

COLECCIÓN TESIS



El sentido del trabajo
por proyectos en educación primaria.
Un estudio comparativo
Lorena del Socorro Chavira Álvarez



CATEGORÍA MAESTRÍA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**El sentido del trabajo
por proyectos en educación primaria.
Un estudio comparativo**

Lorena del Socorro Chavira Álvarez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria.
Un estudio comparativo
Lorena del Socorro Chavira Álvarez

DIRECTORIO

TENOCH ESAÚ CEDILLO ÁVALOS
Rector

OMAR ALBERTO IBARRA NAKAMICHI
Secretario Administrativo

ALEJANDRA JAVIER JACUINDE
Directora de Planeación

MARTHA ISELA GARCÍA PEREGRINA
Directora de Servicios Jurídicos

FERNANDO VELÁZQUEZ MERLO
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ
Directora de Unidades UPN

MARÍA TERESA BRINDIS PÉREZ
**Directora de Difusión y Extensión
Universitaria**

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA
**Política Educativa, Procesos
Institucionales y Gestión**

JORGE TIRZO GÓMEZ
Diversidad e Interculturalidad

PEDRO BOLLÁS GARCÍA
**Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes**

CARLOS RAMÍREZ SÁMANO
**Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos**

IVÁN RODOLFO ESCALANTE HERRERA
Teoría Pedagógica y Formación Docente

MAYELA CRISÓSTOMO ALCÁNTARA
Subdirectora de Fomento Editorial

Formación

María Eugenia Hernández Arriola

Revisión

Mariana Molina Jaimes

© Derechos reservados por la Universidad
Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad
Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan,
CP 14200, CDMX www.upn.mx

LB1029

P7 Chavira Álvarez, Lorena del Socorro

CH3.7 El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria :
un estudio comparativo - Lorena del Socorro Chavira Álvarez. –
México : UPN, 2018.

232 p. : cuadros

1. Métodos de proyectos en la enseñanza
2. Educación comparada
3. Maestros en servicio, formación de I. t.

*¿Si me gusta la poesía? Me gusta la gente,
animales, plantas, lugares, chocolate, vino,
pláticas amenas, amistad, [la docencia], el amor.
Creo que la poesía está contenida en todo eso.*

Carlos Drummond de Andrade

*Cuando digo que soy profesora, sólo quiero decir:
Estoy buscando,
estoy luchando
con todo mi corazón.*

Idea tomada de Stone (2004, p. 174)

Para el calor que acompaña a la luz.
Porque tu presencia, enseñanzas, lecturas,
recomendaciones, palabras, apoyo, guía,
escucha, abrazos, detalles,
risas, llantos, locuras, miradas, pensamientos,
compañía; además de luz son calor
que dan sentido a cada paso que doy.
Porque nos hemos encontrado y compartido este maravilloso
trayecto llamado vida/o aún no.
Porque confío en que sientas que esto se debe a ti, y por todo ello: es para ti.

*¡Gracias a a mi esposo Guillermo Osvaldo Hernández Carmona;
a mis padres: Bertha Álvarez y Raymundo Chavira; a mi abuelita
Socorro Álvarez; a mis suegros, Paulina Carmona y Gabino Hernández;
a mi familia, a mis amigos, compañeros y profesores que me acompañan
en este camino y con quienes construyo mi sentido de vida!*

*Gracias profesor José Antonio Serrano Castañeda
y profesor Juan Mario Ramos Morales por creer en mí.*

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. CUANDO LA POESÍA ABRE SUS PUERTAS:	
MI INTERÉS POR EL OBJETO DE ESTUDIO	11
<i>Un vaivén entre prosa y poesía</i>	12
<i>Circunstancias que conllevan elecciones</i>	31
<i>Estado de la cuestión</i>	39
<i>Objetivos</i>	41
<i>Justificación</i>	42
CAPÍTULO 2. LA MÚSICA QUE GUIARÁ LA LETRA:	
PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	44
<i>Sujeto</i>	45
<i>Práctica docente</i>	47
<i>Perspectiva metodológica</i>	51
CAPÍTULO 3. VIAJAR ES CONOCER OTRAS RAMAS:	
UN RECORRIDO EDUCATIVO POR MÉXICO Y BRASIL	68
<i>El currículum, un “puente” entre los principios y la práctica</i>	69
<i>México: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)</i>	70
<i>Brasil: recorrido educativo</i>	84
<i>Panorama histórico educativo brasileño</i>	92

CAPÍTULO 4. APRENDIZAJE MEDIADO POR EL INTERÉS

DEL ALUMNO: EL TRABAJO POR PROYECTOS	104
<i>De la escuela tradicional a la escuela nueva</i>	105
<i>El trabajo por proyectos</i>	107
<i>¿Cómo se ha planteado el trabajo por proyectos en las escuelas a lo largo de la historia?</i>	113

CAPÍTULO 5. EL SENTIDO DEL TRABAJO

POR PROYECTOS: LA VOZ DE LOS PROFESORES

DEL DISTRITO FEDERAL	117
<i>Práctica docente</i>	120
<i>Leyes educativas: Reforma Integral de la Educación Básica</i>	140
<i>El trabajo por proyectos</i>	146
<i>Cuéntame tus sueños para que soñemos juntos.</i>	
<i>El ideal versus la realidad</i>	162

CAPÍTULO 6. EL SENTIDO DEL TRABAJO

POR PROYECTOS: LA VOZ DE LOS PROFESORES

DE SALVADOR, BAHÍA, BRASIL	169
<i>Práctica docente</i>	171
<i>Leyes educativas</i>	180
<i>Trabajo por proyectos</i>	187

Y A TI ¿QUÉ ES LO QUE TE DICE?: REFLEXIONES FINALES

<i>Ser y saber en la práctica docente</i>	204
<i>Saber pedagógico</i>	205
<i>Saber pedagógico</i>	207
<i>Leyes educativas</i>	213
<i>Trabajo por proyectos</i>	216
<i>Mi proceso de indagación</i>	218

REFERENCIAS	224
--------------------	-----



*Lo remoto no comienza en ningún lado, tal vez
está compuesto de finales que no saben que ya lo son*
Óscar Cortés Jiménez (2014, p. 50)

Somos porque interactuamos con los otros. Nos conocemos y reconocemos en ellos: diversas son las vías, en la escuela, en los diálogos, al tomar decisiones. Es así como construimos nuestros significados, nuestros sentidos: en la vida cotidiana, en la convivencia. La diversidad de historias de vida, de cultura, de formas de pensar, gustos o de creencias tanto mías como de los otros; la incertidumbre de lo que está por venir, de que el ser humano y la vida es un constante cambio y el contexto en el que estoy inmerso en tiempo y espacio son elementos que se conjugan para que yo sea.

En el proceso de construirme como sujeto, sin duda, está inmerso un ejercicio de reflexión. La reflexión permite identificar, construir, reconstruir, cuestionar, indagar, hacer consciente mis intenciones, mis decisiones e incluso mis temores y preocupaciones para actuar o no de determinada manera.

En el acto educativo se retoman los significados que circulan socialmente, a la vez que se crean nuevos sentidos negociados a través de la interacción con los otros. Somos para y con los demás y en este mismo acto es posible hacer un despliegue de prácticas

de transformación como sujetos, tanto en lo individual como en lo colectivo, producto de una “concientización en movimiento continuo” (Freire y Faundez, 2013, p. 11).

Sin embargo, nada de lo anterior sería posible si no fuera por el lenguaje. Su papel es fundamental, pues a través de él expresamos nuestros pensamientos, emociones, ideas, formas de ser y maneras de ver el mundo, lo cual no son cosas simples, pues están ligadas con los significados, con los sentidos. Además, el lenguaje puede manifestarse por medio de la escritura, los gestos, las miradas, los cuadros, los monumentos, las imágenes visuales, los movimientos o las palabras. “Las palabras son trozos que le arrancamos a mordidas al mundo y que se las devolvemos cuando las nombramos” (Cortés, 2014, p. 20).

El siguiente texto representa una construcción propia de conocerme y reconocermé en los otros, en profesores de educación básica de dos contextos sobre una de las temáticas que me interesó desde que ingresé a la maestría: el trabajo por proyectos. La construcción se desarrolló durante dos años. Tiempo de reflexión, de cuestionamiento, de indagación, de toma de decisiones. La elección de trabajar lo que ahora presento constituye un intento de explicar lo que a mí misma no me podía explicar. El recorrido fue sinuoso, algunas veces liso y con varios estados de ánimo: temor, incertidumbre, alegría, tristeza lo que me llevó a disfrutarlo intensamente. Mi camino consta de seis paradas, en las cuales se unen mi sentir y mi comprensión, y que ahora comparto.

La primera parada la titulo “Cuando la poesía abre sus puertas: Mi interés por el objeto de estudio”. En ella expongo cómo surgió el interés hacia mi temática de indagación, su construcción y etapas de modificación de acuerdo con las experiencias vividas, de manera sorprendente e inesperada, durante los dos años de la Maestría en Desarrollo Educativo en el área de Prácticas Institucionales y

Formación Docente. Considero que la comprensión del objeto de estudio puede darse de manera más profunda si realizo un recorrido entre algunos pasajes de mi trayectoria. En esta sección expongo mi andar.

Pienso que el extrañamiento (Todorov, 1991) es necesario para el descubrimiento. Con esta actitud, en la segunda parada que nombro “La música que guiará la letra: perspectivas teórico-metodológicas”, abordo la parte teórica y metodológica que dirige este trabajo de investigación. Me basaré en las categorías de sujeto y práctica, y argumentaré por qué será una investigación de tipo cualitativa, utilizando como estrategia la entrevista narrativa en dos contextos: México, Distrito Federal y Salvador, Bahía, Brasil; por lo que, asimismo, abordaré lo que es un estudio comparativo.

En la tercera parada de mi recorrido “Viajar es conocer otras ramas: un recorrido educativo por México y Brasil” contextualizo ambos países. Inicio con una breve mención sobre el papel del currículo en la educación formal, y posteriormente me remito a México y cómo fue el proceso de introducción de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), el cambio en el Plan y Programa de Estudios de Educación Básica con atención en el nivel primaria, y cómo se aborda el trabajo por proyectos en los documentos. Asimismo, realizo una contextualización de Brasil, su organización educativa y la mención del Plan Nacional 2011-2020, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y los Parámetros Curriculares Nacionales, para también descubrir si se aborda el trabajo por proyectos o no, de qué manera y cuáles son sus antecedentes.

Mi cuarta parada es hacia la historia para la conceptualización y fundamentación pedagógica del trabajo por proyectos. La titulo “Interés y propósito llevan al aprendizaje placentero: el trabajo por proyectos”. En este momento realizo un recorrido por el tiempo

en el siglo XIX con los educadores estadounidenses John Dewey y William Kilpatrick, y cómo sus ideas influyeron en el trabajo en las escuelas a lo largo del tiempo.

En la quinta estación de mi recorrido me dedico a presentar la voz de los profesores de educación primaria del Distrito Federal. Para ello, utilizo cuatro categorías con sus vertientes: práctica docente, leyes educativas, trabajo por proyectos y el ideal vs la realidad. Las categorías son las mismas que me ayudan a conocer la voz de los profesores de mi segundo contexto, Salvador, Bahía; tarea que llevo a cabo en mi sexto capítulo.

Finalmente presento las conclusiones con base en ciertas líneas de análisis, y las referencias bibliográficas que me ayudaron en esta aventura.



CUANDO LA POESÍA ABRE SUS PUERTAS: MI INTERÉS POR EL OBJETO DE ESTUDIO

*Quando la poesía abre sus puertas, todo cambia
y cambiamos con el cambio, todos traemos desde nuestra infancia
uno o dos versos que son como un lema y los guardamos
en nuestra memoria como una reserva que nos hace bien.*

Mario Benedetti, *Quando la poesía*

Mario Benedetti, poeta uruguayo, decía que “uno apenas se reconoce en los cruces de sí mismo con uno mismo”. Cruces que, sin duda, son posibles de realizar por medio de la escritura para saciar esa sed de búsqueda constante que los sujetos tenemos para otorgar y construir significado a nuestra existencia, el sentido de nuestra efímera vida. Las intersecciones son espaciales y temporales. Rostros, esquinas, lugares, esencias, sentir, experiencias. El pasado y presente se vuelven uno. Nuestros vaivenes se convierten en un “nunca más”, o bien en un “todavía”.

Somos agentes de incesantes transformaciones en un espacio donde yo misma soy mi devenir (Bourdieu, 1986, p. 6). El siguiente escrito representa ese encuentro conmigo. El entrelazamiento que ahora, a mis 26 años, después de experiencias inolvidables, intento hacer enamoramientos, ilusiones, llantos, sueños cumplidos y sueños mismos que han quedado en sueños. En este escrito, me han quedado claras dos cosas, y que comparto con autores como Chiara (2001): “Es necesario soñar para evocar el pasado, el cual

nos ayuda a re-encontrarnos; y nuestro encuentro más importante es con nosotros mismos” (p. 25).

Un vaivén entre prosa y poesía

Todo está en constante reconstrucción. Nada permanece. Ahora que estoy escribiendo no soy la misma antes de colocar estas ideas, y al terminar también me habré transformado. Estoy definitivamente en un vaivén, en una mudanza que siempre está presente.

¿Por qué entre prosa y poesía? De acuerdo con Morin (2010), “lo prosaico es todo lo que hacemos por obligación, seguridad, sin placer. Poético es lo que nos realiza en el amor, la fraternidad, la comunión, la exaltación, y que puede llegar hasta el éxtasis” (p. 157). Mi vida ha tenido mucho de prosa y mucho de poesía. Lo prosaico de mi niñez estuvo presente en una parte de mi contexto familiar. Lo poético, sin duda, lo podría identificar dentro de mi contexto escolar. La escuela significó un sitio de refugio, de disfrute, de gusto e incluso de placer. Un lugar donde descubría otros mundos y, sin advertirlo, me descubría a mí misma. Identifiqué a quienes formarían parte de mi historia a través de los años: los amigos que aún conservo. Distinguí emociones que se generaban en mí en ese mundo de exámenes, lecturas, tareas, trabajos, exposiciones: alegrías, tristezas, sorpresas, nervios, desafíos. Revelé algunos aspectos de mi personalidad: lo entusiasta, sistemática e inquieta que continúo siendo. Reconocí a qué me quería dedicar: ser profesora. ¿De dónde surgió tal placer? ¿Fue siempre así? ¿Cómo viví ese mundo escolar?

Sobre mis primeros años de escuela

Me parece que el gusto por la escuela en un principio lo idealicé, después lo descubrí, redescubrí y finalmente lo creé. Usar uniforme, tener mis lápices de colores, lonchera o mochila nueva eran

motivos para esperar con ansias el primer día. Qué emoción sentí al caminar hacia aquel lugar en el que los niños más grandes, que se separaban de sus padres, que lograban hacer sus cosas sin ayuda de ellos, que pasaban más horas fuera de casa y compartían con otras personas distintas a su familia, fue un momento de alegría. Ahora yo era ya parte de ese grupo. Me sentía importante.

En ese primer contacto con la escuela tuve la sensibilidad para distinguir a los profesores que más gustaban a los alumnos por su forma de ser. Una profesora sonriente, amable, que cantara, jugara y platicara con los niños –y que no gritara– siempre ocupó el primer lugar de mis preferencias. Pedía de corazón que el siguiente año me tocara una maestra así, en un inicio no tuve esa suerte. Mis maestras al comienzo regañaban y jalaban patillas. Ocupé por largo tiempo la fila de los niños burros, flojos y tontos que no trabajaban bien. Lloraba cuando no las complacía. Me dolía la cabeza cuando me sentía rechazada. En mi mente aún está grabada una escena en primer grado de primaria, cuando, una amiga y yo discutíamos por demostrar quién tenía el resultado correcto de una suma. De repente la profesora se levantó y dio un manotazo en el escritorio, y a cada una nos jaló el cabello. Ese día entendí cómo funcionaban las cosas con ciertos maestros: hacer exactamente lo que se me pedía acallando mis pensamientos para sobrevivir.

Con la anterior dinámica dentro del salón de clase, fue como también me acerqué a otro mundo: el de las letras. Mundo que después me permitiría visualizar otras formas de ver, vivir y actuar. El trabajo para desarrollar mi lectura y escritura convencional consistió en hacer planas con enunciados como “Mi mamá me ama” o “Ese oso se asea”. A pesar de que eran enunciados breves, yo me cansaba y las planas quedaban incompletas. Algunas veces mis lágrimas, expresión de desesperación y frustración después de los regañones, caían en mi cuaderno y ensuciaban el trabajo. Una

mañana camino a la escuela me propuse no estar sentada más en la fila de los “burros”. No me gustaba. Me hacía sentir rechazada por los demás, desintegrada del grupo. Así que tenía que encontrar la manera de terminar el trabajo que la maestra pedía, y mi solución fue hacer las planas “en escalerita”. Podía hacer el intento de sonorizar lo que estaba trazando, pero de lo que tengo certeza es que no entendía ni comprendía el porqué de lo que estaba en el cuaderno. De esta manera concluí mi primer grado. Siendo capaz de descodificar las letras escritas y sonorizarlas con una entonación y tiempos aceptables por la profesora.

Cuando no encontré en mis maestros el encanto por asistir a la escuela, mi imaginación se hizo cargo. Cinco de mis amigas y yo constituimos un club al que denominamos “Club Arcoíris”. El papá de una de ellas elaboró las credenciales de identificación en computadora. Eran muy bonitas. En un lado tenían el nombre de la propietaria y en el otro, el nombre de todas con el diseño de un sol, nubes y un arcoíris sonriendo. Ese club no sólo me dio pertenencia, sino también la posibilidad de ser yo misma. De no acallar mis pensamientos, dudas o sentimientos. Jugábamos, nos ayudábamos, compartíamos, cuestionábamos, reíamos, llorábamos, discutíamos y buscábamos soluciones. En las mañanas y en el recreo podíamos desde sentarnos en el centro del patio a conversar sobre los problemas familiares (ellas fueron las primeras personas a las que confié mi dolor), hasta convertirnos en exploradoras de pistas para saber si la escuela había sido o no un cementerio. ¿Cómo olvidar cuando arrojábamos piedras en un espacio que existía entre los salones y las escaleras para escuchar el sonido de lo que, según nosotras, eran las tumbas? ¡Sorpresa nos llevaríamos cuando al transcurrir los días, el director de la escuela tomó el micrófono para solicitar que si alguien de nosotros estaba con la “travesura” de aventar piedras a la Dirección, dejáramos de

hacerlo! El sonido que escuchábamos no eran tumbas, probablemente alguna vez fue la propia cabeza del director. Nosotras sólo nos volteamos a ver con miradas de complicidad.

Encontramos siempre la manera de comunicarnos dentro del salón, pese a estar sentadas lejos: con la mirada, con papelitos, con señas. Morin (2010) piensa que se aprende a vivir mediante las propias experiencias con la ayuda de los demás (p. 25). Mis amigas, sin saberlo, me ayudaron a hacer frente a mis problemas, a conocerme y, con ello, me ayudaron a aprender a vivir dentro del mundo escolar.

A cada rincón de la escuela le asignamos un nombre. El “barco”, el “puente” o simplemente “el árbol”. Así, me apropié de la escuela y la consideré mi casa. Casa donde tenía al menos dos papeles. Por una parte, el papel de obedecer, de seguir lo que se me pedía, de cumplir, de corresponder a las demandas de los profesores –cuando estaban presentes, cuando no, gustaba de jugar o salir al baño para hacer otras cosas, menos estar en clase–, me llevó a destacar entre los primeros lugares en aprovechamiento, sin que necesariamente significara de apropiación. Y, por otra parte, el papel de explorar, averiguar, buscar, explicarme lo que acontecía con ayuda de mis amigas. Posición que me dio la posibilidad de aprender y agregar sentido a mi vida. Así encontré el equilibrio para navegar entre los mares de las demandas escolares tanto de la primaria y de la secundaria, y las demandas de mi interior. ¡Ama-ba asistir a la escuela, pues en casa me sentía sola!

Conocí también otra manera de ser en la escuela con otras profesoras. Mi petición fue escuchada en dos ocasiones: en el jardín de niños por la maestra Teresita, y en la primaria por la maestra Graciela. Además de que cada una tenía una personalidad valiosa, lo que más me marcó es que ambas trabajaban con el grupo de una manera distinta: incluían a todos (no existían los “burros” o los

“listos”), jamás nos faltaban al respeto, participábamos, nos escuchábamos, trabajábamos en equipo, compartíamos un ambiente de respeto y de compañerismo, distribuíamos responsabilidades entre nosotros y lo que más me gustaba era cuando ¡podía estar al frente del grupo y hacerme cargo de coordinar alguna actividad! Ahora que lo pienso, creo que como estudiante viví una mudanza que se iba constituyendo entre los profesores: pasar de los gritos y violencia física para lograr el control, a darnos mayor protagonismo y buscar estrategias de organización para dominar al grupo. Por supuesto, para mí la escuela tenía más sentido cuando ocurría lo último.

Aprendí a ser mi mejor amiga. Mis padres trabajaban fuera de casa todo el día y aunque siempre reconocí que “había que sacrificar algunas cosas para disfrutar de otras”, como me decía mi madre, muchas veces sentí el deseo de que mis padres estuvieran allí. Crecí con mi abuela. Persona de carácter fuerte que se irritaba fácilmente por cuestiones que ahora veo no tenían la dimensión como en esa época creía. Como el hecho de perder la chamarra de la escuela. Por ese detalle, ella me gritaba en la calle (y cuando digo gritaba, ¡gritaba!) y me hacía sentir la peor hija “desagradecida” por no cuidar lo que me daban. Me refugiaba en mis juegos creados en la fantasía. Vivía entre selvas, escenarios y salones de clase en mi propia casa. Mi memoria no registra que algún día me leyeran en voz alta. No sé si en realidad lo haya pedido. Teníamos varios libros como enciclopedias, diccionarios o atlas. Me gustaba hojearlos y leer las ilustraciones. También tenía varios cuentos y cuadernillos para colorear. Estos últimos eran de mi preferencia, pues imaginaba ser profesora y calificaba los trabajos de mis alumnos imaginarios con palomas o con taches de acuerdo con su calidad (bien coloreado o no).

Para ser sincera, no recuerdo haber leído algún libro completo en esa época. Creo que mi verdadero aprendizaje de *lectura* ocurrió al finalizar la secundaria. El primer libro completo que leí con placer yo misma lo elegí, de entre algunas sugerencias de mi maestro Melquiades, de la asignatura Formación Cívica y Ética. El libro trataba acerca de aquellos hombres fríos y grises que gustaban robar el tiempo de las personas, haciéndolas trabajar y producir para dejar de lado los momentos importantes y significativos con sus familias, amigos y naturaleza. Entre las aventuras de Momo y Casiopea me entristecí, me enojé, me alegré, formulé anticipaciones, reflexiones y significados que hasta ahora permanecen: no querer ser víctima de los hombres grises. Agradezco a Michel Ende por ayudarme a pensar en estos aspectos.

A partir de aquel momento, poco a poco me fui acercando al mundo mágico de los libros. Leí libros que me hacían llorar y reír; dudar y pensar; suspirar e imaginar. Otros libros más me acompañaron en momentos difíciles de mi vida, y ocupan un lugar especial en mi librero por haberme ayudado con su compañía. También hubo libros que empecé y a las pocas páginas de lectura no pude seguir, pensaba que otro momento sería el más adecuado para continuar. Una de las cosas que me encanta hacer antes de iniciar a leer un libro es olerlo e imaginar con ello todos los mensajes que está esperando expresar para mí. Entre mis favoritos están los libros de poemas, porque cada palabra tiene sonido, color, sabor que posibilitan otra definición del mundo: libros que descubrí en preparatoria. Pienso que estos libros influyeron en la manera en que escribo ahora.

Un armonioso desequilibrio

Todo cambio es causa de desequilibrio y mi equilibrio se perdió al entrar a la Escuela Nacional Preparatoria. Durante la secundaria

todo había marchado con un patrón semejante al aprendido en la primaria: cumplir con los trabajos, estudiar, seguir las reglas establecidas. Cuando los profesores decían qué hacer, simplemente debía hacerlo. Y me evitaba problemas. Además, dos de mis amigas del “club” continuaron en la misma escuela, lo cual facilitó todo. El primer día en la Escuela Nacional Preparatoria número 8, lo sufrí. ¿Y ahora? ¿Quién me diría qué debía hacer? ¿Quién estaría ahí para conducirnos al salón? ¿Dónde estaban esas reglas, disciplina o control? Confieso que me sentí perdida, sin saber qué hacer. Había clase libre, ¿y luego? Las puertas de la escuela estaban abiertas. Uno podía entrar y salir cuando quisiera. No estaba acostumbrada a escucharme a mí misma y decidir por mí. Me aterró esa libertad. Tener que decidir. En la noche pensé en no regresar más a la prepa. Sin embargo, al día siguiente estaba ahí de nuevo. Poco a poco busqué cómo manejar esa libertad. Mis tiempos, mi organización, mis prioridades.

La prepa amplió mis horizontes, mis reflexiones, mis intereses, mi cosmovisión y el enamoramiento. En la literatura y filosofía encontré una brújula que me dio equilibrio nuevamente y continuar con mi vida poética dentro y fuera del contexto escolar. Con Miguel de Unamuno, Federico García Lorca, Calderón de la Barca, Heráclito, Séneca o Jean Paul Sartre me cuestioné ¿quién soy yo?, ¿por qué soy como soy?, ¿qué me hace ser así?, ¿todo es un sueño?, ¿la vida es un sueño? Y de ser así, ¿es el sueño que quiero vivir? Me sensibilicé ante mi finitud, mi fragilidad y lo efímero de la vida. Me provocó valorar más el tiempo, poner más atención a las decisiones, a mis pensamientos y deseos. Hasta este momento, sentí la necesidad de acercarme más a mí misma, de comprenderme para así comprender a los demás, de pensar afectivamente (no todo en la vida es estudiar y obedecer a los otros). En esta etapa me enamoré de quien compartiría hasta la universidad muchos de mis

sueños y metas y, por tanto, con quien me reconocería en el amor. Estar en la prepa ocasionó iniciar la exploración de mí misma. De buscar el desarrollo de mi autonomía, de mi propia armonía. ¿Por qué antes la escuela no había generado esta curiosidad, sensibilidad, alegría de vivir?

Decidir, un verbo imprescindible

Llegado el momento de elegir qué carrera estudiar, tomé la decisión de hacer realidad el sueño que tenía desde niña: ser profesora. Debido a que tenía el pase directo a la que es una de las mejores universidades de Latinoamérica, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la opción más cercana a mis deseos la encontré en la licenciatura de Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras. Pedagogía en México no equivale a la formación que se precisa para ser profesor. Es en las escuelas Normales donde estudian quienes quieren incorporarse como docentes al sistema de educación básica. La UNAM me aceptó en su campus principal: Ciudad Universitaria para acudir por las tardes (siempre había estudiado por las mañanas). Tengo la creencia de que todo tiene un porqué. En ese momento no lo entendí con claridad. Sin embargo, no me quejé. Resolví trabajar por las mañanas para aprovechar ese tiempo y, a la vez, ayudar a solventar mis gastos. En ese primer año de licenciatura aprecié lo que grandes pedagogos como Comenio, Rousseau, Pestalozzi o Dewey reflexionaron sobre lo que debía ser la educación y la escuela. Cada palabra me llegaba de forma profunda, imaginándome el día que estaría frente a un grupo. Encontré en *Mi credo pedagógico* y *Democracia y educación* ideas de cómo quería actuar como profesora dentro de la escuela: no sólo dar conceptos, sino buscar que mis alumnos participaran, se expresaran, pensaran y actuaran respecto a su propio interés de una forma colaborativa. Que sintieran emoción para trabajar por iniciativa y

no por algo impuesto de fuera para evitar ser regañado o estar en la fila de “burros” (como yo). Comprendí en ese momento que gran parte de las acciones que realizaron mi maestra Teresita, Graciela o algunos otros profesores, por los cuales disfruté mucho asistir a la escuela, tenían que ver con estas palabras:

La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego. La educación que no se realiza mediante formas de vida, formas que sean dignas de ser vividas por sí mismas, es siempre un pobre sustituto de la realidad auténtica y tiende a la parálisis y a la muerte (Dewey, 1977, p. 3).

En las tardes estudiaba y por las las mañanas trabajaba como guía escolar en un centro de entretenimiento infantil, ahí observaba en los niños –y vivía con ellos– las emociones cuando se transformaban en exploradores, antropólogos, cineastas o cocineros. Primero, comentaban un poco sobre lo que sabían, después, se les invitaba a transformarse (con un disfraz y con las acciones de la propia actividad). Aprendí mucho en este lugar. Cuando estaba en la actividad donde éramos antropólogos, por ejemplo, muchos niños me contaban sobre los dinosaurios, nombres, datos, al mismo tiempo que íbamos descubriendo los restos fósiles de alguno. Después de escucharlos, ellos también me escuchaban cuando les comentaba lo que era un fósil (muchos ya lo sabían) o el nombre de un antropólogo famoso. Esta cuestión me hacía pensar de que en la escuela se llevaran a cabo este tipo de actividades para vivir con esa emoción el aprendizaje. ¡Ya quería que llegara el momento de ser profesora para vivir esa poesía del otro lado del escenario!

Un día, una de mis profesoras mencionó unas palabras que aunque las decía para todo el grupo, parecía que me las dirigía

exclusivamente a mí: “si alguien entró aquí pensando en ser profesor, está en el lugar incorrecto. Pedagogía es para reflexionar sobre la educación de una manera más amplia. No para ser profesor”. Ese día sentí que me aventaron un balde de agua fría. ¿Será que elegí mal? ¿Será que no estoy en el lugar indicado a pesar de que disfruto lo que estudio? En mi trabajo encontré la respuesta. Una de mis compañeras había estudiado en una escuela Normal (no sé por qué motivo, nunca me enteré de su existencia hasta ese día). Ella me platicó su experiencia y su gusto por la docencia. Me dijo que había cinco escuelas normales en el Distrito Federal: la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) (para nivel primaria), la Escuela Normal Superior de México (para nivel secundaria), la Escuela Superior de Educación Física y la Escuela Normal de Especialización (para trabajar con alumnos con alguna discapacidad). Me habló sobre la convocatoria para presentar el examen de ingreso; en fin, me dio la información que necesitaba en el momento que lo requería. Como menciona el poeta y dramaturgo alemán Friedrich Schiller: “no existe la casualidad, y lo que se nos presenta como azar surge de las fuentes más profundas”. Mi corazón, después de escucharla ese día, me llevó a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) justo en el periodo de inscripciones para el concurso de admisión. Reuní todos los documentos que solicitaban y al día siguiente estaba registrada para presentar el examen. Meses después, ¡grande sería mi alegría al enterarme de que formaría parte de la generación 2006-2010 turno matutino!

Tenía ya un año estudiando Pedagogía por las tardes. Los horarios me sugerían la posibilidad de estudiar ambas carreras, así que no lo pensé mucho y acepté el reto. Todos los días me dirigía a la estación Normal del metro en la avenida México-Tacuba, y de

ahí me dirigía a Ciudad Universitaria, cerca de la avenida Insurgentes Sur, recorrido que tardaba alrededor de una hora utilizando el metro. En esta etapa me enfermé con frecuencia de la garganta, subía y bajaba de peso, mis ojeras se incrementaron por las noches de desvelos con lecturas, ensayos o material para las “semanas de prácticas”, y dejé de frecuentar a mis amigos. Parte del desafío. Sin embargo, reconozco que el enamoramiento hacia la persona con quien compartía una relación, iniciada en preparatoria, me ayudó a continuar con este ritmo de trabajo. En vacaciones me reponía y no rompía bajo ninguna circunstancia mi compromiso con ellas: de dormir y hacer lo que realmente no podía en periodo escolar. Estar en ambas instituciones me permitió, por una parte, estar frente a grupo desde el primer semestre de la Normal y reconocer estrategias para trabajar con los alumnos y, por otra, una base de reflexión constante para mi trabajo docente.

Un ensamble dentro de mi vida profesional

Estudiar Pedagogía al mismo tiempo que la Normal me permitió hacer una reflexión constante entre teoría y práctica. A su vez, me percaté de que la dinámica entre ambas instituciones era muy diferente. Por un lado, la UNAM exigía a sus estudiantes la búsqueda e indagación constante de otras lecturas o autores complementarios a lo abordado en clase. Por su parte, la Normal me recordó muchas veces mi sentir en la primaria. Con profesores que decían lo que había que hacer y cómo hacerlo. ¿Ir más allá de lo que mencionaban? Pocos lo hacíamos. Un profesor me nombró “inquieta intelectual”, por estar en constante exploración de cuestiones que se mencionaban en clase.

La asignatura que marcó mi formación normalista fue Formación Cívica y Ética con el profesor Martín Lucero. Esta clase significó indagar, discutir, leer más de lo que estaba en el programa

—mucho más—, estar atento, pensar en lo individual y pensar en voz alta. Significó acercarme más a mí misma, trabajar en colectivo, leer autores como Derrida, Lyotard, Sacristán o Nietzsche. Reflexionar sobre la importancia de tener claro el ideal de ser humano que quiero para desarrollar en mis alumnos y estar alerta a los discursos presentes en la realidad escolar. El profesor Martín Lucero tenía la convicción de que los contenidos de los programas de estudio en la escuela eran un simple pretexto para la formación de un ser humano. Desde que uno se para en el aula frente al grupo, la manera de hablar, caminar, organizar y aprovechar el tiempo con los alumnos son mensajes que les enviamos de cómo ser y vivir. El profesor Lucero era exigente, en clase nos solicitaba que observáramos nuestra actuación con el grupo y luego criticáramos nuestro trabajo. Contó un ejemplo de cómo trabajaba su grupo en la primaria: los niños de siete años sabían qué hacer sin su presencia. Se organizaban, anotaban en el pizarrón las actividades del día, leían el diario del aula, se dirigían a las fichas de trabajo y de esta manera, trabajando, esperaban a que regresara el profesor al salón. No tenía que gritar o “castigar” para dominar al grupo. Ellos mismos se autorregulaban. Tomaban sus decisiones de qué hacer en su ausencia. Escuché con sorpresa y asombro lo que decía. “¿Será posible?” Vino a mi mente la imagen de mí misma a esa edad: salí del salón para ir al baño y me quedé ahí mucho tiempo jugando, luego busqué cualquier pretexto para no regresar a trabajar.

Con este profesor leímos autores de trascendencia para mi trabajo docente. Releí a John Dewey, conocí los aportes de Celestine Freinet y William H. Kilpatrick. “La democracia, ciudadanía, participación, son actitudes que se vivencian en clase”, nos decía Martín Lucero. Nos apoyó a planear de manera globalizada: por proyectos y transversalidad. Conocí estrategias de enculturación (relación del sujeto con el mundo) para trabajar en el salón de clase:

diario, calendario escolar, periódico vivo, rincón vivo, correspondencia escolar, asamblea. Muchas de ellas, técnicas que sugirió Celestine Freinet.

Ante estas referencias teóricas trabajé con mis grupos de práctica los dos últimos años de la licenciatura en Educación Primaria, buscando que en algún momento los alumnos actuaran como el profesor Martín había caracterizado a los suyos. Aunque no conseguí un trabajo con esas dimensiones, considero que lo logrado (entre alumnos de sexto grado y yo) fue muy próximo a lo que deseaba vivir algún día en la escuela. Temas del interés del alumno y tan humanos como “¿quién soy yo?”, “la muerte” o “la vida” estuvieron presentes en las actividades de la clase. Los proyectos me daban la oportunidad de experimentar como profesora lo que algún día quise vivenciar como alumna. Además, noté que trabajar con la estrategia de proyectos permitía que los alumnos participaran, tomaran decisiones, se escucharan, resolvieran conflictos, y así no llegaran a la preparatoria como yo lo hice: sin saber cómo actuar.

En el último año de estudios en la BENM tuve la fortuna de ser seleccionada junto con otros tres compañeros para realizar un intercambio académico en Toledo, España, y hacer prácticas pedagógicas. Muy satisfactorio fue ver cómo los niños de educación infantil (preescolar en el sistema educativo mexicano) se hacían responsables de coordinar actividades, hablaban sin temor frente a sus compañeros sobre pintores o músicos famosos, respetaban turnos y trabajaban con entusiasmo. ¡Cada vez me acercaba más a esa escuela vivida poéticamente de manera natural! De nuevo, la estrategia del trabajo por proyectos fue parte de las actividades con estos alumnos españoles.

En el año 2010 concluí mis estudios de licenciatura en Educación Primaria en la BENM. El viaje a España, mi servicio social y la escritura del trabajo recepcional, me llevaron a atrasar un poco mis

estudios en la UNAM. Sin embargo, continuaba en pie de lucha. En ese mismo año, emprendí la aventura de ser profesora, con un grupo de segundo grado de primaria. Con emoción y al mismo tiempo nervios, decidí trabajar mediante proyectos. Varios fueron los temas que los alumnos eligieron en asambleas, “las ballenas”, “las mariposas monarca”, “los terremotos”, “el universo”. Un ciclo escolar de mucho aprendizaje, trabajo, investigación, cierres de proyecto e invitaciones a papás para incluirlos en las actividades. Me hubiese gustado trabajar con el mismo grupo en tercero. Sin embargo, al año siguiente me asignaron profesora de primer grado, dentro de un marco de cambios curriculares en el ámbito nacional. ¿Cómo fue mi trabajo con el grupo a través de proyectos? ¿Cómo vivimos los profesores el cambio de planes y programas de estudio?

Una pincelada de mi experiencia docente al trabajar por proyectos

Jaime Sabines (1961) expresó de la siguiente manera el juego entre memoria y recuerdo: “¿Es que hacemos las cosas sólo para recordarlas? ¿Es que vivimos sólo para tener memoria de nuestra vida? Porque sucede que hasta la esperanza es memoria y que el deseo es el recuerdo de lo que ha de venir” (p. 118). En mi memoria está el recuerdo de cómo viví el trabajar por proyectos.

En una mañana soleada dentro del aula de un grupo de primer grado de primaria es posible observar a los alumnos de seis años emocionados, interesados, ellos preguntan, hablan, escuchan y se mueven de un lugar a otro. Organizan las bancas y pegan sus pinturas para la galería que presentarán a sus padres. Comentan entre sí: “Voy a pegar la del *Guernica*, de Picasso”, “Mi favorita es la de *La noche estrellada* [de Van Gogh], ojalá que se venda”, “¡Esa es la de Botero!”, “¡Frida Kahlo estaba tan triste!”..., entre otros comentarios. Al mismo tiempo se nota su nerviosismo, se

apoyan entre sí para escribir las fichas informativas, para ensayar un poco cómo convencerán a los padres para que compren sus pinturas, todos se involucran de manera espontánea, natural, y pareciera que el tiempo no pasa. Dos semanas para preparar este trabajo, estudiar sobre cuatro artistas y sus corrientes pictóricas y, por fin, su culminación.

Cuando los padres de familia entran al aula, todos los alumnos conocen su papel. Saben la responsabilidad que tienen y que comparten con los demás. Guardan silencio sin una indicación externa. Saben lo importante que es ese momento, pues han trabajado mucho en la organización y preparación. Habla quien tiene el turno. No se intimidan. Los padres de familia disfrutan ver que sus hijos se expresan con naturalidad y también aprenden de ellos: de los pintores, un poco de su biografía, de dónde son y la ubicación del país en un mapa. Su apoyo también fue importante a lo largo de las dos semanas para que llegara ese momento. Con billetes y monedas que imitan a las reales, compran las pinturas de sus hijos, quienes deben manejar bien el dinero y entregar el cambio correspondiente. Al final, los niños se despiden con un poema grupal.

La narración anterior corresponde a la etapa final del proyecto “Pintores famosos” del grupo de Primer grado “A”, del cual fui profesora. Pude percatarme de todas las habilidades que los alumnos desarrollaron: su seguridad, convivencia, empatía, trabajo colaborativo, iniciativa y autonomía, por mencionar algunas. Gran satisfacción sentí en cada cierre de proyecto que trabajamos en el grupo. Como docente, poco a poco desarrollé una serie de conocimientos, actitudes y habilidades que le dieron un sentido a mi trabajo día con día: reflexionar, cuestionarme continuamente y vivir la docencia de una manera motivada. Lo que alguna vez leí o escuché como un ideal dentro del aula (alumnos autorregulados, comprometidos, responsables, respetuosos) lo pude experimentar y observar en ellos, y

esto me producía gran satisfacción. Forma y contenido daban sentido a mi práctica docente.

Creo que el trabajo mediante proyectos me permitió por una parte, acercarme más a mí misma, a mi manera de aprender, de trabajar, de indagar, investigar, y reflexionar otras formas de abordar una temática de necesidad o interés para los alumnos y de cuestionarme continuamente. Por otra parte, fue una estrategia para que mis alumnos desarrollaran estas mismas habilidades a la edad de seis y siete años. Esta forma de trabajo, planteada como innovación en el plan y programa de estudios de educación primaria, me permitió utilizar la creatividad, así como experimentar, aprender y compartir con otros compañeros mis vivencias y reflexiones en y de mi práctica docente. De conocer diversos libros infantiles y otros, de compartir lecturas de todo tipo con mis alumnos, de partir de lo que ya tenemos en los diversos ambientes de nuestra vida para el desarrollo de su escritura y lectura convencional. Con el trabajo por proyectos pude darle otro sentido a mi práctica docente, de otorgarle extrañeza al mundo y con ello armonía a los días, pues como Bécquer (2002) decía “mientras el aire en su regazo lleve perfumes y armonías [...] mientras haya un misterio para el hombre, ¡habrá poesía!” (p. 72). Trabajar por proyectos me permitió descubrir que en la escuela se puede vivir de forma naturalmente poética.

Momento clave en mi curso inicial de formación docente

Iniciaba el ciclo escolar 2011-2012. Era la primera semana de labores para los profesores, quienes nos incorporamos cinco días antes que los alumnos, para trabajar las temáticas propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el llamado Curso básico de formación continua para maestros en servicio. ¿Qué temáticas se abordarían este año? ¿Qué cambios habría en relación con el anterior? ¿Qué experiencias nuevas viviríamos? Eran

algunos cuestionamientos que pasaban por nuestra mente y se expresaban en emociones diversas: alegría, nerviosismo, inquietud o incluso temor. Al menos, sentí todo ello. Los profesores de las escuelas que conforman la zona escolar (6, de cerca de 70 docentes) nos reunimos ese día en la Zimbabwe, primaria en la que yo laboraba.

Era un lunes por la mañana. El día estaba nublado. El ambiente se sentía alegre: muchos abrazos, sonrisas, reencuentros con los compañeros de, para algunos, toda una vida; el regreso a lo cotidiano, o el inicio de una etapa nueva, era lo que significaba ese lunes 15 de agosto de 2011. De pronto, las palabras del supervisor se escucharon a través del micrófono. ¡Nos daba la bienvenida! Claro, muchos sabíamos que no podía dejar de dar el mensaje del trabajo que nos esperaba, de los cambios que estaban por venir y de la invitación a que nos hiciéramos parte de ellos, con o sin nuestro consentimiento.

El anuncio del primer cambio se hizo presente. El supervisor pidió que todos nos reuniéramos en el patio de la escuela. Hicimos la primera –y si mi memoria no me falla, la última– “activación física” entre nosotros. Cerca de veinte minutos realizamos ejercicios con la coordinación de dos profesores de educación física. Algunos profesores fingían hacer los ejercicios, otros sólo reían y algunos más nos esforzábamos en hacerlos. Terminado el tiempo, el supervisor volvió a tomar el micrófono para recordar que con esta actividad se debía iniciar cada día de clase con los alumnos, y que era trabajo de cada escuela organizar cómo se realizaría o quién estaría a cargo.

Cada grupo de profesores trabajamos en un aula diferente. Nosotros, los 30 profesores de la escuela primaria sede, estaríamos en el aula 10, por lo que nos dirigimos hacia allá. En el aula, las mesas estaban organizadas por equipos. Como es común sentarse

junto a las personas con quienes hay mayor afinidad, todos lo hicimos bajo esta condición de manera no explícita. Una profesora, encargada de los asuntos de Atención Técnico Administrativo (nuevos términos que formaban parte de los cambios), nos entregó los materiales que trabajaríamos esa semana: dos libros, el primero correspondiente al *Taller de Formación Docente para el Distrito Federal*, y el segundo con el tema *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*.

Poco a poco fuimos detectando más cambios. Como todo profesor cuando tiene un libro nuevo en sus manos, lo primero que hicimos fue hojearlo. El primero, se centraba en analizar los materiales de cada una de las asignaturas principalmente de 3° y 4° grados, pues de acuerdo con la Reforma, fueron los grados que se integraban a los cambios ese ciclo. De cada libro debíamos reconocer el número de bloques, las secciones, su función, los ejes, los temas, los subtemas, los aprendizajes esperados y las competencias. También debíamos conocer las nuevas boletas de cada grado y sus condiciones. ¡Ahora había nuevos criterios y elementos que debíamos conocer al evaluar! Del segundo, algunos temas eran: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), las finalidades de la evaluación, las competencias docentes y habilidades digitales para todos. ¿Nos daría tiempo de trabajar todas las temáticas?

Reunidos por equipos, la dinámica de trabajo fue la siguiente: la directora nos brindó libros de una determinada asignatura tanto de tercer grado como de cuarto de Educación Primaria para trabajar la sección correspondiente en la libreta del curso y, posteriormente, compartirla. La asignatura de mi equipo fue la de Ciencias Naturales. Por turnos, cada representante de equipo compartió la organización y las secciones que encontraron en los libros. No hubo duda alguna en los primeros equipos, quienes revisaron el libro de *Educación artística*, *Educación física* o *Matemáticas*. Las

interrogantes surgieron cuando se detectaron en varias asignaturas dos términos: trabajar por medio de proyectos y transversalidad.

La directora de la escuela explicó los términos. En la transversalidad se trataba de trabajar una temática de Formación Cívica y Ética relacionada con todas las asignaturas, sobre los proyectos, mencionó que la forma de trabajo era similar, que ya venían contemplados en el libro, pero que los niños podían elegir la temática.

Me cuesta trabajo regresar el tiempo y describir con precisión el instante en el que definió muchos de los acontecimientos que, posteriormente, se darían en mi vida profesional. A pesar de ello, lo intentaré. Debo decir que con un año de trayectoria en la escuela, algunos compañeros y la directora, conocían mi forma de trabajo con el grupo a través de proyectos. Por tanto, fue en ese instante del curso en el que la directora hizo alusión al trabajo que realicé y ejemplificó cómo había sido. “¿Podría traernos su planeación para observar qué elementos debe llevar?”, me preguntó.

Cuando mis compañeros escucharon esta referencia de la directora algunos se quedaron en silencio, otros reafirmaron sus palabras asintiendo con la cabeza y una profesora, Lupita (la maestra Lupita que nunca puede faltar en una primaria) dijo: “sinceramente yo no sé trabajar por proyectos y hablando con mis compañeras del tercer grado, tampoco, y me angustia porque, entonces, ¿cómo voy a iniciar con esta nueva propuesta que se plantea en el programa? Ojalá que nos pueda orientar profesora, usted que está recién egresada de la Normal”. Se dirigió a mí con voz que denotó su intranquilidad.

Sonia y yo recién nos habíamos integrado al equipo de trabajo de la escuela. Éramos de la misma generación, egresadas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y a las que en ocasiones algunos profesores cuestionaban sobre alguna temática, pues decían que estábamos “más fresquecitas de teoría”.

La preocupación de la profesora Lupita, sin duda, me generó el deseo de ayudar, así que al día siguiente llevé mi planeación. Desde este momento en adelante construí dos proyectos importantes, que ni yo misma imaginaba: una propuesta de formación docente para el trabajo por proyectos, que presentaría para la titulación de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM, y ahora la temática de investigación de la maestría. Sin duda, hay instantes en los que se sabe (por intuición, por sentido común o por un sentimiento interno) que se presenta una oportunidad que no se puede rechazar: para observar, para escuchar, para problematizar y para buscar construir. Reviviendo estos momentos, esa oportunidad se presentó para mí desde aquel día, lo que me motivó a estudiar la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional con el tema de indagación, que tiene mucha relación con mi trayectoria escolar que he presentado: el trabajo por proyectos ¿cómo la significan los profesores? Conforme fue pasando el tiempo, mi temática tuvo modificaciones, sobre todo durante el tercer semestre al haber vivido una experiencia que al comenzar mis estudios no imaginaba: conocer el contexto de una ciudad del estado de Bahía, en Brasil: Salvador. Realicé una estancia académica por seis meses en la Universidad del Estado de Bahía (Uneb), lo que me permitió darle un giro importante a mi indagación. Por tanto, las circunstancias que viví (en lo personal y en lo social –específicamente en lo educativo–) y las decisiones que tomé me llevaron a construir el siguiente problema de indagación.

Circunstancias que conllevan elecciones

En México, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se instauró de manera paulatina en los tres niveles: en preescolar en el año 2004, en secundaria en 2006 y en primaria a partir de 2009. La Reforma en educación básica finalizó en 2011. Los planes y programas de estudio vigentes, con sus innovaciones curriculares

inmersas, forman parte de ésta. De acuerdo con la SEP, la RIEB constituye una estrategia para “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2009, p. 11). Asimismo, plantea que sus propósitos son “atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación” (SEP, 2009, p. 11).

En el plan y programa de estudios de Educación Primaria 2009 se reconocen como aspectos centrales la “reflexión y la práctica educativa en la escuela respecto a [...] la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura” (SEP, 2009, p. 14). Los aspectos que señala el plan para hacer factible lo anterior son: el currículo, los maestros y las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos.

Los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios de la RIEB son: centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración para generar dichos ambientes, poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares y los aprendizajes esperados, usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, evaluar para aprender, favorecer la inclusión para atender la diversidad, incorporar temas de relevancia social, renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, reorientar el liderazgo y la tutoría y la asesoría académica en la escuela. Dentro de las innovaciones pedagógicas en los planes y programas de estudio de la RIEB se encuentra el trabajo por proyectos.

En Brasil, el sistema educativo regular comprende educación básica –formada por la educación infantil, enseñanza primaria y enseñanza media– y educación superior. La Ley de Directrices y Bases de Educación (LDB) define su sistema de educación. La última modificación a la ley que prevé la creación del Plan Nacional de Educación fue realizada en 1996 durante el gobierno del entonces presidente Fernando Henrique Cardoso y el Ministro de Educación, Paulo Renato.

El Plan Nacional de Educación de Brasil del decenio 2011-2020 presenta diez directrices y veinte metas seguidas de estrategias específicas de aplicación. Tanto las metas como las estrategias constituyen iniciativas para todos los niveles, modalidades y etapas educativas. Una de las directrices, la número 4, se refiere a la mejora de la enseñanza. La meta 2 establece “universalizar la enseñanza fundamental de nueve años para toda la población de 6 a 14 años” (PNE 2011-2020, p. 5). Y algunas de sus estrategias consisten en promover la participación activa de los alumnos en la escuela y desarrollar alternativas pedagógicas que combinen, de manera articulada, la organización del tiempo y las actividades didácticas entre la escuela y su comunidad.

En este mismo periodo, en el año 1997, el gobierno de Brasil creó el documento “Parámetros curriculares nacionales” con el objetivo de auxiliar a los profesores en su trabajo (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 4). El documento establece que se exploren metodologías de aprendizaje capaces de construir estrategias de verificación y comprobación de hipótesis, argumentación, desarrollo del espíritu crítico, creatividad; estimular la autonomía del sujeto, y trabajar tanto de forma individual como en equipo. Se propone la elaboración de una propuesta curricular de cada institución escolar, concretizada en un proyecto educativo que repercutirá en el salón de clase. La planificación de los profesores debe

considerar la organización de proyectos y su puesta en práctica (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 28).

Las circunstancias educativas planteadas respecto a que en cada país hay modificaciones, reformas educativas, nuevas leyes y documentos oficiales que establecen la manera de trabajar dentro del aula, aunado a mis vivencias de lo que significó y quería que significara la escuela, ser docente y vivir en carne propia lo que es una reforma curricular, me llevaron a plantear las siguientes preguntas: ¿En qué momento se escucha al docente? ¿Se toma en cuenta el saber en la práctica de los profesores al establecer una nueva forma de trabajo? ¿Cómo viven los docentes los cambios educativos? Y de esta manera elegí centrar mi investigación en los maestros y las prácticas docentes tanto de México como de Brasil en cuanto al trabajo por proyectos, estrategia que aborda una temática en particular de manera globalizada, presente en las leyes educativas de ambos contextos. Es así, que pude identificar dos problemáticas principales de las que se desprenden mis preguntas de investigación. La primera, en referencia a los profesores, y la segunda, al trabajo por proyectos.

En referencia a los profesores

En el Plan de Estudios de primaria en México se establece que los maestros son:

Agentes fundamentales de la intervención educativa, por lo que deben de participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar demande (SEP, 2009, p. 38).

Si bien, el plan de estudios reconoce el papel que los profesores juegan –como agentes fundamentales de la intervención educativa– y se explicita lo que deben realizar –propuestas, actualización y desarrollo profesional– para aplicar con éxito los programas, ¿en qué momento se le da voz al profesor? ¿En qué momento se da cuenta de cómo los profesores resignifican y dan sentido a un planteamiento determinado en el plan, en este caso el trabajo por proyectos? Porque un docente es reflexivo sobre, en y a través de la práctica en la medida en que da valor, significación y sentido a lo que hace, es un constructo (Kemmis, 2002).

En lo que concierne a Brasil, el Plan Nacional de Educación establece como meta valorar el magisterio público de educación, lo cual refiere al reconocimiento de este actor como fundamental para poder llevar a cabo las directrices y estrategias que en el documento se plantean.

Por otro lado, Delval menciona que los dos pilares en los que tiene que sustentarse toda reforma de la educación son la organización de la escuela y la función del profesor.

Las reformas educativas suelen quedarse en nada porque no se dirigen como objetivo primordial al cambio de los profesores. Resulta fácil diseñar cambios, hablar de nuevos proyectos [...] pero se queda en nada porque todos los cambios tienen que ser introducidos por los profesores (Delval, 2002, p. 41).

Coincido con Escudero quien dice que cuando se habla de innovaciones que requieren las reformas, no sólo se reclama que los docentes hagan nuevas cosas, sino que modifiquen sus concepciones pedagógicas, que decidan y justifiquen sus decisiones, y que desarrollen, a su vez, nuevas actitudes y compromisos morales en lo que concierne a sus relaciones con los estudiantes y

su preocupación por todos los ámbitos que tienen que ver con su desarrollo cognitivo, social y personal (Escudero, 1999, p. 76).

Sin embargo, la mayoría de las veces, los profesores están acostumbrados a controlar el funcionamiento del aula y tienen pocos recursos para promover la autonomía de los alumnos, elemento clave en el trabajo por proyectos. Sin embargo, hay también “profesores interesados en practicar una enseñanza distinta, están insatisfechos con la actividad que realizan y son conscientes que deberían cambiarla pero se carece de materiales, instrumentos o estrategias para este cambio” (Delval, 2002, p. 242).

Aunado a lo anterior, este autor señala que “en su práctica actual, a los profesores no se les exige tener una gran actividad intelectual, y la mayoría de las veces su labor es tremendamente rutinaria” (Delval, 2002, p. 242). Estoy convencida de que lo anterior no podría ser si los profesores llegaran a trabajar su estrategia por proyectos con sus alumnos, pues jamás son las mismas actividades y se requiere esfuerzo intelectual constante por parte de ellos.

En referencia al trabajo por proyectos

Muchos son los discursos pedagógicos actuales y, ante ello, muchas pueden ser las interpretaciones de lo que es el trabajo por proyectos o cómo se lleva al aula, así como el conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje que se insertan en la misma. Habrá profesores que adopten esta forma de trabajo como una orientación global en su enseñanza, mientras que para otros será una manera de abordar contenidos. El trabajo por proyectos ¿representa una pedagogía activa o una moda educativa?

El autor brasileño Barbosa, en su libro *Trabalhando com projetos*, cita a algunos autores con el fin de ampliar el significado del diccionario, con literatura especializada:

Es un procedimiento finito, con objetivos claramente definidos en función de un problema, oportunidad o interés de una persona u organización (Maximiano, 1997, en Barbosa, 2004, p. 21).

Es un emprendimiento temporal realizado para crear un producto o servicio único. Temporal significa que todo proyecto tiene un inicio y un fin. Único significa que el “producto” posee características exclusivas (Pmbok & Duncan, 1996, en Barbosa, 2004, p. 21).

Es una secuencia de tareas con un inicio y un fin que son limitadas por un tiempo, recursos y resultados deseados. Un proyecto posee un resultado deseable específico; un plazo para su ejecución; y un presupuesto que limita la cantidad de personas, insumos y dinero que pueden ser usados para completar un proyecto (Baker y Baker, 1998, en Barbosa y Moura, 2011, p. 21).

Un proyecto es un emprendimiento con características de: complejidad, unidad, finitud, recursos limitados, involucramiento interfuncional, jerarquización de tareas, orientado por objetivos y con un producto (o servicio) final (Weiss y Wisoki, 1992, en Barbosa, 2004, p. 21).

Con el recorrido de definiciones, el autor llega a conceptualizar un proyecto como:

Un emprendimiento o conjunto de actividades con objetivos claramente definidos en función de problemas, necesidades, oportunidades o intereses de un sistema educativo, de un educador, grupos de educadores o de alumnos, con la finalidad de realizar metas fijadas para el desarrollo humano, construcción de conocimiento y mejora de procesos educativos (Barbosa, 2011, p. 21).

De acuerdo con el autor, es distinto hablar de proyectos educativos, proyectos de enseñanza, trabajo por proyectos (o proyectos de aprendizaje), pedagogía de proyectos o metodología de proyectos. Los primeros no están limitados a las escuelas, universidades o sistemas educativos. Cualquier institución, empresa u organización de la sociedad puede proponer o desarrollar proyectos educativos. Los proyectos de enseñanza tienen como fin principal “la producción de formas y medios dirigidos a la mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje de elementos relativos a una disciplina de conocimiento o conjunto de disciplinas” (Barbosa, 2011, p. 223). El trabajo por proyectos, a su vez, “hace referencia a las actividades realizadas por los alumnos con ayuda de las orientaciones de profesores con la visión de construir conocimiento, formación de habilidades y competencias, proporcionando un aprendizaje contextualizado y significativo” (Barbosa, 2011, p. 20). “La Metodología de proyectos es un intento de representar un determinado ‘método didáctico’ utilizado en el aula de clase, en una situación de enseñanza, siendo este método constituido por directrices pedagógicas que construyen una ‘pedagogía de proyectos’” (Barbosa, 2011, p. 226).

Ambas problemáticas –en referencia a los profesores y al trabajo por proyectos– me permitieron formular las siguientes preguntas como guía para mi investigación:

- ¿Cuáles son los planteamientos curriculares del trabajo por proyectos para la Educación Básica en México y en Brasil?
- ¿Cuál es el sentido que le dan los profesores a sus prácticas en cuanto al trabajo por proyectos? ¿Qué caracteriza a los sentidos del trabajo por proyectos en la práctica de los docentes?

- ¿Cuál es el proceso de construcción de la noción de trabajo por proyectos?

Estado de la cuestión

En este apartado incluiré la lectura que he realizado sobre los trabajos que hay en relación con mi tema de investigación. Para abordarlos, he decidido dividirlos en dos categorías. En la primera incluiré las investigaciones que se refieren a las reformas educativas actuales y la práctica docente en España, Brasil, Argentina y México. En una segunda categoría, abordaré los documentos que encontré sobre la práctica docente en relación con una manera distinta de trabajo en el aula, como es el trabajo por proyectos. Los materiales revisados versan entre libros, revistas o tesis, estas últimas, tanto de la Universidad Pedagógica Nacional como de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sobre las reformas educativas actuales y la práctica docente

Si bien varios autores han abordado la práctica docente, como Rockwell y Mercado (1986), Pérez Gómez (2000), Sandoval (2000), Fierro, Fortoul y Rosas (2000), Jiménez (2003), Barbosa (2004) y Oliveira (2004), pocos la estudian desde las reformas educativas actuales y, particularmente, desde la Reforma Integral de la Educación Básica en México, iniciada en el año 2004 con el nivel preescolar.

Félix (1989) se centra en estudiar las reformas educativas en México después de la época revolucionaria de 1910. Rodríguez (2000) indaga cómo lo planteado en una reforma educativa –en España, en este caso– trasciende en la práctica de los profesores. Este aspecto lo retoma Tenti (2002) al afirmar que las políticas de reforma suelen confiar más en los dispositivos institucionales y

legales que en los agentes pedagógicos para transformar la educación. O bien, como lo establecieron Lankshear y Knobel en 2003, de que la introducción de planes de enseñanza de manera detallada aleja al profesor de enriquecer su propia práctica docente a partir de la investigación y la convierte en una práctica positivista y tecnócrata. Sin embargo, ¿cómo actúan los profesores ante las reformas? Yurén y Araújo (2003) encuentran que los maestros actúan con los recursos que poseen o bien procuran una reestructuración de su práctica o desarrollan estrategias que les permitan recuperar el equilibrio perdido.

Se puede decir con lo anterior que, tal como González lo plantea: “(los profesores) sienten que su saber práctico no es tenido en cuenta y que su voz queda fuera del debate reformista [...] sienten que su profesión se ha ido burocratizando” (González, 2003, p. 10). La situación anterior para Señorino y Cordero (2005) es recuperar las voces de los protagonistas ante una reforma educativa. La metodología que utilizan la denominan análisis de trayectorias laborales para la construcción de significados que los profesores realizan.

Sobre el trabajo por proyectos en la práctica docente

Únicamente encontré dos trabajos sobre la práctica docente que se acercan al trabajo por proyectos.

El primero corresponde a Ceniceros (1992), quien contextualiza la práctica docente desde lo sociocultural y profesional. Realiza un análisis pedagógico del proyecto del nuevo modelo educativo dentro del programa para la Modernización Educativa. Menciona que uno de los criterios pedagógicos que se toman es la Pedagogía Operatoria cuyas tesis fundamentales son:

Que los aprendizajes se basen en las necesidades e intereses del niño.
Considerar la génesis de la adquisición del conocimiento. El niño ha

de elaborar la construcción de cada proceso de aprendizaje, incluyendo aciertos y errores como pasos necesarios. Convertir las relaciones sociales y afectivas en temas básicos de aprendizaje. Evitar la separación entre el mundo escolar y extraescolar. El niño ha de ser protagonista de su propia educación (Ceniceros, 1992, p. 46).

La segunda investigación más reciente data de 1997. Es más explícita sobre la práctica docente a partir del método de proyectos en educación preescolar en México. Carreño y Alvarado pretenden dar una alternativa a las educadoras de este nivel en la puesta en práctica de los proyectos de trabajo, pues observaron que “no existe uniformidad en la interpretación de los conceptos y como consecuencia en las formas de realización, ya que cada educadora interpreta de acuerdo a su personal punto de vista los lineamientos del programa” (García y Alvarado, 1997, p. 5). Las autoras proponen modificaciones que consideran pertinentes para la mejora de la práctica docente en esta metodología y la llevan con un grupo de educadoras elegidas al azar. Sus adecuaciones se desarrollan en cuanto a una redefinición del concepto de proyecto, líneas metodológicas para su operación y ampliaciones propuestas para optimizar su puesta en práctica.

Hasta el momento no he encontrado un trabajo que aborde la temática que previamente he planteado. Ante esta situación, quizá pueda abrir una brecha de investigación al dar voz a los propios profesores. Tengo claro que durante mi trabajo ampliaré este apartado.

Objetivos

- Reconocer los planteamientos formales sobre el trabajo por proyectos en la escuela primaria en México y Brasil.

- Dar cuenta del sentido que los docentes de educación primaria le dan a su práctica en relación con el trabajo por proyectos y su vinculación o no con las políticas, leyes y reglamentos en los contextos mexicano y brasileño.
- Explorar el proceso de las prácticas docentes en el nivel primaria tanto de Brasil como de México en cuanto al trabajo por proyectos, y realizar un estudio comparativo.

Justificación

Con la temática que deseo investigar pretendo conocer lo que representa para los docentes el trabajo con proyectos. Lo anterior debido a que, como menciona Kemmis, “su trabajo ya no puede entenderse como una actividad privada, sino como la incorporación y la realización de los ideales, valores y tradiciones educativos de las que ellos son portadores y a las que ellos mismos contribuyen en la actualidad” (Kemmis, 2002, p. 35). Por tanto, abrir nuevos puntos de análisis, de comparación y de partida para entender y, posteriormente, construir formas para la mejora de la práctica docente y la reflexión sobre, en y para ella, es uno de los alcances que desearía para esta investigación.

Hasta ahora he dado a conocer el origen de mi interés por la temática de investigación a través de las circunstancias personales y sociales que experimenté fundamentalmente en el ámbito educativo. Para ello, decidí abrir las puertas a la poesía, género literario que disfruto leer, e hice un recorrido por mi trayectoria escolar y profesional hasta el momento en que decidí estudiar la Maestría en Desarrollo Educativo en el área de Prácticas Institucionales y Formación Docente. La oportunidad de haber sido aceptada y de realizar durante mi formación una estancia académica en Salvador, Bahía, Brasil, me brindó la posibilidad de construir el planteamiento del problema, los cuestionamientos y los objetivos presentados.

Ahora la interrogante es ¿cómo continuar por el camino ya iniciado? Creo que día con día existe una melodía que, si escuchamos atentamente, puede ser la guía para nuestras andanzas.

A continuación me remitiré a la melodía que me brindó pautas para trabajar la temática de interés, la música que guio la letra; es decir, las perspectivas teórico-metodológicas de mi investigación.



LA MÚSICA QUE GUIARÁ LA LETRA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Me llevó tiempo para que yo percibiera que quien presta mucha atención en lo que es dicho no consigue escuchar lo esencial. Lo esencial se encuentra fuera de las palabras [...]. Es preciso no oír lo que se dice para escuchar lo que quedó no dicho, la música. Es en la música que vive la verdad de aquel que habla.

Rubem Alves, *Palavras para desatar nós*

Personalmente considero que la música y la poesía son como la vida misma. Los silencios, ritmos, melodías y armonías de la música también se encuentran en las experiencias del día a día. Levantarnos y decidir qué haremos en las próximas veinticuatro horas y de qué manera, nos lleva a elegir la melodía, el ritmo y la forma de nuestra composición. ¿Qué tonalidad e intensidad le daremos a nuestra jornada? Los anhelos propios, sueños, acciones y emociones nos darán la pauta. ¿Qué timbre y duración tendrá? El pulso de vida nos guiará. Escuchar atentamente lo inesperado también es parte de la travesía, y su obsequio, la confianza y alegría. La poesía, por su parte, brinda la emoción y posibilidad de agregar versos a cuestiones específicas: la naturaleza, amor o filosofía; encontrar en cada instante la emoción propia. Cuando escucho una melodía o leo un poema me gusta poder conectarme con cada palabra y sonido emitido. En ocasiones, lágrimas

o sonrisas se hacen presentes al traer recuerdos de momentos vividos. Cuando disfruto cada verso y sonido mi piel, en ocasiones, llega a sentir escalofríos. La vida es escuchar y apasionarse y viceversa. Pienso que la atención que coloqué a un asunto en específico en educación me llevó a apasionarme por él y la mirada más de cerca me llevó a su construcción teórica y metodológica, asunto de este segundo capítulo.

Fernando Pessoa, poeta portugués del siglo pasado, pensaba que el habla tiene dos partes. La primera son las palabras que son dichas. La segunda es la melodía que se hace oír en los intersticios de esa habla: la música. Quien habla no percibe que está cantando (Alves, 2011, p. 78). Quiero retomar estas ideas para abordar la parte teórica y metodológica que guiará la escucha de los profesores en cuanto a mi temática, porque no existe voz humana que no tenga música.

Por tanto, para acercarme a la práctica docente intentaré dar cuenta de la vivencia subjetiva para comprender los significados que los profesores manifiestan en la interacción, percepción e interpretación del trabajo por proyectos. Para ello, son dos las categorías teóricas, las claves de la música, que me ayudarán durante mi investigación: sujeto y práctica docente.

Sujeto

Son varias las concepciones teóricas sobre el sujeto. Serrano (2007) menciona que existen dos posiciones sobre el sujeto entre los teóricos que lo abordan: “las que enfatizan la sobredeterminación en la constitución del ser social y las que lo colocan como elemento participante de la determinación social y con la posibilidad, de transformar lo que ha sido recibido” (p. 89). Para este apartado, me apego a esta última posición, pues considero que los sujetos se construyen a partir de significaciones (el hombre es simbólico),

intenciones, reflexiones y acciones en un contexto histórico y social. Parto de que: “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él [...]; el significado de estas cosas se deriva de la interacción social [...]; los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona” (Blumer, 1982, p. 2). Lo anterior, se puede entender desde el interaccionismo simbólico que es “el estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre” (Blumer, 1982, p. 1).

Por otra parte, para Heller (1998) el sujeto es un hombre particular que vive en su vida cotidiana experiencias repletas de significados, intereses y estrategias, y que puede pasar a ser un individuo en la medida que sea consciente de su actuar, de su aquí y ahora y pueda tomar decisiones al respecto.

Willis (2003) reconoce el papel activo de los sujetos en un lugar específico para crear, para ejercer su libertad y transformar una realidad. Él lo denomina producción cultural, que abarca los diversos significados que se ponen en juego en el seno de la relación social y que forman parte de la autoconstrucción colectiva y creativa.

El sujeto no vive en un mundo privado y ajeno a todos los demás. Continuamente intercambia significados y se enriquece con ayuda del otro. “Atribuye sentido a sus acciones y por tanto se entiende a sí mismo/misma; correlativamente, en la manera en que comprende el yo del interlocutor y la conducta de los otros en general” (Capriles, 2000, p. 271). Así, lo que constituye de manera central al sujeto es su vivencia, pues el significado es dirigir la mirada hacia una vivencia que nos pertenece. “Cuando el yo mira y admira su vivencia la hace significativa al preguntarse por qué es, cómo es, cuáles son sus causas, sus efectos” (Capriles, 2000, p. 271); es decir, cuando reflexiona sobre ésta.

Para Schutz hay

Dos diferentes actitudes: una es la de vivir en nuestros actos, estando dirigidos hacia los objetos de ellos, y la otra, la actitud reflexiva, por la cual nos dirigimos hacia nuestros actos, captándolos por medio de otros actos. Vivir en nuestros actos significa vivir en nuestro presente, en el cual no somos conscientes de nuestro yo ni de nuestro pensamiento. Para alcanzar nuestro sí mismo si no reflexionamos. Pero nuestra reflexión no capta el presente sino el pasado. En otras palabras, la autoconciencia no puede ser experimentada sino en tiempo pasado (Schutz, 1993, p. 88).

Me parece que con referencia al autor anterior, puedo pasar al concepto de práctica, ya que como plantearé más adelante, se necesita de reflexión para esta actividad intencionada.

Práctica docente

De la práctica docente se puede decir que es un término utilizado con frecuencia en la cotidianidad, y que a la vez encierra una mayor profundidad en su significado, ya que como Villoro menciona, no toda o cualquier actividad humana puede considerarse práctica (Villoro, 1987, p. 46). ¿Qué es entonces lo que la caracteriza?

De acuerdo con Kemmis (2002), hay tres maneras de entender la práctica docente: bajo un enfoque conductista, donde se puede observar desde afuera las acciones del profesor puesto que es un conocimiento aplicado, pero que no se logra entender con ello los sentidos, significados y acciones. Un enfoque práctico, en el cual se concibe que el docente debe observarse a sí mismo. Y un tercero, el crítico, donde se puede entender a la práctica desde la observación, la escucha y, por tanto, la construcción. Desde este último enfoque se entiende a la práctica como algo construido al menos, en cuatro planos: las intenciones del profesional, el plano

social del agente, el plano histórico y el plano político. Mi concepción para esta investigación se coloca en este tercer enfoque donde intervienen los significados, las percepciones y las acciones del sujeto en un momento social, histórico y político específicos.

Fierro, Fortoul y Rosas (2000) entienden a la práctica docente como aquello que da cabida al profesor y al alumno a intervenir e interactuar en el proceso educativo en su papel como sujetos activos. “Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de dar un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos” (p. 21). Las autoras plantean que el trabajo de los profesores está formado por relaciones con: sus alumnos, otros maestros, los padres de familia, las autoridades, la comunidad, con el conocimiento, con la institución, con todos los aspectos de la vida humana que conforman la marcha de las sociedades con un conjunto de valores personales e institucionales.

El concepto de práctica docente y sentido queda claro en Cerdá (2001), quien enuncia un conjunto de aspectos o elementos que la involucra:

- a) En toda práctica los sujetos ponen en juego tanto lo consciente como lo inconsciente, por lo que se parte de la noción de práctica como “acción con sentido”.
- b) Las acciones constituyen en sí mismas significaciones. Actos, imágenes, ideas [...] no son planos independientes, se entrecruzan, y son atravesados por la red significante.
- c) Hay acciones que se realizan a través del discurso. El discurso es acción.
- d) Las interpretaciones, las teorías, las posiciones ideológicas implican prácticas y pueden tener efectos sociales diversos (Cerdá, 2001, p. 38).

Considero que estudiar la práctica docente involucra comprender la interacción entre sujetos en la cotidianidad-formalidad del proceso educativo, sentir la música de dichos sujetos. El interaccionismo simbólico permite esta introspección simpática; es decir, ver las cosas desde el lugar del otro, comprender su mundo simbólico y su cultura, pues “la realidad se configura dinámicamente a través de su experiencia y de su relación con la sociedad” (Blumer, 1982, p. 8). Además, “la construcción del significado dentro de la interacción tiene lugar gracias a la capacidad de adoptar el rol de la otra persona, de ponerse en el lugar del otro y de interpretar los actos desde esa posición” (Woods, 1996, p. 50). Aquello que una persona percibe le confiere un significado y lo utiliza como pauta para orientar su acción. Lo simbólico es una construcción del pensamiento, resultado de un proceso de interpretación. Blumer lo menciona de esta manera:

El proceso [de interpretación] tiene dos etapas claramente diferenciadas. En primer lugar, el agente se indica a sí mismo cuáles son las cosas hacia las que se encaminan sus actos; es decir, debe señalarse a sí mismo las cosas que poseen significado. Tales indicaciones constituyen un proceso social interiorizado, puesto que el agente está “interactuando” consigo mismo. Esta interacción es algo más que una acción recíproca de elementos psicológicos; es una instancia de la persona enfrascada en un proceso de comunicación consigo misma. En segundo lugar y como resultado de este proceso, la interpretación se convierte en una manipulación de significados. El agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en que se halla inmerso y de la dirección de su acto. De acuerdo con esto, no debiera considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos

para la orientación y formación del acto. Es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción (Blumer, 1982, p. 4).

¿Cómo realizan este proceso interpretativo del trabajo por proyectos los profesores del Distrito Federal y de Salvador? ¿Qué sentido tiene para su práctica docente esta estrategia? ¿Cómo relatan los docentes a través de las entrevistas que llevan a cabo este proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel primaria, tanto del Distrito Federal como de Salvador?

Desde el interaccionismo simbólico, las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción por su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción y valorar sus ventajas y desventajas relativas para elegir uno. O bien, como menciona Heller (1991, p. 57), transformar su contingencia en destino. Con estas ideas es por lo que me remití a plantear los conceptos de sujeto y práctica docente como referentes importantes para mi trabajo.

Gracias al referente teórico planteado hasta el momento, he podido vislumbrar el enfoque metodológico con el que pienso abordar mi investigación: una investigación de tipo cualitativa, para entender de forma interpretativa y crítica la práctica docente de los sujetos en el trabajo por proyectos. Esto bajo una perspectiva desde el interaccionismo simbólico para descubrir, generar interpretaciones y comprender sus significados y, por tanto, sus sentidos. Para lograr lo anterior, un punto de partida son las narrativas, dentro de ellas la entrevista para posteriormente acercarme a la realización de un estudio comparativo entre lo dicho por los profesores del Distrito Federal y los profesores de Salvador, Bahía. A continuación abordaré estos puntos.

Perspectiva metodológica

¿Cómo llegar a la comprensión de la música del sujeto en su práctica docente? Si continúo con la analogía en la música, una composición musical está escrita en una partitura y es el medio para interpretar la pieza. En mi investigación también necesito un medio, o bien posiciones metodológicas que me permitan captar los sentidos de los sujetos.

Investigación cualitativa

Mi primera posición metodológica es comprender que toda relación humana es una relación cualitativa con el mundo, contextualizada en un espacio y tiempo. La actividad que se hace es con los otros, es el hacer de los sujetos en el mundo. Es casuística y se juega en el vaivén entre lo instituido y lo instituyente (Eisner, 1998). Por estas características, en el presente capítulo, situaré mi trabajo dentro de una investigación cualitativa, y para comprender los sentidos de los sujetos en su práctica docente en cuanto al trabajo por proyectos, la estrategia que utilizaré será la entrevista narrativa. Dado que trabajaré dos contextos: Distrito Federal, en México, y Salvador, Bahía, en Brasil, lo abordaré desde un estudio comparativo.

Eisner (1998) distingue rasgos en los estudios cualitativos: son enfocados, es decir en un lugar, en un espacio y con la participación también de objetos inanimados. El yo “es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. A menudo este sentido se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado” (p. 50). El sentido que los sujetos poseen del mundo. El mundo construido por ellos. Son interpretativos, porque los investigadores tratan de descubrir detrás de la conducta manifiesta el significado de los hechos para quienes los

experimentan dentro de su contexto. Tienen coherencia, intuición y utilidad instrumental.

Por su parte, Taylor (1987) menciona que la investigación cualitativa es arte. Los escenarios y personas son dignos de estudio. El científico cualitativo es alentado a crear su propio método. Los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador esclavo de un proceso o técnica. La investigación cualitativa es inductiva pues desarrolla conceptos a partir de datos. Permite una indagación flexible, ya que al inicio se tienen formulaciones vagas que después pueden modificarse. El investigador observa el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones presentes. La investigación cualitativa trata de comprenderlas dentro de su mismo marco de referencia: experimentar la realidad tal como la viven, y todas las personas son valiosas. Consiste en dar voz a personas que raramente son escuchadas, y el investigador suspende sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Las invita a ver las cosas como si estuvieran ocurriendo por vez primera.

Retomo lo anterior y lo ligo con lo que autores como Todorov (1991) denominan extrañamiento. El mundo de la vida cotidiana se conoce a partir del distanciamiento. El investigador también está implicado en la investigación y, por tanto, es necesario que realice un trabajo de extrañamiento o distanciamiento. Para lograr lo anterior, la maestría me ha dado el privilegio de pensar en lo que no había pensado, cuestionar aquello que no cuestionaba y en descubrir aquello que por ser tan familiar no percibía; asimismo, me ha dado la oportunidad de sorprenderme, interesarme y asombrarme.

Por otra parte, Blumer decía que “los métodos son meros instrumentos diseñados para identificar y analizar el carácter inmutable del mundo empírico y, como tal, su valor existe sólo en la

medida en que son apropiados para la realización de esta tarea” (Blumer, 1982, p. 27). Por tanto, al retomar esta cita y considerar los rasgos anteriores, acercarse a la vida cotidiana de la práctica docente al trabajar por proyectos, implica distanciarme para ver lo que pasa, escuchar lo que se dice, preguntar, entrevistar, conectar y unir con la finalidad de comprender el sentido que le da a su práctica cada sujeto.

Comprensión y sentido

Considero que podemos estar en no más de un metro de distancia de otra persona y, sin embargo, estar tan distantes de ella. Alrededor de cualquier sujeto gira un universo propio, con sus ideas, creencias, preocupaciones, emociones, aspiraciones, deseos. Muchas veces, a pesar de que hablemos el mismo idioma o utilicemos las mismas palabras, los significados son diferentes. Por tanto, comprender implica escuchar en silencio para entender también los silencios (la música acontece también en esos silencios), permitirse tener ausencia de pensamientos, o bien pensar de manera sociológica (Bauman y May, 2010) para que se abran puertas de mundos que viven en nosotros, para pensarlos de diferentes maneras y tener ojos abiertos para nuevos horizontes, más allá de las experiencias inmediatas. Comprender es tener el carácter de respetar al otro en su concierto. Como menciona Senett, “el concierto proporciona un ejemplo positivo de carácter: el tratar con respeto a la necesidad percibida del otro en una presentación en conjunto” (Senett, 2004, p. 50). Comprender conlleva a estar abiertos a lo extraño, a lo que no entendemos, a asimilar la diversidad, a asumir lo otro, su existencia y su “razón de ser” (Mariscal e Iglesias, 2013, p. 144); es entender el sentido del otro, “reconocer la peculiaridad individual en la atribución del significado, y lograr el conocimiento de las conexiones de sentido latentes” (Kaiser, 1994, p. 81).

Aunque la tarea de comprensión nunca puede decirse que se concluye completamente, “es precisamente la convicción de esa conciencia que torna valioso el comentario del estudioso de sociología para las personas que enfrentan diariamente los desafíos de la vida” (Bauman, 2011, p. 56). Por lo anterior, en las palabras de Bauman es importante escuchar, ser un pensador “hablante” que espera la palabra del otro y no “abstracto” que anticipa las cosas con su verdad y por sí mismo.

Hasta ahora he planteado la comprensión como acción fundamental para poder comprender el sentido que los profesores le dan a una estrategia didáctica, que es el trabajo por proyectos. Por tanto, una pregunta clave sería: ¿qué es el sentido?

La cuestión del sentido ocupa un lugar central en la filosofía ligado a formas de percibir, leer significativamente el mundo y de vivir la vida (Torralba, 1998, p. 7). Hargreaves (1999) enfoca el sentido en educación y plantea que los sentidos de la acción educativa se dan de acuerdo con la interacción de los contenidos de la cultura docente (teorías, valores, creencias, actitudes, hábitos) y sus formas (patrones que manifiestan las relaciones y los modos de interacción entre los docentes). Otra autora, Kaiser, distingue que lo que hace posible atribuir significado a los sucesos individuales es la totalidad de conexiones interpretativas y lo anterior, es lo que representa el sentido (Kaiser, 1994, p. 80). La autora lo señala de la siguiente manera:

El sentido y el suceso individual se hallan en relación recíproca: un suceso individual recién se convierte en experiencia cuando se hace significativo –y esto sólo es posible recurriendo al sentido. Y, a su vez, las conexiones de sentido se construyen, se diferencian y son modificadas por medio de la influencia y la transformación de los sucesos, ante todo de aquellos en que fracasan las atribuciones

de sentido habituales y efectuadas hasta ahora sin problemas (Kaiser, 1994, p. 80).

Por tanto, la autora menciona que el sentido se adquiere de manera subjetiva y específica, “en razón de las constelaciones biográficas del mundo de la vida del respectivo individuo” (Kaiser, 1994, p. 81).

Desde esta perspectiva, forma y cultura están determinadas por situaciones institucionales particulares de actuación de los profesores quienes otorgan un significado a los sucesos individuales por la totalidad de conexiones interpretativas que realizan, lo que conforma el sentido de su acción, de su experiencia, que se construye y se modifica por medio de la influencia y transformación de los sucesos. Tales conexiones están estrechamente relacionadas con el principio filosófico que cada sujeto le imprime.

Comprensión y sentido son palabras clave en mi indagación. Comprender es captar el sentido, y la comprensión es posible a través del lenguaje y una de las modalidades del lenguaje es el habla. Cuando nombro algo lo trasciendo de la existencia física a la categoría de significado. Las narrativas posibilitan comprender los significados de los sujetos y, al mismo tiempo, comprendernos en la relación con los otros, ya que “somos expresiones de la cultura que nos nutre. La cultura a su vez es dialéctica. Llena de narraciones alternativas acerca de qué es el Yo, o qué podría ser. Y las historias que contamos para crearnos a nosotros mismos reflejan esa dialéctica” (Bruner, 2002, p. 124). Las narrativas invitan a reabrir el pasado, activar el presente y posibilitar el futuro: construyen, crean y constituyen. No sólo permiten leer y escribir las palabras, sino con ellas, la realidad.

Entrevistas narrativas

¿Qué es la narrativa? “La narrativa es un arte profundamente popular, que manipula creencias comunes respecto de la naturaleza de la gente y de su mundo” (Bruner, 2002, p. 126). Permite construir y reconstruir o reinventar lo que se vive. Las entrevistas son parte de las narrativas. Constituyen una estrategia de construcción de datos; “configuran relatos de vida buscando conocer lo social a través de lo individual; constituyen un ejercicio dialógico sustentado en la experiencia y las reflexiones de las personas que participan en él y forman parte de una comunidad específica” (Domínguez, 2010). Mediante las entrevistas es posible dar cuenta de los sentidos que los sujetos dan al mundo, de cómo viven sus prácticas. Mediante la entrevista es posible dar cuenta de cómo se siente el sujeto con otros y con él mismo. Cómo es la apropiación simbólica de sí mismo.

Serrano plantea que

La entrevista es una situación cara a cara que enfrenta, conecta, a los sujetos en una relación intersubjetiva constante, donde se moviliza lo imaginario y lo simbólico del mundo cultural y social que sirve de referencia a los actores sociales (Serrano, 2007, p. 127).

Por ello, él menciona que se debe hablar de *situación de entrevista*.

La situación de entrevista permite al entrevistado reflexionar sobre su trayectoria, sus maneras de actuar y sus significaciones del mundo escolar.

Maza y Maza (2002) señalan que para brindar eficacia a una entrevista se deben considerar los siguientes aspectos:

- a) Decidir si será una entrevista libre o dirigida, es decir, si el entrevistado podrá hablar sin restricciones o si deberá contestar de forma concreta a una serie de preguntas.

- b) Ordenar las preguntas de acuerdo con un criterio, ya sea cronológico, teórico o temático.
- c) El entrevistador debe mantenerse en segundo plano [...] sus opiniones deben ser cuidadosamente excluidas de la entrevista, o mejor aún, anotadas en una sección anexa (Maza y Maza, 2002, p. 130).

Además, la entrevista:

Se orienta por interpretación de la subjetividad del lenguaje vertido por el o los informantes, en el que fluye el discurso de los sujetos entrevistados con base en las preguntas del entrevistador-investigador. Los intereses en los que se sustenta la investigación. De la misma manera, se presenta bajo los términos de un estudio sistematizado y progresivo de transcripción, análisis e interpretación de la subjetividad del lenguaje vertido por el o los informantes, en el que fluye el discurso de los sujetos entrevistados con base en las preguntas del entrevistador-investigador (Domínguez, 2004, p. 26).

Las preguntas que permitirán conocer los significados del otro en una entrevista son: ¿cómo?, ¿cuáles?, ¿por qué? Sin embargo, es recomendable que una entrevista se prepare previamente con temas para seguir la secuencia narrativa del entrevistado, pues de lo que éste diga se podrán formular las preguntas particulares para comprender el conjunto de sus significaciones. Se trata de comprender lo que está en sus palabras, la cadena discursiva que emite. Para ello, algunas estrategias es repetir textualmente lo que dice, repetir cambiando el signo o mencionar “usted dijo...” y permitir que el entrevistado complemente (Serrano, 2014).

Durante el primer semestre de la maestría, inicié con entrevistas a los profesores de una escuela primaria, lo cual fue una estrategia práctica de aproximación a lo que deseaba saber. Ante

este proceder, Atkinson (1994) retoma al autor Tinbergen, y señala que “el periodo de conocimiento exploratorio e intuitivo posee un valor especial cuando uno se ve en peligro de no disponer de suficiente información sobre los fenómenos naturales o sentir que se está estrechando nuestro campo de visión” (p. 42). Las primeras entrevistas realizadas permitieron acercarme a los docentes del Distrito Federal y a escuchar su manera de percibir el trabajo por proyectos en el aula. Distinguí que la percepción de los profesores tiene relación con su experiencia, su manera de vivir la cotidianidad en la escuela, o cómo ver al alumno y a los diversos actores educativos. Durante el tercer semestre, en la estancia académica en Brasil, pude acercarme a los docentes de escuelas primarias públicas en la ciudad de Salvador para entrevistarlos en referencia al trabajo por proyectos. En total entrevisté a nueve docentes: cuatro del Distrito Federal y cinco de Salvador, Bahía, de escuela pública.

La información de cada profesor la presento en los capítulos 5 y 6 con la letra e, y enseguida un número para referirme a la entrevista y al número que corresponde en las transcripciones de las grabaciones realizadas. Así, por ejemplo, al anotar *e4, p. 3*, significa que la información se refiere a la cuarta transcripción de las entrevistas en la página tres. Hay profesores a los que entrevisté en tres ocasiones, por lo que el número de transcripciones totales llegó a catorce.

¿Qué beneficios puede brindar tener datos de dos contextos diferentes? Autores como Schriewer han hablado sobre los estudios comparativos que sugieren la comprensión de un marco conceptual y metodológico, así como un trabajo de análisis sociohistórico para “establecer relaciones sobre la base de actos mentales que permitan analizar objetos similares pero no idénticos a fin de obtener conocimiento” (Schriewer, 1993, citado en Ruiz, 2011, p. 84).

Estudios comparativos

Las entrevistas a los profesores las trabajé en dos contextos en espacio y tiempo diferentes, cada uno con sus particularidades. En cuanto al espacio me refiero a los lugares: Distrito Federal y Salvador, Bahía; y sobre el tiempo, a que si bien cada entrevista es un caso distinto, los entrevistados hacen referencia a un mismo momento: el cambio de leyes educativas. Por tanto, me apoyaré en el estudio comparativo (o internacional).

Comparar es una actividad mental humana natural que busca establecer relaciones entre hechos observables; implica “asimilar y diferenciar en los límites [...] las comparaciones se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte o compartidos (y declarados no comparables)” (Sartori y Morlino, 1994, p. 36). Para Sartori y Morlino (1994) lo esencial es formular la pregunta: *comparable ¿en qué aspecto?* Por otra parte, Schriewer, catedrático alemán y uno de los principales autores especialista en el tema, menciona que el estudio comparativo es un conocimiento de relaciones dirigido por perspectivas de percepción y basado en criterios (Schriewer, 1990, p. 83), en el cual se logra formular una “construcción de argumentos explicativos comparativos” (Schriewer, 1990, p. 80). Sin embargo, se debe diferenciar entre la comparación como forma de pensamiento humano y la comparación como método de las ciencias sociales:

Toda comparación consiste en actos mentales dirigidos a la obtención de conocimiento mediante el establecimiento de relaciones. Es necesario, sin embargo, realizar ciertas distinciones entre los diferentes estilos del pensamiento relacional comparativo. La comparación en tanto que operación mental implícita en todos los aspectos de la experiencia cotidiana de los seres humanos ha de ser diferenciada de la elaboración del pensamiento comparativo como método

científico-social cuyo fin es profundizar sistemáticamente los conocimientos (Schriewer, 1993, p. 196)

El autor indica que una manera de notar la diferencia entre la operación mental y el método científico-social es que en la primera, se trata de “contemplar modelos institucionales particulares”, y como método de “buscar relaciones” y estructurar conscientemente a partir de problemas específicos, perspectivas teóricas y esquemas generadores de expectativas. ¿Cuáles son las características de los estudios comparativos como método?

El estudio comparativo de carácter científico-social surgió a finales del siglo XVIII y principios del XIX, en el campo del lenguaje y literatura, religión, derecho, anatomía, paleontología y, finalmente, en el educativo. Intelectuales europeos intentaron explicar la propia cultura a partir del establecimiento de relaciones, similitudes y divergencias con otras. “En 1916, Ortega y Gasset sostuvo que la mejor forma de enfrentar los sesgos particulares que podrían tener los estudios sociales estaba dada por la interpretación comparativa de los objetos estudiados” (Ortega y Gasset, 1987, citado en Ruiz, 2011, p. 85). Los sesgos que se consideraban en los estudios sociales tenían que ver con la objetividad. Por una parte, por concebir el objeto de estudio sin deformaciones o apreciaciones propias del sujeto que lo estudia; y por otra, el sujeto se involucra, pues muchas veces previamente vive desde dentro su propio objeto de estudio.

Durante el siglo XX, en ciencias sociales, los estudios comparados se basaron en realizar estructuras jerárquicas de las sociedades categorizándolas en avanzadas y desarrolladas. O bien, en resultados internos de cada institución concentrándose en el resultado final en términos de logros en el rendimiento. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, varios especialistas en educación

comparada y en sociología y política educacional, “cuestionaron las bases epistemológicas y las premisas de la teoría de la modernización en el plano educativo. Entre los mayores desafíos que afrontó dicho paradigma se encuentran las denominadas teorías críticas y del conflicto” (Ruiz, 2011, p. 85). Se llegó a la creencia de que podría haber un enfoque educativo distinto.

Diversos autores consideran que la comparación en la investigación educativa es importante para realizar análisis de “los sistemas educativos, de sus cuestiones problemáticas o bien la indagación sobre dos o más entidades referidas a la educación en diferentes contextos (nacionales, culturales, institucionales)” (Ruiz, 2011, p. 91). Entre estos autores se encuentran Murray Thomas, Stewart Fraser y William Brickman (p. 92). Al mismo tiempo, otros como Przeworski y Tune ubican a la educación comparada como un método de investigación científica que puede:

Desarrollar un corpus teórico y a la vez auxiliar a los responsables de las políticas públicas a través de vías tales como: 1) el análisis de alternativas a los cursos de acción en función de la experiencia internacional, 2) la descripción de los cursos de acción y programas ejecutados gracias a la observación y el análisis de los resultados de diferentes experiencias en distintos contextos nacionales, regionales o jurisdiccionales, 3) la provisión de un corpus de datos descriptivos y también explicativos que faciliten la comprensión de las prácticas y procedimientos desarrollados desde un punto de vista global y no solamente local, 4) el auxilio teórico y empírico para el diseño y formulación de reformas educativas (Ruiz, 2011, p. 90).

Entiendo que un estudio comparativo trata de distinguir semejanzas y diferencias para dar explicaciones interpretativas, lo cual constituye una búsqueda y construcción del saber que en la práctica

educativa ayuden en la organización y líneas de investigación. Un estudio comparativo supone un pensamiento relacional, es decir, implica un conocimiento de relaciones que den cuenta de las evoluciones, de los cambios, contradicciones y conflictos por los que pasa el objeto de comparación.

Ahora bien, Schriewer realiza cuestionamientos sobre el método comparativo en cuanto a la utilidad que a veces se le da, sobre todo en el nexo entre comparación, teoría y explicación, pues menciona que “aparece como un procedimiento de crítica a la teoría [...] o de querer utilizar la comparación, para sacar provecho explicativo de los contenidos examinados” (Schriewer, 1990, p. 87). Asimismo, una de las problemáticas de este método es que se intenta comprender al fenómeno educativo desde variables extrínsecas “y reducen la educación como tal a un epifenómeno social” (Schriewer, 1990, p. 82).

Para Schriewer, existen técnicas de comparación simples o de único nivel y complejas o de multinivel. La primera técnica se vincula con:

Procedimientos en donde se relacionan los objetos de la comparación entre sí [...]. Las afirmaciones resultantes se sitúan en un nivel de información básicamente descriptivo y no tienen en sí mismas in valor evidente en tanto que argumentos relativos a proposiciones teóricas, hipótesis o modelos explicativos (Schriewer, 1993, p. 197).

Es decir, en este nivel se trabajan “semejanzas y diferencias en el proceder educacional de determinados pueblos o países [...], comparaciones de primer grado que pueden abrir interesantes panorámicas y servir de punto de partida para investigaciones más avanzadas” (García, 1990, p. 132).

En cambio, las técnicas complejas o de multinivel, dice Schriewer:

No buscan relacionar fenómenos culturales entre sí en lo que concierne a su contenido fáctico [...]; la comparación no consiste en relacionar hechos observables sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí (Schriewer, 1993, p. 198).

En este nivel “interesan las causas que producen los fenómenos o los procesos sometidos a comparación y que, entre sí, demuestran rasgos de similitud o disimilitud” (García, 1990, p. 133); por tanto, realizar una profundización histórica se torna necesario puesto que “constituye uno de los ejes metodológicos fundamentales del trabajo de investigación” (García, 1990, p. 133). Las variantes se estudian en los factores condicionantes de su realización histórica y, por tanto, la comparación realizada es únicamente aplicable “de manera selectiva solo en este contexto [el del estudio] y no en otro [...] la tarea de la investigación social comprendida sólo puede ser, por consiguiente, la de informar la práctica, sin dirigirla” (Schriewer, 1990, p. 100).

Sería un privilegio que este trabajo de investigación, sobre el estudio comparativo entre las prácticas docentes de los profesores en cuanto al trabajo por proyectos, tanto en el Distrito Federal como en Salvador, fuera referencia documental para las investigaciones sobre esta línea. Entiendo que la comparación no es un ejercicio fácil, y reconozco que mi trabajo cuenta con algunas limitantes y factores que deben ser considerados; uno de ellos, se refiere a la obtención de datos de las entrevistas en el contexto brasileño, ya que si bien en México fue posible entrevistar más de una vez a los profesores para ampliar sus respuestas, en Brasil no tuve la misma facilidad. Por otra parte, algunos profesores de Salvador relatan experiencias de educación básica en un contexto

rural, distinto a las narraciones del Distrito Federal que son en un entorno urbano. Este aspecto puede brindar una perspectiva adicional, aunque podría controlarse para futuros trabajos.

Mi estancia académica en Brasil fue de seis meses, únicamente me acerqué a una zona de Salvador, Bahía, y a otra del Distrito Federal; no incluyo cultura o tradiciones pedagógicas de los docentes. Finalmente, aunque el eje de comparación es el trabajo por proyectos retomo elementos que surgieron durante las entrevistas como las reformas educativas, la práctica docente, actores educativos, y cómo conciben ellos debería ser la educación frente a lo que es, categorías que me permiten una comprensión más completa del sentido de la estrategia de trabajo. Con todo ello, intento llegar a un primer nivel comparativo y, a partir de éste, quizás abrir nuevas líneas de investigación para posteriores trabajos con mayor conciencia de los problemas, de las opciones y de los límites que se pueden obtener, gracias justamente a la experiencia hasta ahora vivida y a los resultados que pueda haber obtenido. A continuación presento la caracterización de cada uno de los entrevistados del Distrito Federal, en México, como de Salvador, Bahía, Brasil.

Profesores entrevistados de educación primaria de escuelas públicas en el Distrito Federal

Nombre	María de los Ángeles	Alberto	Maribel	Sonia
Edad	43 años	26 años	37 años	27 años
Grado escolar	Licenciatura trunca en Derecho	Especialidad, en Español	Lic. en Educación Primaria	Lic. en Educación Primaria
Años de servicio	17 años	3 años	14 años	3 años
Función	Profesora de inglés	Profesor frente a grupo	Profesora frente a grupo	Profesora frente a grupo

María de los Ángeles. La entrevistada número 1, aunque es docente desde hace 17 años en el área de inglés, labora desde hace tres años en el área de educación primaria. No concluyó la licenciatura en Derecho. A pesar de que reconoce que el trabajo por proyectos desarrolla valiosas habilidades en los alumnos, menciona que no ha trabajado así por diversos factores: uno de ellos, los contenidos que debe cubrir.

Alberto. El segundo entrevistado es profesor de educación primaria, y cuenta con una especialidad en el área de español por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Tiene tres años de servicio. En su formación inicial conoció la estrategia del trabajo por proyectos con fundamentos, que lleva a cabo en su práctica docente en la actualidad.

Maribel. Tiene la licenciatura en educación primaria y 14 años de servicio. Comenta que a pesar de que trabaja por proyectos conforme a lo establecido en el plan y programa de estudios, éstos “son nada”, pues los alumnos están acostumbrados a que se les diga y se les haga todo.

Sonia. Es profesora de educación primaria desde hace tres años. Es egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. En su formación inicial conoció sobre la estrategia del trabajo por proyectos con fundamentos que lleva a cabo en su práctica docente en la actualidad.

Profesores entrevistados de educación primaria de escuelas públicas en Salvador, Bahía

Nombre	Michellini	Camila	Maria do Socorro	Marcia	Graziela
Edad	38 años	38 años	45 años	38 años	34 años
Grado escolar	Maestría	Lic. en Pedagogía	Especialidad en educación infantil	Especialidad en psico-pedagogía	Lic. en Filosofía
Años de servicio	12 años	13 años	16 años	16 años	12 años
Función	Profesora frente a grupo	Profesora frente a grupo	Coordinadora pedagógica	Coordinadora académica	Profesora frente a grupo

Michellini. Es la primera entrevistada de Salvador, Bahía, quien tiene 12 años de servicio y una maestría en Psicomotricidad. Conoció el trabajo por proyectos en una escuela particular donde trabajó al egresar de la licenciatura en Pedagogía. Gracias a esta experiencia, en la actualidad sigue empleando esta estrategia con sus alumnos.

Camila. Tiene 13 años en servicio como profesora de educación primaria. Estudió la licenciatura en Pedagogía. En su escuela trabaja por medio de proyectos, y comenta que los temas los eligen entre algunos de los profesores, por lo cual es un trabajo compartido.

Maria do Socorro. Estudió una especialidad en educación infantil. Tiene 16 años de servicio y trabaja como coordinadora académica. Comenta que en la escuela se trabaja por proyectos de manera colegiada.

Marcia. Estudió pedagogía y una especialidad en psicopedagogía. Tiene 16 años en servicio y es coordinadora académica. Conoció el trabajo por proyectos desde su formación inicial, y comenta haber trabajado la estrategia frente a grupo. Menciona que en la escuela donde labora los profesores trabajan de esta forma.

Graziela. Estudió la Licenciatura en Filosofía, y tiene 12 años como profesora frente a grupo. Comparte trabajar por proyectos con sus alumnos para tratar problemáticas propias del contexto en el que viven.

Con lo expuesto en este capítulo, trato de presentar la perspectiva teórica-metodológica (música) que guiará mi investigación (letra). Abordé dos categorías principales: sujeto y práctica docente, y situé la investigación en cualitativa, cuya estrategia principal será la entrevista narrativa para acercarme a la comprensión y sentido de los profesores de educación primaria en torno al trabajo por proyectos. Presento los estudios comparativos como una guía del trabajo que realizaré. Entiendo que una dimensión de análisis significativa en los estudios comparativos, como lo mencioné anteriormente, es la historia. “Los sistemas, las instituciones y los procesos educativos tienen historias que los constituyen como marcos biográficos para los sujetos que los transitan y experimentan” (Ruiz, 2011, p. 91). Es por ello que contextualizaré social e históricamente cada uno de ambos contextos en el capítulo tres.



VIAJAR ES CONOCER OTRAS RAMAS: UN RECORRIDO EDUCATIVO POR MÉXICO Y BRASIL

*Viajar es sentirse poeta,
escribir una carta,
es querer abrazar.
Abrazar al llegar a una puerta
añorando la calma
es dejarse besar.*
Gabriel García Márquez, *Viajar*

Una palabra en el aire, sola, puede representar aislamiento, incomunicación, posibilidad. Sin embargo, una palabra dentro de un contexto, en la reflexión e interacción es apoderamiento, aprehensión, comprensión y realidad. Viajar ha sido una palabra que resume mi vivencia en la maestría. Durante mis estudios, viajé hacia lugares conocidos y desconocidos con una mirada nueva. Estudiar nuevamente después de dos años como profesora significó vivir una búsqueda, problematización, indagación, cuestionamiento y extrañamiento. Sin duda, experimenté lo que Tzvetan Todorov refiere en *Nosotros y los otros*, ser extranjero es tener un privilegio epistemológico: de interesarse, de sorprenderse y asombrarse, primeros pasos para indagar, aprender y dar sentido a la propia vida (Martinello, 2000, p. 23). Con esta actitud, a continuación intentaré comprender la perspectiva educativa de dos lugares: México y Brasil. En un inicio, abordaré el currículo como puente entre los

principios y la práctica docente; y posteriormente, realizaré un recorrido por las leyes educativas de cada país.

El currículum, un “puente” entre los principios y la práctica

La educación es un proceso humano histórico y social que busca que los individuos desarrollen sus potencialidades. En palabras de Durkheim es:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1996, p. 49).

Las perspectivas sobre el papel de la educación en la sociedad se fundamentan de acuerdo con el contexto histórico, político, cultural, social y económico que se esté viviendo en un lugar determinado. Una de las instituciones creadas por la sociedad (y veladas por el Estado), que busca atender dichas perspectivas y garantizar lo mencionado por Durkheim, es la escuela. Esta institución parte de una serie de teorías, principios, propósitos y estrategias que van conformando un ideal de ser humano, lo cual constituye el currículum.

Coincido con Kemmis al mencionar que cada una de las definiciones con las que se ha intentado definir el currículum “refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado” (1980, p. 28). Si se parte de esta idea, entonces se podrá hacer una reflexión *metateórica*; es decir, la consecución de una teoría de la teoría y comprender los fines educativos de un momento en específico en una sociedad en particular. Es así, que percibo que el

currículum puede entenderse como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1985, p. 5). He retomado dicha conceptualización para intentar construir el o los propósitos de la educación formal en México, los motivos que llevaron a realizar una Reforma educativa en Educación Básica, los planteamientos pedagógicos de la reforma y sus innovaciones y la manera de abordarse específicamente la estrategia del trabajo por proyectos dentro de los planes y programas de estudio.

México: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

Me parece que vale la pena retomar lo que expresa la Constitución política de nuestro país acerca de los principios de la educación:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Artículo 3º Constitucional, 2013).

Asimismo, dirigir la mirada a otra de las leyes que caracteriza la educación formal en nuestro país: la Ley General de Educación, puede ayudar a comprender la decisión de realizar una reforma curricular, pues en uno de sus artículos se expresa lo siguiente:

Artículo 12.- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a

cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48 (Ley General de Educación, última reforma 09-04-2012, p. 5).

Con ello es posible ver, por una parte, los principios educativos de nuestro país y, por otra parte, el respaldo que tiene la Secretaría de Educación Pública para determinar los planes y programas de estudio para ser trabajados en las escuelas de educación básica y normal.

A partir del año 2004, con ambos fundamentos, la SEP inició una serie de cambios curriculares en preescolar, primaria y secundaria, lo que constituyó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Esta reforma se planteó como propósitos: “atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación” (SEP, 2009, p. 11).

Considero que toda reforma educativa está sustentada por una serie de elementos que la anteceden, en lo social, cultural, político e histórico, los cuales van perfilando los que serán sus fundamentos. Para Escudero, “los cambios más profundos y extensos en la sociedad en su conjunto, en la cultura, relaciones económicas y de producción, en el desarrollo científico y tecnológico, así como la conquista de derechos colectivos y ciudadanos, han urgido y presionado para que la educación se reforme y cambie” (Escudero, 1999, p. 67).

Bajo este planteamiento, he decidido abordar cuáles fueron los antecedentes de la RIEB.

a) Contexto macro

En el ámbito internacional se han establecido en lo educativo “objetivos de cobertura y calidad para la educación básica” (Plan de Estudios, 2009, p. 13) que a continuación destaco:

- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomptien, Tailandia (1990). En esta conferencia se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una visión ampliada para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996). Aquí se señaló que la educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. Además, puntualizó que los contenidos educativos de este nivel tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría por conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996). Puntualiza que los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura, asimismo declara que la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.
- Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal (2000). Se reafirmó el compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015, mediante el respeto y fortalecimiento de las diferentes culturas.

- Cumbre del Milenio, en Nueva York, Estados Unidos (2000). En ella se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio”; en el ámbito educativo destacan: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.

La SEP retoma lo acontecido internacionalmente para plantear la necesidad de la reforma curricular.

b) Contexto local

Ante el panorama económico mundial, percibo que las decisiones en México en cuestión educativa se plantean desde 1992 cuando se llevó a cabo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, o con el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 o el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Estas políticas educativas buscan asegurar una educación de “alta calidad” mediante estrategias como la reorganización del sistema educativo, la reformulación de planes y programas de estudio y cambios en lo referente al magisterio, lo cual también se convierte en antecedente para la RIEB.

Asimismo, en lo político la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo de 2008, entre el Gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores para la Educación (SNTE), representa un papel importante para que la reforma se efectuara. En ésta, “se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar” (SEP, 2011, p. 16).

c) Contexto de la práctica

Para este ámbito, reconozco que la Secretaría de Educación Pública analizó los resultados de pruebas nacionales e internacionales como eje para plantear la reforma. Se puede apreciar en lo siguiente:

Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA–, Examen de Calidad y Logro Educativo –Excale– y Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares –ENLACE–) ofrecen signos contundentes respecto a que en este rubro hay mucho por hacer (SEP, 2011, p. 26).

Señala también que según los resultados de PISA 2003, el nivel de conocimientos y habilidades de los jóvenes mexicanos de 15 años en matemáticas y lectura, es significativamente inferior al nivel de los jóvenes de países desarrollados. Además de lo anterior, se plantea tomar en cuenta “los diversos factores que influyen en la calidad de la educación y el logro escolar, como son: renovación e implementación del currículo, las prácticas de enseñanza, la gestión escolar, el tiempo efectivo de clases, entre otras condiciones” (SEP, 2011, p. 27).

Según los contextos descritos, se fue perfilando lo que sería la Reforma Integral de la Educación Básica, que como mencioné anteriormente, las reformas curriculares se dan porque diversas fuerzas sociales, políticas, económicas, culturales en un momento histórico particular, juegan un papel al determinar las prioridades, sus contenidos y su orientación. Por tanto, acercarme a entender la finalidad que busca la educación y el ideal de ser humano que se tiene es una tarea compleja.

Considero que puedo acercarme desde varios ángulos a la finalidad que busca la educación en este momento y al ideal de ser humano que se tiene. Es una tarea compleja, pero creo que

el reto no es apreciarla de manera simplista (sólo desde el factor económico o político, por mencionar un ejemplo), sino desde el conjunto de varios factores. Me aproximo al terreno pedagógico presente en la reforma: ¿Cuáles son sus planteamientos? ¿Cómo se plantea la formación del ciudadano? ¿Cómo se plantea la actuación del docente en la formación del ciudadano? ¿Cuáles son las innovaciones curriculares que plantea? ¿Cómo los profesores de educación primaria interpretan la reforma educativa?

Los principios pedagógicos de la RIEB

Uno de los propósitos centrales de toda reforma en los planes y programas de estudio es transformar la práctica educativa para su mejora, para la formación de estudiantes de acuerdo con un perfil determinado donde se retoman las características del contexto social (vinculado al ideal de ser humano). Pienso que un elemento clave para lograrlo se refiere a lo planteado pedagógicamente. Por este motivo, a continuación abordaré este aspecto que marca la RIEB, y para ello he decidido retomar como guía las preguntas que propuso Ralph Tyler en 1979 en su libro *Principios básicos del currículo*, ¿qué fines desea alcanzar la escuela? De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar estos fines? ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz estas experiencias? ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

a) ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?

La SEP planteó en uno de los cursos de Formación Continua para Maestros en Servicio en 2011 que la RIEB busca como fines:

- Impulsar una formación integral de las alumnas y los alumnos de educación básica, orientada al desarrollo de

competencias y aprendizajes esperados, referidos a un conjunto de estándares de desempeño, comparables nacional e internacionalmente.

- Transformar la práctica docente para que transite del énfasis en la enseñanza al énfasis en la generación y el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, teniendo como centro al alumno.
- Resignificar a la educación básica y, particularmente, a la escuela de sostenimiento público, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercana a los padres de familia, abierta a la iniciativa de sus directivos y maestros, transparente en sus condiciones de operación, sus parámetros curriculares y sus resultados.
- Cumplir con equidad, calidez y calidad el mandato de una educación básica atenta a los principios, las bases filosóficas y organizativas del Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, que se expresan en un perfil de egreso pertinente y oportuno para el presente y el futuro de México (Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011, SEP, p. 59).

Por tanto, se convierten en los fines que también las escuelas buscan.

b) De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar estos fines?

Son doce los principios pedagógicos que enmarca la RIEB para alcanzar los fines educativos anteriores:

- centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje,

- planificar para potenciar el aprendizaje,
- generar ambientes de aprendizaje,
- trabajar en colaboración para construir el aprendizaje,
- poner énfasis en el desarrollo de competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados,
- usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje,
- evaluar para aprender,
- favorecer la inclusión para atender la diversidad,
- incorporar temas de relevancia social,
- renovar el pacto entre el estudiante,
- la familia y la escuela, y
- reorientar el liderazgo y la tutoría y la asesoría académica en la escuela (SEP, 2011, p. 30).

Dentro de los planes y programas de estudio el modelo por competencias, el trabajo por proyectos y el trabajo por transversalidad son algunos de los términos que identifiqué como innovaciones curriculares que pueden proporcionar estas experiencias. Sin embargo, únicamente me centraré en el trabajo por proyectos, tema que es de mi interés para la investigación de tesis.

Las competencias dentro de la RIEB se definen como “la movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto al impacto de ese hacer) manifestándose tanto en situaciones comunes de la vida cotidiana como en situaciones complejas, ayudando a visualizar un problema, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como prever lo que hace falta” (SEP, 2011, p. 13). Así, las competencias se desarrollan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: pueden conocerse las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; pueden enumerarse

los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad.

Las competencias que se proponen en el plan y programas de estudios contribuyen al logro del perfil de egreso y se plantea desarrollarse en todas las asignaturas, procurando proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos. Dichas competencias son las siguientes:

- Competencias para el aprendizaje permanente: implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- Competencias para el manejo de la información: se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; con pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; con analizar, sintetizar, utilizar y compartir información, con el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- Competencias para el manejo de situaciones: se vinculan con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o

alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

- Competencias para la convivencia: implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar cordialmente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.
- Competencias para la vida en sociedad: se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

En lo que se refiere a proyectos, en la RIEB se definen de la siguiente manera:

Actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecerán el desarrollo de competencias comunicativas [...] en la asignatura

de Ciencias Naturales, el sentido social y personal del conocimiento científico [...] y en Geografía los conceptos, habilidades y actitudes para el logro de las competencias geográficas (SEP, 2011, p. 31).

En los planes y programas de estudio de educación primaria se reconoce que los proyectos son una estrategia para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, pues requiere la participación activa, y la acción del docente consiste en coordinar y mediar el trabajo. Además, se menciona que a través del trabajo por proyectos se favorece el trabajo colaborativo respondiendo a sus inquietudes y desarrollando su autonomía:

Así, se favorece la aplicación integrada de los aprendizajes de los estudiantes; los orienta a encontrar espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes, estableciendo sus propias reglas para trabajar en equipo, participando en la conducción de sus procesos de aprendizaje, diseñando procedimientos de trabajo colaborativo y relacionándose de una manera cada vez más autónoma con el mundo natural y social (SEP, 2009b, p. 172).

Asimismo, en los programas recomiendan valorar la viabilidad de su aplicación en función de las facilidades y restricciones del medio, para la búsqueda de información y la realización de tareas.

Más adelante ampliaré el planteamiento del trabajo por proyectos en la historia de la educación.

c) ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz estas experiencias? Entre los aspectos principales de esta reforma se encuentran la articulación curricular de los tres niveles de educación básica para la búsqueda del cumplimiento del perfil de egreso. En el Plan de Estudios 2009 de educación básica, primaria se establecen algunas

características que “incluyen los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio para hacer factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño” (SEP, 2009, p. 37). Estos aspectos son: el currículo, los maestros y las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos.

En lo referente a los proyectos, en la RIEB se distinguen tres posibles tipos de proyectos, que permiten ubicarse en una, dos o tres categorías y depende de sus procedimientos y finalidades: los proyectos científicos, los proyectos tecnológicos o los proyectos ciudadanos. Cada uno con sus propósitos, acciones a llevarse a cabo y productos definidos. A continuación los describo:

Tipos de proyectos en la RIEB

Son tres tipos de proyectos los que se manejan dentro de los planes y programas de estudios de la RIEB: los proyectos científicos, los tecnológicos y los ciudadanos.

a) Proyectos científicos

Se plantea que en estos proyectos los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar actividades relacionadas con el trabajo científico formal al describir, explicar y predecir mediante investigaciones acerca de fenómenos o procesos naturales que ocurren en su entorno. Además, en su desarrollo se promueve la inquietud por conocer, investigar y descubrir la perseverancia, la honestidad intelectual, la minuciosidad, el escepticismo, la apertura a nuevas ideas, la creatividad, la participación, la confianza en sí mismos, el respeto, el aprecio y el compromiso.

En la realización de este tipo de proyectos se debe evitar la promoción de visiones empiristas, inductivas y simplificadas de la investigación, como son las que se reducen a seguir un “método científico” único e inflexible que inicia, invariablemente, con la observación.

b) Proyectos tecnológicos

Estos proyectos estimulan la creatividad en el diseño y la construcción de objetos, e incrementan el dominio práctico relativo a materiales y herramientas. También amplían los conocimientos acerca del comportamiento y la utilidad de diversos materiales, las características y eficiencia de diferentes procesos. En el desarrollo de este tipo de proyectos los alumnos pueden construir un producto para atender alguna necesidad o evaluar un proceso, poniendo en juego habilidades y actitudes que fortalecen la disposición a la acción y el ingenio, que conduce a la solución de problemas con los recursos disponibles y a establecer relaciones costo-beneficio con el ambiente y la sociedad.

c) Proyectos ciudadanos

Estos proyectos contribuyen a valorar de manera crítica las relaciones entre la ciencia y la sociedad mediante una dinámica de investigación-acción, y conducen a los alumnos a interactuar con otras personas para pensar e intervenir con éxito en situaciones que viven como vecinos, consumidores o usuarios. La participación de los alumnos en estos proyectos les brinda oportunidades para analizar problemas sociales y actuar como ciudadanos críticos y solidarios, que identifican dificultades, proponen soluciones y las llevan a la práctica. Es indispensable procurar una visión esperanzadora en el desarrollo de los proyectos ciudadanos con el fin de evitar el desaliento y el pesimismo. En este sentido, la proyección a futuro y la construcción de escenarios deseables es una parte importante, que entraña un reto a la inventiva, capacidad organizativa y esfuerzo solidario, en la perspectiva de que un ciudadano crítico no se limita a protestar, sino también prevé, anticipa y abre rutas de solución.

Las situaciones y contextos que se abordan en el desarrollo de los proyectos ciudadanos pueden ser locales (el salón de clases, la casa o la localidad), pero se puede abrir su perspectiva hasta su incidencia

nacional o incluso mundial. Por ejemplo, al estudiar el abastecimiento y la disposición del agua en la escuela, la casa o la localidad, es posible reflexionar acerca del problema del agua en los estados, en el país y en el mundo. Asimismo, al investigar de dónde provienen los alimentos de mayor consumo se puede conocer la realidad del comercio alimentario nacional o mundial. Esto permite trascender el salón de clases, ayuda a los alumnos a ubicarse mejor en su contexto sociohistórico y los involucra en situaciones reales, lo que favorece la reflexión en torno del impacto social de las ciencias (SEP, 2009b, p. 127).

Con lo anterior, en los programas de estudio de cada asignatura (Ciencias Naturales, Español y Geografía), es posible identificar algunos proyectos con los aprendizajes esperados, los propósitos, las preguntas y los productos que se deben obtener. Es decir, los proyectos son dados y abordados por asignatura con la posibilidad de correlacionar la temática con otras.

¿Cómo podemos comprobar si han alcanzado los objetivos propuestos?

En la RIEB se establece que la evaluación es de suma importancia para “conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente” (SEP, 2011, p. 35). Está presente –y ahora más con la reforma al Artículo Tercero Constitucional– la importancia de evaluar mediante pruebas de referentes internacionales: PISA o ENLACE.

Por tanto, mediante la revisión en lo pedagógico de la RIEB aunque hay varios fundamentos o principios que plantean que debe centrarse la mirada en el estudiante para el aprendizaje, puedo percibir que al mismo tiempo es importante que el alumno sea capaz de responder a una serie de estándares nacionales e internacionales y aprendizajes esperados ya establecidos, para que pueda “desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento”

(SEP, 2011, p. 86). Me surgen los siguientes cuestionamientos: si se plantea que el aprendizaje sea centrado en el alumno, ¿en qué momento se le escucha a éste? ¿Se toman en cuenta sus intereses, sus necesidades, sus historias de vida, su contexto? ¿Cómo se concibe al profesor: como un agente creativo con posibilidad de hacer una crítica de lo planteado para su práctica o como un agente técnico? ¿Es realmente lo planteado en la RIEB (en específico, el trabajo por proyectos) una innovación pedagógica? ¿Cómo se vive en las escuelas?

Brasil: recorrido educativo

El órgano que regula la educación en Brasil es el Ministerio de Educación, creado desde el año de 1930 con el nombre de Ministerio de Educación y Salud Pública. Su objetivo es promover la enseñanza de calidad (MEC, 2013). El ministro de Educación en ese momento era Aloizio Mercadante, economista y político nacido en Sao Paulo.

La estructura del sistema educativo brasileño comprende la educación básica (infantil, enseñanza primaria y enseñanza media) y la educación superior. De acuerdo con el artículo 205 de la Constitución política de Brasil la educación es “derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad” (Constitución Política de la República de Brasil, 1988, p. 115). La educación básica es el primer nivel de la enseñanza escolar en el país y comprende tres etapas: la educación infantil (para niños de cero a seis años), la enseñanza fundamental (para alumnos de seis a catorce años) y la enseñanza del secundario (para alumnos de quince a diecisiete años). Durante este periodo, la educación básica busca ser “el camino para asegurar a todos los brasileños la formación común e indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y proporcionarles los

medios para progresar en el trabajo y estudios posteriores” (MEC, 2013). No es obligatorio que los padres inscriban a sus hijos de 0 a 6 años a alguna institución, pero sí lo es en el caso de la enseñanza fundamental. El Estado debe ofrecer esta educación de forma gratuita y universal, así como también “garantizar los medios para que los jóvenes y adultos que no fueron a la escuela en esta etapa, puedan acelerar sus estudios y alcanzar una formación equivalente a la educación básica” (Gobierno de Brasil, 2013).

Los objetivos de la educación fundamental consisten en que el estudiante domine la lectura, la escritura y el cálculo; desarrolle la capacidad de comprender el ambiente natural y social, el sistema político, la tecnología, las artes y los valores básicos de la sociedad y de la familia. A partir de 2006, el periodo de la enseñanza fundamental pasó de ocho a nueve años. Esta medida se llevó a cabo “con el intento de buscar aumentar el tiempo de permanencia de los niños en la escuela, pero fundamentalmente para mejorar la calidad de la formación inicial, especialmente respecto a la alfabetización” (Gobierno de Brasil, 2013). La etapa inicial contempla del primero al quinto grado, en la que los alumnos trabajan con una sola profesora. Desde el sexto hasta el noveno año, tienen un profesor por cada asignatura. La alfabetización está contemplada para trabajarse en los años de educación infantil y consolidarse en el primer grado de educación fundamental.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Brasil tiene una tasa de conclusión de la educación primaria y secundaria más alta que el promedio de los países de América Latina y el Caribe. Sin embargo, la alta tasa de repetición del país en el primer grado de educación primaria y otras cifras de logros de aprendizaje, siguen mostrando que el desafío pendiente permanece en la calidad de la educación (UNESCO, 2013).

Los documentos en los que se fundamenta la educación básica son: la Ley 9.394, que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNS), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (DCN), y el Plan Nacional de Educación para los años 2011-2020 (PNE). A continuación hablaré sobre ellos, en especial sobre los principios curriculares.

Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) tiene como función definir y regularizar el sistema de educación brasileño con base en los principios presentes en la Constitución (la cual data de 1988). Esta ley, que contiene 92 artículos, fue promulgada el 20 de diciembre de 1996, después de seis años de discusión, por el presidente Fernando Henrique Cardoso, y sustituye a la ley de 1971. El contenido de sus artículos refieren a la educación, los principios y fines de la educación nacional, el derecho a la educación, a la organización de la educación nacional, a los profesionales de la educación, los recursos financieros, disposiciones generales y transitorias.

La LDB contempla que la educación abarca los procesos formativos que se desenvuelven en la vida familiar, convivencia humana, trabajo, instituciones, manifestaciones culturales, movimientos sociales y organizaciones de la sociedad. Menciona que la finalidad de la educación es el pleno desenvolvimiento del educando, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la cualificación para el trabajo. Se basa en cuatro grandes ejes: descentralización de la gestión educativa, democratización y flexibilización del sistema nacional de educación, garantía de insumos básicos a fin de ofrecer una educación de calidad y el desarrollo de un sistema de evaluación capaz de proporcionar

el acompañamiento adecuado de los procesos educativos (Lira, en Alves, 2012, p. 15).

En cuanto al trabajo curricular, se menciona que:

Debe tener base nacional común, ser complementado en cada sistema de enseñanza y en cada establecimiento escolar, por una parte diversificada, exigida por las autoridades y otra, por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de los educandos (LDB, 1996, art. 26).

Asimismo, se establece como obligatorio el estudio de la historia indígena y afrobrasileña, la difusión de valores, orientación para el trabajo; y en el caso de la educación rural, el trabajo de contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las necesidades e intereses de los alumnos, principios básicos de una pedagogía por proyectos.

Parámetros Curriculares Nacionales (PCN)

Creados en 1997, como referencias para la renovación y reelaboración de la propuesta curricular de la escuela hasta la definición de las directrices curriculares, los Parámetros Curriculares Nacionales son directrices separadas por disciplinas elaboradas por el gobierno federal que legalmente no son obligatorias. Orientan la elaboración o revisión curricular, formación inicial y continuada del profesorado, las discusiones pedagógicas internas a la escuela, la producción de libros y otros materiales didácticos y la evaluación del sistema de educación.

Los PCN tienen la condición de flexibilidad dentro de un contexto histórico de la sociedad y local dentro de los Estados, municipios, escuelas y grupo en particular. Reconoce la importancia de “la participación constructivista del alumno y al mismo tiempo,

la intervención del profesor para el aprendizaje de contenidos específicos que favorezcan el desarrollo de las capacidades necesarias para la formación del individuo” (PCN, 1997, p. 33). Para lograr lo anterior, se establece que los contenidos curriculares actúen no como fines en sí mismos, sino como medios para la adquisición y desarrollo de esas capacidades, lo cual contribuirá también para la constitución de la ciudadanía.

Dentro del documento se establece que es imprescindible que cada escuela elabore su proyecto educativo para que realmente exista una vinculación entre la escuela y la vida. Ese proyecto:

Debe ser entendido como un proceso que incluye la formación de metas y medios, siguiendo la particularidad de cada escuela, por medio de la creación de rutinas de trabajo pedagógico de grupo y de co-responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar (PCN, 1997, p. 35).

El proyecto, por lo tanto, es resultado de una práctica reflexiva, colectiva que parte de una realidad escolar, para la formación de ciudadanos críticos, autónomos y actuantes; sin duda, preceptos que corresponden a una pedagogía por proyectos. A su vez, a la organización curricular de los contenidos escolares está por asignaturas y al mismo tiempo se consideró una integración entre ellas por medio de un tratamiento transversal con los ejes de ética, salud, medio ambiente, orientación sexual y pluralidad cultural. Es decir, se considera una organización de contenidos en torno a proyectos como forma de desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje, y los ejes transversales son los temas que darán pauta a los objetivos, los cuestionamientos y las actividades.

La transversalidad implica la organización del conocimiento escolar en áreas sociales que integran una serie de conocimientos

de diferentes disciplinas que contribuyen a la comprensión e intervención de la realidad en que viven los alumnos. “Para que los parámetros no se limiten a una orientación técnica de la práctica pedagógica, fue considerada la fundamentación de las opciones teóricas y metodológicas del área para que sea posible hacer reflexiones, sobre la propuesta educativa iniciada” (PCN, 1997, p. 44).

Para lo anterior, los profesores y alumnos tienen un papel importante durante cada etapa del proyecto de acuerdo con los PCN:

Es importante que el profesor planee una serie de actividades organizadas y direccionadas para la meta preestablecida, de forma que, al realizarlas, los alumnos tomen, colectivamente, decisiones sobre el desarrollo del trabajo (en el caso de un periódico, por ejemplo, los asuntos que deberá contener, cómo se organizará, etcétera) (PCN, 1997, p. 61).

Como resultado de su participación, los alumnos sabrán qué hacen y por qué lo hacen y al final del proyecto podrán exponer en el aula, en la escuela o fuera de ella una actividad de lo que realizaron. Para que sea posible “es necesario que el profesor tenga claridad de los objetivos que quiere alcanzar y formule claramente las etapas de trabajo” (PCN, 1997, p. 61). Asimismo, se plantea la importancia de organizar trabajo práctico fuera de la escuela sin aumentar la carga horaria o como actividad extra.

Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica

Es un documento de 542 páginas que en el año 2013 fue publicado por el Ministerio de Educación. Contiene un conjunto de principios, fundamentos y procedimientos para la educación básica con el propósito de orientar a las escuelas en su organización,

articulación, desarrollo, y evaluación de sus propuestas pedagógicas. Sus objetivos son:

- Sistematizar los principios y las directrices generales de la Educación Básica contenidos en la Constitución, en la LDB, y demás dispositivos legales, traduciéndolos en orientaciones que contribuyen para asegurar la formación básica común nacional, teniendo como foco los sujetos que dan vida al currículo y a la escuela.
- Estimular la reflexión crítica y propositiva que debe existir en la formulación, ejecución y evaluación del proyecto político-pedagógico de la escuela de Educación Básica.
- Orientar los cursos de formación inicial y continuada de los docentes y demás profesionales de Educación Básica (DCN, 2013, p. 63).

En este documento se aclara que el currículo debe ser visto como dinámico, flexible, propulsor de movimiento y educativo, de tal modo que los diferentes campos del conocimiento puedan armonizarse como un conjunto de actividades educativas. Para lo anterior, la organización del espacio y tiempo curricular se sugiere desde un abordaje interdisciplinar, organizada por ejes temáticos, mediante la intersección entre los diferentes campos de conocimiento. Con ello, se invita a abandonar la idea de que los contenidos son rígidos y que las acciones didáctico-pedagógicas implican “un aprendizaje y un gusto por aprender con la conciencia de que los procesos de comunicación entre estudiantes y profesores es efectuado por medio de las prácticas y recursos diversos” (DCN, 2013, p. 67). Sin duda, principios que sustentan la pedagogía por proyectos.

Aquí no se menciona la pedagogía de proyectos, pero sí la transversalidad como una “forma de organizar el trabajo didáctico-pedagógico en que temas o ejes temáticos son integrados en las disciplinas” (DCN, 2013, p. 67). Hace la diferencia entre transversalidad e interdisciplinariedad, la primera se refiere a una dimensión didáctico-pedagógica y la segunda, al abordaje epistemológico de los objetos de conocimiento necesario para trabajar por transversalidad.

Plan Nacional de Educación para los años 2011-2020

Es un documento promulgado en 2010. Presenta diez directrices objetivas y veinte metas, seguidas de estrategias específicas de concretización. Tanto las metas como las estrategias son iniciativas para todos los niveles, modalidades y etapas educativas. Las directrices son: erradicación del analfabetismo, universalización del atendimento escolar, superación de desigualdades educativas, mejoría de la calidad de enseñanza, formación para el trabajo, promoción de sustentabilidad socioambiental, promoción humanística, científica y tecnológica del país, valorización de los profesionales de educación y difusión de los principios de equidad, respeto a la diversidad y gestión democrática de la educación. Una de las metas es incrementar el Índice de Desarrollo de Educación Básica (IDEB), el cual se obtiene a partir de evaluaciones a escala nacional. Una de las estrategias planteadas para lograrlo es con el establecimiento de directrices para la educación básica y parámetros curriculares nacionales comunes, que respeten la diversidad regional, estadual y local (PNE, 2010, p. 19), que ya mencioné anteriormente.

Después de abordar las principales leyes y documentos que orientan la educación básica en Brasil, es pertinente preguntar: ¿cómo se fueron constituyendo estos ideales educativos dentro de

su contexto histórico? ¿Qué influencias pedagógicas tienen? ¿Qué personajes participaron? A continuación haré un breve recorrido por la historia brasileña que llevó a la estructuración de las leyes antes mencionadas.

Panorama histórico educativo brasileño

Conocer la historia permite entender el presente. Permite tomar conciencia dónde estamos y hacia qué lugar nos proyectamos. Para entender el contexto brasileño actual es necesario saber que Brasil, a lo largo de su historia, ha pasado por cuatro grandes etapas: la precolonial (hasta 1500), la Colonial (1500-1822), el Imperio (1822 a 1889) y la República (desde 1889 hasta la actualidad). La educación en Brasil también ha pasado por varios momentos. Fue hasta 49 años después de la colonización que el proceso de educación formal inició con escuelas jesuitas. En ellas se impartía el aprendizaje de las primeras letras, artístico, de artesanato y de adoctrinamiento en la fe católica.

A mediados del siglo XVIII se estableció la Reforma Pombalina de Educación, que trajo como consecuencia la expulsión de los jesuitas de Brasil (Castro, 2013, p. 90). Con este hecho, “la educación brasileña sufrió un golpe rudo, una vez que Brasil no se adaptó a las innovaciones propuestas por la reforma de enseñanza pública, conforme a lo determinado por Portugal” (Castro, 2013, p. 90), pues la mayoría de las veces, las clases las impartían maestros improvisados y los contenidos no tenían continuidad.

En los años siguientes, fue necesario crear en todo el país escuelas militares, escuelas técnicas, academias, laboratorios, pero sólo para atender a la clase socioeconómicamente alta. Además de que no todos los Estados recibían la misma atención educativa, había una fragmentación nacional.

A principios del siglo XIX hubo un periodo de internalización del mercado, donde la educación también sufrió sus consecuencias. Sin embargo, la idea de educación para todos ganó fuerza en la década de los años veinte, y en 1932 un grupo de intelectuales “preocupados en elaborar un programa de política educacional amplio e integrado lanzó el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, dirigido por Fernando de Azevedo e firmado por otros educadores, entre ellos, Anísio Teixeira” (MEC, 2013), principios que marcaron un cambio en la educación brasileña y que permiten entender lo planteado curricularmente en estos días.

Antecedentes: los años veinte Tupi or not Tupi

La década de los años veinte en Brasil significó una serie de mudanzas educativas con la esperanza de un cambio impulsor para hacer frente a las tensiones y conflictos provocados por los procesos de urbanización, de industrialización, y por el recibimiento de un número considerable de inmigrantes extranjeros. Además, en esos años se vivía un sentimiento de contradicción y de crisis alimentado por:

- a) La difusión de ideas liberales, anarquistas, socialistas y comunistas; b) la represión gubernamental y la reacción de sectores conservadores contra las ideas “subversivas”; c) la emergencia de una ideología nacionalista que predicaba la exaltación de un espíritu

patriótico; d) la organización de revistas y asociaciones católicas; e) Tenentismo;¹ y f) el Modernismo² (Moreira, 1995, p. 86).

En el arte fue muy evidente la búsqueda de identidad. La Semana de Arte Moderno en São Paulo en 1922 o la creación de los Artistas Modernos en 1932, son ejemplo de ello. Con artistas como Lasar Segall, Flávio de Carvalho o Tarcila do Amaral buscaron expresar lo natural y primitivista en sus obras, conectados con temas sociales como la obra *Obreros*, de Tarcila, que retrata el momento de la industrialización brasileña. El cuadro:

muestra la diversidad cultural de un pueblo oprimido por las élites, representadas por la fábrica al fondo. Aunque las personas estén en primer plano y en todas haya trazos diferentes, no es fácil diferenciarlas. Ellas parecen todas iguales, representando, por lo tanto, un sistema que masifica al ciudadano (*Universia Brasil*, 30 de noviembre de 2013).

En las letras, el escritor brasileño Oswald de Andrade elaboró el *Manifiesto de poesía Pau-Brasil* en 1924 y el *Manifiesto Antropófago* en 1928. En el primer documento el poeta alude a una necesidad de voltear a la realidad, a los hechos, para que Brasil sea visto de dentro hacia fuera y no al contrario: “La poesía existe en

¹ Tenentismo, del portugués *tenente*, teniente; fue el nombre dado al movimiento político-militar y a los jóvenes oficiales del ejército brasileño al inicio de la década de 1920, descontentos por la situación política de Brasil que lucharon por justicia social y reformas nacionales. Uno de los movimientos fue *Revolución del fuerte de Copacabana*, ocurrido el 5 de julio de 1922, con un tiroteo en la playa que duró cerca de media hora entre 18 rebeldes y 3 000 hombres del gobierno (Wikipedia, documento en línea, consultado el 25 de noviembre de 2013).

² El modernismo brasileño fue un movimiento cultural que afectó tanto a la literatura como a las artes plásticas, con el propósito de crear una cultura brasileña (Wikipedia, documento en línea, consultado el 25 de noviembre de 2013).

los hechos. Las casas de azafrán y de ocre en los verdes de las Favelas, sobre el azul cabralino son hechos estéticos” (Andrade, 2001, p. 1). En el *Manifiesto de Antropófago*, Oswald menciona: “Sólo la antropofagia nos une. Socialmente. Económicamente. Filosóficamente *Tupi or not Tupi, that is the question*” (Andrade, 1928, p. 1). Su propuesta consistió en hacer alusión a los indígenas que practicaban el canibalismo de forma ritual, para absorber el poder del enemigo, los artistas e intelectuales deberían canibalizar la influencia extranjera y en el proceso de digestión dar identidad a la cultura brasileña, creando un arte propio (Silva, 2013).

Ambos ejemplos –el artístico y el literario– dan cuenta del proceso que se llevó en Brasil: construir una cultura brasileña con la búsqueda de lo que era considerado positivo y adecuado para su realidad.

En el área educativa no faltó dicho proceso de búsqueda de identidad. Hasta ese entonces, no se había difundido una propuesta sistemática de cómo trabajar curricularmente, pero permanecía una filosofía educativa de autoridad ciega y de hábitos mecánicos de enseñanza. Al mismo tiempo, existían tradiciones pedagógicas que combinaban principios del positivismo de Herbart, de Pestalozzi y de los jesuitas (Moreira, 1995, p. 85). Por tanto, las tendencias curriculares en Brasil en aquella época podían ser caracterizadas por: “a) énfasis en disciplinas literarias y académicas; b) enciclopedismo; y c) división entre trabajo manual e intelectual” (Figuereido, en Moreira, 1995, p. 85). Ante este panorama, se iniciaron las reformas educativas en algunos estados: São Paulo, Paraná, Ceará, Rio Grande do Norte, Mina Gerais, Distrito Feral y Bahía. En el caso de São Paulo, Antonio de Sampaio Dória intentó erradicar el analfabetismo proponiendo la expansión cuantitativa de la enseñanza primaria; sin embargo, fue con Anísio Teixeira, en el Estado de Bahía, que este hecho se modificaría poco a poco, por

las influencias de sus ideas progresistas, con la intención de, en sus palabras: “hacernos auténticamente nacionales y tomar plena conciencia de nuestra experiencia para elaborar la mentalidad brasileña y con ello, nuestra filosofía de la educación” (Teixera, 1969, p. 24). Con este pensamiento pasó a ser uno de los principales divulgadores de las ideas de Dewey, de la teoría pedagógica de Kilpatrick y de la escuela nueva en Brasil.

Anísio Teixeira y sus influencias en la educación brasileña

Anísio Spínola Teixeira nació en Caetité, Bahía, el 12 de julio de 1900. Aprendió a leer y escribir en la hacienda de su padre y estudió en colegios de orientación jesuita, lo que ocasionó que desarrollara una rígida formación humanista y una influencia religiosa que lo llevaron a pensar en seguir una carrera eclesiástica. Finalmente, optó por estudiar en Río de Janeiro Ciencias Jurídicas (Pagni, 2008, p. 19).

En 1924, regresó a Bahía y fue invitado por el gobernador Góes Calmon para asumir la Dirección de la Instrucción Pública, cargo que ocupó hasta 1928. Durante este tiempo, hizo frente a problemas como la discordancia existente entre las singularidades regionales y las desigualdades del sistema educativo nacional brasileño, así como a la escasez de recursos financieros. Para resolverlos, adoptó en primer momento medidas drásticas con rigor y pedagogía doctrinal, influencia de su formación jesuita. En un segundo momento, siguió una pedagogía fruto de la literatura educativa de otros países, lo que condujo a una reforma educativa que posteriormente “se tornó una referencia regional y un proyecto en el escenario nacional en función de sus propuestas innovadoras” (Pagni, 2008, p. 20). Procuró conducir las reformas de la educación en Bahía desde esta última perspectiva.

Una de las lecturas que más influyó el pensamiento de Teixeira fue *Méthodes Americaines d'Education* de Omer Buyse,³ lo que le llevó a conocer con mayor profundidad el sistema educativo de Estados Unidos y viajar para conocer directamente la manera en que trabajaban las escuelas de ese país. Quedó fascinado por la corriente pragmatista y por su representante John Dewey. Teixeira retomó de la filosofía deweyana la concepción de una educación democrática, pues creía que a través de la educación se podrían generar cambios sociales, principalmente en la división de intereses y desigualdad de oportunidades que observaba en Brasil.

La organización del currículo de la instrucción pública en Bahía fue un claro ejemplo de la influencia de las ideas de Dewey y Kilpatrick. Fue entendido como “el intermediario entre la escuela y la sociedad” (Teixera, citado por Moreira, 1994, p. 88) siendo necesario partir de los intereses, necesidades y estados de desarrollo de los niños bahianos. Así lo destaca Moreira:

Por primera vez, las disciplinas escolares fueron consideradas instrumentos para el alcance de determinados fines, en lugar de fines en sí mismas [...] tal concepción implicó el énfasis no sólo de crecimiento intelectual del alumno, sino también social, moral, emocional y físico (Moreira, 1995, p. 88).

Además, intentó “promover una relación entre los programas escolares y las actividades primarias de la vida de los niños con la organización de un currículo vuelto al desarrollo de hábitos y de

³ Educador belga que en 1908 publicó esta obra sobre métodos americanos de educación general, alrededor de ciertas ideas fundamentales denominadas “centros de interés” que se encontraban en el punto de observación de los niños. Su temática era muy variada (la casa, la escuela, la comunidad, la lengua materna) y a partir de estos núcleos surgían los temas objeto del “trabajo constructivo” (Pozo, 2007, p. 145).

acciones autónomas y hábitos de vida conjunta” (Abreu, citado en Barbosa, 2011, p. 59).

Tres años después, en 1931, Teixeira fue encargado de la Dirección de Instrucción Pública del Distrito Federal. Procuró dar continuidad a la reforma de la educación en Río de Janeiro, iniciada por su antecesor Fernando de Azevedo, la cual intentaba una “interacción entre la escuela y la sociedad: se deseaba que la escuela primaria fuera permeada por fines sociales, en íntimo contacto con la comunidad” (Moreira, 1995, p. 91). Teixeira, por su parte, defendía que el currículo debía estar centrado en el niño, pues era “el origen de toda la actividad escolar” (Teixera, en Moreira, 1995, p. 93); que debía centrarse en actividades, proyectos y problemas y ser “extraído de las actividades naturales de la humanidad” (p. 94). Sin embargo, defender sus ideas, no fue una tarea fácil, pues los intelectuales católicos las rechazaban, ya que denunciaban que Anísio Teixeira era ateo, comunista y obedecía a una filosofía extranjera (Pagni, 2008, p. 26). Además consideraban que una formación moral y espiritual basada en el cristianismo podía dar las herramientas necesarias para que un niño pudiera hacer frente a los cambios que la sociedad demandaba.

Pese a lo anterior, Teixeira, junto con 25 brasileños más (Fernando de Azevedo, Alfranio Peixoto, A. de Sampaio Dória, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Cassasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J.P. Fontonelle, Roldao Lopes de Barros, Noemy M. de Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Mirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Amanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega de Cunha, Paschoal Leme y Raul Gomes) defendieron la educación pública, gratuita, laica abogando por una formación

científica y democrática, y representaron así un importante rompimiento con la escuela tradicional:

Buscaron un énfasis en la naturaleza social del proceso escolar, una preocupación en renovar el currículo, una tentativa de modernizar los métodos y estrategias de enseñanza y evaluación y una insistencia en la democratización de la sala de aula en la relación profesor-alumno (Moreira, 1995, p. 92).

En 1932 publicaron el documento *Manifiesto de los pioneros de la educación nueva*, que consideraba las aspiraciones de todos ellos. Asimismo, fue una manera para debatir públicamente las críticas de aquellos intelectuales católicos que estaban en contra.

Los principios pedagógicos de la Escuela Nueva en Brasil, el Manifiesto

El *Manifiesto de los pioneros de la educación nueva* fue publicado en periódicos brasileños el 19 de marzo de 1932. Algunos autores consideran que fue un “acto inaugural del sistema educativo brasileño” (Gonçalves, 2005, p. 49). Este *Manifiesto* representó una fundamentación ideológica, pedagógica y política.

El documento puntualizaba que la cuestión primordial de la educación era tener primero una concepción de vida, un ideal de ser humano. Sus creadores defendían la escuela pública, laica, gratuita, obligatoria y unificada para niños de 7 a 15 años. Para ellos, la educación debía ofrecer al niño:

Un medio vivo y natural, favorable al intercambio de reacciones y experiencias, en que él, viviendo su propia vida, fuera llevado al trabajo y acción por medios naturales que la vida suscita cuando el trabajo y la acción están relacionados a sus intereses y sus necesidades

(*Manifiesto...*, citado en Gonçalves, 2005, p. 57).

Por tanto, el *interés*, la espontaneidad, alegría y necesidad eran elementos clave para las actividades escolares; creían que era preciso desarrollar en los niños la observación y experimentación, y para ello organizar las actividades de tal manera –en conexión con la misma escuela, región y comunidad– que se logaran. Así, la escuela se convertiría en un lugar vivo donde todos participarían y estarían al tanto para la resolución de sus problemas. “Una comunidad en miniatura” donde el trabajo en pequeños grupos o en conjunto se convertiría en el factor para “penetrar en la corriente del progreso material y espiritual de la sociedad que le provee y en la que va a vivir y luchar” (*Manifiesto...*, citado en Gonçalves, 2005, p. 57).

Se mencionaba también en el Manifiesto que los niveles de maternal, jardín de niños, primaria, secundaria y superior debían articularse, lo que daría unificación, viveza y flexibilidad a la educación formal. “Es una reforma integral de los métodos de toda la educación nacional [...] de los mismos métodos que sigue el espíritu maduro en las investigaciones científicas (observación, investigación y experiencia)” (*Manifiesto...*, citado en Gonçalves, 2005, p. 58) donde el arte y la literatura ocuparían un lugar destacado para este fin.

Varias fueron las estrategias pedagógicas que empezaron a trabajarse en las escuelas para lograr los ideales educativos en ese tiempo. Por una parte, la constitución de museos pedagógicos escolares, generalmente formados por colecciones de objetos donde el alumno observaba, investigaba y experimentaba. Por otra, los centros de interés, en los cuales se concebía la idea de que la enseñanza debía organizarse a partir de cuestionamientos de interés del alumno de su realidad más próxima. Y finalmente, el

método de proyectos que “para los educadores renovados, representaba un método que mejor se adaptaba a los ideales escolanovistas porque colocaba al alumno delante de la necesidad de trazar y realizar planes para solucionar problemas de la vida práctica” (Gonçalves, 2011, p. 511).

Trabajar por proyectos significaba cuestionar varios aspectos que hasta antes de las ideas escolanovistas se venían abordando. Principalmente, la rígida repartición de horarios y la división del tiempo sin tomar en cuenta a los alumnos. En archivos de algunas escuelas y entrevistas con profesores de la época se destaca que realizaban pequeños proyectos en el horario libre de los alumnos y de esta manera la escuela pasaba a ser “mucho más liberal y alegre, donde los niños trabajan en colaboración” (entrevista realizada en Río de Janeiro el 21 de abril de 1999, citada por Gonçalves, 2011, p. 515).

De esta manera, el grupo de pioneros de la educación nueva promovió rupturas en los saberes y formas de hacer escolares, pues tenían claro su papel a través de sus ideas desarrolladas en el Manifiesto: “la reconstrucción de Brasil en la base de una educación enteramente nueva” (*Manifiesto...*, citado en Gonçalves, 2005, p. 62).

La educación en Brasil después del Manifiesto a la actualidad

Años después de la publicación del *Manifiesto*, Anísio Teixeira continuó publicando algunos trabajos en los cuales se apropiaba cada vez más de la filosofía deweyana. Intentó adaptarlos a la realidad brasileña, por lo que “buscó hacer un levantamiento estadístico de las condiciones de la red pública de enseñanza de Río de Janeiro en los diferentes niveles” (Pagni, 2008, p. 31). Logró así escribir *Educación para la democracia* y *En marcha para la democracia*

en 1936, a partir de los datos colectados acerca del número de matrículas, deserción y aprovechamiento escolar. En 1947, Teixeira asumió la Secretaría de Educación y Salud de Bahía, donde intentó dar continuidad a la reorganización del sistema escolar del estado. En 1951 fue invitado a asumir la Secretaría de Campaña de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (después llamada Capes) y un año más tarde también asumiría la dirección del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, cargo en que se mantuvo hasta 1964. Su idea de partir siempre de la realidad brasileña se materializó con la creación del Centro Brasileiro de Pesquisas Educacional (CBPE) en 1955. En 1964 fue a Estados Unidos donde impartió clases en las universidades de Columbia, Nueva York y California hasta 1966. Teixeira muere en 1971, “en circunstancias que levantaron la sospecha de un homicidio” (Pagni, 2008, p. 39). Sin embargo, es posible ver que los casi cuarenta años de trabajo de Anísio Teixeira en educación fueron influidos por el ideario deweyano.

Como todo pasa, transcurrió así mismo el tiempo. Y poco a poco las ideas escolanovistas en Brasil, que adquirieron fuerza en los años veinte, fueron perdiendo vigor. A partir de la década de 1970 empezaron a cuestionarse los ideales del Manifiesto. “La idea de una enseñanza guiada por el interés de los alumnos acabó, en muchos casos, por desconsiderar la necesidad de un trabajo planeado, perdiendo de vista lo que debía ser enseñado y aprendido” (PCN, 1997, p. 31). En la década de los setenta la práctica pedagógica comenzó a establecer teorías de comportamiento de aprendizaje y de enseñanza controlada por el profesor con actividades mecánicas en una propuesta rígida y totalmente programada en detalles, característica del “tecnicismo educacional” (PCN, 1997, p. 31).

Al inicio de los años ochenta, se retomó la idea de buscar una educación crítica al servicio de las transformaciones sociales, económicas y políticas mediante el trabajo con conocimientos

sistematizados “con el fin de colocar las clases populares en condiciones de una efectiva participación en las luchas sociales” (PCN, 1997, p. 32), teniendo en cuenta la psicología genética y la etapa evolutiva del alumno. En 1990, Brasil participó en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomptien, Tailandia, donde los países allí reunidos acordaron luchar por la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Después de la reunión, el gobierno de Brasil coordinó la elaboración del Plan Decenal de Educación para Todos (1993-2003), el cual establece la necesidad de “elaborar parámetros claros en el campo curricular capaces de orientar las acciones educativas en la enseñanza obligatoria y adecuarlos a los ideales democráticos”, PCN y con la creación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación nacional en 1996 se da prioridad a la educación fundamental para la formación básica común, de este modo, se consolida una organización curricular flexible con los Parámetros Curriculares Nacionales, vigentes hasta la actualidad.

Sin duda, viajar ha implicado para mí ver todo con ojos nuevos. Como lo hice al principio en referencia a Todorov, de renunciar a lo confortable de la vida y sembrar continuamente el ansia por saber, por conocer y vivir el desafío de empaparme en las aguas del país que estoy visitando (Todorov, 1991, p. 365). Con esta visión, me fue posible hacer un recorrido histórico y comprender cómo en los documentos actuales de México, específicamente en la Reforma Integral de la Educación Básica; y de Brasil, como en la Ley de Directrices Básica en Educación y los Parámetros y Directrices Curriculares Nacionales es evidente la presencia de las ideas de la escuela nueva iniciados en los años veinte por los pioneros de la educación. A continuación plantearé el inicio de la escuela nueva y los fundamentos del trabajo por proyectos, estrategia en la cual centro mi atención para la investigación.



APRENDIZAJE MEDIADO POR EL INTERÉS DEL ALUMNO: EL TRABAJO POR PROYECTOS

*El maestro sigue diciendo palabras.
El arte, la ciencia...
Algunas abstrusas, algunas preclaras.
El muchacho con cara de Hamlet, bostezo;
y fuera del aula,
un pájaro canta
silencios de oro
en campo de plata...
Renato Leduc, *El aula**

La docencia se vive de manera particular de acuerdo con el contexto temporal y espacial en el que uno se encuentre. Renato Leduc, poeta mexicano del siglo xx, retrata con sus palabras un instante dentro del aula en el que el maestro y el alumno actúan de manera determinada. El maestro habla, el estudiante escucha y afuera, el mundo transcurre. ¿Qué concepción de ser humano está detrás? La forma de proceder o estrategia llevada a cabo dentro del salón de clases, responde a una concepción de ser humano consciente o no por el profesor. La escuela nueva marcó una transformación en ello: de pasar de un sujeto sumiso y dócil a un sujeto participativo y reflexivo. En el presente capítulo expongo este cambio de paradigma y me remito, en particular, a caracterizar la estrategia del trabajo por proyectos, sus fundamentos pedagógicos y precursores.

De la escuela tradicional a la escuela nueva

Diversos autores ubican a la escuela tradicional entre los siglos XVII y XVIII, la cual estuvo inspirada en bases religiosas. En este periodo, la autoridad del maestro fue una cualidad fundamental para llevar a cabo su “misión”. Los educadores de esta época consideraron que todo debía estar previsto y bajo control para plantear un entorno ideal para el educando. Además: “En esta pedagogía se introduce el principio educativo de la repetición [...] y del silencio [...] un silencio necesario para captar la atención del alumno y evitar cualquier distracción que no sería controlada por el maestro” (Espot, 2006, p. 62). Por tanto, se buscaba una formación dócil del sujeto, en un acto donde se amaba el acto del control, pero en ese acto, a la vez, se mataba la vida.

En el siglo XIX, varios educadores empezaron a notar lo anterior. Uno de ellos fue el pedagogo norteamericano John Dewey. De acuerdo con el Centro de Investigaciones y Documentación Educativa “Dewey (1859-1952) fue el pionero que inició con la corriente psicopedagógica conocida como la Escuela Nueva” (CIDE, 2005, p. 91). Este pedagogo dio a conocer las limitaciones de la escuela tradicional: formar sujetos pasivos, el manejo mecánico de ellos y la uniformidad del currículo y los métodos empleados. Detectó que la organización de lo que se hacía en la escuela “están en el maestro, en el libro de texto, en cualquiera y en cualquier parte, excepto en los instintos y actividades inmediatas del niño mismo” (Dewey, 1994, p. 83). Por tanto, poco se decía sobre la vida del niño. Podía decirse mucho acerca del estudio del niño, “pero la escuela no es el lugar donde el niño vive” (Dewey, 1994, p. 83), y yo agregaría ni donde se parte de sus vivencias.

Para John Dewey lo fundamental era que existiera una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Que el aprendizaje “resulta de la acción, que los hábitos

mentales se forman a través de la actividad de pensar y el mundo real es el mejor laboratorio para un aprendizaje significativo” (Martinello y Cook, 2000, p. 54). Según este pedagogo, el currículo no debería ser una serie de asignaturas aisladas de la vida cotidiana de los niños. En *Mi credo pedagógico* plantea los fundamentos de su pensamiento. En el documento menciona que “la escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego” (Dewey, 1994, p. 148). ¿Sucede así?

Dewey consideró al juego y el trabajo como elementos fundamentales para la actividad en el aula. Y que el espíritu lúdico es una actividad de libertad, ya que es una actitud mental y no sólo una mera manifestación externa y pasajera como ocurre con el juego. Sobre el trabajo mencionó que es también una actitud mental que “significa interés en la corporeización adecuada de un significado (una sugerencia, una finalidad, una meta) en forma objetiva a través del uso de materiales e instrumentos adecuados” (Dewey, 2007, p. 212). Reconoció que la palabra “trabajo” no era muy satisfactoria, pues suele utilizarse para denotar “una actividad rutinaria que logra resultados útiles con una mínima selección reflexiva de los medios” (Dewey, 2007, p. 212); no obstante, decía que ésta era sólo una visión externa del término. En realidad, si se le observa desde dentro, entonces el trabajo significa:

Actividad dirigida por ciertos fines que el pensamiento propone a una persona como algo que se ha de conseguir; significa ingenio e inventiva en la selección de los medios apropiados y el trazado de planes, y por ende significa también que las ideas y las expectativas son verificadas por los resultados reales (Dewey, 2007, p. 213).

Es de la forma anterior que debe considerarse el término trabajo en educación, decía Dewey. Y lo que impulsa para la actividad intelectual, para el estudio nace de dentro. Son los alumnos quienes “deciden qué dirección adopta realmente el apetito y sed intelectuales” (Dewey, 2007, p. 261). La formación de un pensamiento reflexivo es el objetivo de la educación, y pensar es “inquirir, investigar, ensayar algo o sumergirse en ello con el fin de encontrar algo nuevo o ver lo ya conocido bajo una luz diferente. En resumen, es cuestionar” (Dewey, 2007, p. 264).

Una de las primeras necesidades que Dewey detectó fue la importancia de preparar a los estudiantes para el trabajo dentro del aula. ¿En qué consistía esta preparación? Lo único que se necesitaba era “la incitación a percibir algo que requiera explicación a algo inesperado, inquietante, peculiar” (Dewey, 2007, p. 267); es decir, que el estudiante mostrara interés en responder los cuestionamientos formulados por él mismo.

Fueron varios los educadores que siguieron las ideas de Dewey: Clepapede, Ferriere, Montessori, Decroly, Freinet. No obstante, mi estudio se centrará en uno de sus alumnos: William Kilpatrick y su método que se basa en la acción, y que implica la experiencia en la escuela en relación con situaciones de la vida, indagación, aprendizaje autónomo, currículo interdisciplinario, pensamiento creativo y resolución de problemas: el trabajo por proyectos.

El trabajo por proyectos

William Kilpatrick (1871-1965) fue un educador estadounidense que retoma las ideas de su maestro para plantear una forma de trabajo donde los estudiantes asumen mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, y aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase. Una pedagogía de actividad e interés con una serie de pasos ordenados a seguir. El

trabajo por proyectos implica una nueva filosofía y concepto de la educación (que involucre la personalidad y vida); cambios en la organización escolar, en la actitud pública, en la preparación y actualización de los profesores, y un currículo en armonía con la nueva filosofía de enriquecer la vida a través de la democracia (Kilpatrick, 1936, p. 10).

El método de proyectos fue formulado pedagógicamente por W.H. Kilpatrick, en 1918, y ha sido aplicado en numerosas formas y tratado por diversos autores, pero todos ellos coinciden en considerarlo como una forma de actividad colectiva realizada con un propósito real en un ambiente natural. Toda actividad que tienda a satisfacer una necesidad o un deseo merece propiamente el nombre de proyecto; por tanto, la necesidad, como el deseo, deben ser hondamente sentidos y percibidos por los alumnos, pues de otra manera no podrían entregarse a la tarea con interés real y profundo, ni con esfuerzos sostenidos y vitales (Ibarra, 1996, p. 52).

De acuerdo con Díaz Barriga, en su definición de lo que significa el término “proyecto”, Kilpatrick lo relaciona con otros términos, como “acto propositivo” que ocurre en un entorno social determinado. La calificación de “propositivo” es muy importante para el autor pues presupone una libertad de acción por parte del alumno y, por consiguiente, establece como rasgo crucial el componente motivacional.

Kilpatrick consideraba que por medio de un proyecto o actividad propositiva que entusiasma e involucra a la persona que aprende es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en que vive (Díaz Barriga, 2006, p. 33).

Los alumnos aprenden a estudiar y criticar la vida institucional de forma inteligente para ayudar a mejorarla (Kilpatrick, 1936, p. 15).

Al igual que para Dewey, para Kilpatrick lo valioso de un proyecto es la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta, sino en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras, a través de la actividad y creatividad en el establecimiento de un propósito elegido conscientemente y de los pasos seleccionados para alcanzarlo. Asimismo, para ambos autores, el tema de la educación moral está presente en la enseñanza experiencial mediante proyectos, pues se plantea la posibilidad de la construcción del carácter moral de las personas.

Las preguntas de los niños se convierten en una oportunidad de investigación, y trabajar por medio de proyectos implica “saber que no se sabe nada para iniciar un diálogo y una investigación con el otro” (Sumiacher, 2013, p. 70). La investigación es actividad que todos solemos hacer para acercarnos a lo desconocido y no explicado, a lo que despierta nuestra curiosidad, a lo que más deseamos saber, a nuestras emociones, a lo que nos apasiona, a lo que sentimos, el agudo interés por explorar y comprender y a lo que en sí agrega sentido a la vida (Martinello y Cook, 2000); fomenta la selección de diferentes fuentes de información y la integración de los elementos obtenidos de éstas en un solo conjunto de saberes, es decir, recurrir a diferentes fuentes para obtener aspectos de un mismo tema y poder analizarla, confrontarla y obtener un conocimiento sólido y fundamentado. En definitiva, el trabajo por proyectos requiere “un currículo integrado que supere los límites de las materias y que estimule el uso de teorías y procedimientos de diferentes áreas de conocimiento que permita comprender y dar respuesta a los problemas planteados (Puig, 2007, p. 141) para lograr lo anterior.

Kilpatrick observaba que los alumnos ponían más atención a las situaciones prácticas de la vida que a la imposición de las planeaciones de cada una de las asignaturas; por tal motivo, argumentaba que lo que es aprendido en la vida debe ser integrado a los contenidos oficiales del currículo. Argumentaba que la educación debe buscar que el alumno siempre sea activo y se fije metas. La actividad propositiva es la esencia de una vida pensante que debe convertirse en la esencia de un aprendizaje inteligente (Kilpatrick, 1936, p. 26) y la motivación y participación activa deben ser la unidad fundamental de este proceso.

Así, trabajar los contenidos en la medida en que ellos se hacen necesarios es para Kilpatrick promover el crecimiento del alumno, tarea que la educación debe “ayudar a reconstruirse a uno mismo en niveles más altos y mejores que ayuden a pensar y elegir mejor” (Kilpatrick, 1936, p. 28). Agrega: “Por el contrario, intentar presentar los contenidos antes de que sean necesarios es perder la oportunidad de crecimiento. Es exactamente ese crecimiento continuo que necesitamos en este mundo social en constante proceso de cambio” (Kilpatrick, 2011, p. 112). Para el autor, el niño necesita formas mejores de comportamiento para su vida presente y “en la búsqueda de esas formas mejores de comportamiento es como los contenidos entran” (Kilpatrick, 2011, p. 114). La existencia de un currículo planeado anticipadamente tanto al profesor como al alumno, comenta Kilpatrick:

El trabajo conjunto tanto de profesores como alumnos en la resolución de un problema es aparentemente el más importante emprendimiento educativo de toda la escuela. El sentimiento de aventura colectiva en tal actividad es un estímulo a lo mejor que cada uno es capaz de ofrecer. Es en ese contexto que deseamos que el profesor y los alumnos

planeen su propio currículo. El currículo pasa a pertenecerles en un nuevo nivel y sentido (2011, p. 115).

En el trabajo por proyectos “la autonomía moral e intelectual constituyen importantes metas educativas” (Manning, 1994, p. 20). Ello se distingue desde que los alumnos construyen su propio conocimiento más que dejarse llevar por alguna fuente externa, defienden sus ideas, argumentan, toman riesgos y se equivocan. Además, durante un proyecto, siempre existen oportunidades para trabajar en conjunto y aprender unos de otros. Se puede convertir en un estudio de los significados de la vida.

Los roles, tanto del profesor como de los alumnos se redefinen: el profesor se convierte también en un aprendiz durante el trabajo por proyectos. Tiene la oportunidad y responsabilidad de reorganizar los contenidos que se plantean en el currículum. Continuamente se encuentra monitoreando el trabajo en el salón de clases, ayuda a los alumnos a interrogarse y a explorar las respuestas a sus propias preguntas. “En vez de seguir una guía predeterminada, toma sus propias decisiones respecto al currículo” (Manning, 1994, p. 22). El profesor busca ampliar los intereses de sus alumnos, ya que un tema que los estudiantes elijan debe ser importante para ellos y también para la sociedad. En un trabajo por proyectos el profesor también se apasiona en la temática abordada, ya que ésta puede surgir desde su interés. Kilpatrick comenta que “es preciso dejar que los profesores sean personas autodeterminadas, cooperando adecuadamente en el trabajo colectivo” (2011, p. 116).

Con respecto a los alumnos, primero muestran su posición de lo que les interesa (lo que conocen, piensan, quieren aprender); después, crean su propio camino para conocer la situación: buscan materiales, recursos, referencias y construyen varios planes.

Finalmente, ellos aprenden “sólo lo que aceptan. Entre más aceptado sea de corazón lo que desean conocer, más sólido será el aprendizaje. Lo que aceptan los reconstruye” (Kilpatrick, 1936, p. 29). Por tanto, ellos dirigen por sí mismos las actividades del aprendizaje, se convierten en descubridores, integradores y presentadores de ideas, definen sus propias tareas, trabajan en equipo, se enfrentan a lo impredecible, buscan soluciones, tienen claro el propósito en común que comparten y tienen en cuenta el reto en el que hay que trabajar; desarrollan poco a poco habilidades y actitudes necesarias para llegar al cierre del proyecto, por ejemplo: la administración del tiempo, la escucha, la participación o autorregulación.

Tobón (2010) identifica quince pasos en el diseño de un proyecto: nombre del proyecto, diagnóstico, problema, justificación, objetivo general, objetivos específicos, localización, marco conceptual, actividades, cronograma, destinatarios o beneficiarios, talento humano, recursos, metas e indicadores. Para Martinello y Cook (2000), la indagación, actividad fundamental de un proyecto, requiere: la delimitación de un objeto de estudio, formular buenas preguntas, simplificar preguntas y problemas, estar atento, advertir anomalías, pensar con fluidez y flexibilidad, propiciar conjeturas, diseñar y experimentar, emplear modelos y metáforas (pensar por analogía), encontrar soluciones elegantes, correr riesgos, cooperar y colaborar, perseverar y tener autodisciplina. Ello ofrece, sin duda, a los alumnos herramientas básicas para que realicen un aprendizaje autónomo durante toda la vida. Kilpatrick identificaba cinco pasos:

- 1) Elección por parte de los alumnos de lo que les interesa aprender.
- 2) Analizar las etapas que se seguirán para trabajar la temática, los recursos que se utilizarán y la manera de conseguirlos.

- 3) Elaborar uno o más planes y elegir de entre ellos el que ayude a trabajar la temática. La planeación es el paso creativo e imaginativo del proceso.
- 4) Poner el plan en operación, observando cómo funciona y qué se puede modificar durante su operación.
- 5) El paso final es la evaluación. Recapitular lo que se hizo y lo que se puede mejorar para posteriores trabajos.

La vida presenta continuamente novedades, y en este contexto el ser humano debe tomar decisiones. El trabajo mediante proyectos permite al individuo sea consciente de su propio proceso y asumir cada vez mejores decisiones para enriquecer su vida. El aprendizaje se desarrolla en cada etapa o fase del proyecto. Como maestros podemos ayudar a los estudiantes a construir organizaciones mentales, realizar más conexiones y, por tanto, mejores generalizaciones (Kilpatrick, 1936, p. 64).

¿Cómo se ha planteado el trabajo por proyectos en las escuelas a lo largo de la historia?

Contexto estadounidense. Escuela Dewey School: la escuela como una sociedad cooperativa presenta principios de trabajo con los alumnos que después retoma Kilpatrick para constituir el método de proyectos. Esta escuela laboratorio de la Universidad de Chicago inició en 1896. En ella, “se consideraba que las actividades debían surgir de los intereses del niño y la necesidad de resolver problemas que despertaran su curiosidad y condujeran a soluciones creativas” (Martinello y Cook, 2000, p. 63). Las asignaturas se consideraban recursos para la resolución de problemas, los alumnos trabajaban juntos y actuaban como comunidad interdependiente.

En 1926, después de que Kilpatrick publica su trabajo *El método de proyectos* en 1918 se funda la institución Lincoln School

of Teachers College, en Manhattan. La escuela “elaboró un currículo basado en unidades de trabajo que tomaban en cuenta el desarrollo infantil” (Martinello y Cook, 2000, p. 68). Las situaciones de trabajo debían elaborarse a partir de situaciones de la vida real de los niños; proporcionar muchas oportunidades de lograr objetivos reales y efectuar proyectos reales; estimular muchas clases de actividad; hacer posible el crecimiento individual y grupal; ayudar a comprender y satisfacer ciertas demandas de la sociedad, y debían acompañarse por un uso progresivo de todas las asignaturas.

Posteriormente, entre 1924 y 1930 se realiza un cambio curricular, iniciado en el distrito escolar de Houston. Se buscó un currículo que pudiera desarrollarse cuidadosamente alrededor de “grandes cuestiones”. El control de la naturaleza, la interdependencia, la adaptación, la cooperación, fueron temas planteados. La pauta fue, por tanto, pasar de los “temas más concretos a los más abstractos” (Martinello y Cook, 2000, p. 76). Sin embargo, el currículo estaba definido por asignaturas y por textos determinados que le quitaron un poco de flexibilidad a lo que las escuelas anteriores venían trabajando.

Martinello y Cook (2000) eligen el diseño de talleres para aplicar en las escuelas públicas los principios del Bank Street College of Education (1943-1948), donde a pesar de que se buscó que los profesores trabajaran con sus niños en su vecindario físico y social y en una situación concreta que los afectara, al mismo tiempo se les pedía que cubrieran una serie de contenidos curriculares y que los integraran. Ello causó que los maestros pasaran por etapas como: pérdida de confianza en lo que hacían, deseo de adquirir más conocimientos de contenidos, mayor comprensión de su participación y, finalmente, una capacidad para vincular su trabajo con el mundo exterior.

Es por este desarrollo que hasta la década de los sesenta el profesorado va a encontrar en este enfoque interdisciplinar “un eje para ordenar las materias que tenía que enseñar sin ser especialista” (ITESM, 2011, p. 25). Además de que se traslada esta visión a otros países de América y Europa.

En la década de los ochenta, hay un resurgimiento de este método para la búsqueda del aprendizaje constructivista. En México, como lo menciona Tuirán, se intenta:

Elevar la calidad de la educación e impulsar una revolución educativa con el fin de abatir los rezagos para ello se busca integrar nuevos sistemas de enseñanza basados en proyectos para esta población y así aumentar la calidad de la educación en estos sectores, terminar con desequilibrios e indiferencias del sistema educativo, y regionalizar y descentralizar la educación básica y normal (Tuirán, 2012, p. 66).

Así, durante la década siguiente de 1990, se formaron planes, programas, contenidos y materiales de la educación primaria, incluidos los libros de texto gratuitos. Fue en el 2004 cuando se plasma el trabajo por proyectos de manera curricular en el Programa de Educación Preescolar y, finalmente, para retomarse en el año 2009 en educación primaria, con las características ya mencionadas.

En este capítulo trabajé la transición de la escuela tradicional a la escuela nueva a partir de las ideas de John Dewey. Posteriormente, me remití a uno de los alumnos del educador llamado William Kilpatrick quien retoma varias de las ideas de Dewey y consolida los fundamentos del trabajo por proyectos. Finalmente expuse cómo se integró la estrategia a las escuelas a lo largo del tiempo.

La educación es en la vida y para la vida, el interés y el propósito llevan al aprendizaje placentero, aseguraba Kilpatrick. “Su

objetivo [de la educación] es interno al proceso. Tal objetivo es lo único que se adapta a un mundo en desarrollo. El desarrollo continuo es su finalidad y su esencia” (Kilpatrick, 2011, p. 121). En este capítulo he planteado la transición de la escuela tradicional a la escuela nueva, los fundamentos del trabajo por proyectos y su planteamiento en las escuelas a través del tiempo. Ahora bien, queda por responder ¿los profesores cómo significan la estrategia establecida en los planes y programas de estudio? ¿Tiene que ver con los fundamentos que hasta ahora he indagado? En el siguiente capítulo escucharemos la voz de los profesores del Distrito Federal.



EL SENTIDO DEL TRABAJO POR PROYECTOS: LA VOZ DE LOS PROFESORES DEL DISTRITO FEDERAL

*El otro. Con el otro,
la humanidad, el diálogo,
la poesía ¡comienzan!*
Rosario Castellanos

Lunes de otoño, diez minutos antes de las ocho de la mañana. El tráfico en la Ciudad de México está más caótico que de costumbre. El ruido del claxon de los autos se escucha en uno y otro lado de las avenidas y calles como expresión del estrés que sienten los conductores por llegar a tiempo a la escuela donde permanecerán sus hijos durante cuatro horas y media, seis horas y media o por espacio de ocho horas, dependiendo de la organización del lugar. Asimismo, sobre las aceras es posible ver a las madres y los padres de familia que toman de la mano a sus niños y caminan hacia aquel sitio. Los niños y niñas cuyas edades van desde los seis hasta los doce años, visten uniforme y llevan una mochila con cuadernos, libros, plumas, lápices, colores y algunos otros materiales que les ayudarán en su trabajo del día. Algunos corren para evitar ser anotados en las listas de “retardo” o quedarse fuera de aquel edificio, conformado por dos pisos, y pintado de color azul. En su fachada es posible visualizar algunas ventanas o pizarrones –generalmente junto a la puerta– con anuncios para los padres de familia. Hay

también alguna cadena o cordón que sirve para indicar el camino el que los niños deben seguir para dirigirse al interior.

Al llegar, los niños se despiden de sus padres con un beso y un abrazo; entran al lugar, dejan su mochila y buscan a sus amigos para jugar un poco “atrapadas”, “escondidillas”, “tazos” o, bien, conversar sobre su fin de semana, las tareas que hicieron –o no–, lo que llevan de *lunch* (una torta, un sándwich, unas galletas, leche o jugo) para comer a la hora de recreo o lo nuevo que les haya acontecido durante el sábado y domingo en que no se vieron.

A las ocho en punto de la mañana suena el timbre que anuncia el inicio de las actividades en aquel espacio conformado por edificios pintados de color azul, que tienen dos niveles con aulas, dos patios con sus pisos pintados con juegos como “el avión” o “stop”; sanitarios, biblioteca, salón de cómputo y conserjería; así se conforma este espacio llamado escuela. Cada niño sabe dónde debe formarse con su grupo para que cuando se lo indiquen, avance hacia el salón el que durante doscientos días hábiles, desde agosto hasta julio, ocupará junto con sus demás compañeros.

La vida de cada escuela es particular. Las creencias, funciones, decisiones, ideales, formas de actuar, pensar, interactuar y convivir entre cada uno de sus actores (padres de familia, alumnos, autoridades escolares y profesores) es única. Interviene la construcción que hace cada sujeto en su individualidad y al mismo tiempo en lo colectivo.

Los actores encargados de organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje para los niños, que han decidido estar allí por diversas razones y realizan su práctica de manera determinada, que significan de una u otra manera las leyes educativas y las estrategias pedagógicas e idealizan ciertos aspectos de la educación, son: los profesores, cada uno con un título de Licenciatura en Educación Primaria o de Pedagogía para ejercer su trabajo. En

este último momento, presentaré las voces de ellos, sus significaciones, en específico de cuatro docentes del Distrito Federal que laboran en la educación básica en el nivel primaria, para acercarme a comprender el sentido que dan a una de las estrategias didácticas que se basa en el cuestionamiento, reflexión, indagación, toma de decisiones para la construcción de conocimiento: el trabajo por proyectos. Para ello, a través de categorías –cada una con sus pequeñas vertientes–, intento poner orden en el aparente conflicto, clarificar lo oscuro y dar unidad a lo fragmentario. Las categorías son: práctica docente, leyes educativas, el trabajo por proyectos y lo ideal vs la realidad. A continuación explico las ideas centrales de cada categoría.

De manera inicial, me acerco a la práctica de los docentes; las concepciones de los entrevistados acerca de: el ser docente, la planeación, el alumno, los cursos de formación, las autoridades escolares, los recursos educativos y el proyecto escolar. Se desvelan concepciones, interpretaciones, posibilidades, ausencias, vicios, dificultades o posiciones ideológicas en torno a su acción educativa.

Posteriormente, la categoría “Leyes educativas” me permitirá comprender lo que los profesores refieren a la Reforma Integral de la Educación Básica en México y a la Ley de Directrices Básicas, Ley de Directrices Curriculares Nacionales y el Plan Curricular Nacional de Brasil. En ella planteo lo que los profesores entrevistados manifiestan acerca de las leyes en relación con su conceptualización, los aspectos centrales, el papel del docente, la concepción del alumno, las dificultades y los cambios que manifestaron en relación con otras reformas. A su vez, esta categoría me lleva a la tercera que nombré “el trabajo por proyectos”, la cual abarca la conceptualización, las características (papel del profesor, del alumno, de los padres de familia, directivos, escuela, recursos),

dificultades, experiencias, limitantes alternativas y posibilidades de acuerdo con los docentes de primaria en torno a esta estrategia que deriva de las políticas actuales sobre la reforma.

Por último, la categoría que llamo “lo ideal vs la realidad” remite a todo aquello que para los profesores deberían ser los cursos de formación docente, el trabajo docente, los alumnos, los directivos y autoridades escolares, las juntas de consejo técnico, la planeación, los recursos y la RIEB; cuestiones que distan de la realidad en que viven.

Práctica docente

Considero que si comprendo primero esta categoría podré entonces abordar el cómo conciben un documento oficial y en específico lo planteado dentro de las reformas educativas en cuanto al trabajo por proyectos. Esta categoría la he dividido en: ser docente, actores y recursos para la práctica docente.

Ser docente

Entender la práctica docente implica escuchar y construir lo que los entrevistados piensan en torno a ser profesor: lo que los motivó a estudiar para profesores, los propósitos que desean lograr con sus alumnos; las herramientas y elementos que tienen para el desarrollo de su labor y las acciones, formas de trabajo, estrategias y papeles; así como las dificultades que detectan en su práctica para mejorarla.

Entre los docentes mexicanos entrevistados están presentes ideas de lo que desean conseguir en el trabajo con sus alumnos; es decir, las intenciones que tienen al actuar de una manera determinada. Puedo distinguir que sus argumentos parten desde el momento en que ellos decidieron ser profesores, ya que tienen presente una concepción de docente que ellos quieren lograr aunado

con lo que desean que sus alumnos desarrollen. Parece que el “ser docente” inicia mucho antes de estudiar en la Escuela Normal, en lugares bien sea dentro de la escuela (por influencia de algún maestro) o dentro de la familia, y por un sentimiento de querer ayudar a los demás, en tres de los casos, ligado al sentimiento maternal o paternal.

Angie, la entrevistada número uno, señala que quiso ser profesora pues es una pasión que descubrió al ayudar a la gente, “dándoles el poder del conocimiento [...] es maravilloso ver el cómo se activa su entendimiento” (e2, p. 19), expresión que expone lo que significa para ella ser profesora y lo que desea lograr con sus alumnos. Para ella:

[Los alumnos] me recuerdan mucho a mis hijos de bebés que todo es nuevo y mágico y cómo lo van descubriendo [...] es bien padre que [los alumnos] confíen en ti para llevarlos por el camino sin miedo; además de que es un camino donde ambas partes aprendemos, ¡imagínate! ¿Qué más puedo pedir? (e2, p. 19).

Angie dice que desea “dejar una pizca de ella” para que sus alumnos crezcan y sigan aprendiendo. Y que logren controlar las emociones, desarrollo de pensamiento, tolerancia, escucha y opinión con la frase: “¡Qué padres seres humanos se pueden volver!”, si se logra que los alumnos “aprendan a reflexionar, a pensar, aprendan a hacer una crítica y aprendan a autorregularse” (e2, p. 10).

Comenta que su intención primero era ser abogada para ayudar a los demás; posteriormente, se decidió por su otra pasión, la de enseñar, y “al empezar a enseñar descubrí esta magia que tenemos al ser maestros y cómo podemos influir y ayudar a los más desprotegidos. ¿Quién crees? Los niños y todo aquel que se siente en desventaja por no saber algo” (e2, p. 19). Por tanto, en

la profesora es posible vislumbrar un sentimiento de protección hacia los alumnos quienes descubren “su camino” a través del conocimiento.

A su vez, Alberto menciona que su interés por ser docente parte de una experiencia en quinto grado, pues su profesora tenía una relación “maternal” con ellos:

[La maestra de quinto año de primaria] era alguien que iba más allá del trabajo meramente académico, se preocupaba por los alumnos, hablaba con los padres de familia acerca de las diferentes problemáticas que se tenían y hacía lo posible y a veces lo imposible por tratar de solucionar esas problemáticas. Era como establecer un vínculo maternal entre ella y sus alumnos y sobre todo el ejemplo de cómo llevaba a cabo su práctica, es lo que me llevó a ser maestro (e4, p. 15).

Alberto busca en su actuar docente “ser el maestro que sus alumnos necesitan” y ello conlleva a interesarse por ellos y tener los elementos o conocimientos que respondan a sus necesidades, tal como un padre hace con sus hijos. Pretende que sus alumnos desarrollen un pensamiento crítico, que ponga en duda las aseveraciones que se dan todos los días y que sean capaces de aprender “con, sin y a pesar del maestro” (e4, p.16).

Maribel, otra de las profesoras entrevistadas, menciona que fue docente debido a que su madre se lo inculcó desde pequeña:

Yo me acuerdo que mi mamá, desde que estaba muy chica, siempre dijo que yo iba a ser maestra. Y entonces te queda tan grabado eso [...] que [...] creces sabiendo que vas a ser maestra ¿no? Yo fui creciendo con esa idea de que yo iba a ser maestra [...] me gusta que la gente se sienta bien y el ser docente me brinda esto (e7, p. 10).

Para ella, la razón principal de ser docente es formar chicos felices y que sepan socializar.

Por su parte, para la profesora Sonia la decisión de ser docente está ligada al haber tenido una profesora en la primaria que “marcó su vida”, pues en ella encontró algo que en casa, con su familia, no lo tenía y desea hacer lo mismo con los alumnos:

Conocí a una maestra que marcó mi vida, me dio algo que ni en mi casa había tenido: reconocimiento. Creyó en mí y me impulsó a seguir [...] entonces mi idea de llegar a ser docente era poder ayudar a los niños que como yo en su momento necesitan ser tomados en cuenta, reconocidos e impulsados para descubrir y desarrollar sus capacidades (e9, p. 12).

Para Sonia ser docente es preparar a sus alumnos para la sociedad, a la cual caracteriza como cada vez “más difícil”, y descubran sus propias armas para sobresalir a través de “sembrarles inquietudes”:

Algún día ellos van a salir [de la escuela] y todo aquello que tú pudiste haberles transmitido, todo aquello que les pudiste haber enseñado, y enseñado entre comillas, porque ellos te enseñan más, les va ayudar. Y es parte de nuestra sociedad [...] el creer que aún hay cosas que se pueden cambiar (e9, p. 12).

Cada uno de los profesores asocia la idea de que sus alumnos desarrollen ciertas habilidades y actitudes para hacer frente a la sociedad actual y tener una vida mejor en el futuro. Buscan que sus alumnos sean críticos (Alberto), felices y sociables (Maribel), tolerantes y con un control de emociones (Angie), y como la profesora Sonia piensa: “aún hay algo que se puede cambiar”.

Una pregunta implícita en las respuestas de los profesores es: “¿Cómo lograr lo que deseo con mis alumnos?” Es decir, en sus respuestas se percibe una preocupación por dar a conocer sus ideas, la construcción de estrategias o bien del actuar en el aula para explicar su práctica docente, lo cual también se relaciona con el ser docente.

Alberto dice trabajar actividades específicas con los alumnos como el diario, anotar lo que va a trabajar o revisar los cuadernos. Maribel también menciona dos actividades que lleva a cabo en su práctica docente: la primera, el diario escolar, donde “trabaja esta parte de las emociones” porque nota con qué se ponen tristes y “hacen sus dramas” y con qué se alegran. La segunda actividad se trata de la lectura, leer un libro por bimestre, y ha notado que sus alumnos más que por obligación lo inician a hacer por gusto. Por su parte, Sonia trabaja las conferencias infantiles y asambleas para lograr que los alumnos se escuchen, dialogar y resolver conflictos.

Algunos de ellos reconocen que hay ocasiones en las que como docente a veces se pueden limitar las capacidades del algún alumno al caer “en ciertas prácticas rutinarias en las que el alumno se aburre porque no es algo que le interese” (e4, p. 6), como lo menciona Alberto, por ejemplo los dictados, numeraciones, planas o copias de libros de texto u otros materiales, pues son actividades que no le permiten al alumno motivarse, o “no le atraen para nada porque de entrada no tienen ningún significado y simplemente son para “rellenar el tiempo” (e2, p. 6). ¿Por qué entonces realizar una actividad en la que el alumno se aburre y no sólo el alumno sino seguramente junto con él, el docente?

Alberto señala que depende de la planeación, que muchas veces no es adecuada, o bien de que la improvisación se vuelve una costumbre.

Favorecer este tipo de actividades [improvisadas] en el salón lleva a que ya no existe un interés por parte de los alumnos y siempre ya saben qué se trabaja con el libro de texto y ya saben prácticamente cuál es el ritmo que se va a seguir en un día (e2, p. 7).

Las palabras de Alberto me llevan a pensar en lo que dijo Pablo Neruda, que un hábito lleva a la falta de interés, al fastidio, al desgano [...] y “morimos lentamente” al no cambiar de rutina y repetir todos los días los mismos senderos.

¿Qué otros factores puede llevar a un docente a este morir lentamente en su profesión? Angie detecta que la actitud de los profesores frente al cambio puede ser otro elemento que no les permitiría arriesgarse, pues percibe que hay muchos temores a lo desconocido, “estar cerrado a nuevas opciones no les permite ver más allá; entonces, se vuelven muy cerrados [...] y es difícil hacerlos cambiar” (e2, p. 3). Angie piensa que debe buscarse “que el maestro tenga toda la disposición de querer hacerlo y lo haga para poder tener mejores resultados” (e2, p. 3).

Ante estas actitudes, de acuerdo con Angie, o ante las acciones rutinarias expuestas por Alberto, cabría preguntarse ¿por qué un profesor llega a actuar de determinada manera en su labor educativa? Entre los entrevistados, es posible detectar las respuestas a la interrogante. Alberto, por ejemplo, menciona que los “elementos o herramientas” que un docente tiene para desarrollar su trabajo explican el porqué. Para él, son tres:

La preparación profesional que se tiene, es decir, los elementos que adquiriste cuando te formaste como maestro, ya sea en la Normal o en alguna otra institución. Los cursos que se llegan a tomar, ya sea de carrera magisterial o de actualización que se ofrece en el D.F. y también la propia experiencia que se va generando dentro del aula (e2, p. 8).

Asimismo, percibe que la forma en que cada quien asume ser maestro, se expresa en el papel que realizan con sus alumnos. Coloca como ejemplo que algunos profesores solamente se remiten a cuidar a los alumnos, lo que para él es un error porque el trabajo de un docente es: “plantear y diseñar situaciones didácticas en las que los alumnos se puedan involucrar de manera activa” (e5, p. 11).

En este mismo punto, Maribel manifiesta que el ser un “cuidador” es un elemento socialmente presente no sólo entre los mismos profesores, sino entre los padres de familia: “La sociedad ve al maestro como cuidador. Nosotros ya no enseñamos ni damos nada ¿no? Para la sociedad nada más vengo y cuido y ya. No hay más” (e7, p. 7).

Para Sonia, una de las primeras actividades que el profesor debe realizar para brindar a sus alumnos “pautas” como el planteamiento de problemas o contenidos de actualidad, es que reevalúe su práctica docente: “Sentarse, observarse a él mismo, cómo es que implementa sus clases, cómo es él frente a grupo y marcarse un objetivo sobre qué es lo que quiere obtener de sus alumnos” (e9, p. 4). Sugiere que el profesor necesita “hacer como un perfil de grupo o de alumnos con ciertas características específicas que le ayuden al alumno a desenvolverse dentro de la vida cotidiana” (e9, p. 4). Así, con el perfil del grupo que tenga, puede “buscar algunas estrategias o alternativas que le ayuden a obtener lo que él quiere” (e9, p. 4).

Por tanto, de acuerdo con los entrevistados, algunos aspectos que influyen para que un profesor realice de una u otra forma su trabajo son: rutina aprendida, saber previo, experiencia, formación inicial y permanente, la propia concepción y reflexión sobre su práctica, disposición para el cambio e incluso, la manera en que los padres de familia y sociedad en general perciben el papel del profesor.

Por otro lado, existen situaciones que los docentes identifican como dificultades para llevar a cabo su acción educativa. Una dificultad refiere a la vida personal. Alberto comenta que como docente “establecer una mediación entre las necesidades del trabajo y personales es difícil. Siento que a veces las necesidades personales son muchas y en ocasiones absorben mucho tiempo” (e5, p. 9).

Otra dificultad es “la falta de compromiso” por parte de los maestros de acuerdo con Maribel, esto es que “nadie quiere participar y ya nadie quiere hacer nada” (e7, p. 12). Lo observa en tres situaciones. La primera tiene que ver con que algunos compañeros en su escuela: “vienen más a ver lo que hace la gente, el vecino, el de al lado [en lugar de] preocuparnos por lo que estamos haciendo, estamos dejando o estamos dando” (e7, p. 8). Tal situación le parece preocupante, pues se ve perjudicada la comunicación y, por tanto, el trabajo individual y colectivo, cuestión que también los padres de familia perciben. La segunda situación que para ella significa falta de compromiso tiene que ver con la ausencia de responsabilidad por parte de los profesores provenientes de otros estados del país:

No veo a [los profesores de otros estados] con responsabilidad. Como que [...] es que yo no veo compromiso por parte de esas personas; o sea, vienen, sí vienen a trabajar pero no dan todo lo que pudieran dar porque no lo hacen con [...] es que no se puede decir con amor [...] ¿cómo se podría decir? Es que yo quiero que mi comunidad salga adelante, que mi comunidad sea la mejor, pero ésta es mi comunidad, porque yo amo este lugar donde yo nací, yo viví. Y las personas que vienen de otra entidad, pues añoran y aman y en su entidad yo creo que darían más allá que lo que dan aquí (e7, p. 9).

Y la tercera situación es cuando “queremos que nos toquen los niños todos unos genios porque no queremos trabajar, porque no tenemos compromiso, porque nadie quiere ningún problema ¿no?” (e7, p. 18). Y continúa: “Ya no tienes compromiso porque dices ‘yo quiero irme *parejita* que a mí no me cueste trabajo nada” (e7, p. 18). Menciona que a ella no le importa que su grupo tenga siete *bajitos*, pero que el niño que estaba “atorado vaya ahí encaminado” (e7, p. 19).

La pregunta que surge ahora es: ¿tendrán que ver las características de los alumnos, padres de familia, autoridades escolares o compañeros de escuela para las decisiones que los docentes toman dentro de su práctica docente? A continuación abordaré cómo conciben los entrevistados a cada uno de estos actores.

Actores en la práctica docente: alumnos, padres de familia, profesores y autoridades escolares

¿Cómo conciben los docentes al alumno en la actualidad? En el siguiente apartado abordaré las características que según los entrevistados tienen los alumnos en la actualidad.

Para Angie, los alumnos de ahora, “de la modernidad”, tienen características muy diferentes a los niños de hace treinta años. Actualmente:

[Los alumnos] esperan a que todo vaya digerido, a que todo sea “tú dime qué hago y yo lo hago”. Y es triste, porque ¿dónde está la capacidad de cada chico y el potencial que pueden tener? Por lo anterior, una de las necesidades es que se les eduque incluso a pensar (e2, p. 8).

Maribel coincide con Angie, al decir que los alumnos de ahora tienen características particulares: por ejemplo, dice que “los

niños están muy mal: abandonados, dejados” (e7, p. 22); “antes tenían responsabilidades los niños, ahora los niños ya no tienen ninguna responsabilidad” (e6, p. 9), vienen con muchos problemas de su casa, les cuesta formar un equipo y dependiendo si son “visuales, auditivos o quíntésicos” serán diferentes las características. Además, para ella los alumnos “no tienen valores [...] entonces, pues ¿qué hacemos?, pero ya viene de la sociedad [...] están acostumbrados a que uno les tiene que dar” (e6, p. 9). Incluso, hay ocasiones en que los niños:

Adoptan una actitud de conveniencia de que la maestra haga todo, que la maestra “me haga la copia” que “yo no piense”, o sea “aquí me siento y me acomodo, cuando se trata de que yo tengo que hacer pues me cuesta más trabajo” (e6, p. 13).

Considera que los niños no tienen interés por conocer o aprender más, que “ni si quiera les pasa por la mente”, y de darse el caso, es una minoría, puesto que a veces los niños creen que “lo sabemos todo y no sabemos a veces ¡nada! [...] entonces vamos aprendiendo también con los niños” (e7, p. 6). De la minoría que quieren conocer más explica que a veces le impresionan los temas que los niños quisieran saber, escuchar, como “dinosaurios” o “cómo se formó el *Big bang*”. A pesar de ello, argumenta que no saben buscar y que ya no tienen interés por ir a la escuela. En sus palabras: “nada más vienen como para perder el tiempo” (e7, p. 3). No observa un compromiso por parte de los alumnos que se expresa en que “no hacen tareas, responden a los maestros, quieren todo escrito o que se les haga todo” (e7, p. 3).

La profesora Maribel atribuye el cómo son los niños con las características de la sociedad, en específico de los padres de familia. Menciona que no observa una responsabilidad por parte de

los papás y en general en la sociedad “porque los valores ya no son aplicados”, además de que la sociedad “ve al maestro como cuidador” lejos de enseñar. Entre las características de los padres señala las siguientes:

Quieren la cantidad ¿no? O sea, quieren el 10 no la calidad, no lo que mi hijo pueda aprender o lo que mi hijo aprenda al relacionarse con sus compañeros. Pueden mencionar “que es que hay mucho ruido” y nada más quieren el número [...] Entonces, pues ¿ya que hacemos? realmente no es que yo le pueda decir a un padre de familia “hay que responsabilizarlos” (e6, p. 9).

Menciona que para los padres de familia “el estar sentado, ‘no mires, no voltees, no te relaciones’ para ellos eso es la educación” (e6, p. 14). A los padres de familia “no les interesa si aprendió a socializar, si aportó [...] si ha avanzado en la lectura o si participa o no participa” (e7, p. 6); lo que les interesa es que el niño “no salga rasguñado y que tenga diez” (e6, p15).

Los alumnos, agrega Maribel, actúan conforme son los padres de familia. Esto se traduce cuando trabajan en equipo. “El grupo era un desorden [...] los niños ya platicaban [...] ya se expresaban [...] y los niños decían ‘no, es que mi mamá me va a regañar’, por lo que lloraban” (e6, p. 9).

Alberto concibe a los alumnos de dos maneras: como la copia de sus padres y como “seres humanos capaces de realizar las actividades que nosotros diseñemos en el aula y las propias que ellos vayan articulando” (e5, p. 10). Una de las situaciones que llegan a limitar el trabajo es la mala conducta que los alumnos manifiestan y que no hay apoyo por parte de los padres de familia. Él nota que en su grupo “hay alumnos que siempre tienen la razón ante sus padres aunque la realidad sea otra” (e5, p. 10). Es decir, los padres

de familia siempre defienden a su hijo a pesar de que tengan evidencias de que su comportamiento ha sido inadecuado.

Sonia, a pesar de que textualmente no da su concepción sobre cómo concibe a los alumnos, es posible identificar entre sus palabras que los alumnos actuarán de acuerdo con lo que el profesor trabaje dentro del aula. Esto es posible distinguirlo cuando habla de lo que el docente necesita:

Hacer como un perfil de grupo o de alumnos con ciertas características específicas que le ayuden al alumno a desenvolverse dentro de la vida cotidiana. Con el perfil del grupo que tenga, se pueden buscar algunas estrategias o alternativas que le ayuden a obtener lo que él quiere (e9, p. 4).

Con lo anterior, puedo distinguir dos tipos de posturas entre los profesores en relación con lo que dicen sobre los alumnos. En la primera, los profesores revelan un poco de su sentimiento de preocupación, tristeza o abatimiento en cómo son los alumnos que diera la impresión de que no es suficiente con lo que se realice, pues así son. Esto lo detecto en lo dicho por Angie o Maribel. Y, la segunda postura, donde el alumno será de acuerdo con la forma en que se le trate o se trabaje con él dentro del aula. Lo advierto en lo comentado por Alberto y Sonia.

Al mismo tiempo, distingo que las características de los alumnos están muy relacionadas con aquellas que los profesores observan en los padres de familia. La sociedad en general y los padres de familia en particular son, para los profesores entrevistados, causas (¿o consecuencias?) en cómo los alumnos actúan en la escuela.

Otros actores que repercuten en la práctica docente de los profesores y que ellos mismos lo tienen presente son sus mismos

compañeros y autoridades escolares. ¿Qué es lo que dicen respecto a ellos? A continuación lo comparto.

En relación con los propios compañeros, la profesora que comenta sobre este punto es Maribel. Ella menciona que una situación que enfrenta la escuela es que hay profesores de otros estados que desde su punto de vista “no le sirven a la comunidad de otra entidad”, porque “estamos capacitadas para trabajar con niños de nuestra entidad, entonces cuando vienen personas de otra entidad, con otras características entonces cambia todo” (e7, p8). Comenta que, por tanto, no existe el compromiso que debería; que la escuela se vuelve “chisme y nada más”, y que “se viene a trabajar por venir a trabajar. Por cumplir el horario, por cobrar, y eso [...] divide la escuela” (e7, p. 20).

Respecto a las autoridades escolares hay una idea entre los docentes, que se centran más en el trabajo administrativo que pedagógico, que los lleva a la inflexibilidad en algunas ocasiones. Para Alberto, ser un “buen director” es llevar a cabo los reglamentos como tiene que ser, enfocarse a la parte “directiva”, y el haber sido docente de la misma escuela que ahora dirige es un punto a favor. A su vez, la figura del supervisor al “aplicar así de manera tan tajante la parte normativa, creo que deja de lado la resolución de ciertas situaciones que se pueden abordar como de una parte más humana que facilitaría y mejoraría las relaciones directivo-docente” (e5, p. 8).

Para Maribel la dirección “es la mera administración” aunque también distingue acciones de observación de su práctica docente. Esto ha ocasionado, de acuerdo con ella, conflictos en la escuela pues: “algunos compañeros que los ‘va a supervisar’”. Y comenta: “no sé si me fue a supervisar o no pero al salón entra a observar constantemente ¿no?” (e7, p. 13). La profesora piensa que la labor de la directora es dar indicaciones, pero entre sus compañeros

observa que algunas veces “lo ven mal y ya no sabes para dónde inclinarte [...] entonces mejor me quedo aquí en medio y yo digo que desde allí se vinieron los grupitos” (e7, p. 20). Por tanto, pareciera que cuando los profesores de la escuela no tienen claro cuál es la función de un directivo, ocasiona división entre ellos.

Con base en lo anterior, encuentro una coincidencia con respecto a lo que dijo la profesora Sonia. Según ella, las autoridades lejos de concentrarse en lo pedagógico, se dedican a lo administrativo. Y como ejemplo menciona:

Las pruebas estandarizadas, los requerimientos que les piden, y entonces ni hay apoyo, ni hay como la iniciativa, las observaciones se centran más en situaciones que ellos [los directivos y autoridades escolares] consideran, desde su punto de vista, que son importantes, más no los que son fundamentales dentro del aula (e8, p. 8).

Las autoridades no son flexibles, pues a ella les interesa “lo administrativo [...] se tiene que entregar cualquier otro asunto menos lo que debe ser” (e8, p. 8), lo pedagógico.

Por tanto, los profesores piensan que sus compañeros y las autoridades escolares juegan un papel que influye en su práctica docente. Trabajar en una escuela donde es común el chisme, donde no hay unión, donde la parte directiva no es flexible, y no se tiene en cuenta la parte humana, o se le da más importancia a lo administrativo que a lo pedagógico, lleva a algunos profesores a decir “¿para dónde me inclino?” o “ya no quiero estar aquí [en esta escuela]”, como es el caso de Maribel.

Sin duda, los actores constituyen una pieza importante para comprender la práctica docente de los profesores. Para ellos, otros elementos son los recursos con los que se cuenta, el instrumento

didáctico que es la planeación y los cursos que han tomado. En seguida trabajo esto.

Los recursos para la práctica docente: materiales, didácticos y formativos

Los recursos escolares son los medios utilizados por el docente para acompañar, complementar, apoyar o, bien, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre los profesores entrevistados es posible distinguir que hablan de tres clases de recursos: materiales, didácticos (planeación) y formativos (cursos). ¿Qué dicen en torno a ellos?

Parece que el tema de los recursos materiales es una preocupación para los docentes Alberto y Sonia, ya que exponen que la escuela en la que laboran cuenta con lo anterior, pero los profesores no hacen uso de éstos o están bajo llave. Alberto señala:

La escuela afortunadamente tiene buenos recursos materiales, una biblioteca que está completa y tenemos una ludoteca que tiene bastantes materiales; en general sí se cuentan con bastantes materiales que se pueden trabajar con los alumnos. Igualmente, en la biblioteca, podemos trabajar ahí algunos recursos o libros que los maestros podemos usar para la planeación; sin embargo o lo malo de este caso, es que hayan permanecido en la biblioteca; de vez en cuando sí se llega a checar alguno, pero no es lo idóneo (e5, p. 8).

Para Alberto, el hecho de que los materiales permanezcan en la biblioteca, se debe a que los profesores no los conocen por falta de tiempo dada la propia vida personal del profesor: “es difícil como docente establecer una mediación entre las necesidades del trabajo y las personales; siento que a veces las necesidades personales son muchas y en ocasiones absorben mucho tiempo” (e5, p. 9).

Sonia plantea otra variante de la situación anterior:

La biblioteca se usa de bodega. Se hizo un inventario y se puso bajo llave. Sí hay buenos títulos, pero si se usa de bodega pues [...] o por ejemplo, hay otra bodega en la dirección, se meten materiales de matemáticas, libros, juegos [...] y entonces, hay que estar buscando a ver quién tiene la llave porque necesitas sacar el material de matemáticas; entonces realmente sí los hay pero tienen que estar controlados (e8, p. 9).

Por lo tanto, de acuerdo con Sonia el control “bajo llave” de los recursos materiales implica que no sean utilizados y que espacios como la biblioteca sirvan únicamente de bodega.

En torno a la planeación didáctica, otro recurso para la práctica docente, tres profesores hablan al respecto: Alberto, Maribel y Sonia. Para ellos, la planeación puede ser o requisito administrativo o un apoyo real para el profesor. No obstante, en muchos casos, su función se reduce sólo a la primera opción.

Alberto revela que en su escuela se establece un formato para que todos los docentes planeen utilizándolo. Él no está de acuerdo pues argumenta que “la planeación es para el maestro, no para cubrir con un requisito meramente administrativo [...] y su diseño debe estar fundamentado en las necesidades que se tienen en el grupo; no en cumplir formatos que te dan en la escuela” (e5, p. 4). Les exigen a los profesores la entrega de la planeación que incluyan actividades “para empezar bien el día” o de “desafíos matemáticos”.⁴ Además, “la planeación está concebida para realizarse de manera sistematizada” (e5, p. 5), por lo que la organización debe ser: asignatura, contenido y aprendizajes esperados. Refiere que en algunos

⁴ Propuestas que la Secretaría de Educación Pública difundió para los profesores de Educación Básica a partir del ciclo escolar 2013-2014 con el propósito de que los alumnos desarrollen habilidades en el área de Español y Matemáticas específicamente.

momentos modifica el formato de la planeación y si argumenta el porqué con la directora, no tiene problema alguno al entregarla.

Maribel reconoce que la planeación didáctica es un recurso imprescindible para su práctica docente al decir: “yo si no planeo no funciona ni funcionan mis alumnos porque estoy perdiendo el tiempo” (e7, p. 12). Distingue dos tipos de planeación: aquella que entrega por puro requisito administrativo y la que hace por día:

Regularmente se planea quincenalmente y yo esta planeación quincenal la veo como un mero requisito administrativo porque mi planeación yo la llevo por día; entonces yo el día de hoy me siento en mi clase extra y veo qué clase me toca mañana y veo qué actividades voy a hacer y las registro en mi libretita y al otro día las hago y con mi horario en mano digo “ay me toca ... me quedé aquí y aquí voy”. La otra planeación es la quincenal, es requisito administrativo pero yo si no planeo diario no me funciona, los niños se van riéndose de mí y ni ellos hacen ni yo hago y por tanto, no avanzamos (e7, p. 12).

Para Sonia la planeación es “algo personal y flexible pues ahí tú vas creando estrategias con base en ensayo y error... es tu guía, es el saber y el organizar tu trabajo de la manera en la que tu contexto te lo está pidiendo” (e9, p. 11). Reconoce que no todos los maestros lo ven como “ese material esencial”, sino como un requisito que lleva a que los profesores bajen la planeación hecha de internet, o bien, que por grado, se dividan el trabajo: “unas maestras planean el primer mes, otras el segundo mes... yo estoy en total desacuerdo porque una misma planeación no se puede utilizar en tres grupos” (e9, p. 11). Identifica tres factores que explican el porqué los profesores ven la planeación como un requisito: la carga excesiva de trabajo, el tiempo extra que requiere y el grado de interés hacia el trabajo.

Yo pienso que tiene que ver mucho con la carga excesiva de trabajo y que además, para hacer una buena planeación, tienes que dar [como maestro] un tiempo extra y muchos maestros no quieren dar tiempo personal extra a su trabajo, porque tal vez lo que trabajan les es muy práctico, muy cómodo y entonces dicen “me quedo en la comodidad”. Algunas otras veces, siento que tiene que ver con el interés que le pones a tu trabajo, o sea ¿qué te mueve a ser maestro? Si nada más te mueve el venir y cobrar un sueldo pues realmente no le vas a poner el empeño que debe de tener tu planeación para que sea algo exitoso. Realmente le cambias algunas palabras, algunas letras y ya queda y es lo que trabajas (e9, p. 12).

De acuerdo con los entrevistados, el que la planeación sea sólo un requisito administrativo y no un instrumento de apoyo didáctico tiene que ver con varias causas: las demandas de la dirección (Alberto y Maribel), la carga excesiva de trabajo, el tiempo extra que implica y el grado de interés que un profesor tiene (Sonia). ¿Puede haber alguna otra causa para que los profesores vean la planeación como un requisito? En una de las respuestas de Alberto pareciera que sí: “En las juntas de consejo técnico se dan discusiones que tienen que ver con dudas que tenemos. Por ejemplo: ¿cuáles son los elementos que debería de tener una planeación de acuerdo con la RIEB?” (e4, p. 6). Por tanto, quizá otra causa a añadir sería la falta de claridad en los profesores para trabajar la planeación didáctica con la modificación de los planes y programas de estudio en la Reforma Integral de la Educación Básica. Esta es una categoría que abordaré más adelante.

Por último, un recurso más que repercute en la práctica de los docentes es el formativo, traducido en los cursos que los profesores entrevistados han tomado, en específico los impartidos por la SEP. ¿Qué es lo que dicen sobre ellos?

Angie señala que los cursos que imparte la SEP son muy teóricos y aburridos, no se apegan a la realidad y se tratan las temáticas de manera general y rápida: “Siempre es muy rápido; o sea, te dan la información sin esperar ese proceso de análisis, de reflexión [...] y cada quien [de los profesores] agarra su idea y no sabemos si realmente se esté haciendo como ellos [la SEP] lo pretenden” (e1, p. 3). Explica que el día que asiste al curso todo le queda claro, pero ya en la práctica comienza a decir: “¡Ay! ¿Y esto, cómo lo hago? Hubiera preguntado” (e1, p. 4).

Alberto, Maribel y Sonia coinciden en que la figura de quien coordina repercute mucho en la manera en que se desarrolle el curso. Alberto se refiere a los cursos de la SEP con base en una experiencia que ha vivido en uno de ellos y lo que ha observado de la persona que lo coordina:

Yo siento que [el coordinador del curso] tiene que cumplir con una guía de trabajo que está ahí establecida; o sea que ya se tiene establecida para el curso, pero que por ese mismo formato, deja de lado la flexibilidad en las actividades; o sea como que forzosamente se debe de hacer lo que está ahí y en alguna otra discusión o en algún otro tema que esté relacionado con el curso, pero que no tenga así directamente incidencia, no se toma en cuenta porque tienen que cubrir los tiempos. A veces también el coordinador tiene así como que algunos comentarios que en ocasiones han llevado al grupo a un desorden de ideas; como planteamientos que no están bien y que causan incertidumbre entre los otros; así que a veces nada más como grupo intentamos pasar al siguiente tema ¿no? Porque a veces ya nada más nos estancamos en ese y hay ocasiones en las que no se puede mover al coordinador de una idea que tiene.

Maribel distingue que los cursos de formación docente –no sólo de la SEP– pueden ser de dos tipos, según como los trabaje el expositor: aquel que es un taller “en el que se aportan ideas, estrategias y que no importa tanto el cuadernillo que lleva el maestro, sino conforme va saliendo” (e7, p. 15), o aquel donde “tengo que estar leyendo y leyendo y en el cual la teoría me puede decir muchas cosas pero no es lo que se ve en la práctica” (e7, p. 16). Argumenta que en los cursos taller los maestros aportan más, “se hacen dinámicos, divertidos y aprendes muchas cosas; se ve la teoría en la práctica” (e7, p. 16).

Para Sonia las personas que imparten los cursos de la SEP en algunas ocasiones no tienen la formación:

En algunas ocasiones, las personas que imparten los cursos no están preparadas para dar el taller y por lógica no hay el avance que nosotros como maestros, a veces, quisiéramos tener. Realmente los elementos que tú necesitas dentro del curso no se te dan, a veces desde las temáticas. No son temáticas que sean marcadas desde un diagnóstico, por ejemplo ¿no? ¿Qué es lo que necesita el maestro?, ¿qué está arrojando la escuela o el mismo grupo? Son administrativos realmente (e8, p. 4).

Por lo tanto, para Sonia los cursos “no tienen mucha ayuda dentro del trabajo docente” (e8, p. 4), porque lejos de centrarse en aspectos pedagógicos sólo trabajan en aspectos administrativos.

Si lo anterior ocurre con los cursos de formación docente impartidos por la SEP, ¿cómo es que se llevó a cabo la introducción de los nuevos planes y programas de estudio con la Reforma Integral de la Educación Básica? y ¿cómo es que los docentes entrevistados conceptualizan dicha reforma? ¿Cómo han vivido el cambio político educativo? La siguiente categoría de análisis me lleva a develarlo.

Leyes educativas: Reforma Integral de la Educación

Básica

Hasta ahora he abordado todo aquello que los entrevistados refirieron en torno a su práctica docente. Las vertientes que me ayudaron a trabajarlo son: el ser docente, los actores educativos (profesores, padres de familia y alumnos) y los recursos materiales, didácticos (planeación) y formativos (cursos). Lo anterior, me dio la posibilidad de acercarme a las visiones, estrategias, dificultades, ideas e interpretaciones, que cada profesor tiene en torno a las temáticas planteadas.

Ahora, toca el turno de saber cómo es que los profesores entrevistados conciben la Reforma Integral de la Educación Básica, documento que originó la reestructuración de los planes y programas de estudio en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Abordaré la manera en que la conocieron, la conceptualización, los aspectos centrales, el papel del docente y alumno, las dificultades y la vivencia de cada uno de los entrevistados para después entender un punto en particular: el trabajo por proyectos.

La forma en que conocemos y conceptualizamos a cada persona, explica nuestra manera de interpretar, pensar, posicionarnos y actuar a través del discurso. ¿Cómo fue el conocimiento y cómo es la conceptualización que los entrevistados tienen de la RIEB?

Angie conoció sobre la Reforma de dos maneras: por los cursos que imparte la SEP y por un curso realizado en la escuela en la que trabaja, coordinado por una de las profesoras de este centro. Concibe a la RIEB como “un cambio que se le intenta dar a la educación, un nuevo enfoque basado en nuevas teorías conforme a la modernidad y la globalización” (e1, p. 3). Los temas principales que abarca la Reforma de acuerdo con Angie son la transversalidad, que es “el que todas las materias se conecten y todas vayan enfocadas sobre un mismo tema” (e1, p. 3) y el trabajo por proyectos,

“que ubiques al niño en situaciones reales, en su contexto y de lo que sea la prioridad del niño saques de ahí tu tema y todo esto” (e2, p. 7).

Alberto conoció sobre la Reforma por una lectura personal y por “breves discusiones con otros maestros” (e3, p. 3). La RIEB es para él “una serie de cambios e innovaciones en los planes y programas de estudio y que tienen que ver con buscar nuevos enfoques y estrategias para mejorar la educación” (e3, p. 3). Los nuevos enfoques y estrategias son los temas principales que ubican: el trabajo por competencias y el trabajo por proyectos. Sobre las competencias dice que son “elementos deseables que los alumnos, de acuerdo con el plan, tendrían que adquirir o formar dentro de la educación básica” (e4, p. 4). Sobre los proyectos señala que son “mini-proyectos” porque:

Se reducen a las actividades que vienen propuestas para la propia asignatura de Español. Son acotados porque te dicen que vas a realizar, qué tipo de texto vas a trabajar y ya te dan un producto que vas a obtener (e4, p. 5).

Asimismo, menciona que:

[En la RIEB] se hace énfasis en los enfoques y estrategias de las asignaturas que tienen que ver con la investigación educativa; es decir, se hace un fundamento en las investigaciones en ese campo. Por ejemplo, en el campo del Español yo creo que los enfoques pues sí tienen que estar basados en las investigaciones y experiencias... me dio gusto ver que en el programa, estuvieran establecidos cuáles eran los niveles de conceptualización en lectura y escritura en los niños y venía especificado para el maestro, para que lo pudiera entender (e4, p. 3).

Distingo que Angie y Alberto coinciden en la idea de que la RIEB es un “cambio” en educación expresado en los planes y programas de estudio. No obstante, Maribel difiere. Ella la conceptualiza como: “[La RIEB es] papeleo que no trae inmerso nada” (e4, p. 3). Expresa haber conocido sobre la Reforma con los libros de texto “que alguien nos haya dado un curso sobre la reforma, pues no” (e6, p. 7). Por tanto, vivió el cambio con dificultad “porque ya teníamos una forma de trabajar, ya conocíamos los programas y libros anteriores y entonces el iniciar nuevamente, me costó mucho trabajo” (e6, p. 8). El tema principal que ubica es la investigación aunque “los temas presentes no son de interés para los niños; son temas que los alumnos ya vienen repitiendo desde el preescolar y por eso ya es tedioso; no hay gran cosa que aprendan” (e7, p. 4).

Sonia conoció sobre la RIEB a través de comentarios con otros profesores o por “algunos datos que se daban en juntas de consejo” (e8, p. 3). Considera que la Reforma “es una modificación al currículo que nosotros como maestros tenemos que aplicar dentro de la escuela primaria y también se tiene que ver reflejado en el trabajo docente” (e8, p. 3). La manera en que se expresa el cambio de la práctica docente es al “manejar contenidos que sean más significativos para el alumno y que se trabajen dentro de la vida cotidiana, igual que todos los contenidos deben de partir del interés del alumno pues tienen que tener un sentido” (e3, p. 3).

Interés propio por leer la Reforma, comentarios con otros profesores, explicaciones en las juntas de Consejo Técnico, cursos de formación y actualización docente de y fuera de la SEP, son las maneras en que los entrevistados expresan haber conocido sobre la RIEB. Los temas principales a los que aluden son la indagación, la transversalidad, el trabajo por competencias, el trabajo por proyectos y partir del interés del alumno. Angie, Alberto y Sonia coinciden en que es una modificación o cambio en la educación expresado

en el currículum. Sólo para Maribel la RIEB es “puro papeleo”, “no hay gran cosa que aprendan los niños” y los temas (contenidos) son tediosos. Si es así, ¿cuál es entonces el papel del docente y el alumno dentro de la RIEB? Cada entrevistado expresa sus ideas y las dificultades que detectan en los planteamientos de la Reforma. En seguida las refiero.

Los cuatro profesores entrevistados reconocen que en la RIEB se plantea que los alumnos sean más participativos e indagadores; que no solamente sean “los receptores de esa información o de esos supuestos conocimientos que tiene el maestro” (e5, p. 10), sino que más bien “puedan manejar más del trabajo dentro del grupo” (e8, p. 3). Mencionan que la propuesta es que los alumnos “piensen, hablen e investiguen” (e2, p. 6); que “sean lectores y tengan ambiciones de aprender o conocer más” (e7, p. 5), que “desarrollen un pensamiento crítico y aprendizaje autónomo” (e4, p. 8), ya que ahora “son los actores principales del proceso [de enseñanza y aprendizaje] (e5, p. 4).

Respecto al papel del docente planteado en la RIEB, pareciera que los cuatro entrevistados coinciden en una misma idea: que el profesor no se limite sólo a “dar” el conocimiento al alumno. Angie expone que el maestro “debe tener el deseo de seguir aprendiendo, que quiera transmitir el conocimiento” (e2, p. 16); Alberto concibe que:

[el docente es un] mediador que deja del lado las prácticas que podríamos considerar como verticales en el sentido en el que el maestro es el que dicta y arma todo el proceso de aprendizaje; más bien es pasar a un plano horizontal donde ya existe una relación más directa con los niños (e5, p. 4).

Maribel expresa que en la RIEB se plantea que el docente es un “guía; el que acompaña al alumno en el conocimiento pues no somos portadores de él” (e7, p. 6). Y Sonia: “[Se plantea en la RIEB] un maestro investigador, con mente abierta que permita que los alumnos opinen, dialoguen, busquen resolver problemas. Es el encargado de plantearles problemas y contenidos que sean acordes a sus necesidades” (e9, p. 3). No obstante, ¿ser transmisor, guía, mediador o investigador son roles diferentes, cada uno con características particulares?

Por otra parte, Alberto y Maribel detectan dificultades en lo que respecta a los roles tanto del alumno como del profesor propuesto en la RIEB. Para Alberto, los planes y programas de estudio se armaron de manera “burocrática”, sin considerar las necesidades de los maestros; dice que además, “no está bien especificado o explicado cómo hay que lograr que el alumno sea crítico y autónomo” (e4, p. 9). Agrega:

Solamente se nos da a los maestros o se nos indica que vamos a llevar una nueva forma de trabajo pero realmente no existe como un estudio a fondo de lo que se tiene que hacer, dejar en claro cuál tiene que ser el papel del maestro bajo estos enfoques, cuál va a ser el papel del alumno con la reforma y cuál sería la metodología a abordar (e4, p. 7).

Para él, los planteamientos de cada asignatura están desvinculados unos de otros: “Hay términos diferentes en cada asignatura. En Formación Cívica y Ética está el de transversalidad, que refiere a poder articular los contenidos de diferentes asignaturas [...] pero como que cada materia la planearon por separado” (e4, p. 5). Otro de los términos mencionados es el de competencia y que tiene un trasfondo: “se obtiene [el término competencia] como de la parte empresarial de hacer competente un trabajador para que pueda

tener mayor producción y yo considero que el trasfondo es hacer que los alumnos no sean competentes sino competitivos entre ellos” (e4, p. 9).

Maribel manifiesta que el profesor “no tiene cabida aquí [dentro de la RIEB]. No enseñas, encaminas, le vas enseñando los pasos ¿no? Dónde tienen que buscar o qué es lo que tienen que buscar pero finalmente el encaminado se queda ahí porque no concluyes” (e6, p. 9). En cuanto al alumno, Maribel dice que “no piensa pues no hace ningún análisis” (e6, p. 3), y sucede porque [la forma de trabajo en la RIEB] es como que muy cerrada, la sentí como que querían que los niños hicieran todo y realmente los niños no hacen nada y entonces no logramos nada” (e6, p. 8).

Para Angie son otras las dificultades que existen para trabajar lo planteado en la Reforma: los libros de texto, la falta de conocimiento por parte del profesor y la estructura de los contenidos. Acerca de los libros de texto no observa cambio alguno: “como que se contrapone [lo expresado en la RIEB y los libros de texto]. Una cosa es el libro y otra cosa es la corriente que quiere el cambio. El chiste es cambiar todo ¿no? Y los libros no han cambiado” (e2, p. 5). Las características que observa en los libros de texto son:

Tú los hojeas [los libros de texto] y vienen preguntas muy simples, muy superficiales, que no hacen pensar al niño. Muchas veces va todo digerido, digerido y caemos otra vez en el error de que el niño no está pensando. No se compaginan ahí esas dos ideas [del rol del alumno y lo planteado en el libro de texto]. Los alumnos ven en el libro algo plano y aburrido que no deja nada para pensar (e2, p. 7).

En cuanto al docente Angie dice que: “a veces como profesores no conocemos o no sabemos la estrategia de ningún libro y eso hace que fallemos; acabamos como que otra vez en lo mismo” (e2, p. 6).

Por último, la dificultad que detecta en la estructura de los contenidos la expresa así: “lo que se tiene que ver por calendario y por unidad en el libro pues un tema que los niños comenten no va a ser el mismo que tengas que ver” (e2, p. 7).

Sonia no expresa que haya detectado alguna dificultad en la Reforma. Me llama la atención un aspecto que comenta: “el profesor es el encargado de plantearles [a los alumnos] contenidos acorde con sus necesidades” (e9, p. 3). Es decir, para ella, el profesor es el que toma las decisiones para trabajar los contenidos presentes en el plan y programa de estudios junto con los alumnos. En Maribel y Angie, la concepción es muy distinta cuando expresan que “a los alumnos les cuesta formar un equipo [planteamiento presente en la RIEB]; entonces, ¿ya qué hacemos?” (e6, p. 9) o “[pienso que] un tema que los niños comenten no va a ser el mismo que tengas que ver” (e2, p. 7). Pareciera que para ellas, poco podría hacerse dentro del aula con los planteamientos y contradicciones que perciben entre lo que está en la RIEB y lo que viven en su práctica docente. ¿Tendrá que ver esta situación –y lo expresado hasta el momento– con el sentido que le dan a una estrategia presente en la Reforma que es el trabajo por proyectos? La siguiente categoría me ayudará a distinguirlo.

El trabajo por proyectos

He llegado al corazón de mi trabajo de tesis: el sentido que los profesores dan al trabajo por proyectos. ¿Cuál es ese sentido? Para poder acercarme a comprenderlo haré un recorrido por tres momentos. En el primero, intentaré responder a las preguntas: ¿Cómo los docentes definen y caracterizan trabajar por proyectos? ¿Cuál es el papel de los padres de familia, alumnos, maestros y autoridades escolares en dicho trabajo? ¿Qué recursos se necesitan para trabajar por proyectos? ¿Cómo conocieron sobre la temática?

Después, presentaré la diferencia que los entrevistados perciben entre su propia conceptualización y la que está planteada en los planes y programas de estudio de la RIEB. ¿En qué consiste? ¿Surgen dificultades o desafíos para su práctica docente? ¿Qué alternativas toman? Y finalmente, me remitiré a las experiencias que los profesores comparten. Implican narraciones llenas de riqueza que dejan ver las estrategias, emociones, aprendizajes y decisiones de cada uno. Iniciemos con el recorrido.

Conceptualización, características, roles, recursos y conocimiento

Los entrevistados mencionan haber conocido sobre los proyectos en cursos, desde la Escuela Normal o por otros profesores. Para la mayoría de ellos (Angie, Alberto y Sonia), los proyectos son una forma de trabajo donde los contenidos pueden organizarse según las necesidades e intereses de los alumnos. El papel de niños, docentes, padres de familia y autoridades escolares tiene características particulares. Entre los recursos que se necesitan para trabajar por proyectos está la imaginación y la creatividad. Una de las consecuencias que expresan es que al trabajar por proyectos los involucrados tienen un mayor compromiso, empeño y dedicación en el trabajo escolar. Sólo una entrevistada, Maribel, difiere de los planteamientos anteriores. ¿Cuáles son?

Angie conoció el trabajo por proyectos gracias a dos cursos: uno organizado por la SEP y otro por una de las profesoras de su escuela. Para ella, los proyectos son “una forma de trabajo que posibilita que los alumnos desarrollen su pensamiento” (e2, p. 9). Argumenta que los proyectos “surgen de la necesidad del niño por saber algo; muy distinto a que la maestra le esté diciendo qué tiene que aprender. El niño comparte su duda y surgen los demás que digan: ‘yo también quiero saber eso’” (e2, p. 17). Por

tanto, hay un cambio de paradigma educativo para ella con los proyectos pues:

Como adultos estamos acostumbrados a ver o pedir: sentaditos, calladitos, no te muevas, no respires que nada más abra los ojos [el alumno] y absorba la información, o sea, ni siquiera nos preocupábamos antes por saber si la digirió o por ver si la entendió, lo cual con el trabajo por proyectos cambia esta concepción (e2, p. 9).

También reconoce que por el hecho de que surge de su interés el “conocimiento es más significativo” y, por tanto, implica mayor dedicación y empeño por parte de los estudiantes:

[En el trabajo por proyectos] el conocimiento es más significativo porque son cosas que ellos [los niños] quieren saber. No es algo vago que nada más les das [como profesor] y ya. Es algo que los alumnos quieren saber, que les interés y que por lo mismo van a poner todo su empeño y dedicación porque es lo que quieren en la escuela en ese momento (e2, p. 17).

Angie expresa que trabajar por proyectos “¡es una forma maravillosa!” (e2, p. 8), porque los alumnos además de desarrollar el pensamiento, trabajan sus emociones, el respeto, la tolerancia, la escucha, la opinión y son líderes de las actividades que se realizan. Para que sea posible lo anterior, reconoce que es fundamental que el profesor tenga ciertas habilidades y conocimientos como la confianza, la creatividad, el dominio del tema que se trabaje o el “control del grupo”:

[Que el profesor tenga] disposición al cambio, creatividad; confiar que realmente ese trabajo funciona –y muy bien– y que les impacta y les

va a dejar más a los niños. Debe tener el conocimiento del tema y la habilidad de planear, de controlar al grupo y de provocar que los niños aprendan a trabajar en equipo (e1, p. 7).

De las características anteriores, Angie remarca la de la confianza. Dice que el profesor debe “creer que sí funciona; tomar la decisión, ese paso final de ‘sí, vamos a hacerlo!’” (e2, p. 11), y de tal manera pueda “involucrarse en la enseñanza del niño y no solamente sacar la copia para que se sienten y se queden tranquilos [los alumnos]” (e2, p. 12).

Con respecto a los padres de familia, Angie dice que están muy convencidos del trabajo por proyectos: “Salen muy satisfechos de ver que los niños adquieren el conocimiento a pesar de que no llevan cuadernos repletos de hojas, de resumen o libros sin contestar” (e2, p. 17). Considera que:

[Los padres de familia] adquieren también ese compromiso de decir “bueno yo voy a seguir promoviendo a mi hijo, lo voy a seguir apoyando [...] y ya cuando me pregunten ya no le voy a responder ya cállate ¿eso qué? ¡No!” Aprenden en ese proceso a cómo ayudar a sus hijos a aprender ya que al ver el resultado, se dan cuenta que sí funciona (e2, p. 17).

Sugiere que para lograr lo anterior, una estrategia es “darles una plática [a los padres de familia] sobre lo que es el trabajar por proyectos y todos los beneficios que pueden darse” (e1, p. 8).

Sobre las autoridades escolares, la profesora expone la relevancia de que den la autorización (ella lo expresa como “facilidad”) de desarrollar acciones específicas durante los proyectos. Menciona dos ejemplos: “Si hay gente externa que tenga que entrar al plantel a dar pláticas, que autoricen; o si hay la necesidad de sacar

a los niños al campo para que vean realmente de lo que se está hablando, que apoyen al profesor” (e1, p. 8). Y referente a los materiales, argumenta que “es posible contar con los materiales que se precisan para un trabajo por proyectos pues en su gran mayoría los mismos niños son quienes los elaboran” (e1, p. 9).

Alberto menciona que conoce el trabajo por proyectos desde que estudiaba el cuarto semestre de la licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal a través de su propia práctica, y por medio de una antología que organizaron algunos maestros de la institución “donde se planteaba casi paso por paso cómo llevar el método de proyectos” (e4, p. 5). Expresa que es un trabajo gratificante que supone “trabajar la realidad más allá del salón de clases y sobre todo que el trabajo es de los niños” (e3, p. 7). Lo conceptualiza de la siguiente manera:

El trabajo por proyectos es una forma de organizar los contenidos que permite involucrar al niño en su aprendizaje porque parte del interés de los alumnos y también se abarcan las necesidades que ellos tienen; entonces, cuando el alumno se convierte en el actor principal de ese proceso y ve las actividades que se realizan en la escuela como algo que va a poder satisfacer sus deseos o sus expectativas respecto a un tema o algo que le guste, se va a involucrar de manera más comprometida (e4, p. 6).

Trabajar por proyectos implica que “los alumnos busquen, investiguen, compartan, se paren frente al grupo y expongan” (e3, p. 8). Es “realizar una planeación de manera global donde no todas las asignaturas forzosamente entran en el tema” (e3, p. 7); por ello, Alberto considera que lo primero que debe saber el profesor para trabajar por proyectos es planear de manera globalizada, y la imaginación es el único recurso que se necesita. Además, puntualiza

tres características que debe tener el docente para llevar a cabo esta estrategia: “coordinar las actividades en torno al alumno y motivarlos para realizarlas, cambiar sus ideas de que como docente es el responsable de todo y dar a conocer a los niños la manera en que se realizará el trabajo” (e3, p. 6).

En tanto, los padres de familia y a las autoridades escolares, de acuerdo con el entrevistado, deben tener apertura, ya que “hay veces que los directivos quieren que el grupo esté bien sentado, en orden y en silencio o viendo hacia el pizarrón y tú [como maestro] enfrente dando la clase” (e3, p. 8), situación que en un trabajo por proyectos no es así. Agrega que “deben concebir una manera diferente de trabajo: quizás ver un trabajo en el cuaderno a que todos los días vayan calificados y con muchos ejercicios allí” (e3, p. 9).

Sonia comparte que conoció del trabajo por proyectos, al igual que Alberto, durante sus estudios en la Normal de Maestros, y por un curso en la escuela primaria:

Durante la Normal nos manejaban el trabajo por proyectos; aunque realmente no te daban todos los elementos necesarios para hacerlo, ni mucho menos de una forma real; pero ya en la práctica docente, como profesora frente a grupo, los vas desarrollando pues vas conociendo a personas que te orientan en estos temas –como en el curso que nos diste– y ya de ahí tomas los elementos que poco a poco ayudan a mejorar la planeación por proyectos (e8, p. 7).

Sonia define al trabajo por proyectos como “una estrategia muy completa en la cual se plantea el trabajar un tema, formar la asamblea, buscar, indagar, investigar y que los alumnos participen activamente” (e8, p. 5). Para ella el trabajo es un pretexto para desarrollar estas habilidades en los alumnos y que “con base en sus intereses [de los alumnos] vas trabajando y desarrollando algunos otros

contenidos que ni siquiera ellos mismos se dan cuenta que aprenden; ellos son los líderes” (e9, p. 8). El único recurso que se requiere para trabajar por proyectos es la creatividad.

Para trabajar por proyectos el docente, según Sonia, tiene que tener una serie de características:

[El maestro] tiene que ser un maestro observador, reflexivo, abierto al cambio, a querer innovar, comprometido, responsable; realmente el trabajo es muy arduo y tienes que saber organizar; tener la visión para saber en qué momento puedes trabajar así, porque además, el grupo se tiene que ir preparando para trabajar por proyectos. No es algo tan sencillo. Y además, pues yo creo que a nivel personal, principalmente debes de tener la intención de querer hacerlo y de querer modificar ciertas cosas de tu práctica que no te gustan, y buscar otras alternativas; yo creo que con la intención que tú tengas vas a ir buscando los elementos necesarios para poder complementar y poder ir mejorando tal vez los proyectos o el trabajo que vas haciendo (e8, p. 6).

Los elementos que la profesora señala como necesarios para poder trabajar por proyectos son las actividades de preparación con los alumnos y saber manejar el tiempo como profesor. Acerca del primer elemento dice que:

Hay un periodo de reconocimiento entre el maestro y el grupo: el saber qué cosas se hacen o se pueden hacer diariamente, qué actitudes tomas y buscar la manera de que los niños te escuchen. Yo pienso que el diálogo entre maestro y alumno es básico dentro del trabajo por proyectos. Si tú [como maestro] no permites o no vas creando estrategias para que los alumnos te escuchen y se escuchen, no se puede trabajar por proyectos (e9, p. 8).

Reconoce dos estrategias para lograr que los alumnos se escuchen. La conferencia, “una estrategia donde el alumno es dueño del escenario, él tiene la palabra y él la tiene que manejar” (e9, p. 9); y la asamblea, en ésta “cada alumno tiene que levantar su mano y expresar lo que piensa con el fin de dar solución a un problema o elegir un tema” (e9, p. 10).

En cuanto al segundo elemento para poder trabajar por proyectos, el manejo del tiempo, Sonia dice que se logra a través de la planeación de las actividades. Expone que: “llevando una buena organización, tal vez las cosas no van a salir como tú lo planeas exactamente, pero puedes adecuarlo cuando hay alguna situación que debes atender. La planeación ayuda a la organización del tiempo” (e9, p. 10); en ella, “se puede hacer un listado de todas las actividades que tienes que hacer en la quincena” (e9, p. 11) con el fin de tener claro lo que se puede o no modificar al trabajar por proyectos.

Sobre los padres de familia y autoridades escolares detecta que al principio “puede existir cierta resistencia al cambiar de forma de trabajo; pero poco a poco, van diciendo ‘algo está bien, sí están trabajando los niños’ aunque no vean el cuaderno atiborrado de apuntes” (e8, p. 8).

Finalmente, Maribel señala que ella nunca había trabajado por proyectos o había visto trabajar a algún profesor de esta manera. “Creo que son dos profesoras las que trajeron acá [a la escuela] este trabajo. Las dos maestras recién egresadas de la Normal” (e7, p.15). La conceptualización sobre el trabajo por proyectos de Maribel dista de lo que Angie, Alberto y Sonia expresaron. Para ella, un proyecto “es nada porque los niños tienen que responder pero los niños no responden; o sea, les planteas un problema y ellos nada más no responden” (e6, p. 12). Piensa que los proyectos “no concluyen en nada” (e6, p. 10), y a pesar de que los alumnos sean quienes “llevan

el aprendizaje”, el que aprendan o no depende de sus propias características, si son visuales, quinestésicos o auditivos:

Cuando los niños son visuales pues nada más no avanzas porque tú tienes que hacer todo y los niños sólo quieren recibir; en cambio, cuando te tocan grupos quinestésicos ellos se organizan, mueven, deshacen y ya tienen un montón de ideas (e6, p. 10).

Por lo tanto, para Maribel sólo se puede trabajar por proyectos cuando el grupo es quinestésico, “les dices [a los niños] vamos a hacer esto y esto y lo hacen” (e6, p. 11); mientras sean visuales o auditivos, no lograrán trabajar así “cuando son visuales, ¿de dónde les sacas la información [para trabajar por proyectos]?” (e6, p. 11).

Cada uno de los profesores entrevistados dio una conceptualización sobre lo que significa trabajar por proyectos y sus características, así como los elementos que se requieren, el papel de cada actor y los recursos. ¿Corresponde a lo que está planteando la Reforma Integral de la Educación Básica sobre el trabajo por proyectos? ¿Qué dicen los profesores de la propuesta pedagógica en los planes y programas de estudio?

El trabajo por proyectos en la RIEB

¿Cómo es la conceptualización que los profesores tienen sobre el trabajo por proyectos en relación con lo establecido en la Reforma? Parece que hay diferencias entre una y otra. Para los entrevistados, en la RIEB la estrategia se plantea de manera guiada, acotada.

Angie comenta que los proyectos que abordan los planes y programas de estudio de la RIEB “algunos, no diría al cien por ciento pero sí algunos, tienen aspectos muy similares a lo que es el trabajo por proyectos, pero no acaba de ser un trabajo por proyectos” (e2, p. 11). ¿Por qué señala esto? Refiere a los proyectos de dos

asignaturas en particular: Español e Inglés. Sobre los proyectos de Español dice que son más “abiertos” que los de Inglés, ya que:

[Los proyectos de inglés] se manejan cada dos meses. No va tan abierto. Sí es un poquito más controlado. Aquí te sugieren, relación a los temas que tú tuviste, bueno, se trabaja un proyecto final, donde tenemos un producto final que es a lo mejor un periódico mural, o a lo mejor un títere, algo, pero que el niño lo exponga; está un poquito guiado, o sea sí nos dan tres, cuatro temas como opción y de ahí, uno bueno los va guiando para que ellos [los alumnos] también trabajen los contenidos que se vieron (e2, p. 10).

El hecho de que los proyectos de la RIEB “no acaben de ser un trabajo por proyectos” para Angie, tiene que ver con que son guiados pues sugieren los temas que se van a trabajar y la manera de cómo abordarlos. Alberto le añade un aspecto más: “El libro de Español marca el trabajo por proyectos muy acotado porque nada más nos marca para la asignatura de Español y un trabajo por proyectos implica una planeación de forma global” (e3, p. 6), donde sean consideradas todas las asignaturas. Por tanto, él los llama “mini proyectos”, porque además en los tres proyectos por bloque que se establecen “te dicen como maestro qué vas a realizar, a trabajar con un tipo de texto y ya te dan un producto que vas a obtener” (e4, p. 5).

Maribel piensa que a la RIEB le “hacen falta bases para ya irse al proyecto porque en todos los proyectos piden que [los alumnos] redacten y los niños no saben redactar, por tanto el trabajo es muy corto sí, por ejemplo, se trabaja el proyecto de entrevistas” (e6, p. 3).

Angie, Alberto y Maribel, por tanto, identifican que no se parte de la realidad de los alumnos, ya es un trabajo guiado, establecido

en tiempo y forma, lo que lo hace acotado y que “no acabe por ser un proyecto” sino “mini proyectos”. Sonia no comenta alguna distinción entre la RIEB y su concepción. Abordado lo anterior, queda por responder: ¿quiénes son los profesores que han trabajado con esta estrategia? Y ¿cuál ha sido su experiencia?

Experiencias de los profesores al trabajar por proyectos

Todos los profesores entrevistados han tenido contacto con el trabajo por proyectos. Maribel, Sonia y Alberto lo aplicaron con su grupo. Angie, por medio de la observación de los profesores que lo llevan a cabo. ¿Pueden existir maneras diferentes de trabajar la estrategia por proyectos? Las experiencias de los profesores sugieren que es así.

A pesar de que Angie comenta no haber trabajado aún por proyectos “por la cuestión de tiempos porque un tema no venía dentro de nuestro programa y fue difícil incluirlo” (e1, p. 6), sí hace referencia a dos experiencias; una, la planeación de un proyecto que trabajó en conjunto con una de sus compañeras maestras y, la otra, lo que ha observado de profesoras que trabajan la estrategia.

La planeación del proyecto al que Angie alude fue sobre el tema de la familia, que contenía el programa para conectarlo con las distintas materias:

Como tema principal hicimos la familia y ya vinculándolo, bueno, veíamos por ejemplo en ciencias naturales, veíamos de la ecología, de cuando ellos iban con su familia al parque, que su mamá qué hacía, si tiraba la basura, si reciclaba... entonces fue un poquito el tema de ciencias naturales de la ecología y el medio ambiente, pero sí vinculándolo, usando la familia... Tratábamos de ubicarlo así siempre en el tema central que era la familia pero haciendo esa transversalidad tocando las demás materias (e1, p. 5).

Señala que lo difícil de la experiencia de la planeación fue vincular el tema con todas las materias y tratar de ponerse de acuerdo con su compañera en “tratar de ver qué era lo más importante o significativo para el niño o qué realmente iba a ser significativo para él” (e1, p. 5).

El segundo ejemplo al que hace referencia es el trabajo de otras maestras que trabajan por proyectos en su escuela:

Lo que yo he podido alcanzar a ver con mis compañeras son algunos cierres de proyectos, que estaban los niños muy bien dando opiniones, se hacían estos cierres de proyectos con papás. Entonces, se veía un trabajo muy significativo para los niños en el cual ellos se expresaban correctamente, daban su opinión, se respetaban; yo lo que puedo ver es que tiene muchas ventajas porque los niños aprenden a escuchar, a dialogar, e incluso a hacer una crítica constructiva, a ayudar, a reforzar, y no sólo el decir “ay pues te salió mal”. Entonces, todos esos detalles los pude percibir en esas prácticas que aunque no los hice yo, y por eso creo que es un programa y un enfoque muy bueno, tengo esa experiencia de que lo pude ver con mis compañeras (e1, p. 6).

Parece ser que aunque Angie piensa que los proyectos son una estrategia de trabajo donde el alumno participa, dialoga, critica e indaga, no lo trabaja debido al desconocimiento que tiene en la manera de abordar el tema y planear. Concibe que trabajar “transversalmente” implica hacer una correlación de todas las asignaturas en torno a una temática. La mayor preocupación de Angie es no saber la manera en que puede abordar los contenidos que le marcan el plan y programas de estudios en cada una de las asignaturas y que, por tanto, no sea un contenido “importante” o “significativo” para el alumno.

Alberto comparte su experiencia de trabajar un proyecto con el tema “Animales en peligro de extinción” con alumnos de primer grado. Él propuso el tema a los alumnos “con el fin de no perder el fin didáctico”, y ellos lo aceptaron. En su narración es posible notar que trabajar por proyectos fue para él “arriesgarse”, salir de una manera común de trabajar, de lo “ya escolarizado” y poder contribuir con los demás, con la comunidad escolar en algo; en este caso, un libro para la biblioteca.

Voy a cerrar el primer año que tengo, con un proyecto de animales en peligro de extinción. Entonces, pues es una forma diferente porque no todo el ciclo escolar yo trabajé con proyectos, ahora sí que me arriesgué, bueno no es que me haya arriesgado [dudando] más bien quise hacerlo así porque ya tenía un ratito que no trabajaba por proyectos francamente. Entonces, pues yo veo en los niños mucho interés por las actividades que estamos haciendo. Vamos a hacer un libro de animales en peligro de extinción y lo vamos a donar a la biblioteca, porque cuando se usa la biblioteca para buscar información, bueno yo ya había subido, y le dije que no había material aquí para investigar o para conocer los animales en peligro de extinción. Entonces, en ese proceso de elaboración, los niños asumen el trabajo como parte de ellos, y el maestro como que pasa a como a coordinar ciertas acciones y el trabajo recae en los alumnos y es algo que los motiva mucho. Esta siguiente semana, van a empezar a exponer acerca de los animales en peligro de extinción, y es todo un proceso para llegar a esas exposiciones: materiales que van a usar, el argumento que van a tener, tanto de los expositores como los alumnos que lo escuchan. Entonces, pues es un trabajo diferente, siento que es más gratificante, y que sobre todo en los niños les da más elementos, porque leía hace poquito que siempre lo que trabajamos en la escuela lo “escolarizamos”. Es decir, lo que está solamente en la escuela y ya, nunca eso

que se trabajó como que está fuera del salón, creo que el trabajo por proyectos permite eso, trabajar la realidad y sobre todo que el trabajo es de los niños y así lo asumen como tal.

Yo compartí la idea con ellos para trabajar acerca de animales en peligro de extinción, no fue tanto que ellos la propusieran y es algo que Miriam Nemerovsky habla o plantea en su libro, que a veces uno deja muy abiertas las posibilidades a los niños, que como que se pierden los fines muy didácticos y que a veces uno tiene que enfocar a los alumnos o llevar a los alumnos a despertar cierto interés por un tema (e3, p. 5,6).

Alberto se apoya en una autora para fundamentar lo que dice respecto a la elección del tema por proyectos. Diferente a Angie, él no elige el tema del programa, sino que surge de su iniciativa. Con respecto a los contenidos de las asignaturas menciona que “un trabajo por proyectos implica una planeación de forma global donde todas las asignaturas no forzosamente entran” (e3, p. 6). Para Alberto, la iniciativa del tema es lo central y no los contenidos del plan de estudios. ¿Cómo trabaja Maribel?

Maribel menciona dos ejemplos de proyectos que ha trabajado con su grupo de cuarto grado, ambos presentes en los libros de texto: anuncios publicitarios de la asignatura de Español y de las culturas de Historia. Ella toma la decisión de modificar lo que se establece para que los niños trabajen por equipos y para que finalicen el bloque de los temas del programa. Es posible percatarse del énfasis que hace que los niños realizaran su trabajo de manera autónoma:

Hicimos un museo de antropología; venían ahí unas actividades en el libro de Historia y yo se las repartí por equipos; decía ahí un niño: “maestra ¿si mejor lo hacemos en la casa?”, no, le digo, “en la casa te

lo van hacer tus papás y tú me vas a traer la maravilla, toda una escultura, no, aquí la hacemos y lo hacemos en la clase de artística”. Unos hicieron collares, máscaras, moldearon el barro, y yo no me metí para nada, no hice nada. Me decía alguien: “¡es que maestra, ayúdeme!”, no, no, “yo no ayudo porque si te ayudo a ti tengo que ayudar a los demás. Háganlo como puedan y como les quede”, y terminamos el trabajo. Decía un niño ¿no?, “maestra, lo pudimos hacer solos”, y yo “excelente o sea lo puedes hacer solo; no necesitas ni a la maestra, ni a tus papás”. Y les quedó precioso.

También hicieron unas cajas para [...] [pensando] anuncios publicitarios y yo les pedí la caja que ellos quisieran, trajeron su caja de algún producto, la forramos con papel china blanco. Entonces, ellos tenían que inventarle el logo, ya el logo como está en la caja, pero cambiándole una letra, o sea si decía Kellogg’s, hay que cambiarle la K ¿no? Y ponerle a lo mejor la Q o quitarle la L y también lo hicieron solitos, con sus plumones (e6, p. 15).

Maribel añade que los proyectos que trabaja “no los englobo con los de otras materias. No lo sé hacer, para qué le voy a tirar. Y aquí en la SEP no han dado ningún curso de ello ni creo que lo den o se interesen por ello” (e7, p. 16); por tanto, trabaja los proyectos como el libro lo “marca”.

Finalmente, al pedirle a Sonia que comentara una experiencia del trabajo por proyectos con su grupo de segundo grado, su expresión del rostro cambió, se dibujó una sonrisa y en su tono de voz apreció una emoción al narrarla:

¡Ahh! El [trabajo por proyecto] que más me marcó fue uno de dinosaurios. Fue un proyecto fascinante para los niños y para mí, porque realmente todo el trabajo que fuimos haciendo desde en qué tiempo se formó la Tierra –bueno, tal vez nos alargamos mucho pero [...]– la

Tierra, cómo fue el proceso, en qué momento aparecen los dinosaurios en nuestro planeta, cuál era su altura, qué tipo de dinosaurios eran, carnívoros, herbívoros; entre muchos otros contenidos que trataba de relacionar con el currículum. Entonces, además de eso, nos apoyamos mucho en un video, que fue muy bonito para los alumnos, significativo, y que además había veces en que manejaban términos que ni yo pensaba que podrían hacerlo ¿no? Porque eso es lo padre del trabajo por proyectos, que no limitas al alumno; o sea, lo que él quiere aprender, eso aprende y a veces hasta más. El cierre pues, fue lo mejor porque vinieron los papás y entonces era como “media luna” la organización, los trabajos en el centro, y era una línea del tiempo e ir narrando todo: desde que se formó la Tierra, cómo se formó, cómo se fue construyendo, qué animales existieron antes de los dinosaurios, durante la etapa de los dinosaurios qué sucedió, cómo eran, cuánto medían, y al final, los papás se fueron muy, muy convencidos del trabajo y los mismos niños reconocieron el propio trabajo y el decir: “sí puedo hacerlo”; reforzó su autoestima (e8, p. 6).

Con las palabras de Sonia me pude percatar de que tanto los padres de familia, los alumnos y ella misma como docente, aprendieron del trabajo realizado por proyectos. El tema fue elegido por los niños mediante una asamblea; es decir, no es un tema que venga en el libro de texto o que ella propusiera, como en los casos de los anteriores entrevistados. Cuando expresa “contenidos que trataba de relacionar con el currículum”, parece que a pesar de que los contenidos no son el centro de interés para ella, busca la manera de abordarlos. Por tanto, percibo que hay maneras diferentes de trabajar por proyectos entre los entrevistados: cuando se toma el tema del programa y se relaciona con todas las asignaturas, cuando se sigue lo que está plasmado en los libros de texto y sólo se trabaja con una asignatura, cuando se propone un tema a los niños

y se trabaja de manera globalizada, o bien cuando son ellos los que lo eligen “tratando de relacionar contenidos del currículum” de las diversas asignaturas. Lo que está expresado en la Reforma Integral de la Educación Básica es una cosa, los sentidos que los profesores le dan a la estrategia son muchas otras y también influyen sus experiencias, compañeros, lecturas, estudios, percepciones propias, creencias y decisiones del ser docente, y cómo consideran que las autoridades escolares, padres de familia y sociedad en general piensan –y actúan– en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuéntame tus sueños para que soñemos juntos.

El ideal *versus* la realidad

Eduardo Galeano (2010) decía en uno de sus pensamientos que aunque no podamos adivinar el tiempo que será, sí tenemos al menos el derecho de imaginar el que queremos que sea. Los profesores entrevistados ejercieron este derecho y plantearon lo que para ellos sería lo ideal en la práctica docente y en la Reforma Integral de la Educación Básica para que pueda llevarse a cabo un trabajo por proyectos. ¿Qué comentaron de cada aspecto? Lo abordaré en seguida.

Angie, Alberto, Maribel y Sonia manifiestan actitudes (entre profesores, autoridades escolares, alumnos y padres de familia), estrategias y momentos ideales para la construcción de un “ambiente de apertura, de trabajo en equipo, de confianza, de ‘mira no te preocupes, aquí venimos a equivocarnos para aprender más rápido’, de ‘no importa, aquí estamos para ayudarte’” (e2, p. 15) y así facilitar el trabajo por proyectos.

Entre las actitudes ideales de los profesores son “las ganas de cambiar” y el “compromiso” que pueden asumir, expresado en “la disposición [como maestros] de querer hacer frente a los cambios

para [tener] mejores resultados” (e2, p. 3) y de “que realmente se realice el trabajo” (e9, p. 6); “la apertura de conciencia” traducida en la “adaptación de las ideas docentes en torno a la modernidad, tecnología y a los mismos alumnos” (e2, p. 4) y la certeza de que “ya somos adultos y ya no se nos tendría que exigir. Yo creo que sabes perfectamente a lo que vienes y lo que tienes que hacer” (e7, p. 17). Las autoridades escolares también juegan su papel para las decisiones anteriores. ¿Cuál sería el ideal de las autoridades para los entrevistados?

Los ideales que a los entrevistados les gustaría ver en las autoridades escolares son principalmente tres: que actúen humanamente –más allá de lo normativo–, que tengan apertura a las formas de trabajo y organicen el trabajo escolar.

Respecto a la parte humana, Maribel y Sonia hablan: Maribel expresa que “a muchos directivos les falta la parte humana. Si un director no sabe decirme, ‘maestra, estas son sus habilidades y vamos a explotarlas’, no se verían tanto mis defectos” (e7, p. 17). Piensa que si las autoridades carecen de la “parte humana” para tratar a los profesores es porque “cuando ya estás en otra posición se te olvida que tú también estuviste de este lado” (e7, p. 18). Sonia, por su parte, argumenta que “la mayoría de las veces las autoridades [escolares] se plantean como relojes lo que ya está establecido. Creo que es como querer controlar siempre la situación y decir como director ‘aquí las respuestas las doy yo’” (e9, p. 13). Para ella, a veces la parte humana no se ve porque “no da la pauta para que los maestros también resolvamos, quiere hacerlo todo ella [la directora], para que quede bien ella, cuando es un trabajo en equipo” (e9, p. 14).

En cuanto al segundo ideal, que las autoridades escolares tengan apertura, es posible notarlo en las palabras de Angie y Alberto cuando dicen que “[las autoridades escolares] deberían

dar el apoyo para la facilidad de que gente externa al plantel den pláticas si hay la necesidad o de sacar a los niños al campo para ver realmente lo que se está hablando” (e1, p. 7); o bien, al señalar que “[Las autoridades escolares] necesitan tener más apertura para nuevas formas de trabajo y ver que los resultados son muy favorables; que no cuestionen o no limiten a los maestros” (e4, p. 14). Para Alberto, cuando los directivos cuestionan al profesor significa que “no quieren mover lo que ya está, prefieren permanecer en lo que no tiene riesgo, o sea tener bien sentados [a los alumnos] y atentos en clase, no tendrían ningún riesgo de desorden, podríamos decir” (e4, p. 14).

El tercer ideal, que las autoridades escolares organicen el trabajo escolar, se nota cuando Angie refiere que “es importante el papel del Director que es como de un organizador administrativo, de ‘a ver cómo pero todos estamos en el mismo canal [de trabajar por proyectos]’, yo creo que sería una forma de irlos metiendo, de que vayan entendiendo y viviendo lo que es esto [el trabajo por proyectos]” (e2, p. 15). O bien, cuando Sonia percibe que la directora da prioridad al trabajo administrativo “y no le da importancia al trabajo pedagógico” (e9, p. 6).

Dos de los entrevistados, Alberto y Maribel, también comparten su ideal respecto a los padres de familia y alumnos: “[Los padres de familia] tendrían que ser personas comprometidas con sus hijos; que puedan establecer las diferencias entre las necesidades reales y, a veces, las que no son tan necesarias para ellos” (e5, p. 10), particularmente en lo material. Además, que intentaran pasar más tiempo con sus hijos y poner atención a lo que ven en la televisión. Acerca de los alumnos mencionan que sería ideal “pudieran desarrollar un trabajo con sus demás compañeros, asumir un gusto por la lectura y escritura y formar un pensamiento reflexivo en cuanto a la realidad que les rodea” (e5, p. 10) y que “hablen, se comuniquen, se

proyecten [...] [los alumnos] tienen mucho para dar y no lo están haciendo porque la sociedad los limita mucho, ya no les podemos [como docentes] exigir” (e7, p. 17).

A pesar de que Maribel termina diciendo lo anterior, entre cada entrevistado es posible distinguir estrategias que sugieren para poder lograr un mejor trabajo docente. Las estrategias tienen mucho que ver con situaciones de trabajo colectivo y con situaciones individuales. Con respecto al trabajo colectivo comenta Angie que lo ideal sería: “que tú [como docente] entres a observar a otro maestro y veas lo que está haciendo, lo que no está haciendo; darle un *feedback*, una retroalimentación en la que puedas tú hacer observaciones y críticas positivas” (e2, p. 13). Alberto dice “que los maestros que van a primer año, en un ciclo escolar trabajen la metodología de la reforma de manera conjunta” (e4, p. 9), y Sonia refiere que “sería ideal que los profesores generáramos un colegio donde se expongan las situaciones que están teniendo problemáticas” (e9, p. 5) y agrega que “cuando algo está incomodando a la escuela o la está afectando, lo principal es hablar y decir que no se está de acuerdo con una alternativa” (e9, p. 12). Con respecto a estrategias de carácter individual, Sonia señala que el profesor debería aprender a verse a sí mismo. Responderse preguntas como las siguientes: “¿cómo es el manejo con mis alumnos? ¿Cuáles son sus intereses? Ver desde afuera el trabajo con los alumnos e identificar algunos instrumentos de evaluación” (e9, p. 5). Una vez hecho lo anterior, identificar que otra estrategia sería ayudar a sus compañeros: “La observación y el análisis es personal, a uno mismo, aunque después debe buscarse también trabajar en conjunto” (e9, p. 6).

Otra de las estrategias que los profesores identifican para su práctica docente sería trabajar un ciclo reflexivo, desde lo individual y lo colectivo; en otras palabras, trabajar desde una pedagogía

de proyectos y poder realizar un proyecto escolar. ¿Se lleva a cabo en las escuelas? Los cuatro profesores entrevistados comentaron que no, que “la dirección se hace cargo ahora y sólo se hace como la parte administrativa; no sale de la dirección; [en consecuencia] como docentes ya no nos enteramos de las actividades, ya no hay evidencias y pintamos los resultados” (e7, p. 11). ¿Cuándo podrían realizarse estas estrategias? Para los profesores estas estrategias se podrían realizar en dos momentos: en las juntas de consejo técnico y en los cursos de formación docente.

Los cuatro entrevistados coinciden que en las juntas de consejo técnico podría lograrse un trabajo colectivo, incluso plantear un proyecto escolar. Sonia lo expresa así: “[En las juntas de consejo técnico] se podría hacer una evaluación de esas acciones que tuvimos [y responder], ¿cómo nos fue? Llevar un registro para ir viendo gradualmente el avance” (e9, p. 7). Sin embargo, es necesario que la junta de consejo técnico deje de ser un lugar de chisme (e7, p. 18), y se lleve a cabo de una manera más flexible (e5, p. 8), porque la realidad es que “se abordan propuestas de la SEP que ya son elementos muy marcados de lo que se tiene que hacer” (e4, p. 15). Además:

No es posible modificar lo que en la orden del día está colocado; es como muy rígida, no hay flexibilidad, ‘todo tiene que ser así porque los tiempos nos lo marcan así’. Entonces, no hay apertura a que el maestro pueda opinar o pueda dar alguna otra alternativa, porque el trabajo ya está dado y como se da, así se tiene que realizar (e9, p. 7).

El segundo de los momentos que los profesores distinguen para poder trabajar las estrategias para su práctica docente es durante los cursos de formación docente. ¿Cómo podría ser?

Angie comenta que en los cursos que imparte la SEP “usan mucha teoría, a veces son aburridos porque son pura teoría y nunca ven realmente la realidad” (e2, p. 3). Lo ideal sería que “a los maestros se les dieran clases en las que ellos pudieran sentir ese cambio [de la Reforma], o sea que digan ‘sentí lo que sentía mi niño’; se les dieran clases muestra; que observaran clases, que pudieran tener ese contacto más directo realmente con la educación” (e2, p. 4). Para Angie, el sentir, experimentar y reflexionar es lo que hace falta en los cursos de formación docente para que se logre “entender el cambio curricular que se pretende con la Reforma” (e2, p. 4).

Una coincidencia con lo que Angie señala, se encuentra en las palabras de Maribel, cuando dice que lo ideal es:

[Que] los cursos se den en forma de taller porque en el curso es más como que tengo que estar leyendo y entre la teoría y la práctica hay una gran línea; o sea, la teoría me puede decir muchas cosas pero no es lo que se ve en la práctica. Y en el taller sí se ven porque los maestros aportan, juegan, se hace más dinámico, divertido y aprendes muchas cosas. Entonces, a mí que me digan, un taller que vamos a participar, a elegir el tema, a investigar, pues sí me serviría” (e7, p. 16).

Que los cursos de formación docente estén más acercados a la realidad o se lleven a cabo como taller, son las características que a Angie y Maribel les gustaría ver. Sonia, en cambio, plantea un contenido que no ha visto y para ella sería lo ideal: saber trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

Me gustaría conocer [en un curso de formación docente] alternativas de cómo trabajar con los chicos que tienen necesidades educativas especiales. ¿Cómo identifico yo qué ritmo de aprendizaje tienen? O ¿cómo aprenden los alumnos? Alguien que presente desde saber

cómo diagnosticar, no sé, alguien que puede tener autismo, qué grados de autismo puede tener, cuáles son esos comportamientos, qué instrumentos puedo utilizar para saber que ese niño realmente tiene. Y después, cómo buscar algunas estrategias que ayuden al niño avanzar y no sólo que vaya en el grueso del grupo ¿no? Y ahí como delegarlo (e9, p. 7).

Hasta aquí presenté la voz de los profesores de un contexto: el del Distrito Federal. Presenté sus pensamientos, ideas, visiones en torno a cuatro categorías: práctica docente (ser docente, actores, recursos), leyes educativas, el trabajo por proyectos (conceptualización, características, roles, recursos y conocimiento; el trabajo por proyectos en la RIEB, experiencias de los profesores al trabajar por proyectos) y cuéntame tus sueños para que soñemos juntos. El ideal vs la realidad. Ahora bien, ¿qué es lo que dicen los profesores de Salvador? En el siguiente apartado, capítulo 6, me ocuparé de ello.



EL SENTIDO DEL TRABAJO POR PROYECTOS: LA VOZ DE LOS PROFESORES DE SALVADOR, BAHÍA, BRASIL

*El sol brilló y se apagó
sin que yo me diera cuenta.
La Tierra giró
y no lo mencioné en mi diario. [...]
Quizá ese día encontré algo que había perdido antes.
Quizá perdí algo que encontré después.
Wislawe Szymborska (16 de mayo, 1973)*

Es lunes de un invierno por la tarde, exactamente 13:20 horas. El brillo del sol irradia de manera intensa sobre los carros, motocicletas, bicicletas y autobuses de las personas que circulan por una de las avenidas principales a la orilla del mar, la avenida Octavio Mangabeira, que forma parte de lo que los pobladores de la ciudad de Salvador denominan “la orla”. El calor y la humedad hacen una combinación particular para que el estado del tiempo, que oscila entre los 32°C y 36°C se viva de una manera común para la mayoría, sufrible para algunos, o inolvidable para otros más.

Niños y niñas de entre seis y once años vestidos con *short*, tenis o sandalias y una playera de algodón de manga corta, color blanco con cuello azul, es el uniforme de su escuela, lugar al que se dirigen y asistirán por 200 días hábiles, del mes de febrero a diciembre de cada año. El sonido del mar al fondo hace contraste con las pláticas, risas y juegos de los niños mientras caminan entre

sus grupos de amigos. La ligera brisa hace compañía a algún hermano mayor que toma de la mano a su hermana más pequeña, ambos con sus mochilas llenas de cuadernos, libros, algunos colores y otros materiales para trabajar en clase; así como un pequeño refrigerio para su cena: algún “salgado” (empanada o bolinho –hecho de masa y pollo–) y un jugo. Las pequeñas gotas de sudor que caen de sus frentes son testigos del recorrido que siguen aquellos alumnos para llegar al edificio en el que estarán por cuatro horas y media.

El edificio escolar es grande, está hecho de concreto y pintado de color café oscuro; algunas de las ventanas son visibles desde la orla, los cristales son de color verde claro. Por fuera, tiene buen aspecto: no hay rayones o carteles pegados. Por dentro, está el estacionamiento para los autos de los docentes, la dirección, la coordinación académica, los sanitarios, dos pisos de salones y un amplio auditorio. La puerta de entrada es de barandales color blanco. Hay un señor, el vigilante, que está al pendiente de quienes entran. Los alumnos se dirigen a sus salones. Algunos se quedan entre los pasillos conversando las novedades del fin de semana; a las 13:30 horas suena el timbre que marca el inicio de clases. Cada estudiante se va a su aula correspondiente en espera de su profesor.

En este capítulo daré voz a cinco profesores de la escuela pública, en Salvador, todos con título de Pedagogía en el nivel de Educación Básica. ¿Qué piensan los profesores sobre la práctica docente, las leyes educativas y el trabajo por proyectos? Las categorías que me servirán como guía para comprender el sentido que los profesores dan al trabajo por proyectos serán práctica docente, leyes educativas y el trabajo por proyectos. En cada una incluyo algunas vertientes más que me posibilitan ampliar la comprensión de lo que dicen.

Práctica docente

Para comprender la práctica de los profesores entrevistados, me remitiré en esta categoría a los discursos, interpretaciones, posibilidades, ausencias, vicios, estrategias, dificultades o posiciones ideológicas en torno a los actores en la práctica docente (alumno, padres de familia, directivos, coordinador pedagógico), el ser docente y sus experiencias compartidas.

Actores en la práctica docente: padres de familia, autoridades escolares y alumnos

¿Cómo caracterizan a los padres de familia y las autoridades escolares las entrevistadas? ¿Cómo son los alumnos? Dos de las profesoras, Camila y Graziela hablan sobre ello.

Para Camila, los padres de familia no tienen participación en las actividades de la escuela debido a su desinterés o falta de tiempo. Lo anterior hace que Camila sienta el deber de tener sensibilidad y comprensión hacia sus alumnos. Pone como ejemplo que “a veces, las madres no llevan a sus hijos a la escuela porque ellas necesitan trabajar y no tiene cómo ir, o a veces duermen en el trabajo y no tiene quién recoja a los niños de la escuela” (e11, p. 12). Como docente, es algo que “debo comprender” (e11, p. 12).

En lo que a las autoridades escolares concierne, Camila hace alusión a un actor que es el coordinador pedagógico. Éste, de acuerdo con ella, es enviado por la Secretaría de Educación y “ellos pueden organizar, estructurar, cerrar directo y construir un subproyecto, un miniproyecto para aquellas habilidades que el alumno necesita adquirir” (e11, p. 9). Debe ser pedagogo y para que la escuela tenga un coordinador pedagógico, tiene que ser considerado por la Secretaría de Educación como “de porte”. De no haber, el vicedirector es quien hace ese papel también para evitar que “los profesores nos quedemos solos en el aula” (e11, p. 9); no obstante,

que el vicedirector apoye en las actividades del profesor sólo es “teóricamente porque en la práctica no lo hace” e inclusive “no todas las escuelas tienen un vicedirector” (e11, p. 9).

La ausencia del vicedirector, además, trae consecuencias para la práctica docente de Camila, pues se vuelve una dificultad que el profesor debe enfrentar:

No todas las escuelas tienen vicedirector y cuando el director no está no tenemos a nadie, nosotros como profesores somos totalmente responsables por todo lo que acontece en la escuela y acabamos con el desvío de nuestras funciones, porque tenemos que responder por lo que acontece en el salón de clases, que ese es nuestro papel; correcto, todo bien hasta ahí, pero [cuando el vicedirector o director no está] tenemos que responder por lo que acontece en la dirección y en toda la escuela, lo que no nos corresponde (e11, p. 10).

Por lo tanto, para Camila, la dirección, en la mayoría de los casos, no da soporte pedagógico alguno por la falta de elementos como el coordinador pedagógico o vicedirector.

Grazi, por otra parte, habla un poco sobre cómo son y cómo piensan sus alumnos en las escuelas en las que ella ha trabajado. Hace referencia a que el contexto en el que ella se desarrolló se caracteriza por alumnos que están relacionados con el tráfico de drogas:

Yo siempre trabajé en las periferias de la ciudad. Siempre trabajé en las escuelas que están en los guetos y con alumnos que están directamente ligados en el tráfico de drogas; alumnos cumpliendo ahora una pena o hermanos de jefes de traficantes. Ya tuve que ignorar ver cosas e ignorarlas porque eso ponía mi vida en juego (e14, p. 17).

Una de las experiencias que ella retrata es cuando “una alumna no estaba frecuentando la escuela. Llamé a la madre y me dijo que era rehén de un traficante. La madre no podía hacer nada, la policía no hacía nada, la escuela tampoco..., no sé lo que aconteció con esa niña” (e14, p. 18).

Identifica que la forma de pensar de los alumnos –y padres de familia– está relacionada con sus creencias religiosas. “Las personas tienen aquí [en Salvador] una fuerte cultura religiosa aún. En el interior de Salvador [donde trabajó Grazi] aún más. La mayoría son cristianos y tienen la ideal del mundo definido por Dios” (e14, p. 14).

El contexto mencionado que vive Grazi la llevó a pensar:

Yo me preguntaba qué es lo que la escuela puede hacer dentro de ese universo y que es lo que yo como profesora, en la relación de enseñanza y aprendizaje, con los contenidos, con el conocimiento, podría hacer para aquel universo que es un universo que, por ejemplo, yo tenía alumnos que la única solución para ellos era entrar en un programa de protección policiaca. No dependía sólo de mi revertir sus camino, porque para salir de esa situación ellos tenían que salir de la red de tráfico de drogas y se ellos salían, ellos morían. Entonces yo me sentía muy limitada. Yo buscaba ver qué podía hacer para garantizar a aquellos chicos algún conocimiento, alguna posibilidad de actuar en este mundo. Entonces, muchas veces desprecié el contenido formal (e14, p. 15).

Grazi, con las palabras anteriores, da una pista sobre su actuar docente al enfrentarse ante un contexto como el descrito. Desprecia el contenido formal para trabajar cuestiones que los alumnos están vivenciando. Asume que la escuela es un lugar en el que “se puede hacer algo”. ¿Qué es lo que significa para ella y para las demás

entrevistadas ser docente? ¿Qué es lo que buscan desarrollar en sus alumnos? Y ¿cómo lo hacen? El siguiente apartado me permitirá construirlo.

Ser docente

El significado que tiene ser docente para las profesoras entrevistadas es variado. Buscar desarrollar habilidades en los alumnos, tener una “habilitación necesaria para actuar”, responder a lo que acontece en el salón de clases, o bien ser como una madre, son algunos de los comentarios que hacen.

Michellini destaca que la perspectiva del trabajo del profesor “depende mucho de la línea histórica que ese profesor trazó en su formación; depende mucho de la trayectoria de ese profesional y cómo fue construida su formación” (e10, p. 11). En su caso, su construcción profesional la contempla desde lo estudiado en la facultad y desde sus primeros años como docente. Ambas experiencias le han permitido construir que para ella es importante que sus alumnos sean autónomos y puedan solucionar problemáticas en el salón de clase con base en la reflexión:

[Busca desarrollar en los alumnos] habilidades con un amplio proceso de autonomía, de percibir que el niño puede solucionar un problema. Si hay un niño queriendo un mismo juego en el salón, yo no voy y digo: traiga ese juego y entrégalo a tu compañero... Yo digo, tenemos un juego solamente, ¿cómo es que podemos hacer si tenemos un solo juego y tú lo quieres y él también? Y ahí yo hago que ellos reflexionen sobre aquella situación y juntos encontremos una solución (e10, p 7).

Para Marcia, ser docente implica una “habilitación necesaria para actuar”, sea en educación especial o, bien, en regular:

Soy formada en Educación Especial, entonces, para estar en esa área tienes que tener esa formación. Y dentro de la red hay siempre selección y tú puedes estar preparado a trabajar dentro de ese grupo. ¿Entendiste? Para estar en ese grupo se necesita ser profesor de la Red Municipal y tener la habilitación necesaria para actuar (e13, p 3).

Camila hace referencia a las “funciones de un docente” de la siguiente manera: “Nosotros [como profesores] tenemos que responder por lo que acontece dentro del salón de clases, ese es nuestro papel [...] y no acabar con un desvío de función [cuando el director o vicedirector no se encuentran en la escuela]” (e11, p. 10)

Graziela apuesta en ser una docente “actuante de su mundo, autónoma” (e14, p. 10). Tiene una concepción de ser docente como una acción “maternal”; ella ve a los estudiantes como sus hijos, es exigente, “aburrida” y hace que cumplan con los horarios y reglas establecidas: “Soy muy materna, entonces, mis alumnos son mis hijos, en cuanto son míos, son míos” (e14, p12). Añade: “Me preocupo en hacerlos reflexionar un poco qué mundo es ese que ellos viven y cuáles son las relaciones determinantes que los llevan a estar en esas condiciones” (e14, p. 11). Su estrategia es primero que los alumnos “comprendieran que el salón de clases también es un universo lingüístico, de códigos y si pienso que necesito darles un golpe [no lo hago]; yo hablo con ellos” (e14, p. 12).

Por otra parte, las docentes expresan de alguna u otra manera lo que desean lograr con sus alumnos en las decisiones que toman o cómo trabajan. Por ejemplo, Michellini alude a las decisiones que ella toma para alfabetizarlos:

El niño aquí en Brasil tiene tres años para que se pueda alfabetizar. Entonces, yo no tengo ninguna prisa de alfabetizar ese niño en un sentido de que descifre un código. No. Yo tengo mucha más prisa

en un sentido de instrumentalizar ese niño para que sea un lector del mundo; de comprender ese mundo en el que está viviendo (e10, p. 7).

¿Qué es lo que la hace asumir la postura de “no tener prisa” para alfabetizar? Michellini agrega: “Creo en una alfabetización donde el sujeto analice, comprenda, resignifique el código y también lea ese código; creo mucho en la posibilidad de interpretación de ese código” (e10, p. 7). Describe la manera en que a ella le gusta trabajar:

Me gusta mucho trabajar con mis alumnos hacia una perspectiva de considerar el contexto del cual ellos vienen. Lo que ellos saben y entienden sobre el mundo: la forma como ellos perciben, la forma como ellos son. Esa subjetividad del sujeto partiendo de su manera de ver. Nosotros [los profesores] aquí en Brasil tenemos la evaluación diagnóstica y procesual; entonces, a partir de la evaluación diagnóstica hacemos un mapeamiento de lo que percibes, entiendes y comprendes de la subjetividad de tu grupo. A partir de esa subjetividad construyes toda tu práctica. Busco entender la subjetividad de mi grupo y comienzo a planear situaciones estratégicas en que esa perspectiva sea ampliada a través de la interacción entre ellos mismos. Promuevo la discusión e interacción entre ellos (e10, p. 6).

Michellini dice que algunos cuestionamientos que plantea a sus alumnos para promover la interacción y discusión entre ellos y así ampliar la perspectiva que cada uno tiene sobre el mundo son: “Escuchen lo que está hablando, ¿ya pensaron en esa posibilidad? ¿Cómo podrías explicar eso a tu compañero? ¿Qué es lo que la actividad quiere decir? ¿Qué tenemos que hacer? ¿Cómo? ¿Cómo se escribe? ¿Con cuál letra será?” (e10, p. 6) y de esta manera su conocimiento, piensa, es ampliado pues lo intercambian entre ellos.

Graziela, por su parte, busca que sus alumnos comprendan el mundo local a través de una comprensión actitudinal, ambiental y social más allá del saber hacer. Desprecia el contenido formal para buscar lo que pueden hacer sus alumnos y ella en el mundo en el que están viviendo. Busca que los estudiantes “desarrollen una comprensión ambiental, social, lo que significa no trabajar con la lógica de esas grandes empresas. Es dar la posibilidad de que eso tenga un sentido, una comprensión para el mundo local” (e14 p. 9). Añade que la historia es trabajada en su salón de clases: “siempre trato de buscar para ellos la historia de la humanidad, que las construcciones de vida sean una construcción, sean cuestiones que tengan que ver con problemas del día a día” (e14, p. 14).

Grazi comparte que ha vivido situaciones “difíciles” dentro de su grupo:

Un día yo estaba dando clase y escuché un poco de discusión. Estaba de espaldas, me levanté y me asusté. Uno de mis alumnos dijo: “¡Dame esa mierda!”, y comenzó a gritar. Yo me asusté, volteé y dije: “¿Qué es eso? ¿Qué es lo que está aconteciendo?” Respondió [el alumno]: “¡Tomaron mi droga! Estaba aquí en mi cuaderno y la tomaron [...] ¡Fuiste tú! ¡Fuiste tú!” Y el otro alumno: “no, no”. Entonces yo dije: “¡Espérate! Estás en mi clase. ¿Qué es eso? Estoy dando clase, tus compañeros están aquí ¿y tú te levantas de esa forma?” Entonces yo no entré en la cuestión de la droga. Yo entré en la cuestión de la actitud de él, estábamos en una actividad colectiva concentrados y tenía a todos los demás allí. Él pidió disculpas y dijo: “allá fuera lo arreglamos” (e14, p. 13).

Grazi, por tanto se centra en las actitudes de los alumnos, “es un poco de sensibilidad para lidiar con esas cosas” (e14, p. 13). Busca que los estudiantes identifiquen a la escuela como un lugar donde

se puede actuar de manera diferente. Señala que ella le decía a su grupo: “Aquí es su escuela, esto de aquí no es una calle. No es su punto de tráfico. Aquí dentro las reglas son otras y aquí son los alumnos” (e14, p. 13). Reconoce que lograr que los alumnos comprendan lo anterior no es una tarea sencilla por dos motivos: ella misma y la falta de apoyo a su trabajo. Sobre ella misma, comenta: “muchas veces estuve en situaciones contradictorias a mis creencias, mis fragilidades” (e14, p. 24), y las relaciona en que: “no tienes ningún apoyo de ninguna gestión. No tienes recursos materiales que te posibiliten” (e14, p. 20). Identificó en su escuela que “la directora estaba robando dinero y además era una persona con una historia de violencia” (e14, p. 24), lo cual dificultaba aún más su práctica docente.

Para conseguir un buen aprovechamiento de los alumnos, sus estrategias fueron tener una “coparticipación y una credibilidad con los alumnos y con los colegas” (e14, p. 20), expresada en su forma de trabajo y, por otra parte, “no sé si egoísta o no, llegó una hora en la que dije: ‘no, yo voy a pensar un poquito en mí’ y tomé la decisión de salir de la escuela de enseñanza fundamental” (e14, p. 24).

Por tanto, para las profesoras es relevante trabajar la reflexión y comprensión del mundo a través de las “cuestiones de la propia vida” (e14, p. 14), como la resolución de conflictos dentro del aula o temáticas más sociales fuera de ella. Asimismo, conocer y comprender la percepción de mundo que tiene cada alumno, y poder trabajar estrategias para ampliarla, la conciben como una tarea fundamental. Michellini comenta que la manera en que ella trabaja para lograr ampliar la perspectiva y conocimiento de sus alumnos, se basa en la interacción y discusión entre ellos con base en los cuestionamientos que ella misma les plantea. Algunas dificultades que las profesoras expresan para llevar a cabo su práctica docente es la cuestión del tiempo para lograr lo que se plantea en

las leyes educativas de Brasil (en el caso de la alfabetización, por ejemplo), la falta de apoyo o gestión de los recursos materiales y la forma en que trabajen los directivos. Michellini y Grazi comparten que su decisión es dejar del lado lo establecido o el contenido y buscar superar las dificultades para que sus alumnos tengan una actitud de análisis, reflexión y comprensión de realidad y del mundo. ¿Existe algún momento en que los docentes pueden externar las dificultades, decisiones o forma de trabajo con sus compañeros de trabajo? Parece que es así.

Camila narra que todos los viernes, los profesores de enseñanza fundamental tienen una hora y media para reunirse con los directivos y coordinadores pedagógicos. Las reuniones se llaman Actividades complementarias y allí:

Todos los profesores, juntamente con la dirección y la coordinación pedagógica –cuando hay– se reúnen y pasan todas las situaciones que ocurrieron durante la semana, tienen todos los informes de la Coordinación Regional que pasa para las escuelas, nos dan los informes y es el momento que también tenemos [como profesores] de hacer nuestros ajustes, aciertos y propuestas [para la práctica docente] (e11, p. 11).

Las actividades complementarias tienen dos propósitos. La primera, que las autoridades escolares den a conocer a los profesores información de la Coordinación Regional a través de un cuadernillo en el que se encuentran las habilidades y competencias que el niño, al concluir el año, debe adquirir: “[Los cuadernillos] son norteadores para que el profesor vea cómo trabaja aquellas habilidades: por proyectos, contenidos abiertos o de una forma interdisciplinar o transversal; ya es criterio de él [del docente]” (e11, p. 9). Y el segundo propósito es que los profesores puedan realizar

sus propuestas, ajustes o compartir sus aciertos en su forma de trabajo. Me parece que el comentario de Camila deja ver un poco el papel que tiene lo establecido, las leyes educativas, dentro de la práctica docente. ¿Qué es lo que identifican sobre las leyes educativas las entrevistadas? ¿Cómo conocieron las leyes educativas? ¿Qué piensan sobre lo que establecen?

Leyes educativas

Para las profesoras entrevistadas las leyes educativas tienen –o deberían tener– el papel de “nortear” y de “direccionar” la práctica docente. Dos de ellas, María y Marcia, consideran que es “necesario contar con estas leyes”, y Michellini, Camila y Graziela coinciden en que hay “lagunas” o “puntos a ser discutidos”, pues no toman en cuenta el contexto real que en las escuelas se vive. Iniciaré con los argumentos de María y Marcia.

María habla sobre la Ley de Directrices Básicas (LDB). Piensa que el documento da dirección a los profesores, y aunque reconoce que existen “cosas que podrían ser diferentes”, no identifica alguna que “sea muy fuerte, o que llame su atención” para nombrar:

Es interesante [la LDB] en el momento en que nortea nuestro trabajo y da un direccionamiento como toda ley. Tenemos [como profesores] un seguimiento y algunas leyes que favorecen nuestro trabajo; nos hace tener como un soporte, en términos de la relación con nosotros mismos, de nuestros derechos. A veces vemos que tiene cosas que podrían ser diferentes, cosas que quedan a desear [...] no tengo en este momento algo en específico ‘este punto y este punto’; normalmente, es cuando estamos [los profesores] discutiendo, leyendo o viendo que digo ‘¡cielos! Podría ser diferente de esta forma o de esta otra’ pero en este momento no tengo nada así, que sea muy fuerte o que llame mi atención. ¿Entendiste? (e12, p. 3).

María piensa que el conocimiento de las leyes para los profesores es “obligatorio, forzoso y necesario” (e12, p. 4), porque son conocimientos que se requieren dentro de la práctica, o bien, para ingresar a trabajar como profesor por medio de un concurso: “En un concurso te vuelves a actualizar [sobre lo que está establecido]” (e12, p. 4). Parece que para María no hay razón para desconocer sobre lo que las leyes educativas marcan, pues “durante tu trayectoria, ya trabajando en educación, en los encuentros que hacemos, en las discusiones, en el sindicato de los profesores [...], entramos en contacto [con las leyes] y tú tienes que leer, no hay manera de no tener conocimiento de ellas” (e12, p. 4).

Marcia, por su parte, también identifica la LDB como la principal ley brasileña en educación y agrega otra denominada Parámetros Curriculares Nacionales (PCN):

Creo que [la LDB] es súper pertinente. Creo que el docente tiene que tener directrices, no puede tener simplemente una autonomía y no tener algo que sea universal. Creo que [la LDB] tiene que ser universal para que todos puedan trabajar; tiene que tener contenidos que todos [los profesores] trabajen, es pertinente eso. Claro que cada escuela da sus observaciones, da su manera, tiene que tener su “cara”. Los PCN y la LDB tienen que ser cumplidas y de la mejor manera y claro, adecuarla con su realidad [de la escuela]; pero la ley es la ley y es para nortear a las personas (e13, p. 9).

Para Marcia, las leyes existen para ser cumplidas, ya que los profesores “no pueden tener simplemente una autonomía”; es decir, hacer lo que ellos decidan sin contemplar las leyes. Marcia identifica que la LDB trae todo aquello que sanciona y los PCN consideran algunos de los direccionamientos para los profesores, como trabajar la diversidad y los temas transversales, estos

últimos mediante un trabajo por proyectos. Es posible detectarlo cuando dice que:

La LDB trae todo lo que sanciona y los PCN traen la cuestión de la diversidad y los temas transversales ¿no es eso? Que son súper importantes. Cuando trabajas con los proyectos puedes contemplar los temas transversales, por ejemplo, pluralidad o sexualidad, [temáticas] que necesitan ser también tratadas en la escuela, independientemente de la edad (e13, p. 10).

Afirma que “hoy en día el profesional tiene que saber de esas cuestiones [de las leyes]”, y se conocen a través de la “fuerza de voluntad de estudiar”, ya que no hay algún curso que prepare para ello. Menciona que en la época de la facultad nadie llega a decirnos ‘vamos a aprender esto’; tenemos que correr detrás para profesionalizarnos. Si las cosas cambian, tenemos que correr atrás, para no quedarnos obsoletos” (e13, p. 10).

Para ambas profesoras las leyes educativas son por tanto “imprescindibles” y aseguran que direccionan, nortean y dan un soporte a los profesores en su práctica docente. Es responsabilidad del profesor conocer sobre ellas “por su fuerza de voluntad para estudiar”, o bien, por la misma dinámica que se lleva en la escuela “no hay manera de conocerlas”. Michellini, Camila y Graziela difieren. Dicen que las leyes no han significado una “reforma en educación”, que hay puntos que “precisan ser discutidos” en ellas; por ejemplo, no considerar a los profesores brasileños para su elaboración o dejar fuera el contexto del país. Michellini argumenta lo anterior así:

Percibo que en Brasil no ha acontecido una Reforma educativa, [las leyes educativas] precisan avanzar mucho. Yo percibo que la educación

brasileña aún tiene modos desde una perspectiva muy modernista en un currículum extremadamente cartesiano: las cosas vienen de arriba para abajo. Aún se cree mucho en la posibilidad de traer especialistas y traer nuevas perspectivas para la educación. La educación brasileña no invierte en sus profesores en cuanto investigadores; entonces ellos [el gobierno brasileño] contrata personas para estudiar ciertas áreas de investigación y todo queda muy sujeto a la dinámica que establecen los investigadores. Aunque sólo con el hecho de saber que existe o que se considera otra perspectiva adicional de sujeto además de una perspectiva tradicional, eso para mí ya es un avance en educación (e10, p. 3).

Por tanto, Michellini percibe que uno de los aspectos positivos de las leyes educativas es que existe una perspectiva de sujeto con ciertas características: “un sujeto que aprende, que es autónomo, que sale de un lugar; un sujeto que antiguamente era considerado de manera pasiva” (e10, p. 4). La perspectiva de sujeto que refieren las leyes educativas es un motivo para repercutir en la práctica del docente: “las leyes traen esa perspectiva y entonces un profesor necesita resignificar su práctica considerando este punto” (e10, p. 4). No obstante, explica que “sólo está [la perspectiva de sujeto] en lo ideológico, considerando que existe esa posibilidad de ver al alumno, al docente y al aprendizaje de esa manera pero no trae de forma clara cómo trabajarlo” (e1, p. 5). En consecuencia, que un profesor resignifique su práctica –o no– de acuerdo con la ideología presente en las leyes, dependerá de “las herramientas o instrumentos de formación que los profesores tengan” (e1, p. 5). ¿Qué tipo de formación?

Michellini establece que la las leyes hablan de la formación del profesor en servicio y es precisamente uno de los elementos que “necesitan ser discutidos” porque se cuestiona “¿qué formación

de profesor es esa? ¿Qué perspectiva de servicio? ¿Qué quiere decir ese servicio? El profesor en la escuela es un profesor buscando otras alternativas de seminarios, conferencias entonces es algo que no está bien tratado” (e10, p. 5).

La entrevistada identifica que la LDB es una de las leyes más recientes en Brasil, en ella se puede encontrar lo mencionado, además de “los horarios [escolares], el periodo lectivo, la organización en cuanto a los seguimientos en educación, de la enseñanza superior y del proceso de formación de profesores” (e10, p. 4) .

Camila coincide con Michellini al pensar que los cambios en educación que existen no significan una reforma:

Los cambios educativos que he vivenciado no llegan a ser una reforma educativa; más bien un proceso de remodelación que cambia con un nuevo gobierno cada cuatro años, en donde los profesores no son consultados y sólo recibimos un proyecto para trabajar (e10, p. 3)

Para Camila, cuando los alumnos y profesores poco a poco comprenden de lo que trata un proyecto educativo que cierto gobierno implementa, llega otro y junto con él, otro proyecto: “[El nuevo gobierno] cierra todo el paquete, lo envuelve y lo deshecha sin buscar los resultados o interesarse en mejorar alguna cosa” (e11, p. 3). Agrega que el nuevo gobierno no escucha a los profesores y alumnos “quienes estamos viviendo toda esa realidad” (e11, p. 3). Simplemente “cierra todo; recibimos esos proyectos, esas propuestas pero no somos consultados” (e11, p. 3).

Sobre el proyecto educativo del año 2013 (fecha en que fue entrevistada) considera que “ni el mismo gobierno sabe lo que está establecido en el proyecto” (e11, p. 4). Cuando los profesores conocieron al empezar el año sobre este proyecto, a través de un curso al inicio del ciclo escolar al que llaman “jornada

pedagógica”, muchos estuvieron en desacuerdo al recibir el material que la Secretaría de Educación del Municipio enviaba, lo cual originó un conflicto en el cual “hasta el Ministerio Público llegó a ser adicionado y el Secretario de Educación entró junto con todo el cuerpo legal del municipio” (e11, p. 3). El motivo del desacuerdo fue que encontraron:

[Que el proyecto] es prejuicioso, discriminatorio, no se encaja a la realidad nuestra del nordeste, tiene diversas expresiones regionalistas que no caben para nosotros [del contexto de Salvador], y además de ser un retroceso histórico que aquí fue muy considerado porque trabaja única y considerablemente la fonética. Tiene un material totalmente cerrado, enyesado. No da aperturas, no da autonomía al profesor para adecuar el material para las necesidades de los alumnos (e11, p. 4).

Por lo tanto, Camila identifica que el problema con la ley educativa, con el proyecto municipal al que refiere y, posteriormente, nombra “Alfa y Beto”, es que el profesor “está totalmente enyesado al punto de que en el propio libro se encuentra cómo es que tiene que hablar o intervenir para trabajar con una cuestión fonética, la valorización fonética de la letra” (e11, p. 5). Expresa que una de las estrategias que el gobierno llevó a cabo para que los profesores trabajaran el proyecto es que “el profesor que trabajara con Alfa y Beto recibiría un dinero extra, de R\$300.00; obviamente, aunque al inicio hubo desacuerdo muchos compañeros aceptaron, ¡estrategia muy inteligente!” (e11, p. 5).

Grazi habla en específico de otra ley educativa en Brasil llamada Directrices Curriculares Nacionales (DCN). Para ella:

[Las DCN] es un documento necesario e importante pero descompasado con la propia realidad de la escuela pública [...] es ambiguo, porque

deja algunas cosas en abierto; no reflexiona sobre los movimientos que la escuela tiene, está siempre en atraso. Las directrices acaban siendo interpretadas por los profesores como camisas de fuerza no llegan como horizontes o como principios o como elementos referenciales; llegan como casi una Biblia. Los gestores de las secretarías o bien los propios formadores de profesores adoptan eso [las DCN] con un sentido único para la práctica y los profesores no saben cómo re-significar eso con su realidad (e14, p. 2).

Grazi, a pesar de que reconoce que las DCN es un documento importante y necesario, reconoce que es interpretado por los gestores de las secretarías o por los propios formadores como un único camino, y los profesores, a su vez, lo toman como una “Biblia” y, por tanto, como “camisas de fuerza”.

Identifica que una de las temáticas presente en esta ley es la ciudadanía, “actuar en un mundo con conciencia, con claridad de objetivos, con significados, con comprensión de su relación con ese mundo” (e14, p. 5). No obstante, es posible detectar “puntos de contradicción” en la ley (e14, p. 7). Da como ejemplo de contradicción dos programas que están dentro de las escuelas:

El primer [programa], llamado PRONATEC que está dentro de la escuela sirviendo para el sistema privado de formación profesional [...] eso para mí es una lógica extremadamente tecnicista que nada tiene que ver con la ciudadanía; y el segundo programa llamado Programa de Aceleración de Crecimiento Nacional del Gobierno Federal que lleva a un movimiento de educación tecnicista también.

El que los programas sean con una mirada tecnicista, para Grazi significa que no abordan el trabajo “con un sentido ontológico, social y constituidor del sujeto [...] elementos que se establecen en

la ley [DCN]” (e14, p. 9). Por tanto, Grazi identifica que dentro de las leyes “debería de haber una discusión más profunda de lo que es el trabajo, la relación ontológica del hombre, la historia del trabajo humano, capital y trabajo, la idea de las relaciones de la ética, y la cuestión de los derechos del trabajador” (e14, p. 10).

Las profesoras hacen referencia a diversas leyes educativas: LDB, PCN, DCN, proyectos de alfabetización. Para las entrevistadas, en las leyes se contemplan los derechos y sanciones de los profesores, los direccionamientos para trabajar la diversidad y transversalidad, la noción de sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien los pasos que el profesor debe seguir para dar su clase. Existen dos posturas entre las profesoras entrevistadas. La primera defiende “la ley es la ley” y debe seguirse, y la segunda identifica aspectos que no permiten “exista una reforma en la educación”, pues no considera a los profesores, y que hace falta discutir algunos planteamientos para adecuarlos a la realidad de Salvador. Algunas de las profesoras asumen que las leyes establecen orientaciones para un trabajo por medio de proyectos, aunque no sea abordado con claridad. ¿Qué es lo que piensan de ello? ¿Cómo definen la estrategia y cómo la conocieron? ¿La han trabajado? ¿Cuál es el papel de los padres de familia, alumnos, maestros? ¿Existen dificultades? ¿Alternativas? A continuación trabajaré esta categoría.

Trabajo por proyectos

Iniciaré con la experiencia por proyectos que cada profesora narra y comparte, pues considero que a partir de ésta es posible detectar y comprender los elementos de sus conceptualizaciones, conocimiento, papel de cada actor, recursos necesarios, dificultades, alternativas y posibilidades que ellas detectan para trabajar con dicha estrategia.

La experiencia de Michellini denota que para ella el trabajo por proyectos es escuchar –y sobre todo, observar– el gusto e interés de los niños por conocer sobre alguna temática; así como el cuestionamiento del profesor sobre las actitudes de los niños:

En el año 2006, yo trabajaba en una comunidad, allá en la entrada del aeropuerto, en una escuela muy precaria hablando física y estructuralmente. Cerca de esa escuela había un mercado, un almacén, y el dueño de ese mercado me buscó para decirme que él iniciaría a ir por los niños de la escuela para pegarles. Le pregunté “¿Por qué usted quiere iniciar a hacer eso?” Y él me respondió: “Ya no aguanto más, ellos están yendo [al almacén] y agarran las tapas de los detergentes para platos” [...]. Inicié a observar a los niños en la escuela y durante el recreo todos ellos sacaban aquellas tapas y las ponían en el piso y me decía: “¡Dios mío! ¿Qué es lo que esos niños están queriendo aprender y que la escuela no está percibiendo?” Entonces, llegué con ellos y les pregunté “¿Por qué ustedes están tan fascinados [con las tapas]?”, y ellos me dijeron: “Queremos saber por qué [la tapa] rueda, rueda y no cae. Entonces de allí, dije: “¡Listo! Voy a hacer un proyecto”. Aquí en Salvador hay una organización que se llama Organización de Auxilio Fraternal, que era un proyecto que me gustaba mucho y ese proyecto tenía una institución llamada UNICA, que significa Universidad del niño y del Adolescente, y UNICA traía unas cuestiones físicas: ¿cómo es que la energía de allá del sur de Brasil consiguió llegar hasta nuestra casa? O ¿por qué un ventilador gira? Hice la relación y comenzamos a discutir en la clase ¿Por qué [las tapas] no caen? Y entonces ellos comenzaron a percibir y a hacer relaciones con la física que tenía mucho que ver con lo que ellos estaban buscando. Quedó excelente [el proyecto] porque también percibieron que las estrellas del cielo, los planetas, los astros [...], no caen porque existe una ley llamada de gravedad, y comenzamos a estudiar cómo es que la gravedad está

presente en nuestra vida y ellos se maravillaron. Los niños dejaron de robar las tapas. Creo en eso [en los proyectos] (e10, p. 14,15).

A través de su experiencia Michellini se percató de que los proyectos permiten modificar actitudes en los alumnos, pues las acciones que contienen brindan la oportunidad de plantearse la pregunta: “¿qué es lo que los niños quieren aprender?”, y a partir de allí organizar el trabajo dentro del aula.

Destaca que no tiene otra perspectiva de trabajo, si no es por medio de proyectos, porque le permiten reflexionar sobre su práctica todo el tiempo: “me permite percibir que tengo esa necesidad de cambiar mi práctica a través de demandas internas” (e10, p. 12). Asimismo:

ellos [los proyectos] me estructuran porque además de la temática del proyecto, consigo traer esas habilidades, competencias, y es como si el proyecto fuera mi brújula. Me incursiona el tiempo entero para enfrente y al mismo tiempo no es algo enyesado. Cuando percibo que preciso mejorar me regreso, reviso, evalúo, reflexiono [...]; el tiempo entero me lleva para enfrente (e10, p. 8),

no obstante es la manera en la que trabaja ahora. Michellini comparte que cuando egresó de la facultad no sabía de qué trataban los proyectos y cuando los conoció se asustó por esa perspectiva “crítica e investigativa”, pues difería mucho de la tradición que había escuchado durante sus estudios. Gracias a la primera experiencia profesional como docente, logró vencer ese temor y aprender a trabajar así:

Yo aprendí [a trabajar por proyectos] en 1996, cuando estaba terminando la facultad. En ese año una de mis compañeras me dijo: ‘ya

tengo una selección en una escuela donde tú también puedes participar' y fui. Y me quedé un poco preocupada porque cuando pasé esa selección no tenía ninguna experiencia dentro del salón de clases. El grupo de la escuela me dijo que me habían seleccionado precisamente por no saber nada: 'Resulta más fácil para nosotros enseñarte a diferencia de aquellas que ya vienen preparadas'. Me asusté mucho cuando vi esa perspectiva de proyectos porque ellas comenzaron a tener una formación de profesores de esa manera, en esa perspectiva crítica, investigativa y me comencé a asustar porque era muy diferente de aquello que había escuchado en la facultad [...] La manera en que mis colegas conseguían alfabetizar a los niños me comenzó a encantar y fui viendo la tradición que había entre la práctica y la teoría: aquello que yo veía y percibía en la facultad y aquello que yo veía y percibía en la escuela y pasando el tiempo lo fui aprendiendo y fue así como conocí sobre los proyectos (e10, p. 11).

La entrevistada brinda otro ejemplo de uno de los proyectos que lleva siempre a la práctica todos los años. El proyecto es sobre los juegos africanos:

Yo amo las matemáticas, me gustan mucho las matemáticas y amo alfabetizar a los niños desde una perspectiva de las matemáticas; descubrí que en África hace tiempo los niños no eran alfabetizados en las escuelas, eran alfabetizados en casa ¿y de qué forma? Jugando. Estoy apasionada con algunos juegos africanos como mancala, xísi-ma, parmoleta y algunos otros que traen saberes complejos y maravillosos para los niños, y traen contenidos muy próximos de aquí de Brasil, como la resolución de problemas, operaciones matemáticas, cálculo mental, estrategias de cálculo económico [...], estrategias del pensamiento que sobrepasa el proceso de alfabetización de leer y escribir porque ellos tienen que hacer inferencias, verificaciones y

anticipaciones; me gusta mucho alfabetizar a través de juegos. ¡Lo amo! Entonces es un proyecto que todos los años trabajo, lo coloco y reformulo porque en la medida que lo voy haciendo los niños me van dando pistas, y lo modifico (e10, p. 8, 9).

Percibo que Michellini decide la temática de los proyectos a partir de dos elementos: los gustos e intereses de los niños, pero también el gusto e interés que ella tiene como profesora. El primer caso, lo distingo con el ejemplo del proyecto que nace a partir de las tapas de los detergentes. El segundo, con el proyecto que comparte sobre los juegos africanos. Asimismo, reparo que cuando dice: “los contenidos son muy próximos con los de Brasil”, sí considera lo establecido en los programas, pero más bien es el mismo proyecto que “guía y orienta” su trabajo, pues los niños le van dando “pistas” para saber qué tratar. ¿Cómo trabajan por proyectos las otras entrevistadas?

Camila explica que los proyectos que trabaja surgen de “un periodo [alguna fecha conmemorativa], de una necesidad de la escuela o del profesor” (e11, p. 8). Como ejemplo presenta dos proyectos que trabajó: uno sobre folclor, y otro sobre higiene. Del primero dice:

Aquí [en Brasil] conmemoramos el día del folklore el 23 de agosto y en el periodo completo, en el mes de agosto, nosotros trabajamos todo el mes sobre el folklore: las comidas típicas, la regionalidad [...] y al final del mes, concluimos con unas presentaciones de bailables que algunos grupos hicieron; nos juntamos todos los grupos e hicimos también exposiciones (e11, p. 8).

En torno al segundo, comparte que:

Estábamos con la necesidad de trabajar con la higiene de los alumnos, porque era algo que aún no tenían autonomía; ellos eran totalmente dependientes y desgraciadamente contamos muy poco con la participación de la familia, es una herramienta ausente en la escuela, entonces los alumnos son totalmente dependientes de nuestras orientaciones. Por cuenta de eso, hicimos un proyecto de higiene y salud (e11, p. 8).

Camila también habla sobre la planeación. Señala que a veces, la preparación de un proyecto es desde una semana antes: “Las profesoras, en conjunto con la coordinación, hacemos un guion y dividimos lo que cada quien va a buscar. La coordinación regularmente es la responsable por buscar los materiales y recursos disponibles” (e11, p. 13). Dice que a pesar de que en la escuela no se tiene videocasetera, computadora o DVD, una profesora proporciona el equipo para que todas las demás lo utilicen. También explica que hacen uso de la imaginación más que de la experiencia empírica o el tacto cuando no es posible llevar tal cual lo que se trabaje, como en el caso de los animales.

En las reuniones de cada semana, algunos profesores comienzan a planear los proyectos y en una segunda reunión, ellos llevan el material para comenzar el trabajo con los alumnos. El papel de Camila como profesora es “pasar las actividades para los alumnos” (e11, p. 13); describe que primero ve videos interesantes y se los lleva a los niños para que los vean, y luego ellos “hacen carteles y las actividades de escritura” (e11, p. 13). Después de haber trabajado con imágenes, videos y carteles, lleva a cabo el cierre con una exposición de los trabajos para la propia escuela. Comparte que como profesores tienen una fecha establecida para cumplir con el periodo y cerrar el proyecto, “entonces hacemos acuerdos para poder cerrar tal día y vemos cómo es que haremos para que

cada grupo realice su presentación; aunque invitamos siempre a los padres de familia, contamos con el menor número” (e11, p. 14).

Por otro lado, María dice que en la escuela donde trabaja hacen proyectos macro (de seis meses o un año) y proyectos menores (de un mes). Comparte la experiencia de haber trabajado el proyecto del medio ambiente:

Hicimos el mes pasado un proyecto que fue sobre el medio ambiente; cerró con la Conferencia Nacional del Medio Ambiente, que fue presentada aquí en la escuela. Vinieron varias escuelas de Salvador y nosotros preparamos la clausura ahora en el mes de octubre. Fue interesante [la experiencia de trabajar el proyecto] porque presentamos cómo es que estamos trabajando aquí [en la escuela] (e12, p. 9).

Con el ejemplo anterior, María destaca que los profesores tratan de cambiar “la noción de una postura en relación a cuidar de la escuela, lo cual es muy difícil” (e12, p. 9) y, por tanto, trabajan la temática todo el año lectivo. Da ejemplos de materiales que se elaboraron durante el proyecto del medio ambiente: “‘una pared viva’ donde los alumnos colocaron garrafas de pet, hicieron macetas y otros materiales” (e12, p. 9). Comenta que: “tal vez como docentes no podamos llamar la atención ni cambiar el pensamiento o visión de algunos de los alumnos, pero de una buena parte lo conseguimos y eso es lo interesante” (e12, p. 10), y es posible notar dicho cambio cuando “[los alumnos] preservan la escuela; ellos mismos se dicen ‘no hagas eso’ y comienzan a participar y a mostrar sus propios trabajos a compañeros más pequeños” (e12, p. 10).

María argumenta que los profesores trabajan y participan en el trabajo por proyectos, “algunos más, algunos menos y cada quien elige lo que cada quien se identifica con el currículo [y dicen] ‘ah, yo

podría hacer esto y esto” (e12, p. 11). María asegura que trabajar de esta manera no es impuesto:

En realidad, no es una cosa impuesta, se les invita [a los profesores] y hacen propuestas para ver hasta qué punto, hasta donde podemos llegar o no, o que ellos creen y en el inicio del año todo mundo en la escuela trabaja, la comunidad, representante del consejo de padres, de alumnos. Cuando las cosas son impuestas es cuando ni los profesores, ni los alumnos ni a nadie les gusta (e12, p. 11).

A principios de año, los profesores se reúnen “para saber lo que va a ser trabajado, cuál será el tema generador” (e12, p. 12) para el proyecto. Cada profesor hace una evaluación diagnóstica de su grupo “y ve lo que fue propuesto, lo que él va a trabajar con el alumno [...]”; sin embargo, señala que “ni siempre da para adecuar (el currículo) con nuestra realidad” (e12, p. 12).

Para María, los proyectos representan una “manera práctica de trabajar” en la escuela y explica:

Es difícil no trabajar con la pedagogía de proyectos [...] todo lo que tú ves, todo lugar al que llegas tiene un proyecto; además es una cosa muy práctica en educación, se huye de aquella cosa arcaica de tener un tema o de ‘vas a trabajar tales y tales asuntos y de esa forma’. Un proyecto puede abarcar los contenidos del currículo, pero yo lo encuentro interesante porque de allí vas a ver lo que quieres. Además, si realmente tienes noción de lo que quieres y direccionas vas direccionando y sistematizando todo lo que quieres dentro de aquel tema y de él desarrollas todos tus objetivos, todos los elementos que tienes de información, que tienes sobre aquello y vas intentando desarrollar algo para solucionar determinadas situaciones difíciles que quieres resolver o cambiar, una cosa que creo que es muy buena es intentar

cambiar la conciencia: tu postura, la postura de la comunidad, de los alumnos. Los proyectos se tornaron para mí algo muy familiar, y cuando trabajas con algo que ya tienes en tu día a día, en tu cotidiano, se vuelve práctico desarrollarlo (e12, p. 5).

Percibo que María apuesta trabajar por proyectos por su “practicidad”, ya que todo en la vida es un proyecto, y porque la comunidad, los alumnos y el mismo profesor “cambian de conciencia”, de postura en relación con lo que se trabaja. No obstante, en el primer ejemplo sobre el medio ambiente establece que es difícil que los niños cambien de conducta, da un segundo ejemplo donde menciona que es posible:

Yo estaba en casa con la hija de la muchacha que me ayuda al quehacer. Tiene cinco años y se estaba bañando. Después escuché que cerró la regadera y pregunté: “¿Ya terminaste de bañarte?” y ella respondió así: “No, no he terminado. Usted no sabe, ¿verdad profesora? Ni parece que usted es profesora porque si nos quedamos con la regadera abierta todo el tiempo vamos a perder agua y perjudicamos el medio ambiente. En el proyecto de la escuela la profesora nos habló de ello”. Quiere decir, es una niña, habló poco pero lo poco que habló [...] no sé [...] para que ella internalizara todo eso y lo aprendiera [...], eso para mí es un cambio en el comportamiento, movilizó su conciencia con esa situación en relación al medio ambiente (e12, p. 6, 7).

María hace una distinción entre las “anteriores” formas de trabajo y el trabajo por proyectos. La primera es una manera “arcaica” de trabajar y sus características son:

[En las formas de trabajo arcaicas] no construyes; recibes terminado. Eras obligado [como alumno] a internalizar algo que alguien decía

que era cierto y acabado y que estaba listo. Colocábamos lo que el profesor escribía; por más que uno intentara argumentar, lo que estaba escrito era lo correcto. No podías traer algún otro asunto. En los proyectos es diferente, puedes [como docente] partir de un tema que llamó la atención en el aula, desarrollar ese proyecto y puede ser construido con los alumnos; puedes hasta partir de un tema generado de la escuela, que venga por ejemplo de la Secretaría de Educación, eso es llevado a discusión en el salón. Entonces los propios alumnos van a desarrollar con nosotros la forma como vamos a construir ese proyecto (e12, p. 7).

Por tanto, la diferencia entre una y otra forma de trabajo es que en la “arcaica” todo es dado, y en los proyectos las cosas, los aprendizajes son construidos a partir de lo que a los alumnos les haya llamado la atención o a partir de algún tema que la Secretaría de Educación establezca. Para la profesora, actualmente los alumnos están “atenando”; están “sabiendo con una información muy veloz”, por lo que no se podría trabajar más de manera arcaica. Además, si no “trabajas siendo tú mismo” no vas a conseguir conquistar la atención de los alumnos. Quienes son “asediados todo el tiempo sabiendo cosas” (e12, p. 8), y lo anterior sólo es posible a través del trabajo por proyectos.

María explica los proyectos que la Secretaría de Educación sugiere para trabajar:

Cada año nos dicen [a los profesores] un tema que tenemos que desarrollar durante todo el ciclo escolar. De ahí, vamos desarrollando en cada unidad escolar lo que tenga que ver con el tema. Este año, por ejemplo, el tema generador fue la familia y el proyecto que trabajamos fue sobre el medio ambiente que tiene todo que ver pues trabajamos la parte de los valores y actitudes. Hemos intentado llegar a

acuerdos para concientizar [a la Secretaría de Educación] y no hacer un proyecto estancado: parar y cambiar para otro, y el próximo año para otro; vamos dando seguimiento teniendo como foco lo de la familia (e12, p. 8).

Por tanto, entiendo que quien elige el proyecto que se trabajará son los profesores con ayuda de la coordinadora pedagógica, en este caso María, y se guían con lo que la Secretaría Municipal de Educación establece como tema cada año para el ciclo escolar. Para María, los proyectos son una forma diferente de trabajar en el aula. Se diferencia de la manera “arcaica” en que no son dados ni impuestos. Los proyectos son construidos y permiten que los niños modifiquen sus comportamientos y hagan conciencia sobre lo que se está trabajando; con los dos ejemplos que comenta lo deja en claro. ¿Qué semejanzas o diferencias hay con las siguientes entrevistadas?

Marcia expresa que desde la “época de la facultad trabaja con pedagogía de proyectos, soy apasionada por la pedagogía de proyectos” (e13, p. 2). Conoció la estrategia por proyectos en las escuelas particulares donde estudió, y como profesora tuvo docentes que “marcaron su vida”, porque en una clase debían elegir un tema para presentarlo a la clase: “y yo elegí pedagogía de proyectos y amé el tema” (e13, p. 8).

Da dos ejemplos de trabajar con dicha estrategia. El primero es un proyecto desarrollado de manera virtual en el área de clases hospitalarias llamado Domicilio virtual: “Nosotros creamos un proyecto llamado Domicilio virtual, donde los alumnos se encuentran en *Facebook* y comparten todo: conversan, dialogan, intercambian, aportan, comparten sentimientos y cómo están ellos” (e13, p. 2). Piensa que a través del proyecto los niños “comenzaron a sentirse más valorados, hicieron más amistades. Tuvieron una autonomía tan grande

que ellos administraron su propia página y hasta un WhatsApp también. *Facebook* puede ser un medio de desestrés o relajación, pero también de aprendizaje” (e13, p. 3).

El segundo ejemplo es un proyecto sobre Zumbi y Nelson Mandela. Comparte que:

Es un proyecto maravilloso que trabaja la cuestión del negro, estudiando todo, desde Zumbi a Nelson Mandela, las personalidades y el enfoque en África, Salvador, Bahía, para que el educando, el joven el adulto, tenga el placer de percibir la importancia de ser negro, de la cultura verdaderamente negra. ¡Precisabas ver la alegría de ellos [los alumnos] ayer construyendo una pirámide!, porque fue una de las tareas. Los niños van a traer la sabiduría africana, los proverbios, la cultura. Ellos estudiaron la flora y la fauna y la presentarán a sus padres (e13, p. 6).

Expresa que el trabajo por proyectos “es riquísimo; nace del deseo del alumno, y de una investigación y de algo interesante, parte toda la clase” (e13, p4). Piensa que “no da para quedarse sólo con aquellas aulas monótonas que no tiene interés el alumno, que no pase placer” (e13, p. 4). El trabajo por proyectos “es una llama que enciende su clase. Es un motor, es un precursor y al mismo tiempo puede ser el foco que desencadenó otras cuestiones” (e13, p. 4). Comenta que de una cosa que se puede pensar como algo pequeño, “se hace una cosa macro” (e13, p. 4). Además, los alumnos se vuelven investigadores, se acercan a la verdadera ciencia y son útiles ayudando al prójimo. Lo expresa con sus palabras así:

[Trabajar por proyectos] Es apasionante, investigativo, proporciona el deseo de continuar, deseo de buscar, de investigar hace que el niño se torne más curioso, se torne un niño investigador. Con los proyectos, estimulas [como profesor] al niño a tener un gusto por la ciencia, una

ciencia verdadera que se produce dentro de las academias. ¿Por qué no comenzar con los más pequeños?

A los alumnos les gusta sentirse útiles. ¿Quién no gusta de ayudar al prójimo? Por tanto, una de las actividades del proyecto que hicimos [de Zumbi y Nelson Mandela] fue armar juegos y llevarlos a un orfanato (e13, p. 8).

Para la entrevistada, trabajar por medio de proyectos “debe de ser algo normal para el educador” (e13, p. 8), porque “[como alumno] aprendes de una manera práctica, no sólo aprendes en la teoría, no sólo leyendo, también colocando las ‘manos en la masa’ de una manera interdisciplinar. Todas las disciplinas, todo lo que imaginas, está contemplado en el proyecto” (e13, p. 6).

¿Cómo es que Marcia trabaja la planeación por proyectos? Dice que la temática la eligen en una reunión con los alumnos, en la cual “se dialoga con ellos [con los alumnos] y se les pregunta si encuentran interesante la temática y concuerdan. Y después nos sentamos [los profesores] es claro que a nosotros como profesionales nos toca pensar las tareas” (e13, p. 7). Entiendo entonces que ella como profesora propone un tema y los alumnos son los que dicen si lo encuentran interesante o no. El docente prepara las actividades y los alumnos trabajan lo que el profesor organice.

A diferencia de las entrevistadas anteriores, Marcia percibe que, al trabajar por proyectos, los padres de familia participan activamente: “Los padres vienen, participan, hacen una muestra, conoce los trabajos; siempre la familia tiene que estar ligada también, siempre unimos a la familia y la escuela” (e13, p. 9).

Por último, Grazi, al compartir el contexto que viven sus alumnos, afirma que “los niños no pueden perder la esperanza y [se cuestiona]: ¿cómo es que la educación puede ser esa puerta de esperanza en la vida de las personas?” (e14, p. 17). Comparte que una de las

estrategias que trabajó fue apoyarse en las diferentes disciplinas temáticas para organizar debates con el grupo:

Yo trabajaba a partir de temáticas, apoyándome de la Geografía, la Historia, Filosofía, Sociología, y yo hacía debates del tema con los niños. Entonces, elegíamos ‘tráfico de drogas’: ¿Cómo es que comienza la red? ¿Dónde hay redes más instaladas? Hacíamos análisis de mapas y, por ejemplo, analizábamos la relación de América Latina con Europa y con los Estados Unidos, con los grandes comerciantes. No era una apropiación de las terminologías o de los conceptos ¡era una discusión! Llevaba mapas, libros, investigaciones nunca pregunté a mis alumnos “Localiza aquí América Latina”, porque inclusive tenía a varios que no sabían leer y escribir, yo quería que ellos identificaran dónde estaban y que comprendieran su relación [con las drogas] (e14, p. 15).

Para Grazi, lo anterior significa trabajar por proyectos. Los proyectos permiten acercar a los alumnos a una comprensión de lo que viven. Se apoya de las asignaturas y “desprecia los contenidos formales” para poder discutir sobre temáticas que son la realidad de sus alumnos. Ella misma conceptualiza la estrategia como:

[El trabajo por proyectos] es un reflejo, una metodología, un resultado, una comprensión de un camino que la escuela va a seguir a partir del sentido que la escuela tenga con la comunidad. Es decir, existe una diferencia entre dar una plática y conseguir que el alumno al final perciba cuál es su realidad (e14, p. 23).

Reconoce que en ocasiones sus clases se parecían más a una conferencia que a proyectos; sin embargo, reflexionaba sobre ello para intentar un trabajo diferente:

Muchas veces tuve que ser moralista. A veces, era más conferencia que aula, sé eso. Siempre tuve una cosa que considero buena. Nunca tuve miedo de equivocarme. Entonces, yo decía: ¡ese trabajo no está interesante! y me sentaba para rehacer e intentar hacer un trabajo diferente (e14, p. 23).

Observo que la conceptualización que las profesoras tienen sobre el trabajo por proyectos coincide en aspectos tales como: es una estrategia activa que los profesores “deben trabajar”, de interés y donde los alumnos investigan, participan y parten de sus necesidades reales. Distingo que hay algunas diferencias en cuanto al origen de la temática que se trabaja en un proyecto. Por ejemplo, para Michellini la temática surge de los niños y del interés del docente; para Camila, proviene de las necesidades que el docente observa en los niños; para María y Marcia, del tema generador que otras autoridades señalan (la Secretaría Municipal), pero con la opción de ser modificada por maestros y alumnos; y para Grazi del contexto, de la realidad que sus alumnos viven. En todas las profesoras es posible distinguir una preocupación por trabajar los contenidos formales excepto en Grazi, quien menciona “hubo veces que hasta desprecié los contenidos formales” (e14, p. 15).

En cuanto a las dificultades para trabajar por proyectos sólo son dos las profesoras que lo enuncian: Michellini y Marcia. Michellini dice que lo complicado es trabajar por proyectos de manera colegiada con los compañeros de su escuela:

Las escuelas brasileñas aún no tienen una identidad, infelizmente cada profesor está en su salón y yo percibo así, que aquello en que cada uno cree lo lleva a la práctica; entonces, normalmente, lo que yo describí, en lo que yo creo [el trabajo por proyectos] mis compañeros no creen. Yo comparto pero no todos lo aceptan. Mis compañeros se

preocupan por cumplir su contenido, su currículum, se quedan con su trabajo tradicionalista; entonces, yo hago lo mío (e10, p. 10).

Parece, por tanto, que Michellini tiene conflictos con los paradigmas vigentes entre sus compañeros que trabajan en la misma escuela y ella. Por otra parte, Marcia únicamente expresa que una dificultad para trabajar por proyectos es “uno mismo, pues si la persona [el profesor] tiene el deseo, supera cualquier límite” (e13, p. 8). ¿En realidad es así? Quizá una pista para contestar a ello sea preguntarse ¿qué situaciones las profesoras conciben como ideales para poder llevar su práctica docente? Michellini y Grazi dan pista para responder.

Michellini tiene como ideal que la escuela sea un lugar “reflexivo” y argumenta que:

Todavía existe aún un desfase educativo grande existen padres aún omisos, analfabetos, que aún hay en todo Brasil y que es un factor para que ese trabajo, que es hecho en la escuela encuentre una continuidad en casa. Las escuelas brasileñas, principalmente públicas. Yo no consigo percibir en ellas un compromiso ético, un compromiso social en hacer un vínculo con la familia y entonces el trabajo [docente] queda fragmentado (e10, p. 12).

Grazi hace referencia a los alumnos:

Yo quiero un alumno preparado, con condición, con la formación que le permita insertarse en el mercado y en los puestos de trabajo, y que comprenda que esa rueda no va girar sólo para él. El acto de él precisa ser colectivo, precisa tener un significado, un sentido para el mundo, para la propia vida de que yo puedo ser un barrendero de calle o puedo ser un grande ejecutivo, un artista o un técnico;

sin embargo, aquel trabajo me da un aprendizaje, me permite reconstruirme como sujeto en mi práctica (e14, p. 6).

Para ellas, el que los padres de familia estén más vinculados con los alumnos, que la escuela tenga un vínculo con la comunidad y que los mismos alumnos sean más reflexivos sobre lo que hacen y harán en su futuro, son elementos que conciben como ideales para su práctica.

En este sexto capítulo abordé lo que los profesores del segundo contexto, Salvador, Bahía piensan en torno a las categorías: práctica docente (actores, ser docente), leyes educativas y trabajo por proyectos. En el próximo apartado final presentaré mis construcciones de argumentos explicativos comparativos sobre la temática en relación con lo que los profesores mencionaron en ambos contextos.



Y A TI ¿QUÉ ES LO QUE TE DICE?: REFLEXIONES FINALES

*Es el viento que pasa
y que ya pasó antes,
y que pasará después.
¿Y a ti qué es lo que te dice?
Mucho más que todo eso.
Me habla de muchas otras cosas.
De memorias y de saudades
y de cosas que nunca existieron.
...¡No me vengan con conclusiones!
La única conclusión es la muerte.
Fernando Pessoa, *Laberintos**

Después de haber realizado un recorrido por mi trayectoria escolar, el interés por el objeto de estudio, los cuestionamientos, propósitos, perspectivas teórico metodológicas para mi indagación, así como por el contexto educativo de Brasil y México, los principios del trabajo por proyectos y las voces de los profesores del Distrito Federal y Salvador, Bahía, es el turno de compartir mis reflexiones a manera de conclusión y mis construcciones de argumentos explicativos comparativos sobre la temática.

Como lo mencioné en el capítulo I, a través de este trabajo me propuse presentar la voz de los sujetos, docentes de educación primaria en escuelas públicas de dos contextos distintos, y

acercarme a conocer y comprender el sentido que le dan al trabajo por proyectos. No obstante, la riqueza de datos que me proporcionaron los profesores durante las entrevistas, me ayudaron también a iniciar un camino de reflexiones en torno al saber sobre la práctica, lo que piensan de las leyes educativas y lo ideal vs la realidad; ámbitos que están muy vinculados al trabajo por proyectos y que me permiten por tanto comprender el sentido de manera más amplia. Coincido con Terigi (2012) al decir que en las leyes educativas a los docentes se les concibe comúnmente como sujetos que “deben ser controlados de manera permanente y reconducidos de nuevo hacia la práctica esperada” (p. 10), pero difícilmente escuchados y de esta manera reconocidos; mi intención fue siempre darles lugar, mostrar lo que dicen, pues es allí donde podemos encontrar aportes para la mejora de la educación.

Para organizar mis reflexiones finales he decidido trabajar cuatro ejes, los cuales son: ser y saber en la práctica docente (el saber pedagógico que orienta su práctica), leyes educativas, trabajo por proyectos y, finalmente, sobre mi proceso de investigación.

Ser y saber en la práctica docente

El ser es inseparable del ser (conocimientos, habilidades, actitudes); nuestro ser está conformado por significados que pueden renovarse, repensarse y modificarse de muchas maneras posibles: “no existe camino predeterminado, sino camino por-venir” (Serrano, 2007, p. 89). Existen modos de ser y hacer ligados con nuestras historias, por efectos externos –lo simbólico– o internos –lo imaginario– (Serrano, 2007). Es decir, nuestros actos o saberes (no siempre el hacer es un reflejo del saber) están relacionados con los intereses en las reglas, normas o personas, pero también en nuestro mundo personal e íntimo. Conuerdo en que “una caracterización de la función docente debe considerar su extensión en el

tiempo, en la biografía de los sujetos que es también en el tiempo sociohistórico” (Terigi, 2012, p. 24).

Los profesores, tanto del Distrito Federal como de Salvador, Bahía expresaron su mundo externo –lo que las leyes educativas establecen– y también su mundo interno, al mostrar cómo interpretan el mundo simbólico, las leyes adosadas a sus intereses, deseos o expectativas sobre la práctica educativa. Al remitirse a su pasado reflexionaron sobre su hacer presente y enlazaron con su biografía las decisiones que llevaron a cabo (Schutz, 1993, p. 88).

En las narraciones que los profesores comparten sobre las razones del ser docentes, observo que la influencia del Otro en algunos de los casos, funcionó como nivel simbólico y fue un proveedor de destino para tomar su decisión. La madre, maestros próximos o, bien, un sentimiento de querer ayudar fueron las guías para ser docente. Parece ser que los efectos de la socialización en un mundo occidental es la elección de una profesión con base en los otros, los que están cerca, pues nos “crean ciertas condiciones del medio ambiente con lo que su importancia [de los que nos rodean –familia, maestros, amigos–] queda doblemente puesta de manifiesto” (Bordas, 1980, p. 62). ¿Cómo influyen estos factores en su práctica docente? Sin duda, las experiencias vivenciadas antes de la formación profesional contribuyen en la manera en que los profesores llevan a cabo su actuar educativo. No obstante, sea cual fuere el motivo por el que eligieron ser docentes, es a través de su experiencia, práctica y fundamentación teórica y metodológica como se hacen docentes. El ser docente es un proceso que se construye y reconstruye al reflexionar sobre las razones, maneras y propósitos del actuar pedagógico.

Cada profesor observa su práctica educativa desde un enfoque personal que lo lleva a actuar de cierta forma. Es posible notar que entre los entrevistados de ambos contextos existe una concepción

maternal o protectora de ser docente: ayudar a los alumnos (a los desprotegidos) a descubrir, a confiar. De aquí que se desprenda que la actividad de la docencia tenga que ver con el cuidado maternal, “la mujer que como una extensión de su papel de madre puede brindar amor y protección a sus alumnos” (Aguilar, 1992, p. 27), o bien, de protección hacia los alumnos, en el caso de los hombres.

Saber pedagógico

Dentro de los saberes se explicitan los pedagógicos que son “el modo de ser de la teoría educativa, en especial el saber que da cuerpo a instituciones formadoras de los profesionales de la educación” (Serrano, 20014, p. 3). El saber de los docentes parte desde sus concepciones teóricas y empíricas, las decisiones que toman, las creencias, la improvisación y actuación frente a las presiones de tiempo u otras exigencias, el trabajo en la diversidad, o el conocimiento de sus alumnos y el curricular “son saberes adquiridos en el proceso de socialización de los sujetos en su trayectoria escolar” (Serrano, 2014, p. 5), y agregaría personal, de programas y libros utilizados en su trabajo y de su experiencia profesional en la escuela y en el aula (Tardif, 2004, p. 48).

Por tanto, uno de los primeros contactos que los docentes tienen para comenzar a desarrollar sus saberes pedagógicos profesionales es su formación inicial. Hay diferencia entre la formación inicial de los profesores del Distrito Federal y de Salvador. Los del primer contexto, estudian en una de las escuelas Normales del país. De mis entrevistados, tres estudiaron en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (institución formadora de profesores de educación primaria) y sólo una profesora tiene una formación específicamente en inglés en una institución particular. En la escuela normal, estudios en el nivel superior, se hace énfasis en el estudio de una didáctica para cada asignatura del nivel educativo

en el que el profesor desee formarse (preescolar, primaria o secundaria) y es común que los cambios políticos en educación lleguen después a estas instituciones y cuando sucede, “los asuntos epistemológicos se muestran, desde un punto de vista normativo, ‘lo que debe ser’ el conocimiento” (Serrano, 2014, p. 6).

En cambio, en Salvador, Bahía, los profesores estudian la licenciatura en Pedagogía, estudios fundamentados más en el área de las ciencias sociales y psicología para, posteriormente, prestar atención en un solo nivel educativo. Las cinco profesoras entrevistadas de Salvador se formaron en Pedagogía. Me parece que la diferencia epistemológica de la formación inicial puede llevar a que la mirada de los profesores sea más local (lo que acontece en el nivel primaria, por ejemplo) o global (lo que sucede en general en educación); aunque no lo determina. Las profesoras formadas en Pedagogía de Salvador, Bahía tienen una concepción más clara sobre el trabajo por proyectos, aunque no todas conocieron la estrategia durante sus estudios (una de ellas ya en el trabajo). En los profesores del Distrito Federal, dos de ellos mencionan no haber conocido la estrategia durante sus estudios y los recién egresados sí; lo que lleva a cuestionarme ¿cuándo existirá una relación entre la formación de los profesores con las exigencias de las políticas educativas?

Entre los profesores entrevistados distingo dos posturas en cuanto a la concepción del saber. La primera refiere a aquellos profesores que ven al saber como algo ya producido, algo que es para ser “transmitido” o “enseñado” a pesar de que el profesor “no lo sepa todo”, como ellos lo expresan. En esta postura, los profesores argumentan buscar “mejores resultados” con las acciones que llevan a cabo. Así, se desprende que haya una relación didáctica estrecha entre los contenidos y los propósitos que desean alcanzar (mejores resultados). La segunda postura

que identifico es aquella en la cual los profesores expresan que el saber es para ser producido junto con los alumnos. Los profesores que explicitan lo último, son aquellos docentes que trabajan por proyectos –todos de Salvador y dos del Distrito Federal– escuchando los intereses y observando las necesidades de sus alumnos. Considero que a pesar de que los profesores tengan una u otra postura, la escuela es un lugar donde se produce saber, son productores; “aunque los procesos de producción de saber se refieran a la transmisión” (Terigi, 2012, p. 16), y por ello es necesario conocerlo y comprenderlo. Algunos textos que he encontrado sobre ello son estudios de investigadoras como Marylin Cochran-Smith y Susan L. Lytle (1990, 1992), de la universidad de Pennsylvania, quienes trabajan con las voces de los propios docentes: sus cuestionamientos, problemáticas, referentes que utilizan para interpretar y mejorar su práctica y las maneras en que definen su vida de trabajo. La noción que las autoras manejan es “dentro/fuera” y una de las premisas que sugieren es que “los maestros junto con los estudiantes construyen la vida del aula y las oportunidades de aprendizaje que están disponibles” (Cochran y Lytle, 1992, p. 451). Sin duda, más líneas por explorar.

Parte del saber de los docentes es la improvisación, la rutina aprendida, el saber previo, la inmediatez, como señala Tardif (2004) en el ejercicio cotidiano de la función de los profesores: “los condicionantes parecen relacionados con situaciones concretas que no permiten definiciones acabadas y que exigen improvisación y habilidad personal, así como la capacidad de afrontar situaciones más o menos transitorias y variables” (p. 38), generalmente situaciones con carácter de urgencia. Sin embargo, para los profesores la improvisación se vuelve un problema cuando sienten que es algo rutinario y “para salir del paso”, sin que signifique realmente un trabajo organizado para los alumnos.

El interés por el resultado (que según los profesores tienen las autoridades educativas) o de cumplir con un documento de exigencia administrativa, como es la planeación, está presente y es una preocupación para los profesores, lo cual provoca que el trabajo se convierta en una rutina, en una demanda externa (justo lo contrario que John Dewey planteaba) y que, por tanto, la actitud de interés por parte de los profesores como del maestro, difícilmente exista en el proceso.

El que la planeación, por ejemplo, se convierta en una exigencia más administrativa que pedagógica como lo comentan los profesores del Distrito Federal, lleva a que los docentes desarrollen a su vez, otro tipo de saber: escribir y registrar. “El trabajo en la escuela obliga al maestro a crear actividades, reflexiones, estrategias para realizar las mejores observaciones sobre su trabajo docente” (Quiles, 2005, p. 7). Hacen una serie de registros en libretas personales –como son las actividades que realizarán durante el día–, registran observaciones, anotan datos relevantes de los alumnos, pero que no se encuentran sistematizados. La riqueza sería grande para los profesores como colectivo académico si se llevara a cabo esta sistematización y se socializara en cada una de las escuelas. Está implícito que en ninguno de los dos contextos se realiza lo anterior a pesar de que existen reuniones (Juntas de Consejo Técnico en el Distrito Federal o de Actividades Complementarias en Salvador), ya que los entrevistados expresan que la agenda de la reunión está previamente establecida o que es muy dirigida.

Por otro lado, la acción docente tiene que ver con elementos de identidad individual y grupal. Son varios factores los que constituyen que un docente actúe de determinada manera. Entre los entrevistados detecto preocupación por responder a lo que espera de ellos la sociedad, los padres de familia y las autoridades escolares. ¿Y qué es lo que esperan entre ellos mismos? ¿Y sus alumnos qué

esperan de ellos? Me parece que existe preocupación por responder a lo externo que a lo interno, propio de cada contexto escolar, y esto lo veo ejemplificado en que en las escuelas de los entrevistados del Distrito Federal no existe un proyecto escolar donde profesores y alumnos participen; y en Salvador, Bahía, aunque manifiestan reuniones para elaborar proyectos que se trabajen de manera escolar, los proyectos están encaminados a cubrir también lo que la Red Municipal les dice. Por tanto, pienso que el compromiso primero debe ser con el contexto mismo, pues coincido en que “el compromiso, propio de la existencia humana, sólo existe en el compromiso con la realidad” (Barros, 2013, p. 57).

¿Qué es lo que se requiere para llegar a una pedagogía por proyectos en la escuela? Considero que es tener en cuenta primero que el docente difícilmente actúa solo, se encuentra constantemente en interacción con personas. Por tanto, requiere profesores con la capacidad de “comportarse como sujetos, como actores y de ser personas en interacción con personas” (Tardif, 2004, p. 38). A pesar de ello, no siempre los profesores entrevistados ven al compañero como parte del grupo. Lo detecté en una de las profesoras del Distrito Federal que no trabaja por proyectos. Al expresar que hay compañeros de otros estados cuyo trabajo es diferente al de los que son de la localidad, me ejemplifica una postura en que a lo local y a lo global lo ven como algo distinto y limitante el uno de otro. Bauman (2013) hace referencia a ello de la siguiente manera:

Lo que podemos y debemos aprender es que las distancias geográficas ya no tienen importancia [...] las causas pueden ser locales, pero el alcance de sus inspiraciones es global. Las causas pueden ser globales, pero el impacto que provocan se moldea y alcanza el mundo local (p. 47).

Se le pide al profesor muchas veces promover resultados y tareas individuales, pocas veces hay una comunidad de profesores donde se trabaje colaborativamente. Considero que un trabajo por proyectos fundamentado en la democracia, colaboración y autonomía sólo podrá llevarse a cabo cuando se trabaje de manera conjunta y se puedan alcanzar visiones de mundos globales en un mundo local y viceversa; es decir, cuando se desarrolle una pedagogía de proyectos.

Otro de los elementos que detecto como preocupación entre los entrevistados, sobre todo en los profesores del Distrito Federal es la cuestión de la relación entre teoría y práctica. Al mencionar sobre los cursos de la SEP, los docentes reconocen que muchas veces los cursos se centran más en cuestiones teóricas que prácticas, por lo que detectan un alejamiento entre lo que “debería de ser” y lo que “realmente es”. Creo que no se trata de hacer que la teoría encaje con la realidad, cuestión que en los cursos de la SEP se intenta, de acuerdo con los profesores. Parecen ser manuales de cómo “aplicar” más que de cómo construir y llevar a cabo un proceso que tenga significado para alumnos, profesores, padres de familia y autoridades escolares. No obstante, considero que un trabajo en la práctica no puede existir sin elementos teóricos. ¿Por qué ver a la teoría como un elemento ajeno a lo que acontece en la realidad? ¿Por qué no ver a la teoría como un elemento para reflexionar y cuestionar nuestra manera de actuar para transformar nuestra realidad? Pues la teoría y la práctica permiten al profesor armarse de elementos para su práctica educativa. Creo que en este punto está una clave para encontrar la relación entre teoría y práctica que muchas veces es discutida.

Las autoridades escolares también tienen un papel importante para que se trabaje de determinada manera o no dentro de una escuela, para que se lleve a cabo un trabajo por proyectos o no

entre los integrantes de ella. En la reflexión de la relación entre el ser y el saber se encuentra la oportunidad de reconstituirse. Los entrevistados de ambos contextos, refieren a las autoridades escolares como sujetos que se centran más en lo administrativo que en lo pedagógico, que se centran más en cumplir lo establecido que en buscar un diálogo entre todos los participantes para encontrar alternativas. ¿En realidad está presente con esta actitud la oportunidad de reconstituirse y de esta manera de poder trabajar por proyectos? Los mismos profesores del Distrito Federal hacen alusión a que el trato hacia ellos es “inhumano”, muy parecido a lo que Senett hace referencia al hablar de oficinas y calles: “las oficinas y las calles se convierten en lugares inhumanos cuando en ellas reinan la rigidez, el utilitarismo y las reglas de la competición. Y devienen humanas cuando propician las interacciones informales, abiertas y de cooperación” (Senett, en Bauman, 2013, p. 119). ¿De qué depende que se tornen humanas las relaciones dentro de una escuela? Me parece que, sin duda, para trabajar por proyectos se necesita un vínculo humano, de interacciones abiertas, de cooperación, reflexivas. Parece que en ambos contextos es un punto que debe buscar trabajarse.

Considero que los saberes pedagógicos mencionados hasta el momento no sólo se inscriben en la escuela, también en lo social (en la influencia que tienen los profesores en la comunidad a través de sus acciones) y en las leyes educativas (en la manera cómo las significan y las llevan a cabo).

Leyes educativas

Percibo que estar atento al cambio es una de las cuestiones que caracteriza a la docencia, sin embargo ningún cambio puede darse de manera mecánica, como expresan que acontece al entrar una nueva reforma o ley educativa. Entre los profesores entrevistados

se nota, por una parte, la insatisfacción por no haber sido consultados para la toma de decisiones en la elaboración de las leyes educativas; y por otro, la capacidad que tienen para actuar en condiciones de incertidumbre y de la necesidad de olvidar cuestiones que un día fueron importantes: llega un nuevo plan y programa de estudios –con nuevos planteamientos como el trabajo por proyectos–, y a pesar de expresar no recibir una formación (en Salvador) o de recibirla incompleta (en el Distrito Federal), los profesores salen adelante en el trabajo del aula.

Las leyes educativas constituyen tanto en Brasil como en México una búsqueda por establecer principios y fundamentos para mejorar la educación en las escuelas. El gobierno en cada país hace ajustes, modificaciones o “reformas educativas” con planteamientos orientados al trabajo en el aula: “Hoy más que ayer, ese sistema [educativo] debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad” (Chevellar en Terigi, 2012, p. 10). Los profesores viven los cambios de forma violenta, tensa y en muchos de los casos solitaria. Los entrevistados de ambos contextos expresaron no haber sido consultados, no haber evaluado lo que antes se trabajaba o no haber sido preparados para trabajar con lo que ahora se establece: “El sueño de la transformación es ofertado a las clases populares; pero se trata de un sueño de cuya realización no participan como sujetos” (Freite y Faundez, 2013, p. 100). Los planes y programas de estudio pueden ser diferentes, pero los saberes y prácticas de los docentes pueden mantenerse o reconstituirse de maneras inesperadas y pocas veces escuchadas; de aquí también mi interés por conocer la voz de los docentes en torno a ello.

Las leyes educativas se convierten en expectativas, cuestionamientos o hasta en frustración vivida por parte de los docentes, ocasionada por la presión de trabajar maneras distintas: lo

que dice el plan de estudios, lo que dicen las autoridades escolares o lo que piden los padres de familia. Se convierte en una práctica educativa fundamentada en lo preestablecido, en lo que ya está dicho. Por tanto, ¿cómo poder dar unidad a lo que está fragmentado? ¿Cómo poder lograr que los planteamientos, las perspectivas educativas sean ajustadas al contexto y compartidas entre todos sus miembros? Considero que una pista para dar respuesta a las interrogantes anteriores es justamente la que da la pedagogía de proyectos. El que cada escuela pudiera tener su proyecto escolar daría la oportunidad de escuchar a todos y a cada uno de los actores, llegar a acuerdos y tomar decisiones con base en su realidad local. Entre los entrevistados tanto del Distrito Federal como de Salvador expresaron no tener un proyecto escolar. Considero que este instrumento podría ser de utilidad para intermediar entre lo que establecen las iniciativas externas y lo que ocurre dentro del salón de clases con la participación de los profesores; los saberes para llevar a cabo un proyecto escolar sin duda los tienen, ¿qué es lo que hace falta para que cada escuela lo construya?

Los programas educativos de cada contexto incluyen aspectos que buscan que el alumno sea un sujeto reflexivo, crítico, participativo e indagador. A pesar de que las estrategias metodológicas están presentes para desarrollar las actitudes anteriores, no se capacita a los profesores para que puedan trabajarlas dentro del aula; por tanto, me parece que hay una incongruencia entre lo que se establece en los planes y programas y la manera en que se procede en la práctica por parte de las autoridades escolares. ¿Se contempla previamente un proyecto educativo con estrategias y recursos, para poder lograr los propósitos planteados? Sin duda, “es necesario que la educación se revolucione, se reinvente, en lugar de simplemente reformarse” (Freire y Faundez, 2013, p. 31).

Trabajo por proyectos

Con base en las entrevistas realizadas en los apartados anteriores, realicé reflexiones en torno a elementos que pienso están muy relacionados con el sentido que los profesores dan al trabajo por proyectos: el ser y saber en la práctica docente, el saber pedagógico y las leyes educativas. En este apartado me remitiré en específico a la concepción de los profesores en torno a la estrategia.

En ambos contextos se percibe la posibilidad que los profesores tienen en elegir la manera metodológica de trabajar la asignatura explícita en los planes y programas de estudios. Una de las opciones es el trabajo por proyectos. Coincido en que “resulta importante e interesante para la actividad profesional de los docentes adoptar metodologías que permitan hacer un acercamiento entre el maestro como investigador inicial y la práctica docente como su objeto de estudio” (Quiles, 2005, p. 8). Dado que en el trabajo por proyectos se indaga sobre un objeto que se transforma con base en propósitos bien definidos a corto, mediano y largo plazos, considero que como metodología, es factible relacionar los saberes pedagógicos de los docentes con las necesidades de cada contexto. Me parece que trabajar por proyectos puede ser un momento inicial para los profesores de que inicien una construcción de sus saberes que “tienen que ver con el trabajo docente de gestión, intervención y acción educativa” (Quiles, 2005, p. 8).

Percibo que hay dos visiones de concebir al trabajo por proyectos entre los entrevistados. Una como proceso de enseñanza y aprendizaje en la cual los alumnos, autoridades escolares, padres de familia y ellos mismos pueden participar, y otra, como un instrumento presente a nivel institucional en los planes y programas de estudio, que consiste en más respuestas que preguntas para los alumnos. Pienso que ambas dimensiones están relacionadas en la actuación de un profesor (lo colectivo y lo institucional), y es difícil

que ambas se conjuguen para llevar a cabo un trabajo por proyectos. En la Ciudad de México por las demandas a los profesores en la parte administrativa y no pedagógica, y en Salvador, Bahía por falta de actores en la práctica docente, como el coordinador pedagógico, no se conjugan.

Uno de los retos en educación y que está relacionado con el trabajo por proyectos es “presentar a los educandos los contenidos programáticos de una forma competente y de manera competente también, rehacer esos contenidos con la participación [de la comunidad], superando así el autoritarismo implícito en el hecho de “entregar” los contenidos al educando” (Freire y Faundez, 2013, p. 132). En algunos de los profesores del Distrito Federal se percibe que existe temor por no “cubrir” todos los contenidos que establece el programa, pues expresan que los padres de familia o autoridades escolares demandan que lo trabajen, lo que dificulta la decisión de llevar a cabo proyectos en el aula de una manera globalizada para quien lo sabe trabajar así. Los profesores de Salvador manifiestan un desapego al currículum formal pues parece ser que las demandas de su contexto se los exige, toman en cuenta algo que Freire y Faundez (2013) mencionan: “La realidad sociohistórica es un dato que se da y no un dato dado” (p. 99). El que exista por preocupación cubrir con una demanda externa creo que lleva de trasfondo la concepción de cada profesor en torno al aprendizaje y la relación que guarda el docente con el saber (de transmisor o productor) y esto, a su vez, tiene que ver en la manera en que el docente se sitúe como sujeto en el mundo: “Soy en tanto mi distancia al mundo me define. Soy por mi relación al y en el mundo” (Remedi, 1989, p. 16).

El trabajo por proyectos lo percibo como un concepto que cada profesor, de acuerdo con sus saberes pedagógicos o manera de interpretar las leyes educativas, lo construye. Pienso que la

realidad de cada uno de los contextos debe permitir la transformación de este concepto y no a la inversa; es decir, es importante partir del entorno: la escuela, la comunidad, los alumnos, los padres de familia, los mismos profesores –todos los actores son participantes– para que el trabajo por proyectos tenga un sentido: es el medio para llegar a un fin y no se quede como un “instrumento”, es decir como el fin en sí mismo; ¿la manera de lograrlo? Arriesgarse a hacerlo integrando el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos, las experiencias, el contexto, el trabajo colectivo y una constante evaluación y reflexión de la práctica docente.

Con lo expuesto hasta ahora, llego a la idea de que está en las manos de cada profesor la decisión de ser docente de una u otra manera. El decidir vivir lo desconocido, a arriesgarse a lo nuevo, al cambio, a luchar contra el hábito, a encontrar nuevos senderos o bien a morir lentamente como sucede:

Quien no cambia de vida cuando está insatisfecho con su trabajo o su amor, quien no arriesga lo seguro por lo incierto para ir detrás de un sueño, quien no permite al menos una vez en la vida huir de los consejos sensatos (Neruda, *Morir lentamente*).

Mi proceso de indagación

Cuando empecé mis estudios de maestría no imaginé lo que estaba por emprender. Un proceso de compromiso y distanciamiento de mi práctica educativa como profesora de educación primaria, el cual estuvo lleno de crecimiento personal y profesional. Contaba ya con dos años como profesora frente a grupo en una escuela primaria. Mi vivencia frente a las exigencias de trabajar con los nuevos planes y programas de estudio, en específico con la estrategia del trabajo por proyectos, fue un reto para mí. En la Benemérita

Escuela Nacional de Maestros había tenido el acercamiento teórico y práctico para trabajar de esta manera. Por tanto, me sentía segura y con los elementos para realizarlo; sin embargo, cuando percibí que la gran mayoría de mis compañeros profesores expresaron desconocimiento o inseguridad, me surgió la inquietud de poder prepararme para poder apoyarnos en conjunto de alguna manera. Por ello, el anteproyecto que presenté para ingresar a la maestría consistió en la propuesta de trabajar un curso de formación docente sobre el trabajo por proyectos para los profesores de la escuela primaria en la que laboraba. Poco a poco, con las asignaturas que cursé, las lecturas realizadas, las reflexiones y anotaciones, así como con la oportunidad de intercambio académico que viví, se configuró el tema ya presentado y descarté para la maestría la idea del curso. Sin embargo, fue un proyecto que no abandoné. Poco antes de enterarme de los resultados de ingreso a la maestría decidí comenzar a llevar a cabo mi propuesta con mis compañeros, quienes accedieron en su mayoría gustosos. El resultado del trabajo que realicé fue una tesina para titularme en la licenciatura en Pedagogía durante el primer año que cursé la maestría. Sin duda, una ardua carga de trabajo pero al mismo tiempo llena de satisfacciones. Me percaté de que mi trayectoria personal y escolar como pedagoga y profesora de educación primaria estaba muy ligada a la temática que elegí –el trabajo por proyectos–, y creo que estar consciente de ello, brinda muchas posibilidades para seguirme conociendo y para seguir en la exploración y en el trabajo del tema.

Debo confesar que disfruté mucho estos dos años de distanciamiento de la vida escolar como profesora. Lo disfruté porque, por una parte, me encanta estudiar y descubrir nuevas visiones, puntos de vista y posturas; y por otra, me gusta leer, escribir, comentar y asistir a eventos educativos. Particularmente, lo que se

refiere a la escritura de la tesis fue una tarea permanente a lo largo de mis estudios y también placentera. Intenté que mi recorrido no sólo estuviera cargado de “intelectualidad”, sino también de emoción, de vida. Creo que la emoción es necesaria para cada una de las cosas que realizamos. Buscar combinar su escritura con uno de los géneros literarios que más disfruto, la poesía, fue un ingrediente que me ayudó para saborear cada palabra e idea plasmada. No obstante, en algunas ocasiones tuve también dificultades para plasmar las ideas, sobre todo en la parte descriptiva de los capítulos cinco y seis y las reflexiones finales que, en este apartado, decidí incorporar.

Considero que la maestría también ha significado una introducción a la indagación. Aprendí sobre el proceso que implica investigar: plantear el problema, los cuestionamientos, los objetivos, el estado de la cuestión, los referentes teóricos y metodológicos; rastrear los datos de las reformas educativas, realizar el estudio de campo (aquí desaprendí y reaprendí lo que es una entrevista, una situación de entrevista) y organizar en categorías para analizar los datos obtenidos. Las transcripciones en ambos idiomas, las lecturas de lo que cada profesor decía, la identificación de lo que hablaba, la elaboración de un resumen de cada entrevista y el cuadro general de categorías y la toma de decisiones para presentar los datos, fue una tarea a la que no me había enfrentado antes.

Comprender el secreto del Otro para comprender mi propio secreto fue también uno de los elementos que me enriquecieron en este camino. El trabajo por proyectos significa para mí una posibilidad de escuchar al contexto en que uno se encuentra. De problematizarlo, indagarlo y de llevar a cabo acciones para su mejora con la participación de cada uno de sus actores. Es vivir la democracia en la escuela y trabajar un currículum integrado. Creo que el reto está en tener claro como profesora el ideal de ser humano

que quiero para mis alumnos, y conducir mis decisiones y acciones hacia ello constantemente. Deseo que mis alumnos sean seres humanos reflexivos, cuestionadores, indagadores, autónomos, participativos, colaboradores. El reto es serlo primero yo. Cada experiencia es una fuerza en movimiento que estimula la curiosidad y fortalece la iniciativa (Carrera, 2013, p. 93). Deseo que mis alumnos mediante sus experiencias pongan en juego su curiosidad y admiración por las cosas del mundo. Aplicar el trabajo por proyectos puede llevar a la idea de que se trata de un simple método (pasos a seguir); me parece que es más bien un conjunto de actividades, un proceso para llegar a un fin en común. El haber leído textos de John Dewey y de William Kilpatrick, me ayudó a ampliar la visión que ya tenía sobre los proyectos.

Respecto al trabajo de encontrar explicaciones argumentativas comparativas me permitió comprender de manera más compleja y global un determinado fenómeno, en este caso el sentido que los profesores dan a la estrategia del trabajo por proyectos. Pude vislumbrar varias perspectivas en una misma temática. Me identifico con lo que Przeworski menciona sobre los estudios comparativos: “la investigación comparativa no consiste en comparaciones, sino en explicaciones pues su objetivo general es entender” (citado en Sartori y Morlino, 1994, p. 30); entender es conocer y comprender es justo escuchar los sentidos. Al indagar sobre el estado de la cuestión, me percaté de que hay investigaciones sobre el trabajo por proyectos que aportan elementos teóricos en su mayoría, y sólo en algunos casos presentan la voz de los sujetos. No encontré alguna investigación que abordara los sentidos de profesores en educación primaria, ni mucho menos un estudio comparativo sobre ello. Me parece que en este aspecto lo que presenté puede contribuir a abrir nuevas brechas para futuras investigaciones.

Puedo decir que aventurarme a realizar este trabajo de tesis significó para mí un proceso de aprendizaje en varios ámbitos. En lo personal, a administrar mis tiempos y recursos; a organizar mis tareas y darme tiempo para el trabajo, pero también para mi familia, amigos o esparcimiento en general; a conocer y escuchar otras cosmovisiones sin prejuicios; a valorar la incertidumbre, ser paciente con mis procesos y dar tiempo al tiempo; a realmente acercarme a comprender al otro y, a partir de ello, comprenderme a mí; a estar en constante actividad mental, cultural, física y social a través de la lectura, los colectivos, los eventos de diferente índole, las visitas a lugares conocidos o no, el ejercicio pues es lo que me da la posibilidad de descubrir, cuestionar, indagar, reformular y reconstruir mi forma de ver las cosas y, por tanto, de siempre continuar aprendiendo. En lo profesional, me ayudó a conocer desde cómo buscar ciertos materiales en la biblioteca, con quién o cómo dirigirme para poder realizar mi trabajo de campo, de qué manera citar conforme a lo establecido por la American Psychological Association (APA); a visualizar formas distintas de llegar a conocer un fenómeno; a compartir y debatir ideas con colegas, a leer autores que serán una guía para reflexionar sobre mi labor educativa y a reafirmar que en educación el camino está lleno de oportunidades para buscar la mejora constante en lo individual y, por supuesto, en lo social.

¿Qué sigue? Me encantaría que con los conocimientos, habilidades y actitudes que he desarrollado durante estos dos años de maestría pudiera centrarme en cuestiones de formación docente. Poder contribuir en la escuela primaria en la que laboro a que entre los profesores continuemos problematizando, indagando y actuando tomando en cuenta el contexto para el beneficio de los alumnos, padres de familia y comunidad en general. Por supuesto, también me sentiría privilegiada en acceder a ser docente en el

nivel superior, en específico, en la formación de los futuros profesores. Como me percaté, la formación inicial puede brindar muchos elementos para la práctica educativa y me gustaría ser partícipe en dicha etapa.

Quedan muchos retos aún: revisar a detalle las leyes educativas, en ambos contextos, como su influencia internacional; continuar mi aprendizaje sobre el estudio comparativo y sus implicaciones; así como continuar con la lectura de textos originales de William Kilpatrick. Por lo anterior es que finalmente quiero concluir con una de las frases que resume lo que seguramente queda en mi trabajo, que es mucho más por decir, por hacer, por mejorar, por indagar: “lo que he olvidado me está esperando en algún lugar del futuro” (Cortés, 2014, p. 27).



REFERENCIAS

- Abreu, J. (2011). Anísio Teixeira e a Educação na Bahía. En A. Barbosa, *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Aguilar, C. y Sandoval, E. (1992). La condición femenina y el apostolado magisterial. *Intringulis*, 5, 26-31.
- Alves, R. (2011). *O amor que acende a lua*. São Paulo: Papirus.
- Alves, R. (2012). *Palavras para desatar nós*. São Paulo: Papirus.
- Andrade, O. (2001). Manifesto da poesia pau-brasil. En *Mestres do modernismo*. Pinacoteca do estado de São Paulo. São Paulo: Ministério de Cultura e Associação dos amigos da Pinacoteca.
- Andrade, O. (1928). Manifesto Antropófago. *Revista de Antropofagia*, 1(1) 1-6.
- Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. España. Paidós.
- Barbosa, E. y Moura, D. (2011). *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Barros, R. (2013). Contribuciones actuales del pensamiento freiriano a la educación de filosofía con niños: para una democratización de la democracia en tiempos de crisis. En J. Barrientos, *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana* (pp. 25-59). Madrid: Liber-factory.
- Bauman, Z. y May, T. (2010). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Bauman, Z. (2011). *Bauman sobre Bauman*. Río de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bécquer, G. A. (2002). *Leyendas y rimas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Benedetti, M. (2007). *Vivir adrede*. México: Punto de Lectura.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico*. España: Prentice-Hall.
- Bordas, M. D. (1980). *Elección de carrera y profesión*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bourdieu, P. (1986). *La ilusión autobiográfica*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Capriles (s. f.). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carreras, C. (2013). Filosofía para niños: el desarrollo global de las actividades de pensamiento. En J. Barrientos, *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana* (pp. 90-113). Madrid: Liber-factory.
- Castro, A. C. (2013). *A diversidade cultural no âmbito da formação do professores: o caso da universidade do estado da Bahia* (UNEB). Tesis. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Caniceros, R. (1992). *Elementos pedagógicos a incorporar a mi práctica docente del proyecto del nuevo modelo educativo*. Tesis para obtener el grado de licenciado en Educación Primaria. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Cerdá, A.D. (2001). *Nosotros los maestros: concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chiara, A.C. (2001). *Autobiografia: paixão e verdade*. Río de Janeiro: EdUERJ.
- CIDE (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1990). Learning form teacher research: A working typology. *Teachers College Record*, 1(2), 83-103.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62(4), 446-471.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013). Artículo 3. México: FCE.
- Cortés, O. (2014). *El fin del principio*. México: Sísifo.
- Curso Básico de Formación Continua para maestros en servicio (2011). *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México: SEP.
- Delval, J. (2002). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Domínguez, C. (2010). El proceso interpretativo en la investigación cualitativa. En A. Ávila, *Aportaciones de la investigación al conocimiento pedagógico* (pp. 129-161). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Durkheim, E. (1996). La educación, su naturaleza y su papel. En *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Educación vital para desarrollo del país (n.d.). Recuperado de http://www.laprimerapeperu.pe/online/mundo/educacion-vital-para-desarrollo-del-pais_103446.html
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Argentina: Paidós.
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo, Didáctica y Organización Escolar*. Madrid: Morata.

- Éspot, R. (2006). *La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Educación al Día.
- Félix, L. M. A. (1989). *Práctica docente y reformas educativas del México post-revolucionario*. Tesis para obtener el grado de licenciada en Educación Básica. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2007). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- García, J. (1990). Comentario. En Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de Educación*, número extra, 130-134.
- García, G. A. y Alvarado, I. (1997). *Binomio preescolar: juego y lenguaje*. Tesis para obtener el grado de licenciada en Educación Preescolar. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Gonçalves, D. (2005). Manifiesto de los pioneros de la educación nueva. *Trasatlántica de educación*, 5, 49-64.
- Gonçalves, D. (2011). Escola nova e processo educativo. En 500 anos de educação no Brasil. En E. Teixeira, L. Mendes y C. Greive (org.). Belo Horizonte: Autêntica.
- González, T. M. C. (2003). *Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales*. *ESE*, 5, 61-83.

- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Heller A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.
- Historia institucional del Ministerio de Educación (n.d.). Recuperado de <http://portal.MEC.gov.br>
- Ibarra O. (1994). *Didáctica moderna: el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Aguilar.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (n. d). El método de proyectos como técnica didáctica. Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/html>
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación*, 49/50, 80-88.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-37). Barcelona: Morata.
- Kilpatrick, W. (1926). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. Nueva York: The Macmillan Company.
- Kilpatrick, W. (1936). *Remaking the curriculum*. Nueva York: Newson Company.
- Kilpatrick, W. (2011). *Educação para uma sociedade em transformação*. Río de Janeiro: Vozes.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Lira, A. (2012). Prefácio. En M. Alves, *LDB fácil leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lispector, C. (2004). *Aprendendo a viver*. Río de Janeiro: Rocco.
- Manning, M. (2000). *Inmersión temática: el currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental*. Madrid: Gedisa.

- Mariscal, S. e Iglesias, P. (2013). La experiencia de filosofía para niños en el colegio Lope de Vega. En J. Barrientos, *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana* (pp. 129-158). Madrid: Liber-factory.
- Martinello, M. y Cook, G. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Maza, J. y Maza, M. (2002). *Conocimiento e investigación*. México: Edere.
- Moreira, A. F. (1995). *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus Editora.
- Morin, E. (2010). *Mi camino*. Barcelona: Gedisa.
- Pagni, P. A. (2008). *Anísio Teixeira. Experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação*. Río de Janeiro: Petrópolis, Vozes.
- Parâmetros curriculares nacionais (PCN): Apresentação dos temas transversais e ética (1997). Brasília: MEC/SEF.
- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares.
- Pozo A. (2007). Desde l'ermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolianos. *Revista de Educación*, número extra, 143-166.
- Puig, J. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Quiles, M. (2005). Construcción de los saberes pedagógicos. *Caminos abiertos. Revista Pedagógica*, XIV(158), 2-13.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas: sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, 84-93.

- Sabines, J. (1961). *Antología poética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. y Morlino, L. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schriewer, J. (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de Educación*, número extra, 79-127.
- Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En J. Schriewer y F. Pedró (eds.), *Manual de educación comparada* (pp. 189-246). Barcelona: Universitas-37.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. España: Paidós.
- Secretaria da Educação Básica (2013). *Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.
- Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª série)*. Brasília: Ministério da Educação.
- Senett, R. (2004a). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- SEP (2009). Plan y Programa de Estudios 2009. México.
- SEP (2009b). Programa de estudios 6º de primaria. Distrito Federal.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación básica, primaria. México: SEP.
- Serrano, J.A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.
- Serrano, J. A. (2014). *Develar el saber de los docentes en las narrativas (auto) biográficas*. Río de Janeiro: CIPA.
- Serrano, J. A. y Ramos, J. M. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: UPN.
- Silva, W. Oswal de Andrade e seu banquete antropofágico (n. d.). Recuperado de <http://www.culturabrasil.org/oswaldw.htm>.

- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Sumiacher, D. (2013). Filosofía para niños: una disciplina que el tiempo hace emerger. En J. Barrientos, *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana* (pp. 60-89). Madrid: Liberationfactory.
- Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Teixeira, A. (1969). *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Tenti, E. y Tedesco, J.C. (2000). *Nuevos tiempos y nuevos docentes. Conferencia regional "El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades"*. Brasilia: UNESCO-Ministerio de Educación y Cultura.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Instituto CIFE, Ecoe Ediciones.
- Todorov, T. (1991). Cartas persas. En T. Todorov, *Nosotros y los otros* (pp. 399-408). México: Siglo XXI.
- Torralba, F. (1998). *Pedagogía del sentido*. España: PPC.
- Tuirán, R. (2012). 90 años de educación en México. México: FCE.
- Tyler, R. (1979). *Principios básicos del currículo*. Madrid: Troquel.
- Universia brasil, Obreros de Tarsila de Amaral (n.d.). Recuperado de <http://noticias.universia.com.br>.
- Villoro, L. (1987). *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Willis, P. (2003). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós educador.
- Yurén, T. y Araújo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631-652.

Esta edición electrónica de *El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria. Un estudio comparativo* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar el 3 de abril de 2018 en la Unidad Ajusco.