara reforzó expresando que a veces daba sueño estar haciendo lo mismo. El resto del grupo asintió y estuvieron de acuerdo con las participaciones. En su caso, Dori propuso lo de las dinámicas para no hacer lo mismo en cada clase, es decir, que se buscaran diferentes dinámicas de trabajo para hacer las clases divertidas y motivadoras; y agregó que lo dicho por Oniver y Sara se solucionaba con su propuesta.

En eso se escuchó la voz de Inés: "ustedes lo que quieren es ir a pasear nada más", y pude observar la expresión de otros estudiantes, quienes al reír y mover la cabeza afirmativamente, aprobaban el comentario.

El grupo inmediatamente se contrapuso diciéndole que no era lo mismo. Ezequiel le aclaró que, para él, la idea era salir de lo rutinario, y lo rutinario era precisamente entrar al salón de clases, hacer las actividades ahí. Ángeles le preguntó "¿a poco no te gustaría hacer otra cosa fuera del salón, ir como de campamento a un lugar para conocerlo y aprender? ¿No te gustaría respirar otros aires?". Ella se quedó pensando y finalmente sonrió y dijo: "bueno, pero no se trata de pasear únicamente o conocer otros lugares; se trata de que tenemos que aprender, de trabajar sobre los propósitos del curso, pero hacerlo divertido, y agregó, pero para qué discutir más, si ya veo que todos están de acuerdo en salir". Sara le responde: "no se trata de imponer, mira, a poco no se puede aprender lo del curso con la salida a algún lugar; se pueden aprender otras cosas que no precisamente se trate del curso, pero que nos pueden ayudar en la escuela de prácticas con los niños. Piénsalo y verás que tengo algo de razón".

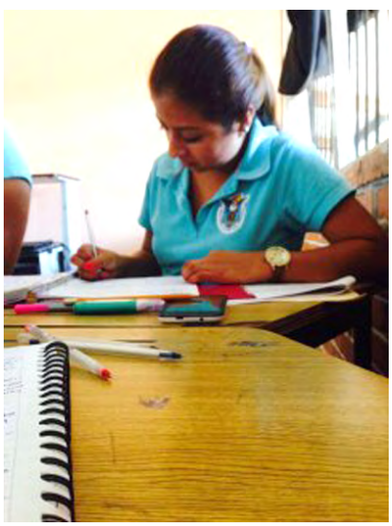
En eso se escuchó la voz de Inés: "ustedes lo que quieren es ir a pasear nada más", y pude observar la expresión de otros estudiantes, quienes al reír y mover la cabeza afirmativamente, aprobaban el comentario. Santos participó en el sentido de apoyar a Dori, argumentando sobre la necesidad de aprovechar el tiempo de los cursos, pues ya faltaba poco para terminar el semestre.

Nataly pidió la palabra para expresar su opinión en el sentido de que salir no significaba perder tiempo, al contrario, se podía aprovechar para encontrar otras formas de ver la enseñanza al relacionarla con otras situaciones, otras cosas.

Acerca de las participaciones, sobre todo la última, pregunté "¿por qué pensar que sólo se puede aprender si estamos en la escuela?", muchos concordaron con este punto de vista.

Los siguientes comentarios ya fueron apoyando la salida a algún lugar. Y para no perder su atención, les dije que había llegado la hora de tomar la decisión y que realizaríamos la votación. Para ello le pedí a Rubit que nos apoyara anotando los votos, pues se le pediría a cada uno su elección. Durante el proceso, cada vez que alguien lo daba, se veía la muestra de alegría de quienes la compartían. Al final la votación quedó así: para la opción de Dinámicas 5 votos; Salir 12 votos. Y así se mantuvo. Me quedé viendo por un momento a Dori y le pregunté su parecer, pues la veía pensativa. Ella se quedó mirándome por unos segundos y después sonriendo nuevamente dijo: "bueno, está bien… hay que probar… sale, profe, vamos a salir entonces", y siguió sonriendo. El grupo gritó de júbilo y en coro se escuchó "vámonos de campamento… a donde sea… pero vámonos!".

Esperé a que el grupo terminara de manifestar su júbilo. Luego me miraron y la pregunta se produjo de repente "y… ¿a dónde vamos…?". Yo les dije que tendríamos que ponernos de acuerdo, pero la elección final se haría en la próxima sesión. Así se quedó y me retiré del salón para dar paso a su próxima clase. Mis pensamientos no dejan de revisar lo experimentado, relucen las posiciones de los estudiantes, las actitudes y la forma de llegar al acuerdo. Algo de llamar la atención es la elección de la visita a algún lugar, pues se sale de la escuela y se pone como punto importante el acto de aprender y las razones para ser parte de la actividad. Visitar una comunidad, por lo atractivo que fuera, lo veo interesante debido al aprendizaje capaz de generar, teniendo en cuenta que:



El conocimiento profundo del medio le permitirá (al estudiante normalista) integrarlo como un fin o utilizarlo como un recurso. Como un fin, en el sentido de potenciar el conocimiento del mismo y de propiciar la interacción del alumno con su patrimonio cultural. Como recurso, en el sentido de aprovechar sus múltiples posibilidades para vehicular el conocimiento y los aprendizajes. En este segundo sentido, cabe remarcar la riqueza que el medio ofrece: bibliotecas, museos, organizaciones lúdicas, campos de deporte, itinerarios de la naturaleza, medios de comunicación, servicios públicos, mundo del trabajo, etc. (Imbernón, 1994, p. 30).

Lo sucedido hasta aquí me resulta crucial por el hecho de elegir el tema, en este caso lo que les gustaría hacer, pues la toma decisiones generó un encuentro de posturas las cuales se enfrentaron hasta definir y llegar a una, es decir, a un acuerdo.

Los argumentos para decidir el lugar a visitar

En la sesión de la siguiente semana, después de concluir con las actividades de curso, le dedicamos 40 minutos a las labores del proyecto. Le dimos seguimiento a la elección del lugar a visitar. Cuando les dije que íbamos a elegir, las risas se intensificaron por todo el salón, algunos se levantaban de su lugar para visitar a otros con la intención de comentar o persuadir para obtener el voto por determinada propuesta. El murmullo iba en aumento y por un momento me sentí como si estuviera frente a un equipo de radio escuchando todas las frecuencias. Los dejé en ese ir y venir. Después de algunos minutos, les dije "¡chicos y chicas, es hora de elegir!", ellos me miraron y algunos, como Oniver, decía "espérenos otro rato, estamos dialogando" (se reía y veía a sus compañeros). Yo reí, pero les hice ver que no teníamos mucho tiempo, así, iniciamos, aunque ellos no dejaban de hacer señas. Las propuestas se anotaron en el pizarrón: Sara: Chacahua; Rosa María: Playa del Venado (para presenciar la liberación de las tortugas y visitar la fábrica de sal); Arissa: la playa de Cerro Hermoso; Oniver: la fábrica de tabique en Agua Zarca; y Gil: Manialtepec.

Una vez anotadas las propuestas, había que elegir, pero antes dije (y esto lo hice mostrando, con actitud solemne, mi interés): "bien, ahora quisiera escuchar los argumentos de cada propuesta para que cada compañero tome su decisión, y así entramos a la etapa del convencimiento". Dicho esto, pedí la intervención de quienes propusieron. Nuevamente las miradas surcaron el aula, las risas de quienes defenderían su propuesta era un tanto nerviosa, los veía inquietos, las manos se movían haciendo determinadas señas para uno y otro lado del grupo, como si fueran entrenadores de beisbol…

Por fin, Oniver cortó con todo al hablar sobre su lugar de preferencia y centró su participación en la importancia de una actividad tan demandante y que es fundamental en la construcción de las casas y edificios en la región; hizo hincapié sobre el desconocimiento que muchos tienen sobre la manera de elaborar los tabiques, el esfuerzo que implica, la comercialización y la forma como la comunidad de Agua Zarca se mantiene; todos lo escucharon atentamente.

Terminada la argumentación, siguió el turno de Sara (siempre sonriendo y haciendo señas), ella expresó su inquietud por visitar Chacahua, al no

conocer lo que en realidad es el lugar, que es considerado un parque ecológico, en donde existe un cocodrilario y espacios creados para acampar y disfrutar de los paisajes, además de los paseos en lancha, cuyos guías los llevan a un recorrido por todo el parque. Agregó lo imposible de creer que extranjeros conocieran mejor el lugar que muchos de nosotros y continuó haciendo ver la importancia de ese sitio para el aprendizaje, pues se estimularía el conocer sobre la naturaleza, la ecología, la educación de los habitantes para preservar el lugar, además de su cultura. Pude observar que obtuvo la atención de sus compañeros, movían la cabeza asintiendo; y cuando terminó de exponer sus razones, se escuchó un murmullo que daba a entender la aceptación.

Después habló Arissa, quien centró su participación en la posibilidad de acampar por varios días y conocer la historia de Cerro Hermoso, una playa muy conocida en la región; además de ser un espacio de aprendizaje de la naturaleza, de la pesca y el turismo como actividad económica, así como para comprender la forma de vida de una población recientemente formada; y agregó que quizá no era considerada como parque, pero tiene el potencial para ser un lugar del cual se puede aprender acerca de la relación de la gente con la naturaleza, de la pesca y el turismo como actividad económica, conocer las condiciones en las que se formó la comunidad recientemente y sus inquietudes ante la pérdida de la bahía por la construcción de las escolleras. Al concluir, sus compañeros le aplaudieron y dieron muestras de aceptación al hacer la señal del pulgar hacia arriba. No cabía duda, la elección sería difícil.

Tocó el turno de Rosa María, quien propuso visitar la playa de El Venado. Dijo que era lo mismo de Arissa, pero este era un lugar en donde la liberación de las tortugas es un hecho no visto en cualquier lugar; recalcó la importancia y la emoción de tener la oportunidad de presenciarlo, además de platicar con los responsables del centro sobre la vida animal y la conservación de la naturaleza, así como los esfuerzos que las organizaciones gubernamentales están realizando para la conservación; pero no únicamente del esfuerzo de ellos, sino la forma como la gente de la comunidad se está educando en este aspecto y se realizan actividades económicas distintas para poder vivir dignamente y así evitar la caza de esta especie en extinción; continuó haciendo énfasis en la visita a la fábrica de sal (aquí varios, incluyéndome, volvimos a mostrar sorpresa debido al desconocimiento de la existencia de ella), en donde podríamos aprender acerca de la fabricación y la comercialización de la sal, así como de su rentabilidad para la población. Cerró su participación enfatizando que también tiene un potencial educativo.

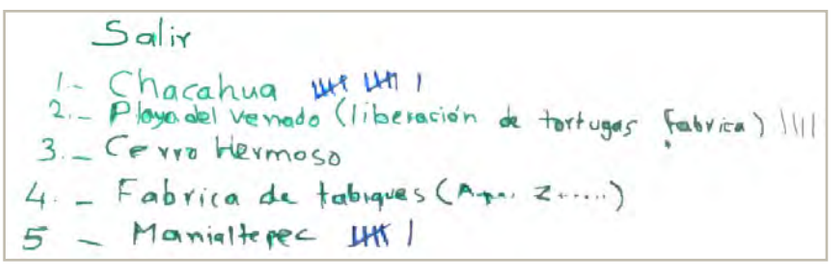
Pregunté si había algo más por argumentar. Se miraron entre sí, rieron y dijeron “no”. Entonces Oniver dijo “profe, la verdad, así como expusieron

los compañeros, todos los lugares son buenos para visitarlos porque se puede aprender mucho en ellos, y la verdad…", en ese momento se quedó callado y sonriendo terminó diciendo "no, profe, mejor ya no digo nada, pues me están mirando feo", todos rieron.

Por último, Gil, riendo, aclaró que todos los lugares pueden ser educativos, eso depende de la finalidad, y no quería ser repetitivo; prosiguió con exponer que existía en los terrenos de la población de Manialtepec un lugar de aguas termales, así como algunas zonas con parajes hermosos rodeados de agua y vegetación donde se podía disfrutar y divertirse. Para terminar, expresó no tener mucho que comentar, pero enfatizó el hecho de conocer las aguas termales, pues aparte de ser naturales se dice que son curativas; de ahí su interés. Cuando concluyó su participación, a muchos les gustó ese hecho y lo hicieron saber.

"Bueno, si ya no hay más, procedemos a la votación", dije. Acordamos que sería uno por uno. Y comenzamos. Durante el transcurso, se notó la indecisión de algunos al quedarse pensando, y los demás les pedían que dijeran algún lugar de su predilección. Esto lo hacían entre risas y comentarios chuscos que sólo ellos entendían. Pero lo sorprendente fue que algunos no votaron a favor de su propia propuesta, y eso provocó la algarabía, pues no se esperaba. Al final, la votación quedó de la siguiente manera: Chacahua, 11 votos; Playa El Venado, 4 votos; Cerro Hermoso, 0 votos; Agua Zarca, 0 votos; Manialtepec, 6 votos; en total fueron 21. De esa manera quedó Chacahua como elegida para visitar.

Al terminar, los compañeros le preguntaron a quienes desistieron de su propuesta sus razones; al respecto, Oniver explicó que su proposición no tenía tantas zonas por visitar y conocer, y que le pareció interesante el hecho de que se necesitaran varios días para recorrer el parque; Arissa estuvo de acuerdo con Oniver y agregó que conocía al biólogo responsable del parque, además, la playa de Cerro Hermoso podría estar incluida en la visita, pues está cerca y se conecta fácilmente por mar.



Ellos se levantaron y comenzaron a pasearse por el salón, como si hubieran salido de un evento que los mantuvo exigidos todo el tiempo. Yo también aproveché para estirarme un poco… En eso estaba cuando me percaté de la

presencia de la maestra que estaría con el grupo en la siguiente clase, así, sin más, dije a los jóvenes que esto continuaría en otro momento. Ellos aceptaron y salieron al sanitario y otros a conversar con la maestra en turno.

Suspiré cuando estuve solo en la oficina, me sentía cansado y me preguntaba la razón, luego la respuesta llegó de inmediato: el estar coordinando las actividades para la toma de acuerdos, estar atento a cada situación, buscar la forma de controlar al grupo, la preocupación por diversas situaciones.

Estuvo pesado, pero los alumnos la pasaron de maravilla, estuvieron atentos, concentrados, pensando en la toma de decisiones, utilizando sus capacidades, argumentando, analizando y defendiendo su parecer. Creo que eso es interesante. La toma de decisiones y el llegar a acuerdos fue un proceso estresante. Cada momento era una negociación, los alumnos se ofuscaron por instantes, pero llegaron a aceptar los argumentos de los demás y a cambiar su parecer. Experimentaron situaciones que les había provocado afinar sus actitudes.

Toda esa situación vivida por los estudiantes los hizo confrontar su pensar, sus gustos, desde qué se quería hacer hasta el lugar a visitar. Definitivamente el trabajo en conjunto busca el ajuste del comportamiento, el acoplamiento a las condiciones del grupo; visto así se cae en el marco del trabajo cooperativo: y lo precisan:

> … el trabajo cooperativo constituye una estrategia instruccional muy potente para favorecer la construcción de nuevos conocimientos […]. Aunque la idea de la interacción entre iguales como fuente y motor del conocimiento no es precisamente una idea intuitiva, su eficacia se debe a que propicia la confrontación ente *perspectivas* diferentes, al tiempo que fuerza a los participantes del grupo a explicitar y a redescribir su propia perspectiva para poder integrarla con las de los demás y poder así tomar decisiones conjuntas, potenciándose en cada uno de ellos una mayor conciencia y control de sus propios procesos de aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2014, p. 415).

Es bueno rescatar la negociación como un componente del proceso, las miradas entre iguales, los argumentos de cada uno; va más allá de la simple exposición, se encamina a la construcción de nuevos conocimientos afinando los propios:

> Al intentar comprender las ideas de los otros y reconciliarlas con las propias, los aprendices se implican en un proceso de negociación de significados que puede resultar en la *co-construcción* o construcción conjunta de nuevos conocimientos, de nuevos procesos de pensamiento y de estrategias de solución de

> problemas. Los nuevos conocimientos y procesos construidos en el transcurso de la actividad conjunta pueden manifestarse más adelante en la aparición de nuevas competencias individuales, al ser interiorizadas por los miembros del grupo (Pozo *et al.,* 2014, pp. 415-416).

Cada parte de este proceso provoca mirar la enseñanza menos dependiente del docente y con mayor participación de los estudiantes, esto es que los segundos participan directamente en su aprendizaje, construyendo para ello caminos cuyo diálogo constante permite direccionar el rumbo, contando siempre con el apoyo de quien les facilita esta situación, de ahí que "promover en los alumnos concepciones constructivas del aprendizaje requiere, por tanto, crear nuevos espacios educativos en los que la organización individual y competitiva del trabajo dé paso a una organización basada en el aprendizaje cooperativo" (Pozo *et al.,* 2014, p. 416), y este espacio es precisamente lo concerniente al trabajo presente, es la puesta en marcha de una propuesta tendiente a colocar a los estudiantes en situaciones exigentes de compromisos y participación.

Cuando hablo de las preocupaciones me refiero al tiempo necesario para trabajar con el proyecto, debido a tener los periodos por semestres y no por ciclo escolar y aquí incluyo la duración de las sesiones de trabajo, la cual es de dos horas y sólo se tienen tres a la semana; también al riesgo de no concluir con los propósitos del curso, no cubrir aunque sea medianamente las competencias; quitarles el tiempo para realizar las actividades de otros cursos; sobre todo, no tener el tiempo suficiente para los preparativos de la jornada de prácticas; y la pérdida del control de grupo. Pero algo que me llamó la atención fue ser paciente para lograr en los estudiantes la discusión y que se pusieran de acuerdo en la toma de decisiones, llegué a sentir que se me iba el tiempo, aunque sí he considerado la situación en otras ocasiones, pero teniendo controlada la duración para aprovechar cada sesión.

Ahora, cuando estoy más tranquilo, puedo concluir que no fue una pérdida de tiempo; haberles dado un espacio para tener el control de la situación, les creó la necesidad de llegar a acuerdos, de tomar decisiones y verse comprometidos por algo en común, sin presionarlos. Y al llegar a esto me dije que sobreviviría a las dificultades en la organización del viaje.

Lo que se quiere saber y cómo se logrará

En la sesión siguiente inicié con el proyecto y pregunté "y ahora qué hacemos, ya tenemos el lugar a visitar y ahora qué sigue". Los alumnos

comenzaron a platicar entre ellos sobre la necesidad de organizar el transporte, la manera como saldríamos de la población.

Les recordé parte de los comentarios hechos en la etapa de elección del tema y el lugar, lo referente a los comentarios sobre la idea de salir a pasear únicamente, de no estar en la escuela, por un lado; y por el otro, el fundamento basado en el aprendizaje, en que cada lugar brinda la oportunidad de aprender, de conocer. Los comentarios iniciaron en relación con lo segundo: "nos tenemos que llevar la escuela en la espalda", nuevamente se escucharon risas. Pero luego se quedaron casi callados y los comentarios volvieron a escucharse acerca de la intención de salir, es decir, volvieron a recalcar la importancia de tener la oportunidad en sus prácticas de llevar a los alumnos fuera de la escuela para aprender interactuando en un contexto diferente.

Después de un tiempo de escuchar comentarios, sentí que volvíamos a recuperar el hilo del trabajo. Así, reiniciamos con la pregunta ¿ahora qué hacemos? Esa la hice yo. Les comenté sobre el avance que ya teníamos, y ahora era necesario organizar la salida, aludiendo a los comentarios escuchados al inicio de la sesión. Y apoyaron la idea, complementándola con la necesidad de tener en mente el conocimiento a lograr. De ahí escribí la pregunta en el pizarrón "¿qué queremos saber?". Les pedí que se pusieran a pensar y comenzaron a exponer: gastronomía, la fauna, pesca, costumbres de la población, medidas de prevención para el cuidado de las playas, fuentes de trabajo, educación...

Se revisaron los temas y luego se les preguntó: ¿cómo se le entraría a cada uno? ¿Cómo empezaríamos a conocer? ¿Qué se tendría que hacer? Y tracé en cada tema una línea horizontal y después una vertical para convertirlo en un cuadro; la segunda columna se tituló: tareas o actividades. Y comenzó el relajo, aunque entre ellos se platicaban y comentaban las posibles formas de conocer. Así se fueron dando las propuestas. Para gastronomía habría de realizarse una entrevista y saber acerca de la preparación de la comida; sobre la fauna dar un paseo y llevar a cabo una entrevista; de la pesca, también una entrevista a los pobladores y la observación de donde se realiza la actividad; acerca de las costumbres realizar entrevistas; sobre las medidas para el cuidado de las playas se propusieron entrevistas y continuar con la observación; para fuentes de trabajo, entrevistas y efectuar un recorrido; y educación, llevar a cabo entrevistas y un recorrido.





Tuve que terminar la sesión, el tiempo se había agotado y le correspondía entrar a otro maestro.

Al pensar en las acciones con el grupo, llegué a preocuparme acerca del avance en el curso, además de la contribución a otros, como ya lo había notado. Eso me llevó a informar a los integrantes de la Academia[1] del semestre sobre la situación en la siguiente junta. La intención sería comentar la actividad y conocer el grado de alcance de los contenidos y las competencias de los cursos. Sólo esperaba que los compañeros aceptaran participar en esa parte del proceso y evitar dificultades.

Se me hacía muy grande el trabajo, daba la impresión de que era muy complicado abordar los temas, por tanto, comencé a repensar la situación y me preparaba mentalmente. Un factor que me pareció importante para el logro fue mantener el entusiasmo del grupo para establecer compromisos, y sobre eso tendría que basar el desarrollo del proceso. Además, ver la posibilidad de recibir el apoyo de los docentes me producía emoción por lo que el trabajo exigía. Esto, de acuerdo con Torres:

> … implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas (o cursos) en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Aquí se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco […] tiene la ventaja (para los estudiantes) de que después incluso es más fácil realizar transferencias de los aprendizajes así adquiridos a otros marcos disciplinares más tradicionales. Alumnos y alumnas con una educación más interdisciplinar están más capacitados para enfrentarse a problemas

[1] La Academia es un organismo institucional que está constituido por los maestros de los cursos de cada semestre y corresponde a un grupo. Para cada uno se realiza una junta por semana, teniendo como finalidad tratar los asuntos acerca de los trabajos realizados en el grupo y la creación de estrategias para mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

> que trascienden los límites de una disciplina concreta y para detectar, analizar y solucionar problemas nuevos con los que nunca antes se han visto (Torres, 2000, p. 75).

La exigencia era fuerte, pero se daba el momento de iniciar con un acercamiento al trabajo integral, atendiendo a los trayectos formativos de cada curso y sus propósitos para no perder la posibilidad de dar a los estudiantes formas de práctica diferente y nosotros poder relacionar en la realidad lo nuestro.

Al volver al grupo en la sesión subsecuente, encontré en el pizarrón lo del día anterior, así que fue más fácil continuar en donde nos habíamos quedado. De antemano le aclaré al grupo que haríamos una revisión de los asuntos pendientes acerca del curso, como la situación de prácticas en las escuelas y los comentarios de las lecturas de los textos según la planeación. Así se hizo y después de trabajar sobre ello, reiniciamos las actividades de organización de la salida al parque de Chacahua. En este punto llegué a notar rapidez en la conformación de los equipos, y la organización para el trabajo dentro de cada uno de ellos; se veían muy metidos en la labor, pareciera que no querían perder tiempo, es más, se terminó en el tiempo convenido.

Como dije ya, los alumnos se dispusieron a continuar. Escuché entre la algarabía frases acerca de lo interesante del viaje, sobre todo con un tono de gusto por el campamento, y esto lo deduje cuando me acerqué a los equipos de trabajo y se me quedaron mirando, acompañado de las sonrisas, esto es, como que dejaban a un lado lo del viaje para seguir aprendiendo.

Bueno, después de esto volví a preguntar sobre qué se haría ahora. Les pedí que revisaran el cuadro en el pizarrón y les dije que hacía falta algo. Ellos manifestaron no saber. Recapitularon lo realizado hasta el momento y expresaron la necesidad de continuar con la organización de las actividades para llegar lo mejor posible al lugar. Y lancé la pregunta "¿para qué vamos a ese viaje?", y empezaron a explicar lo de la diversión, de llevarse mejor como compañeros, de ir encontrando la manera de seguir aprendiendo. Busqué centrarse en la última intención, el aprendizaje, y les pedí que revisaran esa situación y la relacionaran con las tareas propuestas; fue entonces cuando hicieron ver la importancia de conocer la comunidad y lo existente en ella para comprender la importancia del sitio y la relación entre los componentes contextuales. Con lo anterior quedó el siguiente propósito: "Conocer la biodiversidad y la cultura de la población de Chacahua". Esto último se anotó en el pizarrón arriba del cuadro.

Las comisiones y tareas a realizar

Luego los estudiantes preguntaron sobre cuándo se haría el viaje. Se retomó la pregunta y se comentó acerca de ella. Arissa ya había platicado con el biólogo que vivía en su fraccionamiento, y dijo que si queríamos ir al cocodrilario y alojarnos en las cabañas del lugar, como estudiantes había que hacer la solicitud para tomar en cuenta la llegada, además de aprovechar los espacios fuera de vacaciones, pues es cuando más lugares habría y el costo sería menor. Eso hizo revisar nuevamente la situación y los arreglos por hacer. Se comentó sobre la cercanía de las vacaciones decembrinas, pues ya estábamos en el inicio del mes de diciembre, así que era necesario no perder tiempo en la organización. La fecha sería antes de ese periodo, pero como no se sabía qué hacer, se acordó elegir la fecha después de organizarse para el viaje.

Entonces se tomó la decisión de nombrar las comisiones encargadas de hacer lo procedente. Así, se determinó continuar con la organización y había que ponerse las fechas para tener claro el avance. Como no se quiso borrar el cuadro en el pizarrón, se propuso la utilización de un pliego de papel bond donde se haría el trazado del cuadro que contendría dos columnas: tareas y responsables. Y así se hizo. Se pegó el pliego de papel, se trazaron las columnas y se anotaron las tareas. Algunas ya estaban en el cuadro anterior, como las entrevistas y paseos; pero salieron otras necesarias antes del viaje, y fueron: presupuesto del viaje, autorización para la salida (oficios), medios de transporte, búsqueda de un guía (esto salió por los paseos), hospedaje y alimentación y obtención de recursos. Una vez hechas las comisiones, se anotaron en el papel y se inició con el nombramiento de los responsables.

Para las entrevistas que se realizarían, se buscaron responsables, pero no había alguno en específico pues no se ponían de acuerdo, y se iba el tiempo; así, después de escuchar los comentarios acerca de ser todos los aprovechadores del viaje y principalmente de hacerse las entrevistas de acuerdo con los temas, se concluyó que los responsables serían *todos*, y así se escribió en la columna para responsables de la elaboración de los guiones de entrevistas.

En cuanto al presupuesto del viaje se destacó la necesidad de tener listo el costo, que incluiría la alimentación, transporte, permanencia en las cabañas y otras a analizarse como equipo; levantaron la mano quienes querían ser los coordinadores de esta actividad y fueron Sara, Fernando y Ángeles.

Con respecto a la elaboración de los oficios para la salida, ya no hubo tanta discusión y voluntariamente se propusieron Ezequiel, Jaciel y Santos.

Para la búsqueda de los medios de transporte, se discutió la situación sobre la petición del autobús, pero se sabía que tendría salidas en ese mes, por tanto, no estaría disponible, además de tener agendada la visita al taller para

su mantenimiento. Con esta situación se hizo prudente designar responsables para dedicarse a organizar el trasporte. Para ello se nombraron a Rosa María, Jabes y Marisol.

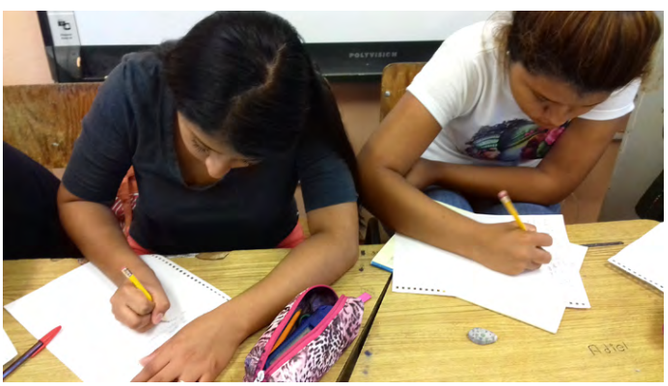
Acerca de los paseos, ya se había hecho ver la importancia de tener a un guía para hacer los recorridos. Arissa comentó que podría volver a platicar con el biólogo, y recibir sugerencias acerca de este punto; con esta idea fueron nombrados Yunuen, Nataly, Gil, Arissa, Inés y Maricarmen.

Sobre hospedaje y alimentación, Oniver comentó sobre el conocimiento de algunas personas del lugar, las cuales podrían ayudar a tener una idea de los alimentos a consumir, los lugares donde podrían hacerlo, el costo y los tiempos, incluso podría ver la posibilidad de visitar el parque para obtener más información. En vista de eso se le asignó para esta comisión, aceptándola sin problemas; incluso, propuso integrarse con el equipo de la búsqueda de guías, y de quienes se encargarían de los presupuestos, para coordinarse en las actividades y dar una información completa al grupo.

Por último, la obtención de recursos estaría a cargo de Perla, Dori, Floritzel y Rubit, quienes se encargarían de hacer las actividades y obtener lo necesario para afrontar los gastos generados por el viaje. El nombramiento de ellas no fue difícil pues eran las últimas, además aceptaron la responsabilidad sin mostrar desagrado. Aquí se agregaría Tere, quien no asistió a clases.

Cuando se terminó la asignación de comisiones, se pusieron a platicar con respecto a su compromiso, se notaba que cada uno tenía una idea y lo discutían entre ellos. Después de un rato les pedí la fecha para entregar el informe; ahí se pusieron a platicar nuevamente. Pidieron un rato para que les diera tiempo de tomar una decisión en equipo de comisión. Acepté y dejamos 15 minutos. Se reunieron y analizaron la situación.

Fue interesante observar la forma de llegar a un acuerdo, se escuchaba a un compañero y a veces lo interrumpían pero luego otro pedía orden y se continuaba con la participación; en ciertos equipos se volvía más complicada la situación al molestarse algunos porque había quienes no querían grandes responsabilidades, y esto me ponía a pensar y quise ingresar a la discusión, pero me detuve debido a la intención de observar la manera de llegar a acuerdos; me dio gusto darme cuenta de que pudieron hacerlo; dejaron que quienes no querían realizar actividades fuertes dijeran su preferencia por alguna que quisieran llevar a cabo, y al quedar en silencio el resto la dijeron; los demás revisaron la respuesta y lo aceptaron, pues se hacían cargo de varias. Fue agradable observar la situación.



Al terminarse el tiempo, escuché a los equipos y se aclaró que se ponía una fecha límite, pero si se podían tener los resultados antes mejor. Así quedamos y los tiempos se anotarían en el pizarrón, pero en un pequeño espacio entre el cuadro primero de los gustos y tareas, y el de tareas y responsables; sólo que no encontré un marcador para pizarrón a la mano, así que utilicé el de agua. Las fechas quedaron de la siguiente manera: elaboración de entrevistas: 30/nov./2015, Presupuesto del viaje: 5/dic./2015, Autorización para la salida: 1/dic./2015, Medios de transporte: 1/dic./2015, Búsqueda de guía: 8/dic./2015, Hospedaje y alimentación: 8/dic./2015, Obtención de recursos: 1/dic./2015.

Se buscaba hacerlo todo antes de salir de vacaciones decembrinas, atendiendo a la observación del biólogo; además, en el caso de la comisión de alimentación y hospedaje, Oniver dijo que haría el trabajo y las visitas al lugar junto con quienes harían la búsqueda de guías.



Los chicos estaban animados y se pusieron a platicar para ponerse de acuerdo en los tiempos de sus reuniones. Tuve que llamar su atención debido al término de la sesión, porque el siguiente maestro estaba esperando para entrar. Nos despedimos con agrado y me retiré del grupo no sin antes agradecerle al compañero maestro su paciencia.

> El placer no surge por generación; hay que crear el ambiente de aprendizaje adecuado; y a medida que se avanza en el trabajo, la satisfacción, el placer y la alegría va en aumento [aunque es de reconocerse que los jóvenes tenían la suficiente capacidad para organizarse y con esto hacían] del esfuerzo y del trabajo disciplinado una de sus exigencias prioritarias (Carbonell, 2002, p. 48).

La participación de los docentes y las últimas actividades de la organización para el viaje

El día de la junta de Academia del semestre llegó y en el orden del día presenté el asunto del viaje de estudios del grupo. Al tocar el punto informé de la situación y comenté lo más claramente posible el tema de la Pedagogía por Proyectos y lo que se había realizado hasta ahora, indicando que la fecha estaba pendiente y que se elegiría en la siguiente sesión. Ellos preguntaron sobre el control del grupo y de los aprendizajes que se obtendrían, yo les informé acerca de la importancia de este tipo de trabajo, y uno de los rasgos comentados fue el aprendizaje que los alumnos obtendrían, en el sentido de los temas ya especificados en la organización del viaje. Además, un punto para mí fundamental lo constituyó la posibilidad del apoyo que brindarían desde su curso hacia el proyecto. Revisaron por un momento la situación y después comentaron que podría apoyarse siempre y cuando se les diera la oportunidad de precisar las temáticas a tratar en relación con el viaje. Esto fue un gran avance y agradecí a los integrantes su aceptación; por cierto, uno de ellos expresó su intención de acompañarnos en el viaje. De esta manera se obtenía el apoyo y se preparaba la participación de los maestros de acuerdo con su curso.

El inicio fue real, los docentes habían aceptado apoyar el proceso y el asunto de la interdisciplinariedad también daba inicio, con el fin de apoyar más adelante a la organización de todas las actividades, inclusive las propuestas por ellos. Se entiende que "la motivación para el aprendizaje es muy grande ya que cualquier situación o problema que preocupe o interese a los estudiantes puede convertirse en objeto de estudio" (Torres, 2000, p. 75). Con esto Carbonell deja claro que

> ... este tipo de pedagogías exige, por lo general, un mayor esfuerzo y dedicación tanto al alumnado como al profesorado; aunque los parámetros disciplinarios […] se basan en una democracia escolar potente y en supuestos distintos a los de las pedagogías tradicionales (Carbonell, 2002, p. 48).

Más animado me presenté en la siguiente sesión al grupo, y era necesario informarles de lo comentado en la junta, y así se hizo. Ellos lo tomaron con agrado y se propusieron, entre grandes manifestaciones de euforia, continuar en la organización del viaje más comprometidos. Los dejé un buen rato con sus risas, comentarios, bromas, aplausos y abrazos, hasta levantar mis brazos y preguntar fuertemente cuándo sería el viaje. Ellos atendieron y uno opinó que, para elegir la fecha, era necesario escuchar los avances de las comisiones para tener una idea y poder proponer. Todos

estuvieron de acuerdo y fue así como se presentó lo realizado hasta ese momento.

Los responsables del transporte informaron de la visita a personas que tenían una camioneta para llevarlos y, en este caso, Rosa María explicó que en la próxima reunión se tendría el costo del viaje. En cuanto a los guías, Arissa comentó sobre la visita al biólogo y que este les pidió el oficio dirigido a los coordinadores de las instituciones del medio ambiente ahí establecidos. Oniver expuso que aún no visitaba la comunidad, pero lo haría prontamente para tener ya la información completa del hospedaje y la alimentación, aclarando que se iría junto con el equipo de la búsqueda de guías, pues también tendrían que viajar hacia la comunidad, sobre todo, para encontrar a los guías y organizar el recorrido y el itinerario.

Ezequiel, del equipo de las solicitudes, comentó que ya tenía listos los documentos, sólo faltaba revisarlos y el nombre de los coordinadores para hacer los propios; mencionó que ya tenía listo uno para el biólogo, así como para la dirección de la escuela normal. Los encargados de los recursos expusieron la necesidad de conocer aproximadamente el costo del viaje para poder ofrecer una propuesta de actividades, aunque se hablaba de rifas. Quienes tenían los presupuestos también pidieron a los de alimentación, hospedaje y transporte, su reporte para tener a detalle la información al respecto.

Yo les pregunté acerca de las entrevistas y ellos, casi de manera inmediata, expresaron con tranquilidad que lo harían por equipos, dependiendo de los temas, y que utilizarían elementos estudiados en los primeros semestres. Eso me dio gusto y constaté la seriedad en sus actividades. Les expresé mi complacencia, ellos aplaudieron. Después hice la pregunta sobre la fecha del viaje, se miraron entre sí, rieron y se encogieron de hombros, alguien dijo que era necesario que se definiera para evitar que se perdiera más tiempo y pudiéramos salir antes de las vacaciones.

"Pues manos a la obra", dije. Y se empezó a analizar la situación. Se hizo hincapié sobre el recorrido para llegar a la comunidad de Chacahua, para lo cual era necesario hacer un viaje de Río Grande al entronque de la carretera a la comunidad del Zapotal; el segundo, del entronque al Zapotal al Zapotal; y el tercero, del Zapotal a Chacahua, aquí sería por agua. Rosa María hizo la aclaración de que se tendría el transporte de Río Grande hasta el Zapotal, y de ahí habría que tomar una lancha para Chacahua, por tanto, serían dos viajes. Entonces se tomó en cuenta esa ruta, y se acordó hacerlo días después de los informes de las comisiones, por lo que se propuso salir el viernes 11 de diciembre y regresaríamos el sábado 12 del mismo mes.

Después pregunté sobre el horario, ahí se complicó la situación; algunos expusieron que era necesario salir temprano para aprovechar al máximo la jornada, pues lo que se pretendía era "algo extenso" dijeron. Todos

estuvieron de acuerdo con ese comentario y se propuso a las seis de la mañana y no hubo objeción.

Ahora ¿cuándo saldríamos del parque?; vuelta a la discusión, algunos decían regresar al medio día y otros en la tarde, pero unos más con risas propusieron en la noche, pues había que aprovechar para pasear y convivir más con la comunidad. Hubo un momento en que se tornó difícil la situación debido a la desorganización de la reunión, viéndome en la necesidad de llamarles la atención dos veces. Les pedí más cordura, el acuerdo saldría si se atendía con más seriedad. Después de un tiempo, movieron la cabeza positivamente y se miraron, hasta que alguien habló y expresó su sentir en la idea de aprovechar el tiempo, por lo que se dieron un espacio para revisar y si hacía falta información salir a buscarla, así pensaron que era bueno salir en la noche, ya sin prisas. Para agilizar, otro más propuso realizar la votación y así se hizo. Se pidieron propuestas, se anotaron las siguientes: 17, 18, 16, 15 y 20 horas.

Se procedió a la votación y se pidió que se le preguntara a uno por uno y se anotara; para 17 fueron dos votos, para 18 uno, para 16 tres, para 15 seis y para 20 nueve. Así la salida del lugar sería a las 20 horas. Hubo algarabía por parte de quienes querían en la noche y los demás, después de quedarse serios, se empezaron a reír y dijeron entre bromas que los felices harían todo el trabajo pesado; las risas se dieron y lo sentí en buenos términos al darme cuenta de las pláticas entre ellos para proponer visitas a lugares que habían escuchado. Eso no quiere decir que nadie hubiera ido antes, simplemente ahora se haría con miras a aprender y se abarcaría casi toda la extensión del lugar; lo anterior lo deduje por la inclusión de los temas en las pláticas.

Entonces el viaje se haría el viernes 11 de diciembre a las 6 de la mañana, y se regresaría el sábado 12 de diciembre a las 8 de la noche.

Por último, se checaron los pendientes para tenerlos listos en las fechas propuestas y se anotaron rápidamente en el pizarrón: alimentación, finiquitar transporte, itinerario, recursos y entrega de solicitudes.

Estábamos a inicios del mes de diciembre y se me informó del paro estudiantil,[2] su primera actividad: tomarían la institución y no se podría trabajar. Lo anterior lo comenté en una reunión con el grupo y dijeron que

[2] Los alumnos de todas las escuelas normales del estado se encuentran organizados mediante la Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca (CENEO). Se movilizan para el reclamo del cumplimiento de los diferentes acuerdos generados con las autoridades educativas y gobierno del estado. En este caso se iniciaba la lucha por la exigencia de los espacios de trabajo de manera automática, sin considerar el examen de evaluación dispuesto por la SEP, además de brindar apoyo a sus compañeros agredidos y detenidos en los estados de Chiapas y Michoacán.

pedirían el espacio para continuar con el proyecto del viaje. Días después me comunican sobre la negación, por tanto, se suspenderían todas las actividades. Comentando en los pasillos, antes de abandonar la institución, que ya tenían el costo del transporte, los oficios estaban listos para entregarse, la información de la alimentación y el hospedaje estaba casi completa; de hecho, estaba avanzado el trabajo. Pero todo se detuvo y decían que podría llevarse a cabo en enero, pero era difícil por las prácticas. Con todo, se suspendió el viaje y el trabajo quedó parado. Al final, en días posteriores hubo que abandonar la institución para el inicio del bloqueo de la escuela y con ello su lucha estudiantil.

Ya no fue posible darle continuidad al proyecto, llegó el periodo vacacional y todo quedó para enero, aunque sabía que difícilmente se podría llevar a cabo, pues se presentaba el periodo de prácticas y de ahí al cierre del semestre.

El proyecto de acción, uno de los tres del proyecto colectivo, quedó terminado; sin embargo, teniendo listo casi todo no se visitó la comunidad, y esto provocó el desaliento del grupo, pues se quedaron con la intención y sobre todo con las expectativas.

Cabe aclarar que Jolibert y Sraiki (2014) después proponen seis fases,[3] ya no cinco; ponen énfasis en la evaluación; lo que realizamos se considera dentro de la primera.

Reflexiones finales

La experiencia vivida con el grupo produjo situaciones cuyo desarrollo nos llevó a probar la tensión y la preocupación para llegar a tomar decisiones, siempre estuvimos dialogando, negociando cada postura. El contenido de los argumentos utilizados fueron serios y hacían repensar cada situación. Tanto los alumnos como yo vivimos cada paso, los cuales llevaron a mostrar nuestras actitudes, pero al resolverse la dificultad, al tomar las decisiones y llegar a acuerdos, se mostró la alegría, y el compañerismo entre los estudiantes; todo lo bueno se puede obtener del trabajo cooperativo o colaborativo:

[3] El proyecto colectivo considera seis fases: I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles; II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno; III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes; IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas; V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos; VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

> Indudablemente tiene una serie de ventajas para el alumno como puede ser promover las relaciones sociales, la interrelación alumno-alumno, alumno-profesor y profesor-alumno; fomentar la motivación, la creatividad, la responsabilidad y autonomía individual del alumno, y en definitiva lo prepara para la vida profesional, en la que con casi total seguridad tendrá que escuchar opiniones distintas, intercambiar información y experiencias, y llegar a acuerdos (Gutiérrez del Moral, 2009, p. 3).

Por otra parte, en todo momento, reflexionar fue un acto que mantuvo al grupo en constante diálogo, las ideas surgían y de acuerdo con cada situación se elaboraban los argumentos. Ese acto no obligado de pensar, de reflexionar, es interesante y se constituye en el camino para encontrar explicaciones a las dificultades en sus prácticas profesionales futuras y poder encontrar apoyo y fabricar las estrategias pertinentes para mejorar su labor:

> Formar una práctica reflexiva, paradójicamente, significa hacer de la reflexión una rutina, si no relajante, por lo menos que se pueda experimentar sin agotamiento ni tensión. Uno de los factores, el más fácil de trabajar, afecta al control de los medios intelectuales de la reflexión: hábito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de transcribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta, etc. Métodos para clasificar los problemas, repartir las tareas, hallar información y asegurarse la ayuda (Perrenoud, 2007, pp. 63-64).

Es bueno también reconocer por lo menos algunas limitantes que tuvimos: una, el tiempo, al trabajar por semestre este se reduce fuertemente y si se agregan las diferentes actividades tanto estudiantiles y sindicales —sin que esto quiera decir que es incorrecto— reduce la temporalidad de las diferentes acciones del proyecto y demás actividades de los cursos. Otra, es la posibilidad de no contar con el apoyo de los integrantes de la Academia para organizar los aprendizajes de las actividades fuera de la institución, para evitarlo se necesita un arduo trabajo con los profesores, que implica abarcar más de su tiempo al análisis de la convergencia de los temas de sus cursos con el proyecto.

Si bien la petición realizada en la junta de Academia referida al apoyo para la operación del proyecto organizado con los estudiantes fue aceptada, no siempre sucederá lo mismo. Y es que cada responsable de curso posee la capacidad de decisión sobre la estrategia a utilizar en el desarrollo del trabajo. Cada curso plantea la forma de trabajo y la evaluación.

Al trabajar por semestres, el tiempo y el número de sesiones, el programa de curso, la coordinación de los maestros responsables en Academia, son

aspectos que influyen fuertemente en la aplicación de alternativas de gran impacto como lo es la Pedagogía por Proyectos, que implica la organización de las acciones para su buen resultado.

Cada maestro organiza sus actividades de acuerdo con los propósitos y competencias de los cursos, inclusive algunos diseñan y ponen a prueba estrategias, pero sin que afecten a los otros, y corriendo los riesgos ya citados. Con esto es bueno reconocer la facilidad de proponer acciones pedagógicas tendientes a mejorar la labor docente. Pero siempre se busca no incurrir en la provocación de dificultades en los otros espacios académicos. Se presenta en la junta de Academia la estrategia o proyecto y es aceptado la mayoría de las veces por no exigir mayores esfuerzos a los integrantes, no sin antes presentar los informes correspondientes en cada reunión.

En la realidad eso es también bueno, cada uno de nosotros busca la manera de hacer lo mejor, a pesar de todo. Pero también es reconocer la exigencia de cumplir con el programa hasta donde los tiempos y las condiciones de trabajo lo permitan. La preocupación y desesperación nos acompañan siempre, y cuando decidimos accionar algo diferente aumenta el grado de estrés.

Sin embargo, lo vivido con los compañeros maestros es signo de poder aplicar proyectos a gran escala, por llamarlo de alguna manera. Revisar nuevamente el programa para determinar las relaciones con la propuesta de trabajo implica, como ya lo dije antes, un gran esfuerzo debido a incluirse en el desarrollo del mismo y formar parte importante también. Esto es mirar el trabajo académico con un compromiso colaborativo serio, independientemente de lo exigido en otras academias.

Llego a pensar que impulsar un tipo de trabajo como el que realicé pudiera, poco a poco, incluir a los demás docentes, y estaría bien iniciar con hacerlo tan sólo informando a los demás del proceso y buscar la intervención gradual durante el desarrollo.



Por otra parte, es provechoso descubrir, independientemente de las dificultades, los alcances en el mejoramiento de las actitudes de los alumnos y de la puesta en acción de sus capacidades y habilidades, los cuales son cuestiones promovidas en la licenciatura. Algo interesante es haber provocado la motivación hacia las actividades, evitando las caras de fastidio, además de ofrecerles la facilidad de elegir el tema y determinar las acciones a seguir en contextos deseables; haciendo surgir la necesidad de compromisos y disposición para la organización, esto es, que lo obtenido en esta experiencia, aunque no se logró culminar, arroja

resultados aceptables, los cuales implicaron preocupaciones tanto para los alumnos como para mí, y la presión obligó a ser paciente en cada momento de "negociación" en las discusiones, y en la duración de las actividades.

No se pueden negar los obstáculos que se presentaron, pues en toda experiencia nueva sucede y cuando el atrevimiento impulsa a generar cambios en el actuar docente, de antemano existe el "riesgo" ante lo institucional; sin embargo, la experiencia vivida no puede sostenerse únicamente en las dificultades, sino también en los aportes arrojados para mejorar el trabajo académico, y todo obliga a tener presente que desarrollar la Pedagogía por Proyectos genera una experiencia, nada simple y vacía, sino entendiendo que para alumnos y docente

> … no sólo es hacer, sino que es también pensar, reflexionar e interpretar lo hecho. La experiencia es fundamentalmente pensamiento y reflexión producida sobre y a partir de lo hecho. Es acción y también reflexión. Una reflexión que, en la medida que se produce, enriquece lo que se hace (Alliaud, 2011, p. 98).

Con todo, "una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias" (Jolibert y Sraïki, 2014, p. 29).

Es de reconocer también el haber llegado hasta el proyecto de acción, faltando el de aprendizajes, sobre lo cual ya había logrado un avance con la Academia, así como el de las competencias. El contrato colectivo no fue concluido totalmente, por lo que no permitió continuar por las siguientes fases.

Por último, quiero cerrar este espacio con las ideas de Alliaud al referirme a este documento:

> … son esas narraciones, esas voces, esos relatos producidos que trascienden lo que aconteció (pero que toman el acontecimiento vivido como materia prima del relato), las que tienen un alto poder formativo tanto para quienes los producen como para sus posibles oyentes. Son esos relatos que se organizan a partir de acontecimientos, personajes, escenarios y situaciones, sensaciones pero que también incluyen interpretaciones y reflexiones, lo que permitirán no sólo enriquecer las prácticas de sus productores, sino también las de quienes los comparten o se encuentran con ellos. […] recuperan lo que se hizo, interpretándolo y haciéndolo comunicable a otros, los que favorecerán la reflexión y la producción entre los docentes.[4] Ese componente reflexivo y productivo, esa cualidad del saber ligada al hacer que ellos expresan, representa una fuente de aprendizaje para quienes enseñan,

> quienes producen y aprenden en ese mismo proceso en un tiempo sostenido (Alliaud, 2011, pp. 93-94).[4]

Así culmino este relato, consciente de las posibilidades de mejorar mi trabajo docente y el aprovechamiento académico de los alumnos, lo que es realmente un trabajo "humano", que no atiende únicamente la eficiencia y la productividad.

Referencias

Alliaud, A. (2011). *Narración de la experiencia: práctica y formación docente*. Recuperado de *https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2357/1903* el 4 de julio de 2018.

Antelo, E. (1999). Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. En *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana-Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata

Gutiérrez del Moral, M. J. (2009). *Trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas*. Recuperado de *https://dugidoc.udg.edu/handle/10256/1956 el* 16 de julio de 2018.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Madrid, España: Paidós.

Jolibert, J. y Jacob, J. (coords.) (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.* México: JC Sáez Editor.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2014). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M. de la (2014). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. México: Graó.

Suárez, D. H. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre maestros 6* (16), 73-87.

Torres, S. J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, España: Morata.

[4] En la nota al pie número 4, la autora expresa "Entendida como oficio, la enseñanza implica un proceso productivo que produce modificaciones o transformaciones en las personas. Desde esta concepción, la enseñanza no sólo se vincula con el procedimiento sino también con los productos, la obra (ver Dubet, 2006)".

LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS Y EL BUEN VIVIR

María Luz López Morales*
solmarialuz@gmail.com

RESUMEN

Esta experiencia se lleva a cabo en el Centro Educativo Juan Larios, en la ciudad de Monclova, Coahuila, México. Se comparte un proceso de cambio en la formación de los maestros que allí laboran, desde la Pedagogía por Proyectos vinculada a la filosofía del Buen Vivir. Se reflexiona acerca de cómo se ha venido desarrollando el proceso formativo, las dificultades para superar la formación alienante, el miedo a la pérdida, el trabajo individualista y los aprendizajes de los profesores, para construir relaciones horizontales y procurar ambientes de aprendizaje colaborativos entre docentes y estudiantes.

Palabras clave: Buen Vivir, Pedagogía por Proyectos, horizontalidad, colectivización, pensamiento autónomo.

This experience is carried out in the Juan Larios Educational Center, in the city of Monclova, Coahuila, Mexico. There is a process of change in the training of the teachers who work there, from Project Pedagogy linked to the Philosophy of Good Living. A reflection is made on how the formative process has been developing, the difficulties to overcome the alienating formation, the fear of loss, the individualistic work and the learning of the teachers, to build horizontal relationships and to seek collaborative learning environments between teachers and students.

* Docente de la Unidad UPN 054 Monclova. Adscrita a la Red LEE Monclova de la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

> *En el contexto de la formación del profesorado, la idea de una experiencia no informada que constituya la única base del saber profesional de maestros y profesores reduce drásticamente la visión del individuo que acabaría siendo poco más que una isla en el océano educativo, ciego y sordo a todo lo que le rodeara, incapaz de comunicar directamente su situación, excepto a sí mismo, quizá, mediante una especie de reflexión no estructurada.*
>
> Peter Gilroy

De la universidad a las aulas. Un camino incierto

Había decidido jubilarme, mis condiciones de salud y familiares me estaban reclamando el retiro. Con 39 años de profesora ya era necesario dejar un lugar a los jóvenes, permitir que llegara oxígeno nuevo a las aulas de la universidad. Más de 50% de los maestros pertenecemos al mundo de "sesenta y más", así que inicié mi calvario burocrático: visitas a médicos, estudios y más estudios, rechazo por esto y aquello, penalidades que "tenía que sufrir" si estaba dispuesta a obtener mi pensión por invalidez, o bien, dejar que el Estado se quedara con mi seguro pensionario como ocurre con la mayoría de los fondos que por años pagamos y que por enfado y cansancio nos hacen renunciar a él.

En esas faenas andaba cuando de pronto me veo involucrada en un problemática educativa que ni siquiera era parte de mi contexto. Un grupo de personas me pide ayuda para resolver la situación escolar de sus hijos: habían cerrado sin justificación alguna un centro educativo privado, y quienes estaban a cargo (frailes franciscanos) dejaron a los estudiantes en la indefensión, algunos ya habían concluido su nivel de secundaria, otros el nivel medio superior y no les habían entregado sus certificados; quienes cursaban aún el bachillerato no podían ingresar en ninguna escuela por el plan de estudios diferente y, lo que era peor, ya habían dado de baja la institución ante la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Quien debía resolver esta situación era el obispo de Saltillo, Raúl Vera López, personaje reconocido por su trayectoria política y social a favor de los grupos vulnerables y opositor activo del gobierno corrupto y rapaz en nuestro estado de Coahuila y en nuestro México. Desde hace 10 años hemos caminado juntos en tareas sociales y comunitarias, así que solicité su intervención y, al resolverse favorablemente para los estudiantes y los padres de familia, ya estaba comprometida para resucitar la escuela y reorientarla educativamente.

Una cosa es decir cómo debe ser una escuela y otra es crearla; muy bonito es hablar de educación colaborativa y muy complicado formar comunidades

críticas desde la cultura individualista dominante; emocionante es convocar a los profesores a trabajar la Pedagogía por Proyectos y peliagudo es formarnos como maestros en proyectos; prometedor es incitar a ser mediadores con las teorías de los críticos, constructivistas y cognoscitivistas y retador es que, como docentes, pongamos en juego estas perspectivas teóricas; alentador es tener como bandera la esperanza del Buen Vivir y desconsolador es que la ideología dominante nos aprisione y genere zonas de confort que no somos capaces de aniquilar. En fin, un reto pedagógico que me convocaba a desaprender y me llevaba al mundo del sueño posible.

¿Con quiénes íbamos a trabajar y quiénes de los que habían estado laborando en la escuelita podían y debían quedarse? La primera prueba fue convocar a docentes y demás trabajadores a preinscribir, lo cual hicimos en la calle, en medio de la nada, ya que la escuela se encuentra fuera de la ciudad, así que instalamos carpa y a registrar alumnos. Sólo tres maestras se presentaron, dos trabajadores manuales y una administrativa, dos padres de familia y cuatro estudiantes. El ciclo escolar estaba iniciando, 17 de agosto, y logramos inscribir 18 alumnos, cuatro por terminar bachillerato, dos en segundo y dos en tercer semestre del mismo nivel educativo más ocho de tercero de secundaria.

Fue muy difícil lograr que los padres de familia confiaran en nosotros, no nos conocían y, por supuesto, dudaban de todos, luego de lo vivido con los frailes. Poco a poco fuimos creando un clima de confianza entre quienes se arriesgaban, además, porque no tenían otra opción escolar para sus hijos, así que decidieron empezar esta aventura.

Llegaron maestros a pedir trabajo, no teníamos con qué pagar, pedíamos colaboración con docentes jubilados, con profesores de buena voluntad, con amigos; algunos nos miraban asombrados, otros simplemente sonreían sin dar respuesta. Por fin logramos que un grupo de personas le apostaran al proyecto educativo que simultáneamente íbamos elaborando, y así fue como inició esta experiencia pedagógica.

Los saberes de los profesores

Tenía ante mí un nuevo reto, reconstruir una escuela y, principalmente, poner en práctica la estrategia de proyecto como propuesta alternativa: la Pedagogía por Proyectos. Por más de 10 años la habíamos venido promoviendo desde la Universidad Pedagógica Nacional, motivando a los maestros a implementarla en sus escuelas. Ahora tenía la oportunidad de hacerlo, así que con más obstáculos que posibilidades se convocó a un grupo de personas de buena voluntad para formar una asociación civil que

diera rumbo al proyecto educativo, así, sin recursos humanos ni materiales, iniciamos el ciclo escolar.

Necesitábamos lo principal: maestros que se interesaran en iniciar el proyecto y le apostaran a otro mundo escolar posible. Poco a poco fuimos integrando un grupo de trabajo con 13 profesores quienes mostraban disposición para trabajar con la propuesta e iniciar una práctica docente alternativa. Cinco de ellos tenían experiencia docente y ocho iniciaban su vida profesional en la escuela.

Del individualismo al trabajo cooperativo

> *La formación de los intelectuales tradicionales es el problema histórico más interesante. Ciertamente está ligado a la esclavitud del mundo clásico y a la posición de los libres de origen griego y oriental en la organización social del Imperio Romano.*
>
> Antonio Gramsci

Desde el primer encuentro con los profesores se trató de crear un ambiente de trabajo colaborativo, que era totalmente nuevo para ellos, se mantenían callados la mayor parte del tiempo, opinaban poco y quienes lo hacían era para reafirmar su individualidad y trabajo en solitario.

Empezamos por elaborar un proyecto para ir conociendo la metodología de la Pedagogía por Proyectos desde la práctica. La formación de estos docentes tuvo lugar a partir de las relaciones de poder y no se decidían a romper con ellas. Cito: “Ninguna educación podrá ser liberadora mientras no asiente en la apropiación de la esencia humana por el hombre y para el hombre, destruyendo la alienación que identifica la cualidad humana con la apariencia de las cosas” (Merani, 1980).

La reflexión cotidiana acerca de ser maestro fue el primer acercamiento a la formación de “profesores en proyecto”, la memoria de la práctica social





respecto al orden y al deber ser de la vida en la escuela se veía como algo normal, cambiar sin reconocer sus modelos rígidos fue un obstáculo para acceder a la reflexión crítica.

La primera propuesta fue que podíamos ser irreverentes con las normas, con lo establecido, para irrumpir en el mundo de lo cotidiano, en esa práctica de siempre, rutinaria y sin matices. Esta fue la primera crisis respecto a sus prejuicios acerca de ser un buen maestro, de sus costumbres, del orden y la disciplina, de su autoridad frente a los otros.

Se hizo presente en la toma de decisiones el miedo a romper con lo que ya dominaban, no querían arriesgarse y manifestaron su duda al reflexionar acerca de lo que ya sabían hacer, argumentando que siempre les había dado buenos resultados. Sus certezas estaban a prueba, no estaban dispuestos a correr el riesgo de poner en peligro una práctica docente dominada, algunos por su experiencia como profesores y otros por lo aprendido como alumnos de un modelo de maestro rígido, autoritario y con poder.

No habían experimentado la autonomía intelectual. Les impedía pensar con libertad someterse a lo institucional, a la autoridad escolar; obedecer lo que otros les exigían; hacer sin cuestionar ni reflexionar; repetir mecánicamente contenidos del programa con un cierto orden; seguir las indicaciones para cumplir con la burocracia escolar.

El escenario parecía muy complicado, casi a una voz expresaban su miedo a "perder la autoridad" y el control:

> *Maricela:* los adolescentes son muy desordenados, querrán hacer lo que les dé la gana.
>
> *Irlanda:* no aprenderán nada, seguramente elegirán jugar todo el tiempo y entonces qué haremos.
>
> *Santiago:* eso se podrá para unas materias pero no para ciencias o matemáticas.
>
> *Edith:* haremos el intento aunque creo que no resultará, porque no saben manejarse con madurez.

La noción propia y de los estudiantes respecto a la organización social de la escuela, fue el primer reto sociocognitivo.

> … una concepción de la enseñanza que contempla al profesor como el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno como un receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del

> profesor, […] reduce a la mínima expresión las relaciones alumno-alumno, sistemáticamente neutralizadas como fuente potencial de conductas perturbadoras en el aula, y que la planificación del aprendizaje repose sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos y la interacción profesor-alumno (Coll, 1991, s. p.).

El entusiasmo por aprender mediaba entre la resistencia-miedo y los paradigmas dominantes. Así iniciamos la construcción de un nuevo camino de formación docente. Al igual que los estudiantes, los profesores aprendemos a hacer haciendo, y pusimos imaginación, creatividad, deseo, comprensión, esperanza, tiempo y recursos para ir tejiendo ambientes de aprendizaje que ofrecieran una escuela digna para los alumnos.

El punto de partida

Teóricamente ya conocíamos las características y la estructura general del modelo de la Pedagogía por Proyectos, así como también el enfoque del Buen Vivir, el cual se iría desarrollando a partir de esta.

Nos reunimos en tiempo extra-clase para ir diseñando el proyecto de acción. ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué nos interesa aprender? Preguntas generadoras que nos obligaban a pensar. Surgieron dudas que se referían a los alumnos y les dificultaba ser ellos, los docentes, quienes tuvieran que decidir. Durante la primera sesión, las propuestas eran sobre temas relacionados con los contenidos escolares, buscaban en sus programas lo que querían hacer y se les complicó establecer individualmente sus propuestas.

Para las siguientes sesiones ya estaban más relajados y empezaron a darse cuenta de que se trataba de proponer y argumentar lo que se planteaba en el grupo. Este momento fue un aprendizaje muy valioso para reconocer al otro y a sí mismos, para advertir que no se trataba de votar para llegar a acuerdos y que para lograr el consenso se ponían en juego el habla y la escucha, así como pensar desde la problematización el pensamiento propio y el de los compañeros.

Las propuestas fueron surgiendo de manera fluida y la forma como las aceptaron o las rechazaron les ayudó a descubrir sus capacidades, aunque buscaban la aprobación de quien coordinaba la sesión y seguían centrando el poder en el docente, quedaba de manifiesto que:

> Tradicionalmente, el poder del docente se justificaba por la autoridad de la que estaba investida su función. Al considerársele una autoridad legítima en la materia que impartía, había que obedecerle y, cuando se le desobedecía,

> el castigo correspondiente se aceptaba como ejercicio de un poder legítimo (Elliott, 2000, s. p.).

En la Pedagogía por Proyectos se sugieren algunos aspectos "ineludibles" a considerar en la formación de los niños, así que los mismos aplican cuando de la formación de profesores se trata, entre los que destacan: *a)* la confianza en sus posibilidades de aprender y progresar, sentir que los otros confían en sus potencialidades y que les pueden ayudar con perseverancia y tenacidad; *b)* confiar en la inteligencia de todos, para promover pensar más que actuar sin sentido; *c)* asumir que aprender se da en la interacción con las personas, al implementar la colaboración y su co-elaboración, que: "socioconstruyen explícitamente su vida, su lenguaje y sus aprendizajes" (Jolibert y Sraïki, 2009).

En este primer momento del proyecto de acción, además de definir *qué* y *cómo,* se fueron resaltando las concepciones que habríamos de aprender y las que tendríamos que desaprender, como eran: dejar en poder de los estudiantes sus aprendizajes y la vida de la escuela; que un proyecto en la escuela siempre es un proyecto de aprendizaje; diferenciar la Pedagogía por Proyectos de una pedagogía por temas; que los proyectos son colectivos y que también hay contratos individuales de aprendizaje; que la evaluación es formadora desde la reflexión metacognitiva, individual y colectiva; incluir a los padres de familia en los procesos de construcción de aprendizajes y los progresos de sus hijos (Jolibert y Sraïki, 2009). Como profesores tendríamos que identificar las que nos ataban más al tradicionalismo o a la escuela institucionalizada.

Era evidente la preocupación de los profesores, todo era nuevo y eso de pensar, analizar, reflexionar así como el hablar argumentativamente y escuchar a los otros les presentaba un escenario totalmente desconocido. Todo se hacía más complejo en la medida que se preguntaban cómo hacerlo en la práctica.

"Una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias" (Jolibert y Sraïki, 2009). Este planteamiento fue dando entrada al sosiego y al deseo de aprender asumiendo que no era asunto de hacer un proyecto y listo, que el centro escolar para transformarse tenía que seguir un proceso lento y que para aprender era necesario utilizar el conocimiento de cómo podemos modificar nuestra práctica docente y la vida de la escuela, sin violentar nuestros propios procesos de formación, reconociendo lo que somos como profesores.

De pasito en pasito

En ese ambiente de aprendizaje se estaba poniendo en juego también el Buen Vivir como filosofía de vida para todos los que estábamos apostándole a construir un caminar escolar alternativo. En la comunidad escolar asumimos como visión ética el Buen Vivir, como el bienestar colectivo para una vida digna, cuyo valor fundamental es el respeto por la vida y la naturaleza, reconociendo a esta como un miembro más de la comunidad, con el propósito de vivir en armonía en lugar de competir. Retomamos el concepto Buen Vivir del quechua *sumak kawsay* que significa la plenitud de vida en comunidad junto con otras personas y la naturaleza.

> Las personas conservan el sentido de su propia identidad en el transcurso del tiempo por ser conscientes de las creencias y objetivos que dan unidad a su vida, y la forma de configurar su vida mediante sus acciones depende en gran medida de su sentido de quiénes son (Langford, 1998, s. p.).

Este aspecto ha sido otra parte importante en la formación de los profesores, combinada con la reconstrucción del ser maestro, mirar el mundo desde el nosotros, desde el colectivo, es reconfigurarse, para que sus acciones den cuenta de una forma nueva de estar socialmente. Romper con el individualismo que les daba identidad y con el cual habían llevado a cabo su vida no ha sido asunto menor. Profesores han llegado y se han ido, algunos han experimentado y no han podido incursionar en la transformación de su manera de asumir y ver la vida, trascender del yo al nosotros les ha creado conflictos, por lo que en algunos casos se sigue practicando la enseñanza tradicionalista y en el colectivo se disimula y se finge para evitar el riesgo de aprender una filosofía de vida nueva.



> *Miguel:* me gusta mucho lo que estamos aprendiendo pero en el grupo no es lo mismo. Además me resulta más sencillo seguir el programa y los contenidos del libro.

> *Mónica:* todo muy bien, las clases son muy dinámicas y los muchachos se muestran muy interesados, pero la verdad me resulta muy cansado y prefiero seguir dando las clases como antes, mis 12 años de experiencia me respaldan.

Los profesores han tenido el temor de confundir a los estudiantes y caer en lo que algunos llaman error pedagógico, consideran que repetir información o memorizar contenidos para un examen es aprendizaje, eso les limita sus posibilidades de aprendizaje personal y la mediación con los estudiantes. La confusión la relacionan con la inseguridad, la falta de certeza (se está aprendiendo una nueva estrategia), con el desconocimiento del tema y con la falta de seguridad temiendo equivocarse y quedar en evidencia con los estudiantes.

La ideología alienante está más enraizada de lo que suponemos. Los profesores han pasado por procesos educativos de domesticación durante toda su historia de vida escolar. El sistema educativo ha procurado la reproducción de saberes mecanizados, controlados y fielmente copiados de los planes y programas de estudio. De allí que cuando se inició la elaboración del proyecto global de aprendizaje, se empezó a sentir un gran alivio entre los profesores, porque ahora sí podrían trabajar con los contenidos programáticos.

> Valeria: Vaya hasta que vamos a poder enseñar algo a nuestros alumnos. ¿Qué debo poner en la planeación?
>
> Edith: Maestra mi clase de inglés no puede entrar en eso de los proyectos, tengo que seguir mi libro y lo que me marca el programa.
>
> Julián: No puedo incluir los contenidos del programa porque no son los que siguen en el orden y además cuando vengan los exámenes no podrán contestar lo que no hemos visto.

Entre todos fuimos elaborando el proyecto global de aprendizaje, a darle congruencia con el proyecto de acción y con los proyectos específicos de construcción de competencias. Construirlo en colectivo ayudó a reconocer la importancia de los saberes de cada uno, las aportaciones, aún y cuando no fueran de su asignatura, enriquecieron el proyecto y fue posible ver la integración del aprendizaje con lo que se había acordado y organizado en el proyecto de acción.

Profesores en proyecto, como una práctica instituyente pero a la vez institucionalizada, ha sido un proceso complejo y contradictorio. Ninguno de los docentes ha decidido transformar su práctica de manera autónoma, su deseo es seguir teniendo una práctica tradicional y alienada, hacer uso del autoritarismo, el castigo y la memorización para legitimar su autoridad. Prefieren los exámenes para dar una calificación, que evaluar y evaluarse implementando la reflexión metacognitiva sistemática.

No todo está perdido...



Durante año y medio que se ha experimentado esta estrategia de formación, se ha podido avanzar lentamente, aún no podemos decir que exista un compromiso intelectual por parte de los profesores, se asume la estrategia como un deber ser por algunos y por otros como una oportunidad para educar desde la complejidad. La lectura y la escritura siguen siendo los fantasmas recurrentes para incluirlos en la ruta de mejora, se sabe de ellos, pero, pocas veces se hacen presentes en las aulas y mucho menos en la vida cotidiana de los profesores.

La interrogación y producción de textos poco se ha realizado, los profesores no leen, no escriben y por lo tanto no cuentan con herramientas para que los estudiantes incursionen en el mundo de la palabra escrita. Pese a ello, realizan sus actividades con responsabilidad, conocen a los estudiantes logrando tener empatía con ellos y reconociendo sus potencialidades y sus necesidades afectivas, intelectuales y sociales.

Incursionar en la cultura de lo escrito desde la pedagogía por proyectos sigue siendo el mayor reto, se ha logrado que identifiquen su importancia en todas las asignaturas y que no es privativa de la clase de español, realizando además tareas concretas para vivir en textos.

La formación docente nos presenta condiciones objetivas y subjetivas. Las primeras son aquellas referidas a lo que los profesores hacen, cómo lo hacen, donde y con quien lo hacen, las segundas tienen que ver con sus necesidades, valores sentido de vida, filosofía, deseos, sueños, entre otras. Estas condiciones son las que otorgan la especificidad de cada uno y su intervención en el mundo, las cuales han de ser consideradas cuando se incursiona en el campo de la transformación docente.

Descubrir el poder que otorga leer, escribir, hablar y escuchar en un mundo tan devastado por las políticas deshumanizadas, queda como tarea pendiente en la formación de profesores en este lugar de México, donde los profesores, en su mayoría, aceptan la reforma educativa sin chistar, donde permiten toda clase de atropellos por parte de autoridades educativas y gubernamentales, donde con alegría y voluntariamente acuden a presentar las evaluaciones punitivas y resultan idóneos para ejemplo de todos. Aquí hemos de seguir dando la lucha pedagógica hasta que la fuerza nos alcance.

Aprendiendo desde el poder de leer y escribir como maestros

> *Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales. Y cuanto más se desarrolle este bagaje común, en respuesta a los contextos cambiantes de la actuación profesional, mayor será la capacidad de los profesionales concretos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente.*
>
> John Elliott

Transformar la práctica educativa como tarea permanente ha requerido trabajar en proyecto con los profesores. Se ha experimentado con proyectos definidos por ellos. Pese a sus resistencias, incorporar actividades lúdicas en las tareas les entrega dividendos que no esperaban. Han empezado a descubrir cómo superar el miedo a ser maestros relajados y felices con alumnos que han sido "descartados" de otras escuelas y que presentan un perfil especial, y que lo importante no es querer controlarlos, sino darles la libertad de elegir y desarrollar su autonomía intelectual. Esto se evidencia en la primera fase del proyecto cuando se elige lo que se quiere aprender y el objetivo, así como al diseñar el contrato colectivo. Este momento es de gran importancia para integrarlos en una dinámica grupal colectiva y crear el ambiente favorable del Buen Vivir, cuando se respetan las voces de todos y se sienten escuchados y apreciados.

Díaz Barriga (2006), retomando a Schön, reflexiona al respecto: "lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, pero es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar". Los maestros vamos aprendiendo a vincular la escuela con la vida, aprendiendo a hacer, reflexionando desde la acción misma.

La severidad que tienen con ellos mismos para ser maestros modelo les evita transformar ciertas prácticas docentes como seguir a "pie juntillas" el plan y los programas de estudio oficiales y llevar un libro de texto que se deba seguir de la "A a la Z", las cuales representan obstáculos cuando planean y diseñan el proyecto global de aprendizaje. Siguen exigiendo formatos para desarrollar sus secuencias didácticas y llenarlos sin poner en juego su creatividad; tomar como punto de partida el contrato colectivo que se ha diseñado en la primera fase del proyecto; darle seguimiento a las tareas definidas y organizadas por el grupo; investigar los contenidos que generen aprendizajes y que construyan conocimiento desde el proyecto.

El lenguaje deja de ser poder para controlar y dominar, en esta perspectiva es usado para reflexionar, analizar, crear, pensar individual y colectivamente. El lenguaje opresor de la política educativa, usado para denostar al docente como un sujeto limitado e incapaz de construir en el día a día los saberes pedagógicos, se transforma en un lenguaje libertador, un lenguaje que vitaliza al profesor cuando descubre que es posible utilizarlo para sí y para ser mediador en la vida del aula. En la tercera fase del proyecto se trabajan las estrategias para aprender contenidos. En este momento hay que dejar la clase magistral y dar la libertad a cada uno para que construyan su conocimiento desde la colectividad. Desarrollar las habilidades del pensamiento con dinámicas grupales en las que siempre los protagonistas son los alumnos. Esto resulta muy doloroso porque quita el poder "al que sabe" y el conocimiento pasa a ser de todos.

En este proceso vamos construyendo en el día a día una escuela que cobija a los "despreciados" por otras escuelas, donde el lenguaje se utiliza para matar intelectos y espiritualidades. Los maestros reconocen que "nuestro" centro escolar ha de cambiar el lenguaje oficialista y excluyente por la palabra esperanzadora del Buen Vivir; pensarse desde los otros, leer la realidad con otra mirada, reconocerse desde la palabra viva, ir construyendo un camino nuevo y contra-hegemónico a las políticas públicas del Estado mexicano. Aquí, esos alumnos que fueron "etiquetados" por no saber, por no poder académicamente y por no querer "estudiar", van cambiando su actitud frente a ellos mismos, ante su vida y su familia.



La socialización ha ayudado a los maestros a encontrarle sentido a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Cuando se hace la puesta en común de lo aprendido, de las evidencias, de lo que consideran que vale la pena compartir, van identificando fortalezas, debilidades y lo que faltó aprender e investigar. Esta fase ha sido como el preámbulo para llegar a la evaluación desde otra perspectiva. También para superar las dificultades de intercambio de saberes con sus pares. La incertidumbre de ser juzgados o evidenciados va cambiando por la de adquirir certeza, que se puede aprender de los otros cuando les preguntan, comentan y estimulan acerca de lo socializado.

Las últimas dos fases del proyecto son las de evaluación, y esta sigue siendo no sólo el gran reto sino además el obstáculo epistemológico más

difícil de transformar. Se continúa con una práctica evaluativa represora y censora. La aplicación de exámenes es recurrente porque algunos maestros y directivos piensan que si los alumnos no temen a ser reprobados y no se les amenaza con eso entonces no pondrán empeño en aprender.

En este sentido nos falta un buen camino por recorrer, no hemos arribado a la evaluación auténtica (Díaz Barriga, 2006). Los criterios para evaluar desde la metacognición y la metalingüística, así como las tareas contextualizadas que representen desafíos intelectuales, siguen sin aplicarse, y ello complica que se pueda llevar a cabo la autoevaluación y coevaluación para luego ser consensadas y construir conocimiento en la comunidad de aprendizaje.

Leer y escribir es la urgencia en el centro escolar. Vamos construyendo un camino que parte de una formación profesional tradicionalista y resistente a la transformación, pero especialmente de una comunidad que se construye con estudiantes, padres y profesores que no estamos exentos de la complejidad cultural de hoy, cuando la información nos aleja cada vez más de la lectura y la escritura, por lo cual la formación lectora y escritora representan un desafío en el centro escolar, lo que sin duda iremos logrando desde la Pedagogía por Proyectos y la filosofía del Buen Vivir.

Referencias

Acosta, A. (2010). *La comunicación, un derecho necesario para el Buen Vivir*. En D. H. Cordero (ed.), *Nuevas instituciones del derecho constitucional ecuatoriano, 2*. Quito, Ecuador: Inredh.

Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, España: Díada Editores.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: McGraw Hill.

Gramsci, A. (1995). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Valparaíso: Comunicaciones y Ediciones Noreste.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta*. Barcelona, España: Paidós.

Ruiz, C., Pulido, R., Ruiz, P., González, T., Chona, J., Ortíz, G. y Mendoza, M. (agosto de 2010). *Diplomado La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos en educación básica*. México.

Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce *(Extensión universitaria)*.

LEER ES CULTURA: PRÁCTICAS DE LECTURA EN LAS ESCUELAS LAFRAGUA

Anne-Marie Chartier*
Elsie Rockwell**
rockwell@cinvestav.mx

RESUMEN

El texto narra las impresiones que tuvieron Anne Marie Chartier y Elsie Rockwell en la visita realizada a las escuelas primarias José Ma. Lafragua e Ignacio Allende de la región oriente de Iztapalapa. Enfatizan en las experiencias pedagógicas de ambas escuelas, la función social de la lectura y escritura. Algunas estrategias realizadas por los maestros son: lectura en voz alta de versos, dramatizaciones de cuentos, hablar y escuchar con respeto, envío de cartas, entre otras.

Palabras clave: lectura, escritura, redes de maestros, innovación, contexto.

The text narrates the impressions that Anne Marie Chartier and Elsie Rockwell had on the visit to the José Ma. Lafragua and Ignacio Allende elementary schools in the eastern region of Iztapalapa. Emphasize in the pedagogical experiences of both schools, the social function of reading and writing. Some strategies carried out by teachers are: reading aloud verses, dramatizations of stories, speaking and listening with respect, sending letters, among others.

* Docente del Instituto Nacional de Educación, Francia.
** Investigadora del Cinvestav, IPN, México

En primer lugar, quisiéramos agradecer la amable bienvenida y hospitalidad de todo el personal de las escuelas Lic. José Ma. Lafragua, ubicada en Ignacio Allende 77, colonia Paraje Zacatepec, en la región oriente de Iztapalapa, Ciudad de México, de los turnos matutino y vespertino, por aceptar nuestra visita y compartir con nosotros las actividades docentes y culturales que se llevaron a cabo el día 20 de enero de 2015.

Nos sentimos como en "nuestra casa", con la posibilidad de observar la vida cotidiana de la escuela y de dialogar con autoridades, profesores, padres y niños con toda libertad. Pudimos asistir a siete actividades de clase y a dos actos cívicos, ¡con dramatización de cuentos! Es una oportunidad maravillosa para quienes nos dedicamos, como nosotras, a tratar de comprender cómo logran todo lo que logran las escuelas públicas, incluso en condiciones difíciles.

En segundo lugar, quisiéramos comentar el asombro que nos ocasionó el comportamiento tan ejemplar y tranquilo de los niños de las escuelas, su paciencia durante los actos, su participación en todas las actividades, y su alegría frente a las escenificaciones de los cuentos por parte de los maestros. Es evidencia de una comunidad muy bien integrada y de estudiantes "bien educados". Los felicitamos y les agradecemos muy especialmente sus muestras de interés y cariño, las sonrisas y abrazos, sus comentarios y preguntas y las cartas que nos hicieron llegar.

Anne-Marie Chartier, en particular, quien regresa a México por quinta ocasión, encontró en esta escuela, de nuevo, la fuerza de ese sentido de colectividad y comunidad que es tan propio de la tradición en México. Ello incluye no sólo al personal de la escuela y a los estudiantes, sino también a los familiares, especialmente de madres, que acompañaban o esperaban a sus hijos dentro y fuera del colegio. Todo ello refleja una fuerza que es capaz de resistir, de perdurar y de renovarse en los ámbitos de la educación como en otros ámbitos.

Al mismo tiempo, nos dio gusto a las dos encontrar que no había un modelo pedagógico único a reproducir, sino un respeto mutuo. Celebramos este ambiente escolar que al mismo tiempo que fija una orientación común en el sentido de promover la lectura y la escritura, permite que los maestros encuentren sus propios caminos para llegar al objetivo. Las diferencias de personalidad, de formación y de generación, se reflejan en las diferentes formas de trabajar que observamos. Cada quien aprovecha tanto su propia experiencia como las recomendaciones que dan sus colegas y profesores. Consideramos que el equilibrio entre lograr un consenso colectivo y abrir espacios para alternativas diversas, es un reto difícil, pero que esa relación debe ser la base de cualquier movimiento pedagógico que busque ser duradero, como lo han sido varios movimientos de colectivos

de Iztapalapa, en particular la trayectoria ejemplar de la Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura.

En la búsqueda por construir mejores prácticas pedagógicas, los maestros siempre tenemos que navegar entre los múltiples cambios en el entorno y las tradiciones de enseñanza que han demostrado tener valor en la práctica. En ese camino, es posible encontrar nuevas maneras de trabajar con la cantidad de libros infantiles y con los medios digitales que se tienen actualmente, sin desaprovechar prácticas que tienen una larga historia cultural y que han dado resultados positivos en el pasado. Así, por ejemplo, recibimos cartas redactadas por los estudiantes de Lafragua con todo el formato clásico de correspondencia, pero que se pasaron a procesadores digitales y se nos enviaron por internet y pudimos imprimir, y que luego se leyeron en voz alta durante el acto; todo ello es una muestra de cómo se pueden combinar prácticas de lectura tradicionales con los nuevos medios. Fue una muy grata experiencia.

En el conjunto de actividades que observamos tanto dentro de las aulas como en los espacios comunes como la biblioteca, la sala de cómputo y el patio, pudimos darnos cuenta de la riqueza de prácticas *diversas* de lectura y escritura que se realizan en las escuelas. En primer lugar, se ha evitado privilegiar la lectura silenciosa sobre la lectura en voz alta, o viceversa, y se ha buscado más bien aprovechar momentos propicios para cada una. Una actividad interesante fue la lectura colectiva en voz alta de versos y canciones que los chicos ya conocían y que leían con un ritmo concertado y de manera alegre: es una combinación innovadora de memoria, lectura expresiva en voz alta, concertación colectiva, ritmo y alegría, que seguramente llevaba mucha práctica detrás.



En otras clases, se notaba que el acto de escuchar leer en voz alta a un compañero se valoraba tanto como el aprender a leer uno mismo. El trabajo entre estudiantes daba lugar a muchas oportunidades de leerse unos a otros los textos en voz baja, intercalando preguntas o comentarios. En cuanto al tipo de textos, observamos lecturas de cuentos, narraciones, instrucciones, temas científicos, que a veces se abordaban en una misma sesión, sin caer en la polarización de lo "literario" frente a lo "informativo", sino aprovechando los recursos y retos de la diversidad real de textos disponibles.

Algunos maestros opinaron que los libros de texto vigentes no son "funcionales". No obstante, se observó que los docentes recurren a los libros de texto de manera selectiva para buscar en ellos escritos e ilustraciones que permitan realizar su trabajo. Contar con libros de texto gratuitos universales sigue siendo indispensable, en nuestra opinión, pues por ser el libro que todos los niños tienen permite lecturas colectivas, en silencio o en voz alta, de un mismo texto, lo cual facilita el trabajo. El libro oficial también contribuye a la formación de un referente cultural compartido entre niños de todas las escuelas primarias del país. El reclamo a las autoridades, consideramos, debe ser que se garanticen libros de texto de la mejor calidad (¡los actuales no lo son!), hechos de manera que recojan la experiencia de los docentes y que contengan lo mejor de nuestras culturas y nuestras ciencias.

El libro oficial también contribuye a la formación de un referente cultural compartido entre niños de todas las escuelas primarias del país. El reclamo a las autoridades, consideramos, debe ser que se garanticen libros de texto de la mejor calidad (¡los actuales no lo son!)...

En estas escuelas, como en otras, observamos muchas maneras en que los maestros integraron los libros de texto con libros infantiles, literarios e informativos. Por ejemplo, al solicitar que los chicos cantaran canciones cuya letra estaba en el libro de texto, la maestra buscó en línea los *tracks* de música para acompañarlos, un recurso no proporcionado por la SEP. Otros maestros también integraban múltiples materiales, provenientes de la experiencia y las búsquedas, para trabajar los temas de los libros oficiales. Por ejemplo, utilizar los mapas para ubicar los lugares referidos en los cuentos o textos, encontrar otras referencias a los temas en línea o en la biblioteca y aportar desde hogar y la comunidad materiales adicionales a los provistos por la escuela.

Los maestros también han buscado diferentes formas en que los estudiantes pudieran expresar sus experiencias y sentimientos como lectores. En muchas actividades se combinaban diferentes tipos o géneros de

expresión textual y oral: la poesía con la alabanza, las cartas con los relatos vivenciales, las leyendas con historietas elaboradas por los niños, los diarios con las actas de asamblea, las canciones con el baile y los cuentos con la dramatización. Para los niños de primero, que recién empiezan a identificar palabras, las actividades lúdicas se combinaban con los ejercicios de identificación, secuenciación, y descifrado de letras y números, que los vuelven más amenos. Vimos además que el sentido lúdico se conserva para los estudiantes mayores, e incluso, para para muchos de los maestros (en otras escuelas, se pierde después del primer grado).

Muchas de estas actividades se encuentran en la vanguardia de las propuestas pedagógicas, pero también rescatan prácticas avaladas por largas *tradiciones de innovación*, como la escuela freinetiana y la integración de lo artístico con lo científico. La capacidad inventiva de los maestros se encuentra en la selección y la combinación de múltiples recursos para trabajar mejor con los estudiantes que les tocan en cada grupo o año, en cada clase.

Para todo docente, creemos, lo más difícil es inventar formas de interactuar con el grupo para mantener su interés en leer y escribir. En el trabajo cotidiano de conversar con y escuchar a los alumnos, los maestros pueden mostrar habilidades que no cualquiera tiene, y que adquieren sólo con la experiencia frente a grupo. Saber vincular la literatura infantil con la educación, distingue el trabajo docente de la tradición de los cuenta-cuentos, que tiene una intención más recreativa. Observamos cómo varios maestros hacían preguntas para vincular la literatura infantil con las experiencias propias de los estudiantes; así, un relato sobre una mascota en África se volvía accesible al permitir que los chicos contaran experiencias con sus mascotas. Es consigna clásica apelar a la imaginación de los estudiantes a partir de la lectura de textos infantiles, pero poner esto en práctica requiere inventar maneras específicas de despertar esa creatividad, preguntando, como lo hicieron otros docentes, cómo se imaginaban los chicos que podrían comunicarse siendo sordomudos, o cómo pensaban que un rayo pudiera abrir una montaña, o cómo creían que era, a partir de las búsquedas en internet, la ciudad de París, donde vive Anne-Marie.

En muchas ocasiones, la lectura condujo a formas de expresión escrita y oral: resúmenes, comentarios y juicios sobre los textos leídos, incluso “frases” inventadas para convencer a los compañeros de leer el texto seleccionado. A un nivel más informal, los estudiantes compartían en pequeños equipos comentarios sobre los textos. La práctica de dar cuenta oralmente de lo que habían leído les permitía una mayor comprensión. De numerosas maneras la lectura condujo a la producción de textos propios, que a la vez se leían en grupo. Todo esto seguramente ha permitido a los estudiantes encontrarle mayor sentido a la lectura, pero además tener la experiencia de redactar textos que serán leídos por otros.

Lo más difícil es priorizar y organizar el tiempo disponible para las actividades más significativas de enseñanza (sobre todo por la creciente burocratización de la vida escolar). Esta habilidad también se va adquiriendo con la experiencia, pero algunas observaciones pueden ser útiles. En diferentes grupos, notamos el valor de las rutinas, las reglas claras y las regularidades en la conducción de las clases; estas permiten al docente ahorrar tiempo, porque los chicos saben cómo realizar ciertas actividades, cuándo buscar ayuda del maestro, cómo organizarse en equipos o salir al baño sin interrumpir la clase. En estos ambientes, los docentes se pueden concentrar en la enseñanza.

También vimos cómo algunos maestros logran mantener un buen ritmo y una interacción fluida con los estudiantes. Esto requiere estar al pendiente de todos ellos, incluyendo aquellos que se distraen fácilmente o que pierden el sentido de la actividad. Cuando una maestra pide que los chicos redacten y lean frente a grupo sus propios textos, y luego se selecciona uno para pasarlo al pizarrón y corregirlo entre todos, potencia el esfuerzo individual con la actividad conjunta. Es complicado combinar trabajos en grupo, en equipo o parejas, con la atención individual (que requieren los chicos en ciertos momentos). Los docentes deben usar su propios criterios para determinar qué combinación utilizar en cada momento, con cada grupo, y aprovechar todas estas formas en lugar de suponer que una es siempre mejor que otras. Los maestros crean así cotidianamente formas de trabajar con sus grupos que no se encuentran prescritos en los textos pedagógicos.



Algo que nos impresionó fue que los chicos también pudieron ser testigos de la lectura de los adultos. Cuando la enseñanza se limita a solicitar una lectura individual, a menudo con el objeto de evaluar competencias o medir tiempos, los estudiantes tienen poca oportunidad de ver leer a los adultos o a sus compañeros. En estas escuelas, los chicos se daban cuenta de que los maestros también leen, no sólo para cumplir con las necesidades de su trabajo, sino también para mostrarles cómo se busca información, cómo se interpreta un texto, cómo se disfruta de la lectura. El hecho de que los maestros ofrecieran una lectura dramatizada de cuentos (con disfraces, gestos y emoción) nos sorprendió por ser una práctica que no suele observarse en Francia. Los maestros involucrados en esta actividad, expresaron un conocimiento profundo de los cuentos, de sus tramas y mensajes, que

permitía mayor atención, disfrute y comprensión de la literatura infantil por parte de todos los chicos, hasta de los más pequeños.

La visita a las dos escuelas Lafragua, una matutina y otra vespertina, también nos permitió relativizar el supuesto de que las escuelas de jornada completa serán la solución a todos los problemas educativos. Todo depende de cómo se organizan las escuelas, cómo se aprovechan los tiempos y los recursos y cuáles son las necesidades de las familias atendidas. En estos casos, la jornada matutina no limitaba las posibilidades de aprovechar la biblioteca y el aula de medios, ni de promover ampliamente la lectura y escritura. Por otra parte, vimos que los grupos más pequeños del turno vespertino hacían posible la mejor inclusión de chicos que requerían mayor atención. Una maestra decía que el trabajo en el turno vespertino "nos regresa la humanidad". Sería importante tomar en cuenta opiniones (como esta) de los docentes y los padres de familia antes de aplicar políticas educativas uniformes que tienden a desconocer las diversas realidades socioculturales de nuestro país.

Esto nos lleva a plantear algunas reflexiones más generales. *Primero,* hay que considerar la relación entre la cultura y la lectura. El entorno social provee un acceso desigual a la cultura escrita y a los medios digitales. En las familias existen diferentes tipos de materiales escritos y diferentes actividades que facilitan el acceso a la lectura, o bien, prácticas que orientan hacia otras esferas de vida y cultura (por ejemplo, el deporte, los medios, los oficios, la fiesta). Por otra parte, la distancia entre lo que se lee en las casas y las lecturas esperadas en las actividades escolares puede ser significativa: por ejemplo, puede haber una abundancia de textos religiosos o periódicos en las casas, que no son del tipo de cosas que se leen en clase. No todos los niños tienen acceso en casa a la literatura infantil. Además, aunque hay acceso a internet en algunas casas, muchos hogares no lo tienen.

Una maestra decía que el trabajo en el turno vespertino "nos regresa la humanidad". Sería importante tomar en cuenta opiniones (como esta) de los docentes y los padres de familia antes de aplicar políticas educativas uniformes que tienden a desconocer las diversas realidades socioculturales de nuestro país.

Dadas estas situaciones, les toca en parte a los maestros y directivos de las escuelas fortalecer estos contextos culturales que respalden la promoción de la lectura y el gusto por el conocimiento. Esto se logra cuando se comparten lenguajes y conocimientos que van formando una cultura propia de la escuela. Se socializan ciertas normas de respeto y confianza para la convivencia en la escuela, como observamos en clases donde los niños han

aprendido a felicitarse unos a otros por sus logros. Se fortalece esa cultura compartida también cuando se reconoce y valora el trabajo de los familiares al apoyar las tareas (sin que reemplacen a los docentes), participar en los eventos y ampliar las experiencias culturales de sus hijos.

Nos parece que en las escuelas Lafragua se está formando una fuerte cultura escolar en torno a la lectura: adultos y menores comparten referencias a un acervo de libros y textos, incluso antes de haberlos leído individualmente. Se convencen unos a otros de que vale la pena leer algunos de los libros seleccionados. Pueden llevar libros a casa para leer. Cuando los chicos empiezan a tener noticia acerca de los cuentos, las historias y los libros de ciencias por comunicación oral, el acto de leer adquiere mayor sentido. Se conjugan pensamiento y emoción en la lectura y se socializa lo leído en comunidad. Hablar, jugar y escribir sobre lo que se lee torna viva y colectiva la palabra escrita.

Segundo, es importante recordar que leer no es sólo disfrutar de la lectura, aunque también es eso. También es *un trabajo*, con un camino largo, a veces arduo, que requiere su tiempo y su esfuerzo tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden. A veces se piensa que disfrutar la lectura es algo inmediato, pero también se puede considerar como un logro que se alcanza lentamente; al seguir ese camino de aprender a leer (y esto es para toda la vida, pues nunca "acabamos" de aprender a leer) se comprende que toda esa pena (el trabajo) sí vale la pena.

El trabajo de enseñar a leer no puede comprenderse fuera de cada contexto social y cultural específico. Si bien hay contribuciones importantes de la psicología, la psicolingüística, la didáctica, la antropología y la sociología, en las aulas todo se combina: lo personal, lo social, lo cultural, lo cognitivo y lo emotivo, los programas y los materiales disponibles, los espacios y los tiempos, y todo influye en las maneras de enseñar y aprender a leer. Los docentes tienen que manejar todo a la vez, ponerlo todo en la balanza para encontrar, inventar, las mejores soluciones pedagógicas en cada momento, con cada grupo y alumno.

Las prácticas lectoras han variado mucho a lo largo de la historia, dependiendo de lo que *significa leer* en cada lugar y tiempo. Cuando se aprendía de memoria el Padre Nuestro, por ejemplo, era fácil identificar las palabras en el texto impreso, porque ya se conocían oralmente. Leer textos con información desconocida, como los libros de texto, requiere otra habilidad, pues se tienen que ir decodificando las palabras e interpretando lo que quieren decir. Algunos textos tienen esquemas y ejercicios que se tienen que leer de manera vertical o siguiendo otra secuencia. Los cuentos y canciones requieren otras maneras de leer, y repasar muchas veces el texto, o incluso, memorizarlo, facilita su expresión oral posterior. La lectura de búsqueda en

internet, con todas los hipertextos y los miles de signos a interpretar, requiere todavía otras habilidades. Hoy leer es algo nuevo, una combinación de prácticas del pasado, como leer en voz alta frente a un público, y nuevas habilidades, como el uso de los gestos digitales en una pantalla. Dada toda esta variedad, no creemos que existan los "mejores métodos" ni "las buenas prácticas docentes" válidas para todos los contextos y momentos. Los docentes tienen que diseñar y combinar muchos recursos pedagógicos continuamente, conforme a entornos socioculturales complejos y cambiantes.

Tercero, ofrecemos una reflexión sobre la relación entre teoría y práctica. En nuestra formación y entorno educativo, muchas veces hemos escuchado que la teoría es primero, y luego "se aplica" en la práctica; que es necesario partir de una teoría para después desarrollar la alternativa educativa. En realidad la relación es más complicada. Históricamente, encontramos que muchas de las nuevas teorías surgieron de la reflexión y la observación de las soluciones innovadoras que los docentes iban creando en la práctica escolar (como en el caso de Freinet o de Montessori, que eran maestros). A veces esas nuevas prácticas respondían a los cambios culturales o a los cambios materiales. Por ejemplo, el invento de la pluma metálica y del papel (más barato) de celulosa, a mediados del siglo XIX, hizo posible enseñar a leer y a escribir de manera simultánea a todos los niños, en lugar de posponer por años la escritura. Los textos impresos con imágenes también produjeron cambios en los modos de enseñar a leer. De manera similar, la reciente disponibilidad de libros infantiles en las escuelas ha llevado a los maestros a inventar maneras de utilizarlos para enseñar a leer a los niños. Es en la práctica donde los maestros enfrentan los retos de trabajar con nuevos materiales, programas, e incluso, con nuevos estudiantes, utilizando las prácticas conocidas que les dan seguridad, desechando otras que



Es en la práctica donde los maestros enfrentan los retos de trabajar con nuevos materiales, programas, e incluso, con nuevos estudiantes, utilizando las prácticas conocidas que les dan seguridad, desechando otras que no funcionaron, y a la vez inventando maneras de realizar su trabajo diario con los nuevos medios.

no funcionaron, y a la vez inventando maneras de realizar su trabajo diario con los nuevos medios.

Para llegar a formular nuevas teorías, será necesario tomar en cuenta no sólo cómo aprenden los chicos a leer y a escribir, sino también cómo enseñan los maestros, cómo apoyan a sus estudiantes en el largo proceso de apropiarse de una cultura escrita. Mientras más ricas y variadas sean las alternativas que se desarrollen en la práctica, más valiosas serán las teorías sobre la enseñanza de la lectura y la escritura del futuro. A la vez, conviene que los docentes hablen con sus colegas acerca de cómo trabajan y que establezcan un ambiente de confianza para no juzgarse, sino para intentar comprenderse mutuamente y tomar nota de otras experiencias que les puedan servir. Luego, es necesario que se socialicen las prácticas más valiosas o novedosas en colectivos y en redes, y que se documenten, por medios visuales o escritos, las tradiciones docentes que se vayan creando conjuntamente.

En conclusión, proponemos que la creación y elaboración de soluciones pedagógicas novedosas por parte de los propios docentes implica dos cuestiones. Ante todo, requiere contar con buenas condiciones en las escuelas: espacios, tiempos, y recursos necesarios, así como la seguridad laboral y oportunidades de formación, que permitan que todos los maestros se dediquen de lleno a la enseñanza, a la relación con los estudiantes y a su desarrollo personal y profesional. *Corresponde a las autoridades escolares garantizar estas condiciones materiales y valorar el trabajo de enseñanza y formación como prioritario entre las múltiples exigencias de la vida escolar* (y a la vez reducir las tareas de gestión, de rendición de cuentas y de evaluación estandarizada que de manera creciente restan tiempo al trabajo con los estudiantes). Esta garantía de las condiciones de trabajo es la demanda central que habría que hacer al Estado en la lucha por apropiarse de la materia de trabajo.

Pero fundamentalmente, la creación de alternativas requiere contrarrestar la campaña de satanización de los docentes que hemos vivido en nuestro país. Esto requiere crear un ambiente de confianza en y entre los maestros y crear espacios de convivencia que les permitan desarrollar diferentes soluciones pedagógicas. Entendemos que esa es la apuesta de la Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura. Poco a poco, desde las escuelas y las zonas, se puede ir fortaleciendo a los movimientos pedagógicos horizontales, a las alternativas compartidas, dentro del marco de esa gran alternativa educativa histórica –aún por lograrse cabalmente– que es la educación universal, pública y gratuita como derecho de todos.

"Vivos se los llevaron, vivos los queremos".

POESÍA AYOTZINAPA

Jorge Alberto Chona Portillo*
concienciayarte@gmail.com

Hacer de la palabra una consigna

No.
No más.
He dicho que no más.

Lágrimas que se anudan,
silencio, sólo silencio,
palabras vacías,
sueños rotos,
Jóvenes asesinados,
El poder del narco,
Una aspiración arrebatada.

Querían ser maestros,
han dicho,
querían ser maestros.

No los dejaron,
sus cuerpos sin ruta, sin destino,
vagan las almas, los corazones lloran,
gritos inconsolables de madres que no encuentran.

* Académico de la BENM. Integrante de la Red de Lenguaje México. Otra educación es posible. Nodo Metropolitano.

Mentes que brillan, lejanas ya
sin refugio,
sumergidas en ese mar de oscuridad,
voces silenciadas.

Jóvenes, nobeles
¿qué delito han cometido?
Ser pobres,
de origen campesino,
vidas arrebatadas,
la barbarie hecha política,
que destruye,
que destruye un México,
el México profundo.

La rebeldía silenciada
un anhelo arrebatado,
se formaban para maestros.
Dicen.
Mas a las aulas no llegaron.
¿Dónde están?
Muchas voces en coro.
Sólo habían ido a botear, juntar dinero y
sufragar sus prácticas profesionales.
Pedagogías ignoradas,
silencios comprados,
la miseria de un gobierno,
asesino,
de la esperanza,
a cambio, un mundo manufacturado,
un individualismo lacerante.

Vacíos, vacíos…
Unos ojos ya cerrados,
la bala asesina,
mentes perturbadas.
El poder, siempre el poder,
la compra de conciencias,
la geografía del dolor,
que crece.
Territorios infinitos.

Lágrimas, lamentos,
imágenes que danzan,
una danza macabra.

Una voz a lo lejos,
más cerca, más cerca.
Muchas voces.
Un grito, una plegaria,
Una consigna:
justicia,
educación,
libertad.

El eco que repite las palabras,
que se anidan,
que habitan los corazones buenos,
que piensan y se estremecen,
que accionan...
Por ellos,
por nosotros,
siempre.
Joven rebeldía,
una apuesta,
la esperanza,
la mirada de infinita ternura.

No más palabras,
una vida, muchas vidas,
que aparezcan,
un ruego masivo,
la vida con ellos,
que no se vaya,
Ayotzinapa,
normal rural,
vives, vives,
porque vives en nuestros corazones.

CON MIS VIEJOS OJOS

Fernando Monroy Dávila*

Caminarás el monte
el río
las nubes
los libros
las calles donde jugabas cuando eras niño.

Ellos no te hallarán.
Seguirás puliendo el brillo de mis ojos.
Hombro a hombro sembraremos palabras
palabras dinamita
revolución
esperanza
mañana.

No te hallarán los ronquidos de revólver.

Las balas no nos callan.
Ni nos dejan ciegos.

A ti tan sólo te hicieron ave
sobrevuelas el fogón que tu madre sigue untando de futuro,
haces ondear las banderas con las que Lucio nos vistió.

* Académico de la BENM. Doctor en Educación por la UPN.

Nosotros sabemos que tus palabras funden el plomo de las balas.
Queremos mirar más lejos,
hasta el mañana que se llena de luz
de saltos de agua
de racimos de esperanza.

Ellos nunca podrán silenciar lo que no tiene silencio.

Tomados de la mano caminaremos ardiendo juntos.
Juntos debajo y sobre la tierra.

Nadie jamás con los brazos atados, nunca más.

Ya no podrás marchar junto a nosotros el camino combativo,
pero nos ayudarás con un soplo de tu esencia
con un empujón de esperanza
de viento
de lucha
de futuro.

Todavía es muy pronto,
tu madre aún tiene un pasatiempo favorito:
teje la nostalgia
espera tu regreso
dinamita el silencio con trozos de eternidad.

Yo te veo nacer entre la sabia púrpura que brota de mis puños apretados
con tu sombra que a diario me visita
con tu palabra que eriza mi semblante
con tus ganas de vivir.
Con tu amor de hijo que prende fuego a mi tosca tozudez.

Cada vez que me desdoblo en tu ausencia insospechada,
la nostalgia pende de mis cejas.

Cada vez que te sorprendo entre mi pecho apuñalado,
hunde sus raíces la nostalgia en mi barba encanecida por tu ausencia.

La nostalgia fabricada intenta ahorcarme sin remedio.

Nunca más.

Nunca más caminarán solos los que a tu lado caminaron.
Nunca más tendré miedo a los fantasmas que me acechan.

A esos miedos que socavan el subsuelo de la piel,
que te dejan mudo y que te matan,
que casi te derriban,
te ensordecen
paralizan
apuñalan.

Nunca más temeré como temen los reclusos condenados a la hoguera.
Nunca más tendré el miedo de todos los huérfanos del mundo.
Ahora, hijo mío, te digo que la muerte que te hiciste
ha sosegado al viento que me pegaba a medio rostro.

Que poco a poco
mis huesos remolidos se llenan de templanza.
Poco a poco me hago una nueva piel con los retazos de mis huesos.

Estoy en paz con la muerte que te hiciste.

Te hiciste una muerte generosa.
Muerte de fuego.
Muerte dadora de vida.
Muerte fecunda de Quetzalcóatl-Chamán.
Muerte albacea de cada día que nace entre mis ojos.
Muerte tutora de mi osamenta renovada.
Muerte que unta mis huesos de una nueva vida.
Muerte cíclica de Quetzalcóatl-Sol.

MANDALA UBUNTU: CULTURAS AFRICANAS Y AFROBRASILEÑAS EN EL HACER COTIDIANO DE LA ALFABETIZACIÓN

Carmen Sanches Sampaio*
carmensanches.unirio@gmail.com
Ana Paula Venâncio**
anapaulavenancioafrica@gmail.com

RESUMEN

Este texto narra la experiencia de elaboración en colectivo de un mandala como ejercicio para potenciar acciones alfabetizadoras en diálogo con la filosofía africana ubuntu. Dicha práctica se realizó con un grupo de niños de primer año de enseñanza fundamental en una escuela pública de Río de Janeiro, Brasil.

Para nosotros, profesores de escuela básica y universidad, vinculados a la Red de Formación Docente: Narrativas y Experiencia (Red Formad), la escuela es, sobre todo, lugar de fuerza creadora, que potencia el pensar y el pensarse.

Palabras clave: alfabetización artesana, perspectiva de la experiencia, filosofía africana ubuntu, diálogo entre culturas.

This text narrates the experience of collective elaboration of a mandala as an exercise for promoting literacy actions in dialogue with the african ubuntu philosophy. This practice was carried out with a group of first year children of fundamental education in a public school in Rio de Janeiro, Brazil.

For us, teachers of basic school and university, linked to the Network of Teacher Training: Narratives and Experience (Red Formad), the school is, above all, a place of creative force, which enhances thinking and thinking oneself.

---

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (Unirio), Brasil. Es miembro de la Red de Formación Docente: Narrativas y Experiencias (Red Formad). Nivel educativo: enseñanza fundamental (primer año de escolaridad/alfabetización).

** Profesora del Colegio de Aplicación del Instituto Superior de Educación del Estado, Río de Janeiro (CAP/ISERJ), Brasil. Es miembro de la Red de Formación Docente: Narrativas y Experiencias (Red Formad). Nivel educativo: enseñanza fundamental (primer año de escolaridad/alfabetización).

La palabra ubuntu es muy difícil de traducir a una lengua occidental. Ella expresa el hecho de mostrarse humano.

Cuando queremos hacer saber todo lo bueno que pensamos de alguien, decimos "yu, u nobuntu", "existe: así y por eso tiene ubuntu [...]".

Es también un modo de decir: "mi humanidad está íntimamente ligada a su" o "nosotros pertenecemos al mismo haz de vidas".

Tenemos un principio: "un ser humano existe sólo en relación a otros seres humanos".

Eso es completamente diferente del "pienso, luego existo".

Por el contrario, eso significa: "soy humano, porque soy parte, participo, comparto".

Desmond Tutu (1999)

Hace casi dos décadas que nosotras, autoras de este texto, leemos, estudiamos, investigamos y conversamos sobre la alfabetización en el ejercicio de experimentar con los niños el complejo proceso de aprender-enseñar a leer y a escribir.

Aprendimos en nuestra formación, como profesoras alfabetizadoras, a alfabetizar teniendo como referencia los métodos sintéticos o analíticos. Métodos que se centran en letras, sílabas o palabras y frases. Palabras y frases, letras y sílabas pensadas por el autor de la cartilla. Para esta perspectiva teórico-metodológica de alfabetización, las relaciones entre lo vivido por los niños, dentro y fuera de la escuela, no son tenidas en cuenta, pues lo que importa es la repetición y la memorización de lo "enseñado" por el profesor en la secuencia previamente pensada y presentada por los métodos o cartillas de alfabetización. Uno de los criterios a seguir, el de la "gradación de las dificultades" de la lengua, limita y, muchas veces, impide que los niños puedan escribir y leer lo que desean y lo que les interesa fortaleciendo articulaciones y sentidos entre ese aprendizaje y sus conocimientos. Un criterio pensado por adultos, adultos especialistas de la lingüística, que no tienen en cuenta modos creativos e inventivos vividos por los niños cuando asumen el desafío de registrar por escrito la propia lengua.

Cuántas veces, como profesoras alfabetizadoras, pedimos que los niños escriban palabras más "fáciles" con letras y sílabas o grafemas y fonemas "simples", en lugar de palabras, pensadas por ellos, articuladas a su vida cotidiana. Pero esas palabras, las pensadas por los niños, poseen letras y sílabas con "dificultades". De acuerdo con el "criterio de dificultades" de la lengua, más «difíciles» y que necesitaban ser dejadas para después, para cuando esas "dificultades" como, por ejemplo, palabras escritas con "x", "ch", "ss" , "L", "ç", "ce", "ci", "cl", "qu", "gi", entre otras, ya habían sido enseñadas.

Demoramos en preguntarnos: fácil o difícil desde el punto de vista de quién, ¿de los niños o de los adultos? Preguntas simples, pero no las hacíamos porque creíamos o, mejor dicho, aprendemos a creer que el método debía ser seguido a la ligera y el error necesitaba ser evitado. Los niños no podían equivocarse, no podían escribir y leer lo que deseaban porque esto era entendido como que eran incapaces de saber lo que no fuera enseñado por el profesor. No podían, sobre todo, arriesgarse, atreverse, experimentar, jugar con los sonidos y las letras de las palabras, lo cual refleja una concepción docente pautada y referenciada por la perspectiva epistemológica y teórica de la *racionalidad técnica e instrumental* (Schön, 1992; Pérez Gómez, 2001), ¡sin creación, invención, dudas y autoría docente!

… ¿cómo y qué escriben los niños cuando pueden elegir qué escribir y cómo escribir? ¿Qué sentidos atribuyen a ese proceso de aprender a leer y a escribir? ¿Cómo viven ese aprendizaje? ¿Qué es común? ¿Qué no es común? ¿Cómo se relacionan, en la escuela y fuera de la escuela, con el lenguaje escrito?

Leer, estudiar y conocer otras perspectivas epistémico-teóricas y metodológicas de alfabetización –la Psicogénesis de la Lengua Escrita (Ferreiro y Teberosky, 1985), La alfabetización como proceso de discurso (Smolka, 1988; Geraldi, 1997)– y formación docente (García, 2015; Geraldi, Dario y Pereira, 1998), nos ha llevado a tomar de nuestra propia práctica como profesores-investigadores (García y Alves, 2002; Esteban y Zaccur, 2002). Pasamos entonces con los niños en el aula y con diferentes profesores alfabetizadores, con los que trabajábamos, conversábamos y estudiábamos, a atrevernos, arriesgar, crear y experimentar una práctica alfabetizadora que dé esa vida al defendido, así, de acuerdo con Paulo Freire (1988): la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél.



Fuimos viviendo, de formas individuales y en procesos colectivos (con) compartidos en redes de formación docente: *con* otros profesores en círculos de conversación, el aprendizaje sin cartillas de alfabetización y sin métodos de alfabetización. Pasamos a preguntarnos: ¿cómo y qué escriben los niños cuando pueden elegir qué escribir y cómo escribir? ¿Qué sentidos atribuyen a ese proceso de aprender a leer y a escribir? ¿Cómo viven ese aprendizaje? ¿Qué es común? ¿Qué no es común? ¿Cómo se relacionan, en la escuela y fuera de la escuela, con el lenguaje escrito?

Vivir ese movimiento, *con* los niños, provocó el desafío de estar atentos a sus modos, diferentes y comunes, de escribir y de leer. Modos que interrogan las comprensiones hegemónicas sobre la práctica alfabetizadora; modos que confirman y no confirman hipótesis defendidas por la Psicogénesis de

la Lengua Escrita; los modos que abren otras posibilidades de aprendizajes y de enseñanza del lenguaje escrito... modos que exigen el aprendizaje cotidiano de lidiar con las diferencias que nos constituyen y que, por lo tanto, están presentes en toda clase.

En este texto socializamos y ponemos en discusión una acción pedagógica alfabetizadora vivida recientemente, con una clase del primer año de escolaridad de los grados iniciales de la enseñanza fundamental de una escuela pública, ubicada en la zona norte de Río de Janeiro, el Instituto Superior de Educación del Estado, Río de Janeiro (ISERJ). Clase formada por un grupo de niños de alrededor de 6-7 años de edad. Además de Ana Paula, profesora alfabetizadora, un grupo de estudiantes-becarios, vinculadas al Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia,[1] un doctorando del Programa de Post-Educación de Unirio y Carmen Sanches, profesora vinculada a la universidad, quienes conviven y acompañan a esta clase desde un año anterior cuando los niños estaban en el nivel de educación infantil, de esa misma escuela, en el seno del proyecto Filosofía con los niños.[2]

Estar con los niños, pensando, hablando y filosofando sobre temas cotidianos de la vida misma, traídos por ellos y por nosotros, los profesores y estudiantes, provocándonos a vivir en este proceso las acciones de formación del profesorado –siempre inacabadas e inconclusas–abiertas y atentas a las maneras de ser, pensar, actuar y sentir de los niños. Para nosotros, un espacio-tiempo privilegiado de formación. Quizá pueda ser vivido por cada uno de nosotros como experiencia. Es a esto que le apostamos...



> —Tía, ¿no va a tener rueda de conversaciones?— es la pregunta de un niño, la potencia de una idea...

En 2016, en Brasil, con el golpe político sufrido,[3] y en Río de Janeiro, con la crisis política y la quiebra económica decretada por el gobernador del

[1] El Programa Institucional de Iniciación a la Enseñanza de Grant (PIBID) ofrecido por la CAPES (Coordinación de Personal de Nivel Superior de Formación) a través del trabajo con las universidades brasileñas para formación de profesores, se dedica a la concesión de becas a estudiantes de licenciaturas que se centren en la docencia durante su graduación. El proyecto PIBID de Unirio está constituido por ocho subproyectos e involucra cinco cursos de licenciaturas y 13 escuelas públicas.

[2] En Sampaio, Santiago y Alves (2016) presentamos ese proyecto que tanto nos moviliza.

[3] Vivimos en 2016 un golpe político con el *impeachment* y alejamiento de la presidenta electa Dilma Rousseff (31/08/2017). No se consideraron 54 millones 501 mil 118 votos que la eligieron como presidenta de Brasil. La crisis política y económica que vivimos, actualmente, lleva a la población a las calles en la lucha esperanzada de que los derechos conquistados por los trabajadores no se pierdan frente a las propuestas de reformas y privatizaciones presentadas por el gobierno golpista.

Estado[4] para las escuelas públicas vinculadas a la red Faetec (Fundación de Asistencia a las Escuelas Técnicas ligada a la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Estado de Río de Janeiro), como el ISERJ, desencadenaron una intensa lucha colectiva por derechos básicos negados y, por lo tanto, un año de paralizaciones y huelga de docentes y funcionarios.

Después de un semestre lectivo entrecortado por la huelga, por el movimiento potente de ocupación en las escuelas por los estudiantes secundarios y la realización de los Juegos Olímpicos de 2017, el semestre lectivo se inició prácticamente en el mes de septiembre. Este largo periodo sin clases provocó en los niños ansiedad por el retorno a la escuela. En este contexto, el reencuentro con amigos de la clase hacía el momento de la llegada un tiempo de emociones y afectos.

La vuelta a las clases hacía de ese un tiempo de fiesta, de conmemoraciones y alegrías. Una nueva celebración llenaba el espacio-tiempo del aula con la llegada de cada uno de los niños. Cariño, calidez, atención y alegría impregnaban el reencuentro. Fue en ese movimiento que oímos el habla potente de Perla: —tía, ¿no va a haber rueda de conversaciones?

Los niños inmediatamente retomaron la pregunta de Perla, la pregunta de la clase y, sin demora, comenzaron a tomar las bancas y, al ritmo de la euforia, comenzaron a hacer una rueda en el suelo de la sala. Entre uno y otro asunto, Ana Paula las desafió a pensar y a expresar sus deseos en relación con la escuela a través de una palabra. ¿Qué deseos sentían en relación con la escuela?



—De hablar por los codos —nos dijo Carlos Andrés.

—Me gusta imaginar las cosas —se expresó Francine.

—¿Puede ser juego? ¿De pique-agarre? —preguntó Vinícius.

—Me gusta escribir. ¡Sé escribir alemán! —dijo eufórico Jean.

—Me gusta jugar, me gusta pasar el lápiz labial y me gusta estudiar —Luyza habló.

—¡Futbol! —destacó Miguel, a quien se unió la mayoría de los niños.

—¡Me gusta venir a la escuela! ¡Me gusta esta escuela! ¡Me gustan mis amigos! —resaltó Éricka.

—¡La rueda de conversaciones es de aprender! Porque cuando la gente habla vienen más pensamientos! ¡Me gusta la rueda de conversaciones! ¡Me gusta estudiar! —dijo Perla sobre la escuela.

[4] El gobierno del estado de Río de Janeiro, al decretar quiebra, retrasa y parcela el pago de los salarios de servidores del Estado y encabeza un proyecto de desecho y privatización de la educación y de otras áreas esenciales. La situación vivida en las escuelas y universidades vinculadas a la red FAETEC, que incluye el ISERJ y las universidades estatales del estado de Río de Janeiro, es significativamente crítica.

—¡Me gusta mucho hablar! ¡Me gusta estudiar también! Y de la escuela, porque todo el mundo trae juguetes —afirmó Beatriz.
—¡Pensar cansa, tía! —finalizó Gabriel.

Escuchar las palabras de los niños durante la rueda de conversación fue gratificante. Una palabra, ¡no!, dos, tres, un montón, como dicen los niños... Algunas hablaron más, otras menos, otras quedaron más quietas, observando. Pero las palabras indicaban, para Ana Paula, *pistas calientes* para pensar el proceso de alfabetización que experimentábamos con este grupo. ¿Qué sentidos revelaban sus palabras, sus gestos, sus silencios? Ana Paula sugiere a los niños, en el transcurso de la rueda de conversación, que elaboraran una mandala con palabras

—¿Una mandala, tía? —preguntó Perla, curiosa por saber de qué se trataba.

Así como Perla otros niños quedaron intrigados por descubrir lo que era una mandala, y se volvió un juego de adivinar e investigar. Preguntaron a las madres, padres, abuelos, hermanas y hermanos, también consultaron en internet. Tardaron prácticamente dos días para que descubrieran el misterio...

—¿Y por qué una mandala, tía? —preguntó Ericka.

Durante las ruedas de conversación, los niños pronto percibieron que otras actividades realizadas en sala, cotidianamente, se asociaban a la idea y a la propuesta de la mandala. Resaltaron el formato circular de la rueda de conversación; las ideas, informaciones y aprendizajes que habitan en el aula; las discusiones que vienen y van y vuelven muchas veces; las diversas y diferentes palabras y pensamientos; los juegos, los deseos... así, Beatriz dijo admirada: —¡tía, tiene que ver con lo que hacemos todos los días!

Sí, la mandala es más que un diseño. Cada día, en rueda, las ideas surgidas iban tejiendo la mandala. De las palabras dichas algunas fueron permaneciendo: *jugar, hablar, pensar, estudiar, vivir, imaginar, amistad, grupo*. Palabras indicativas, fuertes en el colectivo, diferentes en sus sentidos para cada uno. Una artesanía colectiva se gestaba. Las ideas, iguales y diferentes, se ampliaban en la singularidad de cada niño artesano. En ese tejer de ideas, se volvió un ejercicio que involucraba gestos de escucha, de espera, de atención a lo que era vivido; gestos de ayuda y de amistad; conflictos, acciones de colaboración, interacción; curiosidad en la escritura de los pensamientos:

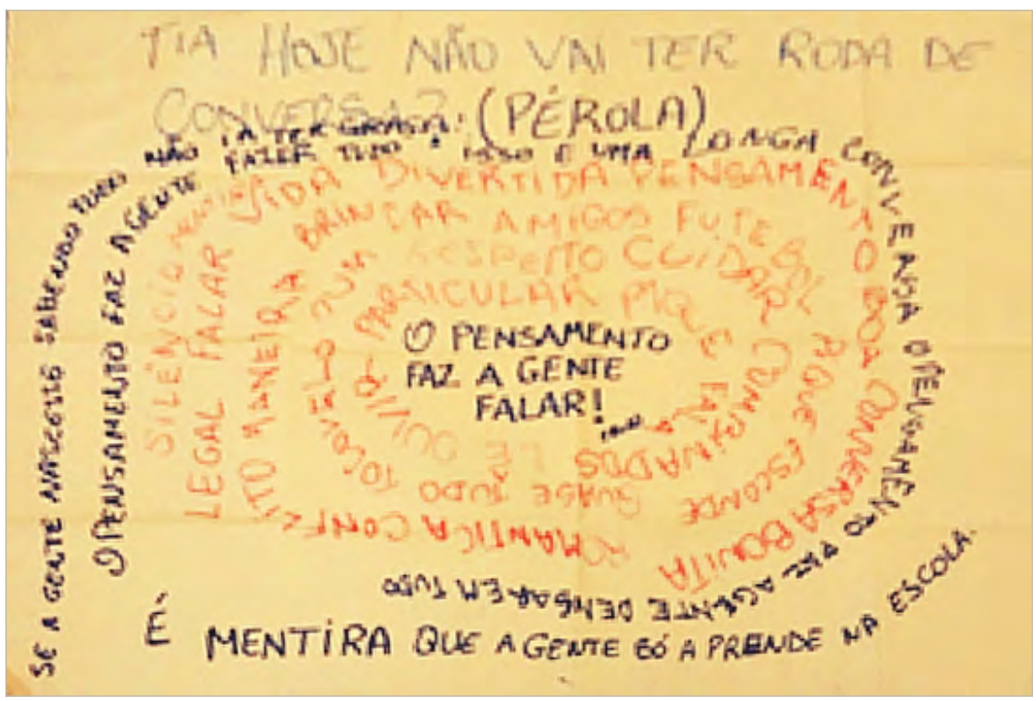
—¿Cómo se escribe...? ¿Con qué letra? ¿Esta letra se repite?
—¡Es la letra de mi nombre! ¡Esta es la letra del nombre de mi padre!

—¿Pero, tía, el sonido es de la “z”? ¿Se escribe con la “s”?

—¡Cuánta letra junta! Tía, tiene que hacer la curva...

En este movimiento la mandala iba poco a poco ganando vida y el proceso de pensar y usar el lenguaje escrito ocurría sin palabras clave, sin “familias silábicas, sin la dicotomía entre letras “fáciles” o “difíciles”. El deseo de registrar por escrito lo que era pensado, cambiado, negociado y decidido, movilizaba al grupo...





Sabemos que la sensibilidad para oír a los niños es imprescindible para pensar la alfabetización a partir de sus palabras, deseos, anhelos. Las palabras, para Ana Paula, son palabras-pistas para recorrer con los niños una

alfabetización artesanal, pues los pensamientos están enredados por la mandala. Pensamientos que se abrían, en la creación de la mandala, a otros pensares y a nosotros mismos. Este proceso interroga siempre la propia práctica alfabetizadora, cada año, a cada clase. Singularidad y complejidad, en lugar de sólo realizar los pasos o etapas de un determinado método de alfabetización. La comprensión de que estas palabras-pistas podían ser principios de convivencia y de aprendizajes en el proceso de aprender a leer y escribir, para este grupo, se hizo fuerte en el movimiento mismo de experimentar ese proceso de construcción con los niños.

Los niños, como sujetos de su propio proceso de aprendizaje, se reconocían en la singularidad del diseño, en el trazado, único e irrepetible, de aquella mandala, que ahora ganaba forma en la tela. Los bolígrafos de colores, el lápiz cera, el pegamento coloreado, la arena... diferentes materiales en un soporte distinto del papel que demandaban otros movimientos y sensaciones. En el trazado de la escritura de las palabras, la lectura que cada uno hace de sí mismo, la manera como lee e interpreta el mundo, marcaban presencia y esto hace, para la práctica alfabetizadora, toda la diferencia. Una *alfabetización artesanal*, tejida con los niños, en el día a día del aula, que apuesta a la posibilidad de convertirse en toda una experiencia, para los pequeños y las personas adultas que con ellas comparten ese proceso. Aprender a leer y escribir para inscribirse en el mundo de otros modos, cambio, desplazamiento, ruptura, creación, invención, acontecimientos.



En este sentido, destacamos que perseguimos perspectivas epistémico-teóricas, metodológicas y políticas que se contraponen a los métodos de alfabetización, aún hegemónicos en los días de hoy, en nuestro país, en las políticas

públicas implementadas. Errar, para nosotros, forma parte del proceso de conocer y de aprender a leer y a escribir. Ayudar y ser ayudado también forma parte de ese proceso. Aprendemos, con Vygotsky (1989), que hacer con ayuda, hoy, potencializa conocimientos prospectivos, futuros. Las hipótesis elaboradas por los niños en el movimiento de leer y escribir, como saben y pueden, desde el primer día de clase, es lo que impulsa sus aprendizajes.

En el gesto de escribir y en el gesto de leer, el pensamiento se mueve. Pensar con la escritura y la lectura. Al final, ¿cómo se aprende a leer y a escribir? Leyendo y escribiendo... y con lectores y escritores experimentados que puedan dudar, confirmar o no las hipótesis elaboradas por los niños, dar pistas y, sobre todo, cobijar a los infantes, en sus diferencias, con sus certidumbres e incertidumbres, sus miedos y corajes, sus curiosidades, sus invenciones. El profesor alfabetizador puede y debe ser ese lector y escritor experimentado atento a la complejidad y singularidad constitutivas de ese proceso de aprendizaje-enseñanza. Un profesor que sea abierto en su forma de pensar, de tomar decisiones, de crear y de investigar la propia práctica alfabetizadora. Que socialice y pueda compartir con sus pares y grupos sus dudas, incertidumbres, descubrimientos, aprendizajes diarios en el ejercicio cotidiano de ir convirtiéndose en un mejor profesor *en el ejercicio de la docencia* (Schön, 1995).

Después de unos días la mandala de tela estaba prácticamente finalizada. Es importante destacar que en su composición cada dibujo, cada escritura, tuvo su historia; cada color, su significado. La textura de la arena y el pegamento coloreado trajeron la subjetividad que la infinidad del pensar poseía. Dibujos, formas, palabras, colores, sentimientos, ideas... pero, faltaba, todavía, elegir un nombre para nuestra mandala. Como dijo Beatriz, en una de nuestras ruedas: "¡no puede ser cualquier nombre!".

Mientras pensábamos el nombre de la mandala, Ana Paula, al leer las palabras, poéticamente registradas, reflexionaba sobre las ideas y los principios que revelaban. Pensaba, aún, en el desafío que vivíamos niños y adultos al practicarlos cotidianamente. El recuerdo de lo que aprendimos con Hampaté Bâ (2010) –las personas están hechas de palabras y, precisamente por eso, son creadoras– la remitió a un concepto filosófico africano: ¡*ubuntu!*

Ubuntu, filosofía africana que expresa un concepto humanista, un modo de vivir que une la singularidad y la colectividad. El pensamiento de ubuntu se enlaza a la idea de la comunidad, de la solidaridad y del diálogo. El sentido humanista de ubuntu está directamente vinculado al otro: "yo soy porque nosotros somos". La singularidad de cada niño de la clase está ligada al otro con quien comparte, conversa, piensa, juega, aprende, enseña. Somos un colectivo y somos singulares. Esto es perseguido y experimentado en

el cotidiano de esta sala de clase. Pero no es una apuesta sencilla de realizar, pues la lógica individualista, competitiva, blanca, eurocéntrica y racista, desgraciadamente tiene una fuerte presencia en nuestra sociedad y, por lo tanto, también en la escuela, lo que provoca con frecuencia situaciones de opresión, exclusión, colonialidad y, sobre todo, la eliminación de la historia y de las culturas africanas y afrobrasileñas en los currículos.

Ana Paula, profesora alfabetizadora, una mujer que se asume como negra, apuesta con intensidad a una educación antirracista.[5] Una educación que visibilice lo que históricamente ha sido invisibilizado: herencias negras en la cultura brasileña. Se preocupa por lo defendido por Wanderson Flor do Nascimento:

> ... es necesario abandonar los fardos que nos llevan a vernos a nosotros mismos, como herederas/os del continente negro, como impotentes, deconstruyendo, a nuestra manera, las historias que nos han sido contadas sobre nosotros mismos y nuestras limitaciones o ausencias de potencias intelectuales. Es necesario desacreditar en las determinaciones ontológicas (históricas o naturalizadas) acerca de las imposibilidades de nuestro pensar (Do Nascimento, 2016, p. 207).



Alfabetizar leyendo, escribiendo y hablando... en las ruedas de conversación, realizadas diariamente, la oralidad gana centralidad. Conocimientos y desconocimientos circulan interrogando jerarquías y clasificaciones: "el más o menos inteligente", "lo que sabe más" o lo que tiene "dificultades para aprender". Todos los niños saben y no saben muchas cosas, conocen y desconocen... como nosotros, adultos, que con ellos compartimos ese proceso de aprender-enseñar-alfabetizar. Desde ubuntu, destaca nuevamente Wanderson Flor do Nascimento, "no

[5] Ana Paula y su colega, Elaine Matias, profesora de educación infantil, vivieron, por casi un semestre lectivo, un proyecto hermoso, importante y potente, con los niños con los que, en aquella época, trabajaban: el PANO Brasil-África. Un proyecto que sintetizó estética y políticamente estudios, investigaciones, talleres y muchos aprendizajes sobre la cultura africana y afrobrasileña.

se prioriza ningún tipo de competición, sino de colaboración solidaria" (Do Nascimento, 2016, p. 210).

Ana Paula lo sabe y, no por casualidad, sugiere y conversa con los niños sobre la palabra ubuntu. Los niños, entonces, la nombran con alegría: *mandala ubuntu*.



En el diálogo entre las culturas afro-brasileñas y africanas, una producción tejida y saboreada por cada niño y estudiante-becado que, en el *compartir* este proceso alfabetizador, marcadamente ético, estético y político, viven otros modos de ser docente, de ser profesor de niños, profesores alfabetizadores comprometidos con la invitación insistente de Walter Mignolo (2010) acerca de que es necesario y urgente *descolonizar los conocimientos y el ser*.

La mandala acompaña a la clase para el segundo año de escolaridad, en 2017, con Ana Paula y nuestro grupo, en los encuentros *de filosofía con los niños*. Al final, ¿cómo aprender a ser profesora de niños, profesora alfabetizadora si no en las relaciones que con ellas vivimos? ¿Cómo practicar una educación y una alfabetización intercultural sin interrogar la legitimidad de la existencia de una cultura dominante que acepta, tolera o apenas "reconoce" la existencia de otras culturas?

Hacer las cosas distintas de como lo hemos hecho, ampliando, modificando y abandonando modos aprendidos de ser y de relacionarse consigo mismo y con los otros... aprender-enseñar- aprender... sin olvidar que *mi humanidad está íntimamente ligada a su*... ¡ubuntu!

Referencias

Esteban, T. y Zaccur, E. (orgs.). (2002). *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Río de Janeiro, Brasil: DP&A.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (21ª ed.). San Paulo, Brasil: Autores Associados Cortez.

Garcia, R. L. (org.). (2015). *A formacão da professora alfabetizadora – reflexões sobre a prática* (6ª ed.). San Paulo, Brasil: Cortez.

Garcia, R. L. y Alves, N. (2002). Conversa sobre pesquisa. En T. Esteban y E. Zaccur (orgs.), *Professora-pesquisadora* – uma práxis em construção. Río de janeiro, Brasil: DP&A.

Geraldi, C. G., Dario, F. y Pereira, E. A. M. (orgs.) (1998). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, Brasil: Mercado de Letras.

Geraldi, W. J. (1997). *Portos de passagem* (4ª ed.). San Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Hampatê Bâ, A. (2010). A tradição viva. En Ki-Zerbo, J. (ed.), *História Geral da África I. Metodologias e Pré-história da África*. Brasília, Brasil: UNESCO.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica – retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.

Nascimento, W. F. (2016). Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação. En W. Kohan, S. Lopes y F. Martins, *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Río de Janeiro, Brasil: NEFI.

Pérez Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal.* Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Sampaio, C. S., Santiago, J. R. y Alves, R. (2016). Infancias con las infancias: narrativas de un acercamiento entre la filosofía y los niños de educación infantil. *La infancia & la filosofía, 12* (25), 567-584.

Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. En: A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.

Smolka, A. L. B. (1988). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. San Paulo, Brasil: Cortez-Universidade Estadual de Campinas.

Tutu, D. (1999). *Il n'y a pas d'avenir sans pardon.* París, Francia: Albin Michel.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente.* San Paulo, Brasil: Martins Fontes.

ENRED2: UNA EXPERIENCIA COLECTIVA CON ESCRITORES, ILUSTRADORES Y CUENTACUENTOS

Elizabeth Camacho González*
elijumago@gmail.com
Ma. Guadalupe Correa Soto*
correa.2358@gmail.com
Jorge Alberto Chona Portillo*
concienciayarte@gmail.com
Mireya Martínez Montes*
mireyitis@yahoo.com.mx
Martha Patricia Ruíz Nakazone*
maparuna_kazo@yahoo.com.mx

RESUMEN

En este relato pedagógico se narra una experiencia colectiva de la Red de Lenguaje México. Otra educación es posible, que tuvo lugar en varias escuelas de educación básica con cuentacuentos, ilustradores y escritores de literatura infantil, a través del Fondo de Cultura Económica, que se ha caracterizado por ser pionero en impulsar la literatura infantil en México.

Palabras clave: experiencia, literatura, libros, red y mediadores.

In this pedagogical story is narrated a collective experience of Red de Lenguaje México. Otra educación es posible, which took place in several schools of basic education with storytellers, illustrators and writers of children's literature, through Fondo de Cultura Económica, which has been characterized as a pioneer in promoting children's literature in Mexico.

* Integrantes de la Red de Lenguaje México. Otra educación es posible. Nodo Metropolitano.

"Paty, por parte del Fondo de Cultura Económica [FCE] vamos a echar a andar el proyecto piloto "El Fondo visita tu escuela", lo estamos trabajando con la Secretaría de Educación Pública, ellos quieren proponer las escuelas, pero nosotros planteamos que era importante contactar escuelas que sabemos que tienen un trabajo importante con la lectura; así que por eso te llamo, para que veas si a las maestras y maestros con quienes trabajas les interesa. Iría un escritor, un ilustrador y un cuentacuentos a la escuela…".

Esas fueron las palabras de Conchita[1] cuando habló por teléfono para hacer la propuesta. No era necesario que Paty preguntara más cosas, tenemos más de 15 años que coincidimos con ella en nuestro interés por impulsar el trabajo con la lectura en las escuelas de educación pública. Así que lo único que Paty le pidió fue que le permitiera proponerlo a los docentes que integran la Red de Lenguaje y la Coordinación de Maestros de Oriente de Iztapalapa.

Ni tarda ni perezosa, Paty envió un mensaje por WhatsApp al grupo de la Red de Lenguaje para plantear la invitación que hacía Conchita, misma que hizo llegar al maestro Roberto Gómez, a quien pidió convocar a la Coordinación de Maestros de Oriente de Iztapalapa a una reunión informativa con Conchita y Elia Crotte,[2] quienes operaban el proyecto por parte del FCE.

Días después se concretaron las dos reuniones con Conchita y Elia. No fue necesario mayor protocolo para convencernos de acoger la propuesta hecha por el FCE, puesto que la mayoría, desde hace ya algunos ayeres, hemos venido realizando actividades en torno a la lectura y la escritura, encontrándonos varias veces con ellas en este camino de andar entre libros, ya sea en la Coordinación de Maestros o en la Red de Lenguaje. Al final todos queremos lo mismo: crear otros mundos posibles en la escuela, proponerles a los alumnos otras maneras de vivirse a través de los libros.

La primera reunión tuvo lugar en la escuela primaria José María Lafragua. Después de la doble jornada de trabajo, llegamos alrededor de 20 maestros que participamos en la Coordinación de Oriente. La segunda reunión se llevó a cabo en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); ese sábado asistimos 16 compañeros de la Red de Lenguaje. Todos laborábamos en distintos niveles de educación y en diferentes escuelas: primaria, secundaria, la UPN y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

En ambas reuniones el entusiasmo fue lo que prevaleció, nos enteramos de que tendríamos la oportunidad de contar en las escuelas con escritores de la talla de Francisco Hinojosa, Alicia Molina, Mónica Brozon, Vivian

[1] M. de la Concepción Cabrera Jiménez, maestra jubilada de preescolar. Actualmente trabaja para el FCE como jefa de Promoción Académica.

[2] Elia Alicia Crotte Franco, cuentacuentos. Trabaja para el FCE como coordinadora de Enlace.

Mansur, María Baranda, Toño Malpica, Martha Riva Palacio y Adolfo Córdova; ilustradores como Carlos Vélez, Abraham Balcázar, Rafael Barajas *el Fisgón,* David Lara, Juan Gedovius, Paco Nava, Ricardo Peláez y Carlos Vélez; y, por supuesto, cuentacuentos de primer nivel: Gerardo Méndez, Janet Pankowsky, Raúl Buendía, Nacho Casas y Elia Sánchez.

Los asistentes a las reuniones mostraron un gran interés por el hecho de que a las escuelas llegarían un escritor, un ilustrador y un cuentacuentos. Y no obstante que Conchita y Elia aclararon que no era necesario que los alumnos leyeran alguno de los libros del escritor que se presentara, ni que conocieran qué libros había ilustrado el ilustrador, nuestra experiencia nos decía que era importante que sí se hiciera un acercamiento previo al evento, a la obra de quienes visitarían nuestras escuelas, así todos sabríamos algo de estos creadores porque si no lo hacíamos ¿sobre qué platicarían nuestros alumnos con el escritor y el ilustrador?



Cuando nos dijeron que donarían libros para los alumnos, uno por estudiante, y varios ejemplares de la colección *Espacios para la lectura* para cada uno de los docentes, los rostros se iluminaron aún más porque aparte de tener un cuentacuentos, un ilustrador y un escritor estaba el plus de los libros.

El día de la reunión proporcionamos los datos que nos solicitaron; posteriormente, por correo electrónico, Conchita y Elia nos notificarían por escuela quién sería el cuentacuentos que estaría con los primeros y segundos grados, el ilustrador que estaría con los terceros y cuartos y el escritor que charlaría con los quintos y sextos. Cabe mencionar que la organización para nivel secundaria fue muy semejante a la de las primarias.

Las actividades que realizamos previas al evento fueron una puesta en común. En un intercambio de experiencias pudimos llevarnos algunas ideas

para compartir con los compañeros de nuestras escuelas, por ejemplo: que el estudiantado leyera algún libro del escritor que iría, que se comentara, que se escribieran las preguntas que les gustaría hacerle ya sea al escritor o al ilustrador; que se diseñaran con diversos materiales algunos objetos y personajes que estuvieran presentes en la historia; que se realizaran mosaicos con las imágenes que ilustran los libros; que se hicieran mantas de bienvenida, invitaciones para que asistiera la comunidad escolar; en fin, lo que menos faltaron fueron propuestas respecto a todo lo que se podía hacer.

Es un hecho que trabajar en red es lo que hace la diferencia, no necesitamos ser de la misma escuela para que se gesten alternativas de trabajo colaborativas. Son nuestros anhelos, nuestros sueños, nuestra mirada a la escuela, pero sobre todo nuestras voluntades, lo que nos hace coincidir, lo que nos lleva a caminar juntos senderos que en algún momento se bifurcan. Si bien cada quien tiene su propia realidad, esos senderos se vuelven a cruzar una y otra vez, y es así como poco a poco vamos tejiendo, enredamos y desenredamos todo el tiempo.

Llegó la hora de la verdad y todo estaba dispuesto; ahora sí, cada uno con su cada cual…

Primer momento. Algarabía: un universo de risas, gestos y voces infantiles



a) Escuelas anexas a la BENM

En verdad que las escuelas se transforman ante la visita de libros para niños, escritores de literatura infantil, ilustradores y cuentacuentos. Lo primero a

vencer fue la incredulidad de las directoras y subdirectoras de las escuelas anexas a la BENM: Genoveva Cortés, República de Brasil, Manuel M. Acosta y Luis Hidalgo Monroy, así como del Centro Escolar México (una de las pocas escuelas que aún existen del modelo educativo del cardenismo), quienes preguntaban al inicio de la gestión: "¿de veras van a venir?", "¿para todos los niños?", "¿y qué se requiere para participar?".

Ya con la aceptación de las responsables de estas escuelas, tanto de las primarias como de la normal, nos dimos a la tarea de organizar la visita del FCE a los colegios.

En cada visita del Fondo, directoras y maestras se organizaron. Alguien fungiría como maestro de ceremonias, alguien más coordinaría a los niños, otro se encargaría de recibir a los escritores, cuentacuentos e ilustradores; los demás maestros y estudiantes de prácticas profesionales se harían cargo de sus respectivos grupos.

Como se concertó previamente, en cada visita habría un momento de ceremonia y presentación. La palabra se extendió, las voces de maestros y niños responsables se llenó de alegría, de letras retóricas y discursos cuya brevedad dejó de existir. Muchos de los que hablaron en voz de los otros, referían a su experiencia con la lectura y los libros. Hubo carteles y presentadores en vinil, en algunas ocasiones hasta la escolta y su bandera se dieron cita.

Los niños atrapaban, aunque con mucha dificultad, el silencio que les pedían sus maestros que guardaran celosamente. El sol y su inclemencia hizo estragos en algunos, las gotas de sudor asomaban cuando finalizaba el evento de bienvenida. Extrañeza y simpatía fue la mezcla de esta visita de libros.

b) Escuela primaria Héroes de Chapultepec

Quiero empezar por el otro lado de esta historia que es la participación de los profesores de la escuela en la preparación de la Feria de Lectura, la cual se planeó un mes antes para darle vida al proyecto El Fondo visita tu escuela. En la escuela primaria Héroes de Chapultepec, turno matutino, ubicada en la delegación Tlalpan, es la primera ocasión que se realiza una actividad de este tipo para toda la comunidad escolar. Se acordó realizar actividades previas para culminar con la visita de Vivian Mansour, David Lara y Raúl Pérez Buendía.

Lo primero fue distribuir los libros que el FCE donó a cada alumno para desarrollar estrategias de animación a la lectura: lectura grupal durante varias sesiones, periódicos murales sobre los libros, biografías de la escritora y el ilustrador, investigación de la técnica empleada por David Lara, dibujos, cambio de finales, narración de historias leídas por los niños grandes al resto de sus compañeros y opiniones por escrito, entre otras cosas.

Inicialmente, una gran parte de los profesores no mostraban interés en la actividad. Tal vez no le daban mucha importancia. Conforme se fue acercando la fecha de presentar las producciones de sus alumnos, que se expondrían durante dos días a la comunidad escolar, fue mejorando la participación.

c) Escuela Secundaria Federal 251

Estaba muy emocionada de participar en el proyecto El Fondo visita tu escuela. El entusiasmo e interés venía de mi inquietud de que los estudiantes rara vez se preguntan por quienes escriben e ilustran los libros.

Por otro lado, cuando comencé a laborar en esta escuela, que cuenta con una población de más de 600 alumnos, me sorprendió mucho el contexto y las problemáticas que observaba dentro y fuera de la institución. Fue entonces que decidí llevar algunos libros a la clase para leer con ellos, pues cada texto nos muestra realidades, situaciones y entornos que nos hacen pensar en la vida, como dice Colomer. Cuando nos identificamos con los personajes vemos la vida de distinta manera, y si hay personajes en las historias que nos conmueven, probablemente, el hecho de conocer a quien los creó a través de la escritura, a quien los recreó a través de la imagen, sería doblemente conmovedor.



La mañana del 21 de marzo de 2017, las maestras Elia Crotte y Concepción Cabrera, la escritora Vivian Mansour, el ilustrador David Lara y la cuentacuentos Janet Pankosky, salieron muy temprano de las oficinas del FCE –que se encuentran a un lado de la librería Alfonso Reyes rumbo a la carretera Picacho-Ajusco– para llegar antes de las 10 horas a la escuela secundaria federal 251 turno matutino –ubicada en av. Emiliano Zapata s/n esq. G. Guerra, col. Zona Escolar Oriente, delegación Gustavo A. Madero.

d) Escuela primaria J. Concepción Rivera

El 2 de junio de 2017, "La Conchita", como le dicen de cariño en el barrio a la escuela primaria J. Concepción Rivera, anclada en el pueblo de Santa María Aztahuacan, en la delegación Iztapalapa, se vistió de gala.

Sentados bajo la techumbre del patio de la escuela, acompañados de sus maestras y algunas madres de familia, guardando un silencio sepulcral, los alumnos escuchaban por el micrófono la noticia: "¡Extra, extra! Francisco Hinojosa, Rafael Barajas *el Fisgón,* Gerardo Méndez, Elia Crotte y Conchita han llegado a la escuela primaria J. Concepción Rivera, ¡extra, extra!", y veían cómo, por fin, atravesaban el patio estos entrañables personajes que conocieron a través de las historias que leyeron.

No podía ser de otra manera, la respuesta de las maestras desde un inicio fue excepcional. Todas nos avocamos a lo que nos habíamos comprometido en la junta de consejo técnico dos meses atrás: elaborar invitaciones, leer los libros con los alumnos, comentarlos, escribir sus preguntas para que llegado el día tuvieran claro qué le querían preguntar a *Pancho* y a *el Fisgón;* elaborar murales y los objetos y personajes que venían en los cuentos leídos; comprar los libros que eligieron los alumnos del catálogo del FCE con el dinero que ahorraron desde que se les informó que podríamos conseguirlos con 40% de descuento… Lamentablemente, el libro que nos llevó a recorrer todas las librerías del Fondo, incluyendo la librería Gandhi, estaba agotado: *La espada del general,* ilustrado por Rafael Barajas *el Fisgón*. Cuando le dijimos al chico de quinto grado lo que sucedía y le propusimos que eligiera otro, su respuesta fue rotunda y contundente: "¡No! Quiero que me regresen mi dinero porque ese es el libro que yo quería.



No era cosa menor conocer a quien había escrito e ilustrado a la entrañable "Peor señora del mundo", así como tampoco lo era esperar su turno para preguntarle a *Pancho* ¿por qué había escrito la historia de un niño que vendía periódicos?; o ¿por qué sus dibujos siempre son en blanco y negro?, a *el Fisgón*.

Nos afanamos para que todo saliera bien. Los alumnos de tercero y cuarto grados se esmeraron por hacerles saber a nuestros invitados que sí habían leído sus libros; hicieron dos murales: uno que estaba en la entrada de la escuela donde les daban la bienvenida a través de los personajes de las historias leídas, y otro que estaba detrás del estrado: un hermoso mosaico elaborado con imágenes que venían en los libros que leyeron y que titularon: *De niños y fisgones están llenos los salones*.



[...] le

Pero esto no fue todo, los chicos de quinto grado elaboraron objetos y personajes de los libros que leyeron y montaron una muestra en uno de los patios; claro está, para que *Pancho* y *el Fisgón* los vieran y, posteriormente, hacer una interesante exposición a sus compañeros y comentarles y enseñarles en qué libro aparecía cada objeto y personaje qué habían hecho.

Segundo momento. Pasos presurosos

a) Escuelas anexas a la BENM

Quien conoce la BENM o el Centro Escolar México, sabe que son instituciones muy grandes. Al término de las ceremonias de bienvenida, los niños apresuraban sus pasos, sin perder el orden, buscaban que todos fueran a un mismo ritmo, la prisa carcomía sus ansias. Al fin llegaban a los lugares destinados para tener un encuentro íntimo con el autor de los libros, un espacio para la palabra traviesa en voz de los cuentacuentos y un taller donde ellos mismos serían los ilustradores. A veces apretujados, otras sentados y



tirados en el piso, unas más con *laptop*, proyector y pantalla o sentados en mesas amplias para plasmar su creación infantil.

En algunas ocasiones, las cámaras de televisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se encontraban ya apostadas en los espacios destinados para las actividades con los libros y sus autores: "¿usted escribió el libro?", "¿desde cuándo escribe?", "¿de niño le gustaba leer y escribir?", "¿cómo le hace para escribir un libro para niños? Fueron algunas preguntas de los alumnos, quienes con mano levantada esperaban con impaciencia su turno para participar –las maestras les habían dicho que lo primordial de una buena educación era el orden–. Vivian Mansur, Alicia Molina y Adolfo Córdova no atinaban si responder las preguntas para comenzar la charla, remitirse al guion elaborado o dejar que el presentador cumpliera su papel.

La estrategia se diversificó. Vivian prefirió contar *El peinado de la tía Chofi* y *El enmascarado de lata* con ayuda de imágenes. Alicia se apoyó en algunos pasajes de su libro y recordó que comenzó a escribir para niños, en la relación con su nieto. Adolfo prefirió hablar de los personajes y los olvidos del *Dragón blanco*.

Janet Pankowski, Nacho Casas, Gerardo Méndez y Elia Sánchez se robaron la sonrisa de los niños. Cada uno fue explorando el sentir de los pequeños, quienes inmediatamente se entregaron a sus estrategias de animación: gestos, voces, canciones, posiciones corporales y uno que otro objeto –que parecía salir del sombrero de algún mago– para representar la historia y para que los niños elaboraran sus propias interpretaciones, cada uno con su manera de narrar.

Los maestros a cargo de los niños, se olvidaron del orden y se entregaron al placer de la escucha de esas historias desbordantes. Cansados los cuentacuentos por la cantidad de niños que se daban cita para presenciar el espectáculo, daban por terminada su presentación invitando a los asistentes a seguir con la diversión.

Los talleres de ilustración que coordinaron Paco Nava, Ricardo Peláez y Carlos Vélez, se convirtieron en espacios para hacer presente la técnica del ilustrador. Las evidencias se fueron proyectando en diferentes recursos, ante las caras de asombro infantil. La creación no podía faltar, los niños elaboraban sus propios personajes para ilustrar otras historias. Sus comentarios no eran ingenuos, versaban sobre sus gustos y preferencias, sobre

la calidad de las imágenes y, principalmente, acerca de lo que podríamos llamar la hermenéutica de la imagen. Los ilustradores se llevaron tareas, sugerencias y propuestas para nuevos proyectos.



b) Escuela primaria Héroes de Chapultepec

El día que el FCE llegó a la escuela, pareciera que los más sorprendidos y emocionados eran los propios maestros, pues para algunos era la primera vez que se relacionaban personalmente con una escritora o un ilustrador. Después de la bienvenida, todos nos apresuramos para estar con Vivian, David y Raúl.

Vivian Mansour se dijo sorprendida porque era la primera vez que varios niños le solicitaban que hiciera la segunda parte del libro *La decisión de Ricardo*. Ella intrigada preguntó a los alumnos qué creían que hacía falta para que hubiera una segunda parte, a lo que ellos respondieron que querían que los papás de Ricardo se reconciliaran. Muy certera respondió que consideraba que eso ya no sería posible, que ya no podían regresar. De esta manera, los niños comprendieron que en la vida real muchas veces ocurre así; es decir, no siempre hay finales "felices". Para los alumnos de quinto y sexto grados representó algo extraordinario poder conocer a la escritora Vivian Mansour y conversar sobre su libro.

No menos afortunados fueron los alumnos de tercero y cuarto grados que charlaron con David Lara sobre el libro que ilustró *Buenas noches, Laica*. David Lara, además de explicar la importancia de ilustrar los libros, habló de su experiencia. Un grupo completo de sexto grado, que había leído meses atrás este libro, pidió un tiempo para intercambiar opiniones con él sobre esta historia y hacerle preguntas de mayor complejidad o profundidad.

Finalmente, qué decir de lo bien que se la pasaron los alumnos de primero y segundo grados con el cuentacuentos Raúl Pérez Buendía.

c) Escuela Secundaria Federal 251

Estaba sola en la organización, tenía que estar con el grupo que me correspondía, tener clase y, a la vez, revisar que nuestros queridos visitantes tuvieran lo necesario para realizar su actividad. Todo era pasos presurosos. A pesar de ello, fue una experiencia muy agradable, sobre todo para los alumnos de la escuela.

La presentación de nuestros invitados con la participación de las maestras Elia Crotte Franco y Concepción Cabrera, con quienes tuvimos comunicación continua, fue muy emotiva. En el presídium nos acompañaron la escritora Vivian Mansour, el ilustrador David Lara, la cuentacuentos Janet Pankowsky y las directoras de la escuela.

Recuerdo la emoción de los chicos del 1° A, a quienes les agradó mucho el libro de Vivian Mansour *La decisión de Ricardo*. Es un texto que en su momento compartimos en clase a través de una lectura en voz alta. Cada una de las situaciones a las que se enfrentaba Ricardo nos hacía entablar alguna conversación.

Un gusto escuchar de labios de Janet Pankowsky ciertas historias que se mezclaron con alguna canción, pero más agradable resultó que después, a unos días del evento, uno de los alumnos, Ángel, me preguntó: "¿cuándo vuelven a venir los artistas del Fondo de Cultura?", me sorprendió mucho que me preguntara y le dije: "se me hace que no recuerdas nada", y de inmediato él comenzó a cantar una de las canciones que cantó Janet Pankowsky.

A pesar de que la narradora prefirió utilizar el patio, en lugar de un espacio cerrado que ya se había acondicionado, los estudiantes lo disfrutaron. No fue sencillo, es un poco difícil mantener la atención de los adolescentes, sobre todo cuando hace calor y están sentados en el piso, además de que sólo algunos trajeron un cojín o cobija para sentarse, pero aun así se les notaba complacidos al escuchar a la narradora.

Los estudiantes de segundo grado estaban muy contentos con la charla y el taller del ilustrador David Lara. Pasaron varios días y los trabajos que hicieron con él seguían en la videoteca de la escuela y, lo mejor, los alumnos los seguían contemplando.

Por su parte, Vivian Mansour estuvo con los estudiantes de tercer grado. Fue el momento para que los alumnos reflexionaran sobre lo que ya habíamos comentado en clase. Lamentablemente, no pude estar el tiempo que hubiera querido en los tres espacios; me hubiera encantado escuchar todo lo que los alumnos decían y ver sus expresiones.

En fin, aun así me pareció una experiencia inolvidable para los estudiantes y para mí y, seguramente, también para los docentes que estuvieron en el evento. Conocer a la escritora Vivian Mansour, al ilustrador David Lara y a la cuentacuentos Janet Pankowsky fue muy gratificante. Quedamos mis alumnos y yo eternamente agradecidos porque estas actividades despiertan el gusto por la lectura. Fue un maravilloso regalo los libros que nos hicieron llegar a la escuela (¡uno para cada estudiante!): de Antonio Malpica, *Un viejo gato gris mirando por la ventana;* de Adolfo Córdova, *El dragón blanco y otros personajes olvidados;* y de Martha Riva Palacio, *Buenas noches, Laika.* Así mismo algunos títulos de la colección *Espacios para la lectura* para cada uno de los docentes de la escuela: *Tomar la palabra,* de Mercedes Calvo; *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura,* de Michéle Petit; *La lectura, otra revolución,* de María Teresa Andruetto; *El ambiente de la lectura,* de Aidan Chambers; *El lector literario,* de Pedro Cerrillo; y *Cultura y educación,* de Emilia Ferreiro.

d) Escuela primaria J. Concepción Rivera

Era hora de que los chicos de quinto grado charlaran con Francisco Hinojosa, de descubrir los secretos de *el Fisgón* para dibujar tan bonito, como decían algunos niños de tercero y cuarto grados, y de que los alumnos de primero y segundo grados y las madres de familia se deleitaran con los cuentos del gran maestro Gerardo Méndez. Así que todos, con pasos presurosos y con su libro bajo el brazo, se dirigieron al espacio que les correspondía; querían estar en luneta, pero no contaban con que sus maestras ya tenían establecido cómo se iban a sentar, para lo cual habían dispuesto sillas para cada uno de los alumnos.



Los estudiantes de quinto grado se ufanaban de que nuestros invitados, antes de realizar las actividades previstas, se dieran tiempo para ver la exposición que habían montado en uno de los patios; observaron los murales y agradecieron por cada uno de los dibujos que con gran cariño hicieron para ellos los alumnos de tercer grado.

Tercer momento. Firma de libros

a) Escuelas anexas a la BENM

Filas que parecían interminables de niños con su libro en mano. ¿Sólo niños? No, también los maestros se apostaron junto a los pequeños. Algunos, niños y maestros, propiciaban el desorden: se pasaban a lugares adelante en la fila, se formaban dos veces, con el ilustrador y con el escritor.

¿De dónde sacaron las maestras los libros si a ellas no les tocaba? Como sabían con anticipación qué escritor los iba a visitar, compraron sus libros con anterioridad; otros tomaron un ejemplar prestado del acervo escolar para obtener la respectiva firma.

Curioso, el escritor plasmaba palabras y construía ideas o pensamientos hechos desde la singularidad vista en el rostro de niños y adultos; el ilustrador, por su parte, hacía nuevas grafías, imágenes que en su simbolización constituían nuevas narraciones gráficas. Los cuentacuentos consideraron que no era necesario plasmar su interpretación oral, además, ¿cómo estamparla en las páginas de los libros?

b) Escuela primaria Héroes de Chapultepec

En tanto los alumnos y uno que otro maestro esperaban su turno para la firma del libro, algunos docentes manifestaron su satisfacción y preguntaban a la maestra Conchita si el FCE podía acudir a las escuelas donde laboraban en el turno vespertino o si podían regresar nuevamente a nuestra escuela. Mientras tanto, los alumnos expresaban lo contentos que habían estado. Para nuestros estudiantes, esto fue una experiencia entrañable que recordarán por mucho tiempo.

c) Escuela Secundaria Federal 251

Por fin llegó la tan esperada firma de ejemplares. Los alumnos se formaron con su libro en mano, obtenían la firma del escritor y con la cara iluminada por la emoción se iban a su salón, no sin antes presumir su nuevo tesoro: la dedicatoria que les habían escrito de manera tan personal. Espero repetir esta enriquecedora experiencia algún día no muy lejano.



d) Escuela primaria J. Concepción Rivera

Con sonrisas, aplausos, agradecimientos y hasta porras, terminó el encuentro con Francisco Hinojosa, Rafael Barajas *el Fisgón* y Gerardo Méndez. Los alumnos de quinto grado estaban muy contentos porque les regalaron el libro *De domingo a lunes,* de Francisco Hinojosa, quien autografió todos los ejemplares, incluso, los que los chicos habían comprado con anterioridad.

Tuvimos que hacer un cambio de último momento: inicialmente, los libros para los alumnos de quinto y sexto grados los iban a firmar el escritor y el ilustrador ya que el libro que les obsequiaron fue De domingo a lunes; mientras que a los alumnos de tercero y cuarto les obsequiaron un libro de otro autor e ilustrador y, por lo tanto, Hinojosa y *el Fisgón* no se los podían autografiar. Sin embargo, la gente del FCE no contaba con que a los alumnos les compramos libros y como sabían que les tocaría estar con *el Fisgón,* la mayoría eligió que fuera un libro de él, justamente para que se los autografiara. Todos estábamos muy emocionados, teníamos la firma de Francisco Hinojosa y el dibujo que *el Fisgón* hizo en cada uno de nuestros libros.

A pesar de que los alumnos de sexto grado no pudieron estar porque ese día presentaron su examen de admisión a secundaria, expresaron su agradecimiento a Francisco Hinojosa porque tuvo el amable gesto de dejar firmados los libros de todos ellos.

A manera de colofón. Fue muy grato escuchar en voz de Conchita que nuestros invitados, porque ya son nuestros, se fueron contentos y satisfechos de ver que en la escuela, en La Conchita, los niños sí leían.

Para terminar

Cada visita del Fondo terminó con una especie de evaluación entre los autores, ilustradores y cuentacuentos, organizadores de la SEP y del FCE, así como por parte de los maestros, directivos y coordinadores. Obviamente, esta sesión de evaluación siempre estuvo acompañada de algún emparedado o baguette, un rico guisado, agua de sabor o un refresco.

Resuenan en los espacios que acogieron con amor la propuesta hecha por dos mujeres comprometidas con la educación y la niñez: Elia y Conchita, las voces de niños, maestros y padres que tuvieron la fortuna de convivir muy de cerca con libros, cuentacuentos, escritores e ilustradores: “¿cuándo vienen otra vez?”, “me gustó mucho. No había tenido algo así”, “me gustaron los libros que nos dieron”, “me gustó estar con usted (refiriéndose al escritor o al ilustrador)”, “¿van a seguir con el proyecto, verdad?”, “¡no nos olviden!”.

¡Y colorín colorado, el trabajo de la red sigue avanzando…!

PEDAGOGÍA, LENGUAJE Y DEMOCRACIA

Jorge Alberto Chona Portillo
concienciayarte@gmail.com

Avanzar hacia una sociedad más humana es más que una aspiración, es una apuesta en la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (integrada por maestros de Argentina, Brasil, Colombia, México, Chile y Perú). En esta red, maestros, niños y jóvenes hemos comprendido que dar sentido a la escuela requiere de recuperar lo vivido. Y en este recuperar, construir actos de significación que nos lleven a replantearnos los propósitos y los lugares del aprendizaje. Entre ellos, la formación ciudadana como horizonte de vida y conocimiento, educar para abatir el rezago educativo y aprender para la inclusión.

Sabemos que se aprende en la familia, el barrio, el pueblo, la colonia y, sobre todo, en la escuela; en cada uno de estos lugares se vierten aprendizajes diferentes, su interacción posibilita otra educación, otros aprendizajes, otras formas de apreciar la vida y de vivir.

Pedagogía, lenguaje y democracia es un libro que proyecta lo que se es y cómo se llega a ser lo que se es, es decir, los procesos de construcción de identidad para quienes formamos parte de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Este texto se constituye en la narrativa histórica de esta red, que en sus inicios, allá por 1994, nos planteamos una interrogante: ¿cómo construir una estrategia para la *formación docente que esté a la altura de las necesidades y de las expectativas de los mismos docentes?* Las búsquedas fueron diversas, entre ellas, principalmente, la necesidad de una transformación pedagógica profunda y una reconceptualización de la formación docente.

Se generó en la red un proceso de construcción de aprendizajes por parte de los propios estudiantes o docentes en servicio, para dar respuestas a problemas encontrados en la práctica, según modalidades metodológicas consistentes con la naturaleza y las características de los cambios y de las innovaciones que nos propusimos, lo que requirió de estrategias de formación socioconstructivistas; mirar la formación inicial en la práctica en el aula; ser uno mismo practicante de la lectura y la producción de textos; actualizar el marco teórico referencial; estructurar un currículum con estrategias de formación hacia la integración; y desarrollar una formación que aprecia la diversidad cultural.

Como ciudadanos, los que integramos esta red, que trabajamos en procesos educativos, nos sentimos partidarios de la democracia. De ahí que ante preguntas como: ¿qué entendemos por democracia? y ¿cuál es el papel de la

* Académico de la BENM.

escuela en la formación de ciudadanos?, busquemos respuestas desde nuestra experiencia en las aulas.

Ante la misma realidad educativa que vivimos en los países que conforman la red: políticas públicas llenas de retrocesos históricos, de vacíos académicos, de imposiciones y arbitrariedades, los maestros y los estudiantes nos hemos dado el turno para hablar nuestra palabra, en cada una de nuestras aulas. Las distintas voces que las componen, participan, aportan, dialogan, argumentan, deciden y son responsables de su palabra, de sus aprendizajes y de sí mismos. La escucha se torna un espacio para el reconocimiento de los otros y de uno mismo. Afloran las dudas, las inquietudes, los intereses, los sentimientos y se abreva el conocimiento. El saber toma presencia en cada acción y en cada acto; se incorporan contextos, tradiciones, lenguas y culturas. Se construyen intersubjetividades y se generan diálogos de interculturalidad.



En nuestras aulas (en los distintos niveles educativos, desde el básico hasta el superior) y redes no se habla de democracia, se busca vivir en democracia. Se posibilita la representación y conciencia colectiva, al tiempo que se respetan las individualidades. Se actúa en colectivo. La democracia como utopía se instituye en un camino, donde nuestros pasos dejan huella. Aspiramos a ser ciudadanos del mundo, de un mundo donde quepan los tantos mundos.

La pedagogía para nosotros no es solamente una ciencia, es arte y creación. Aquí la poética es principio y fin. Cada uno desde sus saberes y conocimientos contribuimos a construir otros espacios de aprendizaje, avizoramos una formación con sentido humano, damos cabida a la incertidumbre, a la duda y a la sospecha como principios del conocimiento. Aportamos distintas herramientas al trabajo en el aula, a la docencia y la investigación de las prácticas educativas y culturales. Creamos didácticas y recuperamos otras pedagogías.

Pedagogía, lenguaje y democracia es un libro tejido desde la experiencia en las aulas, los talleres de formación y los encuentros latinoamericanos. Cada hilo con que está tejido representa una postura, una mirada, un pensar y una voz. Lenguaje y democracia se entretejen para dar sentido y significación a la pedagogía por proyectos, entre otras tantas pedagogías puestas en práctica desde el pensar, el ser y el hacer. En cada uno de los proyectos emprendidos se da cuenta del contexto histórico y cultural, de la mirada de los estudiantes, de la innovación e investigación de los docentes, de los procesos de formación y autoformación. Una reflexión colectiva de nuestras prácticas culturales y educativas.

Desde este entretejer de pedagogía, lenguaje y democracia, la escuela se mira como una representación del mundo de vida, tanto de profesores como de estudiantes. Ahí los proyectos acordados con la comunidad educativa se instituyen en la alternativa para transformar nuestras realidades.

Jurado, F. (comp.) (2017). *Pedagogía, lenguaje y democracia.* Bogotá, Colombia: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Perú.

Soy maestra y como muchos otros compañeros nos vemos en la permanente búsqueda de materiales que nos provean de conocimientos y experiencias, para tener la oportunidad de aplicarlos en el aula o simplemente para dar sentido a lo que hacemos. Sin embargo, como muy pocas revistas, lo que atesora Entre maestros resulta ser más cercano a nuestra labor, a nuestra realidad en el aula, pues quienes escriben en estas páginas son también maestros y maestras que desean compartir lo que saben.

Esta cercanía de saberes y experiencias posibilita un intercambio comunicativo constante entre docentes que no necesariamente coincidimos en el mismo espacio ni tiempo. Por ello, mi reconocimiento más sincero para todas aquellas personas que hacen real esta forma de acompañarnos en la práctica, de tendernos la mano como colegas, pues tenemos la inquietud de continuar mejorando nuestro hacer.

Al estar disponible esta publicación para los docentes, no significa que sea exclusiva para ellos, sino que también se hace extensiva a estudiantes, padres de familia y todas aquellas personas interesadas en la educación. Esta responsabilidad social abre un camino para que todos podamos contribuir a construir una educación más equitativa e inclusiva. Leer sus páginas nos hace partícipes, pero depende de cada uno hacer que su contenido trascienda, ya sea criticándolo, ampliándolo o aplicándolo en distintos contextos.

La revista Entre maestros es creada a partir de la conjugación de distintas miradas, temáticas, testimonios y teorías, que como lectores podemos explorar al abrir éste y otros ejemplares, y así darnos cuenta de que la educación es diversa y requiere de constante estudio e investigación. Por ello, cada autor que encontramos en estas páginas contribuye a la sapiencia del ser docente, permitiendo al lector la comprensión de esta noble profesión.

Exza Zamná Pérez Hernández
Maestra de educación básica
en la escuela primaria
Josefa Ortiz de Domínguez



¿QUÉ CLASE DE MONSTRUO ERES?

EXORCIZAR MONSTRUOS

Omar Cristiam Santos*

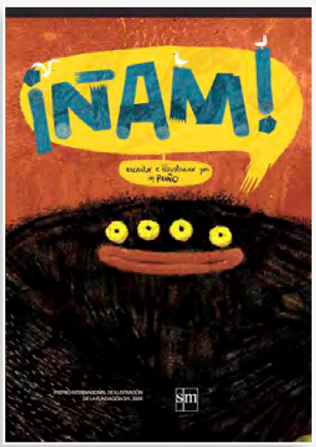
De niños los miedos nos acosan. El miedo a la escuela, a las sombras, a la oscuridad, a la gente extraña, a la soledad, a los seres de la noche como *la Llorona* o el diablo. La infancia habita mundos mágicos, cercanos a las historias de hadas, monstruos y poesía. Cuando existe un ambiente de lectura que contempla estos elementos, acercar a los niños a la literatura no es tarea imposible.

Es irrelevante cuánta fantasía o realidad está contenida en cada una de las líneas de los libros para infantes, en ellos está la sabiduría milenaria de la humanidad a la que el joven lector accede a través de sus páginas. "Los cuentos de hadas superan la realidad no porque nos digan que los dragones existen, sino porque nos dicen que pueden ser vencidos" (Gilbert Keith Chesterton). Los miedos de la infancia están más presentes en los niños que en la literatura, pero la literatura los puede hacer evidentes, ponerlos en el *ring* imaginario uno frente al otro y es ahí donde pueden ser vencidos. La literatura en algún modo puede mostrarnos nuestro mundo interno, ese mundo interior que nos revela los miedos más paralizantes y que también nos puede enseñar el camino para vencerlos.

El afecto, la estimulación y la seguridad son elementos que los adultos estamos obligados a proporcionar a los niños. Los miedos en los niños se experimentan según la etapa de desarrollo en la que se encuentran. El miedo está presente en los niños desde su nacimiento. Podemos observar el miedo a los truenos, los payasos, los animales desconocidos o las máscaras; fuente de temor lo son también las películas o algunos objetos. En edades tempranas aparecen monstruos y miles de figuras fantásticas posibles. Los adultos podemos ayudar y acompañar a los niños al momento de vérselas con el miedo. Este acompañamiento debe ser constante y sutil, y permite que finalmente el niño enfrente sus miedos, construyendo sus propias herramientas. Los cuentos sirven como una estrategia indirecta para luchar con los miedos infantiles y las ansiedades que provocan. La mayoría de las historias tienen detonantes del diálogo para hacerlos evidentes.

El taller de lectura y escritura que se comparte, tiene la intención de apoyar la labor del mediador de lectura

* Licenciado en Educación Primaria. Director comisionado frente a grupo. Ganador del Premio Nacional México Lee 2012. Mediador de lectura del Programa Nacional de Salas de Lectura. Voluntario como coordinador regional de libros para pueblos. Forma parte de la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad.



en su afán por formar lectores. Para esto es necesario diversificar las propuestas de mediación, debemos contemplar, además de la lectura específica del libro, otras lecturas como la música, la pintura, el teatro, la lectura que se da a través de la escucha, entre otras.

El rol del mediador es fundamental, es quien conoce un gran acervo de libros y elige aquellos que sean un detonador emocional, como los dulces que pones en tu lengua y desatan una cadena de sensaciones en tu boca y cuerpo entero. Antes de comenzar debo decir que existen muchos libros que pueden exorcizar monstruos, de manera particular elegí uno: *¡Ñam!",* de Puño (SM, 2009), que no es tan terrorífico, pero el lector puede usar el que desee, siempre que tome como punto de referencia al monstruo. Todo comienza por la selección del libro, el que creamos que le interesará a nuestros pequeños. Esta lista puede ser muy útil, pero existen muchos más:

- Browne, A. (1993). *El túnel.* México: FCE.
- Browne, A. (2006). *Ramón preocupón.* México: FCE
- Browne, A. (2010). *Los tres osos.* México: FCE.
- Browne, A. (2011). *Hansel y Gretel.* México: FCE.
- Carrier, I. y Valentin, E. (2011). *Detrás del muro.* Madrid, España: Juventud.
- Chávez Castañeda, R. (2012). *El cuaderno de las pesadillas* (ilust. I. Barrón). México: FCE.
- Daniel, N. (comp.) (2011). *Los cuentos de los hermanos Grimm.* Madrid, España: Taschen.
- Emberly, E. (2012). *¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!* México: Oceano *(Travesía).*
- Maeyer, G. de y Vanmechelen, K. (2005). *Juul.* Madrid, España: Lóguez.
- Mebs, G. (2011). *Birgit, historia de una muerte* (ilust. B. Martín Vidal). Madrid, España: El jinete azul.
- Schwarzhaupt, D. (2012). *Tot.* Madrid, España: Gata Gorda Ediciones.
- Sendak, M. (1981). *Outside over there.* Nueva York, Estados Unidos: Harper Collins.
- Sendak, M. (2009). *Donde viven los monstruos.* Madrid, España: Alfaguara.

"Y lo hicieron rey de todos los monstruos. 'Y ahora', dijo Max, 'ique empiece la fiesta monstruo!". Escribe y dibuja Maurice Sendak en: Donde viven los monstruos (Alfaguara).



Una vez elegido el título básico, ahora completamos la siguiente ficha para tener claros los elementos del libro.

Título: *¡Ñam!* Autor: David *Puño* Peña Toribio Nacionalidad: español
Ilustrador: ––––– País: México Editorial: Ediciones SM Año: 2009
Colección: Álbumes ilustrados Para leerse en: una sesión

Autor

David Peña Toribio, más conocido como *Puño,* nació en Madrid en 1978. Ya desde pequeño le gustaba dibujar tebeos y, más tarde, cursó estudios de técnico superior en Comunicación Audiovisual. Durante siete años fue educador tanto infantil y juvenil como de adultos. Vive en París y compagina la ilustración con el diseño gráfico, la fotografía y la creación de cómics. Ha colaborado en publicidad, prensa (por ejemplo, en los diarios *El Mundo, Público, Diagonal* y *Bilbao*), animación y en la ilustración de obras infantiles y de adultos. Durante un tiempo dirigió la editorial digital Ediciones Peo y ha publicado en varias revistas de cómics como *Argh!, Cretino, Lunático, El Manglar* y *Garabattage.* Ha obtenido varios reconocimientos como el Tercer Premio de Animación Nontzeflash (2006), el Primer Premio de Fotografía Cinemad (2008) y el Premio Internacional de Ilustración Fundación SM (2009) por su libro *¡Ñam!*



Ilustrador

––––––––––––

Personajes

- Monstruo que quiere destruir la ciudad y comérsela
- El alcalde
- El policía
- La niña

Reseña general

- Cuando comenzó el día, los habitantes de aquella ciudad divisaron algo extraño en el horizonte... Al avanzar la mañana, todos se rindieron ante la evidencia: un monstruo gigantesco se dirigía hacia allí.
- ¿Qué intenciones tendría el horrible ser? Divertida historia que muestra la importancia de la amistad y la solidaridad.

PROPÓSITO

Reconocer los miedos a través de la lectura y el diálogo para hacerlos evidentes y convivir con ellos.

MATERIALES

- Hojas de colores
- Silicón frío
- Colores, marcadores o pintura
- Marcador negro
- Libro de monstruos
- Monstruos tamaño media cartulina para mostrar el proceso
- Ampliación de ambas fichas

DESARROLLO

1. Antes de leer:

1. 1. Recepción del grupo. Anotar su nombre en tarjetas adhesivas.

1. 2. Desarrollar un canto-juego como actividad rompehielo y generar confianza con quienes participarán en el taller, se sugieren: *El vampiro negro, Bua jajajaja* y *El niño caníbal,* de Luis María Pescetti.

1. 3. Realizar actividades de amasamiento[1] con la intención de integrar al grupo y favorecer la disposición.

1. 4. Conversar sobre los monstruos:
    - ¿A qué le tienen miedo? y ¿por qué?
    - ¿Qué es un monstruo?
    - ¿Les gustan los monstruos?, ¿por qué?
    - ¿Cómo son los monstruos?
    - ¿Dónde viven los monstruos?
    - ¿Qué historias habitan los monstruos que conocen?





[1] Círculo equilibrado/ El eco o la ola/ Alí Ba Ba y los cuarenta ladrones/Mi cuerpo es un imán/Dominadas con globos.

1. 5. Mostrar la portada del libro y conversar sobre:
   - El título, leerlo y definirlo.
   - ¿Por qué el libro se llamará así?
   - ¿Qué es lo que ven en la portada?
   - ¿Cuál será la historia que contiene?

1. 6. Mostrar las guardas del libro y describirlo.

1. 7. Desarrollar la técnica El narrador mudo,[2] para lo cual se puede utilizar una botella (se gira y a quien apunte le tocará participar).

1. 8. Presentar al autor y al escritor utilizando un video o una galería fotográfica; apoyarse en la primera ficha.

2. Al leer:

2. 1. Leer el texto en voz alta. Combinar la lectura y la narración de la historia.

3. Después de leer:

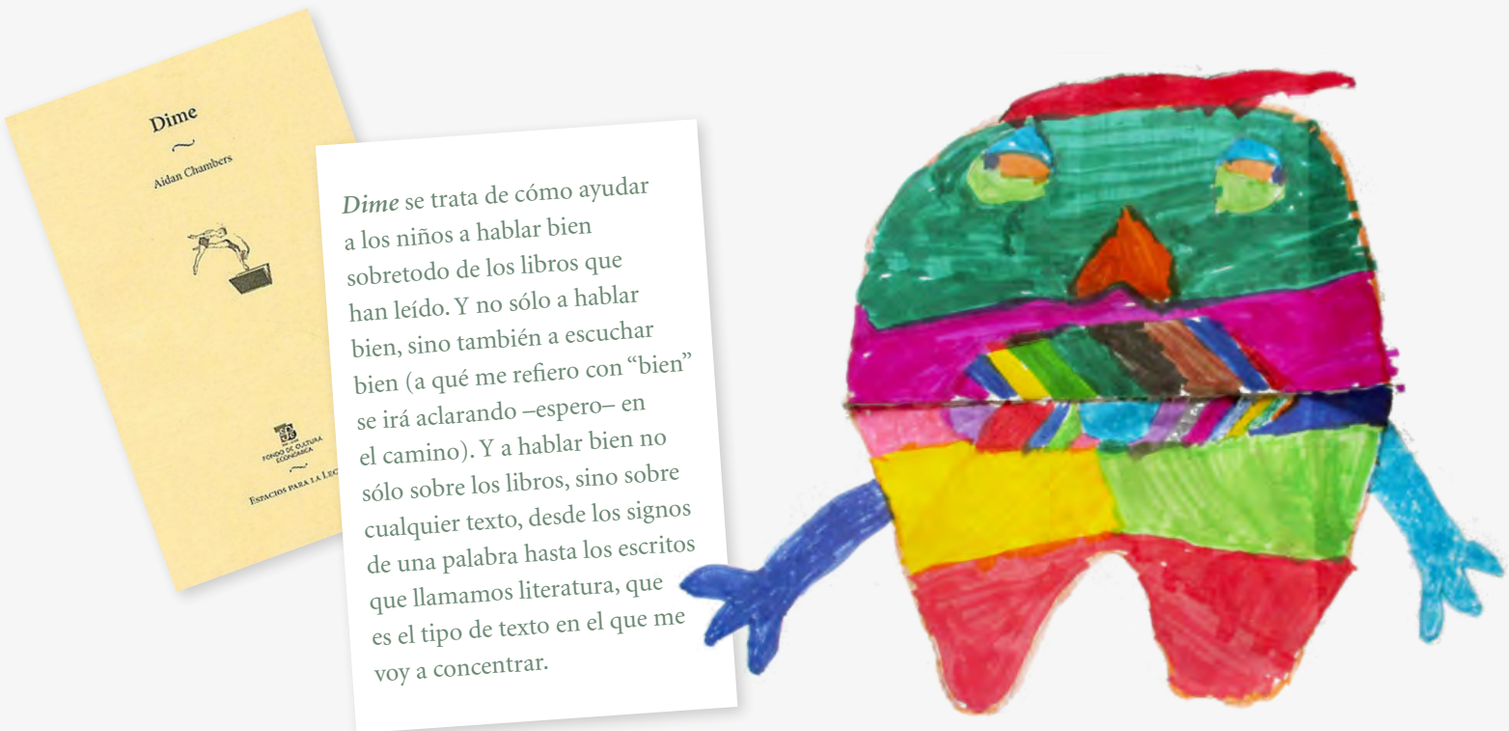
3. 1. Guía de discusión:

3. 1. 1. La historia construida ¿se parece a la que acabamos de escuchar?

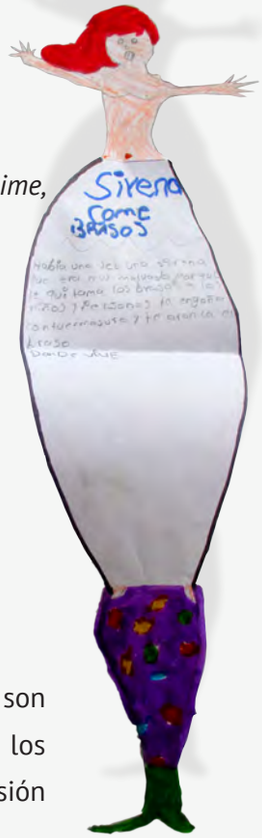
3. 1. 2. Integrar un temario de discusión, apoyarse en el siguiente esquema, no es necesario mostrarlo a los niños para ser completado.

Lo que gustó	*Lo que no gustó*	*Cosas que me desconcertaron*	*Cualquier patrón observado*

[2] Hay que cubrir el texto del libro antes de que sea leído y ver o hacer ver con detenimiento las ilustraciones; se trata de narrar el cuento únicamente a partir de lo que dicen estas. Es importante hacer este ejercicio entre varios. Si la edad lo permite, cada participante puede escribir el texto; después se comparan. Si no, simplemente se cuentan. Aconsejamos no descartar ningún relato. Lo importante es ver cómo se sustenta cada uno (fotocopiar las imágenes del cuento, colocar cada imagen en un lado de una carpeta tamaño carta y el otro lado cubrirlo con papel contac, mostrar todas las carpetas y con marcador para pizarrón escribir sobre la parte plastificada, esto con la finalidad de utilizar el material varias veces. El que escriba puede ser el docente o los alumnos, de acuerdo con el desarrollo de sus habilidades para escribir o, en su defecto, sólo colocarlas al frente para narrarlas de forma oral).




COCO ARANCA OJOS
Es grande, fuerte y gordo, vive en las montañas, lo que más odia son los humanos, su debilidad es que esta enamorado de la coca loca, su fortaleza es que puede robarse los ojos con fasilidad. Su sueño es tener miles de ojos



3. 1. 3. Apoyarse en las preguntas del libro *Dime,* de Aidam Chambers:

- ¿Qué hizo el monstruo?, ¿por qué?
- ¿Por qué no hacía caso?
- ¿De dónde venía?
- ¿Por qué llegó a la ciudad?
- ¿Por qué quería destruir la ciudad?
- ¿Por qué quería comerse a los habitantes?
- ¿De dónde escapó?

Estas preguntas son elementos para el diálogo, no son parte de un cuestionario que deba presentarse a los lectores, sino que se plantearán conforme la discusión avance.

3. 1. 4. Describamos al monstruo:

- Colocar la imagen del monstruo en el centro.
- Proporcionar tarjetas a los participantes para que escriban en ellas adjetivos calificativos o alguna información que consideren relevante.
- Elaborar una descripción que puede ser descriptiva o narrativa.

3. 1. 5. ¿Qué monstruo eres?

- Plantear al grupo la siguiente cuestión: si fueras un monstruo, ¿qué monstruo te gustaría ser?, ¿por qué?
- Construir un generador de monstruos de la siguiente manera:
  - Escribir en papel bond el siguiente encabezado: "Mes en que naciste" y enlistar los meses del año, pedirles a los niños que dicten nombres de monstruos que conocen, ejemplo, para enero podría ser *la Llorona*.
  - Escribir en un papel bond el siguiente encabezado: "Último número del día en que naciste", debajo colocar los números del 0 al 9 y delante de cada uno de ellos escribir un verbo que los niños dictarán, por ejemplo, agarra, chupa, destroza, entre otros.
  - Escribir en un tercer papel el siguiente encabezado: "Primera letra de tu apellido", debajo del encabezado escribir las letras del alfabeto y delante de cada una de ellas, una parte del cuerpo, interna o externa, pueden agregarse fluidos, por ejemplo, sangre, uñas, pompis, entre otros.
  - Construir el nombre del monstruo que le correspondería siguiendo la siguiente formula: mes del año + último número del día en que nacieron + primera letra del apellido.

- Una vez reconocido el monstruo que cada uno es, hacer un retrato escrito usando los indicadores para describir monstruos (¿cómo es?, ¿dónde vive?, ¿qué come?, ¿cuáles son sus debilidades y fortalezas?).



- Construir su monstruo, para ello existen dos opciones:
  - Monstruo con antifaz
  - Monstruo desplegable

- Escribir la descripción del monstruo dentro de la boca.

3. 1. 6. Socializar productos.

- Organizarse en equipos de tres y leer cada uno la descripción de su monstruo, si el grupo es pequeño todos pueden compartir sus textos.

3. 1. 7. Entrevistemos al monstruo.

- Organizados en los mismos equipos asignar los siguientes roles:
  - Entrevistador
  - Traductor
  - Monstruo

- Seguir la siguiente consigna: "El monstruo que eligieron es el que ataca la ciudad, ahora nos dará más detalles sobre sus actos y razones de su conducta".
- Escriban un guión de entrevista.



- El monstruo no habla español, sólo monstruoñol.
- El entrevistado no habla monstruoñol, sólo español.
- El intérprete o traductor habla ambas lenguas.
- Preparen el ambiente, coloquen las sillas al frente y los actores en sus lugares, los demás serán parte del público.
- Realicen la entrevista.
- El público puede hacer preguntas.

3. 1. 8. Sus monstruos se los pueden llevar a casa o conservarlos en un libro.

3. 1. 9. Despedir al grupo, puede ser con un canto-juego.

CONCLUSIONES

El hombre y su entorno son uno mismo, en él se construyen el terror, el miedo a lo desconocido, la angustia frente a lo incierto, la ansiedad por lo amenazante, estas emociones son inherentes a la condición humana y son expresiones de la inteligencia y la sensibilidad del hombre, con las que se vincula con los demás. Estos sentimientos, sensaciones y emociones no son monopolio de un pueblo o de una cultura en particular, sino patrimonio de la humanidad. Tener miedo es tan natural como sentir tristeza, tener capacidad de asombro, buscar la felicidad... Y expresarlo o conjurarlo a través de la literatura o el arte, también es parte de ser humano. Desde este punto de vista, la literatura puede ser una posibilidad de exorcizar miedos.

REFERENCIAS

Armida, P. (2009). *101 llaves de la lectura.* México: Castillo.

Chamber, A. (2012). *Dime.* México: FCE.

Puño (2009). *Ñam!* México: SM.

Sánchez López, F. J. (2003). *Movimiento alegre.* México.



APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE



ROJO COMO EL CIELO

Vicenta Guerra de la Cruz

Basada en hechos reales, la cinta *Rojo como el cielo* nos cuenta la historia de Mirco, un niño de 10 años que pierde permanentemente la vista a consecuencia de un accidente con la escopeta de su padre, por lo cual es enviado a una escuela especial para personas invidentes, pues en esta época (años setenta) los niños discapacitados eran obligados a estudiar separados de los demás.

Un día el maestro de Mirco pide a la clase un ensayo sobre la naturaleza, por lo que Mirco y su amigo Felice, quien también es ciego, toman una grabadora que está en la oficina del director y graban algunos sonidos, por ejemplo, una regadera, el viento, el canto de los pájaros… y los editan. Este trabajo se lo muestran a Francesca, una niña que es la hija del conserje de la escuela, quien es aficionada a escuchar historias de aventura y fantasía en la radio, así se vuelven amigos.

Cuando el profesor de Mirco ve la tarea del niño acerca de la naturaleza, le pregunta al director de la escuela cómo debe calificar el trabajo, y espera que éste reaccione de manera positiva ante el esfuerzo del alumno, en lugar de eso el director se enoja con los niños por haber tomado la grabadora sin permiso y por no haber hecho el trabajo como se los habían solicitado.

Sin embargo, el maestro de Mirco le regala una grabadora y lo alienta a que siga con sus relatos, pues está seguro de que el niño tiene un gran talento. Así, Mirco tiene la idea de contar una historia como lo hacen en la radio y junto a Francesca y Felice invita al resto de sus compañeros para realizar el cuento. Pronto son descubiertos y de nuevo el director le quita la grabadora a Mirco y le prohibe participar en el recital que cada año se organiza en el colegio para recaudar fondos.

Cuando el profesor de Mirco se entera, convence al director de que permita participar al niño, con el argumento de que todos los chicos pueden hacer las mismas cosas, sólo que no se les da la oportunidad de intentarlo; finalmente el director acepta que Mirco participe en el recital.

El día del evento, Mirco y sus compañeros presentan un cuento con efectos de sonido, para lo cual los asistentes tienen que taparse los ojos para escuchar e imaginar lo que está pasando; todos quedan maravillados.

Entre varias de las cosas que podemos destacar a través de la revisión de esta película, es que la mediación del profesor es de suma importancia ante situaciones adversas para los chicos. En el caso de Mirco, desde su llegada al colegio, el director lo etiquetó como un niño atrasado, porque después de ser un niño “normal” llegaba como invidente a una escuela de ciegos, lo que lo ponía en desventaja ante sus demás compañeros; sin embargo, su profesor le prestó mayor atención, lo escuchó y le acercó los medios necesarios para motivarlo a utilizar su ingenio y así realizar tareas en las que el trabajo generara un resultado para todos.

País: Italia
Año: 2006
Director: Cristiano Bortone