



**Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía
Facultad de Estudios Superiores Aragón**

Voces de la experiencia: una aproximación narrativa al Saber - Ser de
maestros en espacios de autoformación

TESIS

**Que para optar por el grado de
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

Presenta

MTRO. JORGE ALBERTO CHONA PORTILLO

Tutor Principal

DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

Facultad de Estudios Superiores-Iztacala, UNAM

Comité Tutor

DRA. ANDREA OLMOS ROA

Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza, UNAM

DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO

Facultad de Estudios Superiores-Aragón, UNAM

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

Facultad de Estudios Superiores-Aragón, UNAM

Ciudad de México Agosto 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para

Lupita, aroma y aliento que inspiran amor para seguir los senderos

de una vida;

Ana María, una voz guerrera en las montañas del Sur;

América, Juan, Ajax y Kaoris, coces adultas e infantiles de la

tierra añorada;

Ana Camila†, tierno recuerdo a la distancia;

Elisea†, luz en la oscuridad del cielo;

Dana†, más allá que una mascota, una compañía en soledades.

Por aquellas/os mujeres y hombres verdaderos, los

maestros,

Hacedores de historias.

Los que en su brega cotidiana luchan por la dignidad,

cuyas voces emergen del silencio y desde el amanecer

del Sur.

Para hacer presencia,

y dar vida en lo inerte del tiempo.

Los que dan, reciben y devuelven en un acto de

reciprocidad.

Los que empeñan en su lento caminar,

una andanada de saberes,

y que tejen con palabras,

Relatos de vida que navegan en el olvido,

y vuelven a ser memoria,

En ese, vivir la vida vivida.

Agradecer a todos aquellos que contribuyeron para hacer de mí el que escribe esta tesis, es sin duda un acto de incompletud.

En principio, a la UNAM por ser lugar, espacio y tiempo en que transcurre una formación, Alma Mater a la que retorno una y otra vez, para abreviar del conocimiento que ahí se construye.

Devolver con palabras de infinita bondad sus encuentros, sus consejos, sus palabras de aliento, su apoyo y comprensión, por ese acompañamiento pedagógico, sus saberes compartidos, sus interrogantes epistemológicas, su paciencia y dedicación, su tiempo y esencia, es sin duda un eterno agradecimiento a:

Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez, Dra. Andrea Olmos Roa, Dra. Rosa María Martínez Medrano, Dra. Martha Corenstein Zaslav y Dr. Antonio Carrillo Avelar.

Las voces de la experiencia pedagógica que impregnan con su ser y hacer esta tesis: Estela García, Magdalena Orozco, Norma Saavedra, Cristina Saavedra, Mireya Martínez, Elizabeth Camacho, Patricia Ruiz, Guadalupe Correa, Olimpia Olivera, Alejandra Hernández, Rosalino Gómez e Irma Lilia Huante.

A mis amigos y compañeros de la UPN y de la BENM, cuyas voces forman parte de las huellas en este trabajo: Gerardo, Carmen, Roberto, Marco, Angélica, María de Jesús, Rigoberto, Juanita, Macrina, Luciana, Nancy, Adriana, Leonor, Tadeo, Fernando, Lupita, Aurelio... y tantos nombres más.

A los maestros, amigos y compañeros de la Red LEO Oaxaca y de la Red Metropolitana de Lenguaje, cuyas voces y experiencias persisten a través del tiempo y la palabra.

A toda la familia Portillo Hernández por ser origen, camino y horizonte.

Un agradecimiento muy especial al Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (CONACyT) por el apoyo en mi formación tanto en el programa de maestría como de doctorado. A la SEP (BENM-DGNAM) por su apoyo para realizar los estudios de doctorado en pedagogía.

A la vida, por ser un horizonte de conocimiento y comprensión de sí mismo y de los otros.

Índice

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
Una investigación autobiográfico-narrativa	14
Relatos de experiencia docente	16
Una breve interpelación	17
Donde nace el saber de la experiencia	18
I. De oficio pedagogo cultural. De cómo se teje una profesión con apuntes autobiográficos y se plantea una investigación	24
Itinerarios de una parte de mi formación	30
La incidente melancolía. Conversaciones con la abuela	30
Descubrí que sabía leer y escribir	32
¡De cuento! O de cómo la literatura llegó a casa	35
Una vez que aprendí las letras, disfruté leer comics	36
Leer de muchas maneras, leer los diversos textos	37
La vida se teje a ratos y con retazos de tiempo	40
El oficio de investigar	44
II. Voces silenciadas. De luchas y resistencias	56
Los maestros de educación básica: cuando la palabra del maestro era autoridad	59
De reformas educativas para una racionalización del trabajo docente	62

De luchas y resistencias: procesos alternativos de educación y formación de maestros	83
III. Narrativa e investigación educativa	96
Imaginaris de la elección metodológica	97
La narrativa en investigación educativa	100
El terreno de la investigación (auto)biográfica - narrativa en el campo de la educación.....	105
La documentación narrativa de experiencias pedagógicas.....	119
Sentidos, potencialidades y usos de la narrativa en investigación.....	122
IV. Redes de maestros, comunidades de saber.....	132
La Red TEBES, UPN	134
La Expedición, Colectivos y Redes Pedagógicas de Colombia	136
Red Metropolitana de Lenguaje, Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad	140
Redes de maestros, un camino para pensarse en colectivo.....	145
La reflexión de la práctica, una posibilidad de indagar el saber docente	154
Al encuentro con lo pedagógico.....	159
Vivir la experiencia, pensarse en el conocimiento para que otros aprendan ...	162
La praxis social y pedagógica de los/las maestros/as.....	176
Ser maestro/a	189
Narrativas y emancipación.....	194

Pedagogía, Formación, Experiencia y Comunidades de Saber.....	199
V. Narrativas en busca de sentido. Experiencia, Ser y Saber	210
El arte de narrar: de la voluntad de contar a la interpretación.....	211
La voluntad de contar	213
Construir la interpretación.....	216
Ser lo que se es. Apuntes para no olvidar quienes son algunos de los protagonistas de esta historia	220
Estela García, hoy Supervisora Escolar Zona 095, Educación Indígena, Tlaxiaco Oaxaca.....	222
Magdalena Orozco, Profesora en Educación Indígena, Escuela Primaria Migrante, en San Martín Peras, Oaxaca.....	225
Cristina Saavedra, Profesora en Educación Primaria, en Tláhuac, D.F.	225
Norma Lucia Saavedra Romero, Profesora en Educación primaria, Coyoacán, Distrito Federal	228
Mireya Martínez, Profesora de Educación Secundaria en Gustavo A. Madero, D.F.....	229
Elizabeth Camacho, Profesora de Educación Primaria en Tlalpan, D.F.....	233
Patricia Ruiz, Profesora en Educación Primaria en Iztapalapa, D.F.....	235
Guadalupe Correa, Profesora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros	240
Olimpia Olivera, Profesora en Educación Primaria en Oaxaca, Oaxaca	243
Alejandra Hernández, Profesora de Educación Primaria en Ecatepec, Estado de México	243

Rosalino Gómez, Profesor jubilado	244
Irma Lilia Huante, Profesora de educación preescolar en Michoacán	244
El relato como el lugar de la sospecha y construcción de sentido	244
Tejiendo Experiencia y saber	254
El relato, una aprehensión en el tiempo	258
Saber en primera persona	261
Configuraciones del saber	274
La vitalidad de la lengua, un proceso de resistencia en el relato de Estela ..	280
Escribir en Tu'un Savi y español: una tarea de traducción	284
Enseñar un saber, enseñar con saber	289
Una vida prescrita, las paradojas de usos y costumbres	294
¡Kussiki maestra! Niños en contexto	296
El diálogo que hermana. La pregunta, un horizonte de conocimientos	298
Niños en acción	306
Profesoras que alientan el aprendizaje	312
Alteridad, ser y saber. Ese otro que llegamos a ser	320
Comienzo de una aventura	328
Nos falta mucho que aprender	331
Retorno 14, un saber ¿olvidado?	334
De ideas en la cabeza y alegría en el corazón	340

Llegar a ser lo que se es.....	345
Los relatos, formas de ser entre el tiempo, el recuerdo y la memoria.....	348
Tiempo y aprendizaje.....	351
Educadora descubre el alma de un niño, o el narrarse a sí misma en la imagen del otro.....	353
Reflexiones Finales	359
Bibliografía	375
Anexos	392
Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez.	393
Construyendo carros de cartón	403
Niños con libertad de decidir y elegir: Proyecto: “Alebrijes”	414
Pedagogía por proyectos tercera llamada comenzamos.	425
El encanto de la democracia en el drama	438
Volcán por estallar... o ¿Cómo funciona la naturaleza?	451
Pedagogía por proyectos. Un encuentro de oficios	466
Nos falta mucho que aprender... ..	490
Un buen ciclo escolar en San Baltazar	499
¡Una galería impresionante!.....	510
Tiempo y aprendizaje.....	525
Educadora descubre el alma de un niño.....	534

Resumen

Vivir la vida vivida. Es el relato elaborado desde una aproximación narrativa al saber – ser de las/los maestras/os. Otra narrativa que emerge desde las propias narrativas de los docentes.

La investigación (auto) biográfica – narrativa presenta una ventana al conocimiento en el campo de la educación. Escribir y pensar desde sí y sobre sí mismos, es una construcción hermenéutica para dar cuenta, desde la subjetividad del sujeto, la existencia del ser y su hacer en el tiempo narrado a través de relatos que maestras y maestros trazan en sus líneas sobre la experiencia docente.

Este texto ofrece en términos de apuesta, recuperar las voces de la experiencia de docentes –mujeres y hombres-, puesto que ahí, en el lugar de sus narrativas subyace un saber incorporado que da sentido a la docencia y constituye un principio de resignificación del ser maestra/o.

En esta tesis la narratividad se hace presente en la mirada analítica que se construye desde la presencia del sí mismo del investigador, de las voces que son huellas en los registros etnográficos, voces narradas en la palabra de sus autores, en esos relatos de vida en las aulas, todas ellas para trazar un horizonte que permite comprender al docente de educación básica y a los formadores de docentes como intelectuales de la educación.

Dar voz a los sin voz, fue el propósito principal. Hacer del silencio la palabra. Un camino de reconocimiento donde el saber de las/los maestras/os permite dar cuenta de su autoridad en el aula y en la comunidad, de una profesión de riesgo y en riesgo ante el desprestigio mediático que sufre hoy en día, pero a la vez, de una profesión netamente social; y que desde lo pedagógico, constituyen narrativas que explican y contribuyen a comprender los sentidos de la docencia.

Palabras clave: educación, investigación, narratividad, saber, experiencia, ser, sentido, significación, pedagogía, hermenéutica.

Abstract

Living the lived life. It is the story developed from a narrative approach to the knowledge - being of teachers. Another narrative that emerges from the teachers' own narratives.

The (auto) biographical - narrative research presents a window to knowledge in the field of education. To write and think for themselves and about themselves, is a hermeneutical construction to account, from the subjectivity of the subject, the existence of the self and its doings in time, told through stories that teachers draw in their lines on their teaching experiences.

This text offers, in terms of commitment, to recover the voices of experience from teachers, because there, in the place of their narratives, underlies a built-in knowledge that gives meaning to teaching and is a principle of resignification of being a teacher.

In this thesis the narrative is present in the analytical look that is built from the presence of the self of the researcher, from the voices that are footprints in the ethnographic records, voices told in the words of their authors, in these stories of life in classrooms, all them to draw a horizon that allows us to understand the teacher of basic education and the teacher educators as intellectuals of education.

Giving voice to the voiceless, was the main purpose. Making the word from silence. A path of recognition where the knowledge of teachers allows to account for their authority in the classroom and in the community, a profession of risk and at risk facing the media vilification that it is suffering today, but at the same time, of a purely social profession; and which from the pedagogical, constitute narratives that explain and help to understand the meanings of teaching.

Key words: education, research, narrative, knowledge, experience, being, sense, significance, pedagogy, hermeneutics.

Introducción

*“El relato es esa vida vivida,
nuestro ser, nuestra existencia está ahí,
en ese tiempo narrado”*

Jorge Chona

El maestro en su laberinto. ¿Cómo se llega a plantear la figura de los docentes de educación básica hoy en día, en nuestro país? Maestros que no logran los niveles de idoneidad para ser maestros, que requieren ser evaluados, porque sus competencias no consiguen una educación de calidad. Niños y jóvenes que no alcanzan competencias favorables en las disciplinas de lengua, matemáticas, ciencias o historia. Jóvenes que egresan de las Normales o la UPN, supuestamente sin un nivel de competencia en el ámbito de la docencia. Un mar de reformas educativas que más que educativas son laborales, que impulsan no una transformación educativa, sino una evaluación docente para generar un nuevo horizonte para la formación de los maestros, sustentados en principios de competitividad y calidad de la educación, así como otros mecanismos de permanencia y control para el magisterio de educación básica y normal. Una realidad de abandono a las escuelas, a la formación de los docentes y a la formación de niños y jóvenes, que lejos de buscar atenderse, sólo se cuestiona y actúa contra uno de los principales protagonistas de la educación: los maestros. Silenciar sus voces inconformes, como si el maestro no estuviese subsumido ya en silencios de insoportable levedad. Un laberinto de contradicciones que no permiten a los maestros desarrollar una pedagogía de la inclusión, de la diferencia, de la autonomía, para la diversidad y el cuidado de sí, una pedagogía para la creación con sentido humano.

En este laberinto la voz del maestro emerge en las narrativas de la experiencia pedagógica. El maestro construye narrativamente la realidad de las escuelas. Recupera su saber, tanto pedagógico como de la experiencia, que reconfigura la docencia y a los maestros en tanto que sujetos productores del conocimiento. Los

maestros construyen su sí mismos como otros a través de los relatos, descubren una identidad narrativa que les permite generar procesos de transformación de sus prácticas, aulas, escuelas y comunidad. Generan otra comunidad, desde la escritura y la reflexión de sus prácticas, y que, en procesos de (auto) formación, organizados en redes, construyen nuevas formas de expresión, otras geografías y gramáticas pedagógicas que buscan contribuir a la comprensión de la complejidad de la educación. Hay sin lugar a dudas otras miradas de lo que significa ser maestros, de los saberes de los maestros, de los modos de hacer docencia, procesos de emancipación donde la libertad en el aula, lo que tiene que ver con aprender a tomar y dar la palabra, desarrollar la escucha y la participación, apropiarse de la democracia como forma de vida.

Un maestro que investiga sobre su experiencia, la de otros maestros y la de los estudiantes construye puentes para una interpretación, donde las historias se cruzan se construye la interpretación, un espacio para la fusión de horizontes: el mundo vivido a través de lo narrado en un texto y el mundo del lector, la otra lectura que posibilita la comprensión y la acción.

Es un hacer un tipo de investigación militante, donde los problemas no se contemplan desde el papel del espectador, sino del actor que asume la autoría de sus palabras. En este sentido esta investigación tiene sus particularidades, hacer una investigación autobiográfico-narrativa, que nos enfrenta con diversos retos en el preciso momento de articular las tradiciones académicas de hacer investigación y las andanzas de la escritura de la tesis, sus retornos dialógico-reflexivos, procesos que se van reordenando en la trayectoria de una tesis.

En eso que uno denomina con cierto desparpajo *la cocina de la investigación*, uno va escribiendo desde la propia experiencia como investigador; y se descubre uno mismo ante un bagaje de posicionamientos teóricos, ante el bricolaje que representa hacer análisis y construir una interpretación, en el deslizamiento de la sospecha como forma de apropiarnos del no lugar que ocupa la investigación, de las que uno no puede ya desprenderse. Aquí se investiga la experiencia docente a

través de lo autobiográfico y narrativo para aproximarnos al ser y saber de los maestros.

Una investigación autobiográfico-narrativa

Una investigación se conforma por diversos elementos. Lo histórico, lo social, lo ético, lo conceptual-teórico, lo metodológico. Todos pueden apuntar a diversas historias, y el investigador puede recuperar esos elementos y desarrollar una o muchas historias, y dejar de lado otras; o bien como es mi caso re-armar historias para dar cuenta de que la experiencia docente como vivencias que reconfiguran el ser docente, desvelan saberes pedagógicos en tanto que intuiciones construidas o creencias de alteridad, de formas narrativas para hacer presencia y dar cuenta de la identidad narrativa que se reconfigura a través del tiempo, los recuerdos, los olvidos, las ausencias y los silencios de ese lugar llamado mundo escolar y de esos personajes llamados maestros.

La investigación biográfico narrativa es una aproximación que permite enriquecer la indagación social y la construcción de conocimiento en el campo de la educación, así también resulta esencial para la acción social y/o pedagógica. La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad educativa (para la presente investigación) desde una óptica particular: los modos como nos narramos en un intento de explicarnos/comprendernos en el mundo escolar en que vivimos y la identidad narrativa como formación en contextos de cotidianidad. La relevancia son las voces propias de los diferentes sujetos, que tejidas con algunos supuestos teóricos constituyen la urdimbre de la docencia. Por lo que los ejes esenciales de esta investigación son: la experiencia docente, la configuración del saber y del ser en los espacios de red y las narraciones de las/los maestras/os.

La investigación (auto) biográfico narrativa constituye un enfoque teórico y metodológico, donde el acto de contar, de la escritura de relatos y el hecho de encontrarse en ellos, permite apreciar la experiencia como forma de vida, cuyo

ámbito posible está dado a través de la red de articulaciones internas: las significaciones que la experiencia representa para quien narra el relato, este es el punto central del análisis de esta investigación. Donde el significado es usado y transformado en un proceso interpretativo que los seres humanos utilizan en su interacción con las cosas o con las personas o consigo mismos, desde esa construcción de la alteridad, un ser en sí mismo sin ser ya él mismo. Entonces el conocimiento viene a ser esencialmente una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo. De hecho, el significado es un proceso de construcción social. Por tanto, la forma como los propios sujetos construyen sus relatos es un componente esencial en el proceso de comprensión.

Así que, de lo que se trata es de encontrar las significaciones y sentidos que los docentes otorgan a la experiencia narrada; de tal forma que el saber práctico de los docentes, es resultado de la experiencia en el aula, que cuando lo comunican a través del relato escrito constituyen un discurso narrativo, que da cuenta al mismo tiempo, de una forma de vida y una condición histórica, en tanto que estructuras ontológicas de la historicidad y la narrativa. Por ello, la función del acto narrativo está constituida por el relato como forma de intelección narrativa cuya búsqueda es el comprender, el comprenderse. En esta perspectiva, la ciencia deja de preocuparse por buscar la veracidad de las teorías formuladas y se ocupa de cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan. Los fenómenos sociales como afirma Ricoeur (1999), son textos a interpretar.

En la búsqueda de comprender el mundo, las personas conceden significado a sus vidas y a sus relaciones relatando su experiencia, por tanto, la autobiografía y el relato de la experiencia, constituyen actos de conocimiento de la realidad tal y como cada uno la experimenta. De esta forma, los saberes, los sentimientos, los afectos, es decir, lo subjetivo, se constituye en componentes relevantes en la comprensión de la realidad educativa, contexto del ser maestro. Se configura entonces otra posibilidad: la identidad narrativa del maestro, porque se asume una

forma específica de narrarse en el tiempo, en la memoria, en las voces del otro para hacer presencia de lo que se es.

Relatos de experiencia docente

En el contexto de la investigación autobiográfico-narrativa devino una especie de interpelación, surgida en ese andar de vivencias en las relaciones con maestras y maestros, a partir de las cuales, comenzaron a surgir dudas e inquietudes, sobre: ¿qué sabía del mundo escolar? ¿Qué lugar se le da a las versiones de los docentes? ¿Por qué resulta tan difícil avanzar en la transformación de las prácticas docentes? ¿Por qué se desvaloriza el conocimiento que los maestros ponen en juego al interior de sus aulas? ¿Por qué con tanta investigación educativa no se han producido los cambios en las escuelas y los docentes? ¿Desde qué lugar miramos a las maestras y los maestros?

Como no podía responder esas preguntas de manera obvia, inicié un diálogo con autores que dan cuenta de esta forma autobiográfico-narrativa de hacer investigación. Así que en este lugar, se dieron cita Antonio Bolívar en primer lugar, puesto que aunque ya venía trabajando con la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, consideré que Bolívar proporcionaba los referentes epistemológicos, así que me aventuré a otros encuentros, entonces recuperé algunos textos de Jorge Larrosa, *Déjame que te cuente*, *Pedagogía profana* y *La experiencia de la lectura*, que me han permitido adentrarme a la experiencia, a la subjetividad y a la narrativa en el campo de la educación, así como desde la perspectiva de José Domingo Contreras para hacer de la experiencia un campo de investigación. En este punto, la mirada de Conelly y Clandinin, me permitió posicionar la experiencia sobre narrativa e investigación, del lugar que ocupa la narrativa en el aula y de cómo a través de la narrativa se reconstruye el hacer docencia como proceso de vida que se narra y se vuelve a vivir. Dosse, De Certeau y Chartier, me aproximaron al arte del relato (auto) biográfico y a la historicidad. Mientras que Delory-Momberg, me ha proporcionado herramientas

para trabajar la narrativa de los maestros. De Pilar Unzué y la expedición pedagógica, he recuperado la noción de viaje para reconocer al sujeto en su contexto de producción: las redes de maestros. De Heidegger recupero el *dasein*, el estar siendo. De Gadamer la noción de experiencia y la fusión de horizontes. De manera más específica ha sido Paul Ricoeur, quien me ha permitido trazar cuatro perspectivas en el análisis del relato: a) una teoría de la interpretación, b) una teoría narrativa y el análisis del relato, c) la experiencia educativa y, d) la identidad narrativa con respecto a la noción de ser, la existencia temporal en la narratividad. En el texto se deslizan otros autores y perspectivas teóricas de acuerdo a su propio tratamiento.

Una breve interpelación

El camino que me he trazado en esta investigación tiene que ver con la narrativa, construida desde dos puntos que me interpelan: lo antropológico como la mirada densa que busca detenerse en cada insignificancia para encontrar la voz de la experiencia; el otro que deviene de lo literario, para ubicar al relato al igual que el mito, como el vehículo para dar cuenta de esa experiencia de lo que pasa, sucede o acontece en el aula, cuya validez está en la perspectiva de la coherencia y la verosimilitud, parte del mundo escolar narrado a través de las historias de los maestros. Y en ese supuesto, descubrir las formas de contar como la identidad narrativa de los maestros, una especie de rompecabezas ante el planteamiento de ¿quién se es?, ¿quién soy? o ¿quién eres tú?, ¿qué soy?, que sólo se puede concebir como el ser alguien al que se es, ya que implica una forma de estar en el mundo, y sólo se puede percibir desde ese ser otro, de ahí que la identidad docente sólo es posible a través de lo imaginario, de lo relatado, de lo subjetivo materializado en el escrito, en el texto que se constituye en una narrativa de sí.

Donde nace el saber de la experiencia

Como toda investigación, la autobiográfico-narrativa nos interpela, y convoca a recurrir al recuerdo como un recurso para hacer presente algunas nociones, en este caso la experiencia y el saber docente. De ahí nace esta breve historia de una mujer que ayuda a recuperar la noción de lo que significa la experiencia. Hace un buen tiempo, una mujer, campesina ella, sólo había estudiado hasta tercer año de primaria en el modelo cardenista de educación, aprendió a leer, escribir, hacer operaciones matemáticas, a cocer ropa y a bordar, además de los saberes de la comunidad y la historia propia: el trabajo de la siembra, la elaboración del queso y el papel dirigir una familia. Ella se levantaba a las cinco de la mañana, antes que otra cosa, se preparaba un atole de arroz con agua y piloncillo, -el estómago no puede estar vacío-, se decía; posteriormente, daba de comer a sus caballos y a las pocas vacas que le quedaban; más tarde después del almuerzo, daba indicaciones a sus trabajadores: -tenemos que preparar la tierra, para ello, hay que ver qué hierbas han crecido, cuáles necesitan ser cortadas con machete, cuándo vamos a quemar y qué tiempo debemos dejar descansar la tierra para poder comenzar el barbecho y la siembra-. Sí, era a mediados de marzo cuando esto ocurría. Curiosamente, por ahí del tres de mayo, día de la santa cruz, y más tarde, el día de san Isidro Labrador, todo estaba preparado para esperar, como ella decía, las primeras lluvias y comenzar con el proceso de la vida: la siembra del maíz. ¿Cómo aprendió esta mujer a manejar el calendario agrícola, qué relación trazaba con el calendario religioso, cómo funcionaba este entramado?

Lo real es que ahí había un saber producto de la observación y la experiencia, un saber que a lo largo de la vida se ha venido sedimentando; de hecho, si uno amplía esta mirada, muchos campesinos saben los procesos agrícolas, hacen sus apuntes en los candelarios, planean y se preparan, cada año, casi al mismo tiempo. Si esto es así, no ocurre quizá, ¿la existencia de un conocimiento?

Esa mujer de quien hablo era mi abuela, y aunque hoy no está más, lo sembrado se cosecha. Esa mujer, curiosamente, alentó a sus hijas e hijos a tener una

profesión, la posibilidad de ser maestros. De ahí surge mi historia, pues a pesar de que he andado en diversos programas disciplinarios; ciencia política, comunicación y antropología, haber ocupado cargos en la administración pública, y de representación popular, siempre regreso al lugar de la formación, sea la de promotores culturales o la de maestros, y es que provengo de una familia de maestros y siendo muy joven me formé como maestro, porque vale la pena decirlo, hoy ante la reforma educativa actual, lo que se pierde de vista es precisamente la formación de maestros, puesto que los maestros de educación básica, egresaban de las normales, ahora con el concurso de oposición para otorgar plazas docentes en este nivel, los egresados de licenciaturas en educación, pedagogía, psicología o afines, pueden acceder a trabajar como maestros, con esto se pierde algo: parte del sentido de lo que significa ser maestro, es decir haber estudiado para maestro. Porque en las normales se puede carecer de profundidad teórica y de investigación, pero los jóvenes que ingresan a esas instituciones saben que se forman para ser maestros. Y es que la docencia es una actividad humana.

No lo había comprendido, pero esa mujer con quien viví por más de diez años - durante la infancia-, me enseñó a mirar al otro como sujeto de conocimiento, claro, lo descubrí hasta que me propuse estudiar antropología. Pero también, me enseñó a ser maestro, a mirar la escuela y el hacer docente como un campo de saberes, de rituales, tradiciones y conocimientos.

Ya como maestro de primaria, profesión que ejercí durante doce años y haré ahí de diez años que regresé a la docencia pero en educación superior, he podido replantearme en el contexto de la escuela: ¿Qué sabemos, cómo lo llegamos a saber? Y es que las escuelas se organizan a través de una concepción de tiempo, el cronológico y entonces ocurre que hay un calendario y en ese calendario se especifican los momentos del aprovechamiento y se generan los instrumentos y los insumos que den cuenta del avance educativo. Pero ¿cómo ocurren los

aprendizajes, cómo se gestionan las enseñanzas, cómo se vive la escuela? ¿Qué significa el *estar allí* de Geertz?

He estado en muchas escuelas, como estudiante, como maestro, y como acompañante de maestros en procesos de formación. He tenido diversos encuentros, he vivido algunos procesos, y lo que descubro, es a esa persona llamada maestro o profesor, que siempre está haciendo actividades, lo mismo hace exposiciones de un tema, que revisa cuadernos y libros de texto, corrige los ejercicios, ah porque muchas veces los llena de ejercicios, y algo muy importante por ejemplo en eso de la teoría y el diseño curricular, es que el currículum está hecho a partir del hacer de los maestros y la herramienta que más llegan a utilizar, son los libros de texto, aunque no logren comprender totalmente los enfoques actuales de enseñanza o aprendizaje, o simplemente no leer los planes y programas y trabajar con ese currículo oculto. Hay los maestros que sólo mantienen ocupados a sus alumnos, pero también los hay quienes en acto de valentía y llenos de incertidumbre se atreven a desafiar la tradición y preguntar a sus estudiantes, ¿qué les gustaría que hiciéramos juntos?, ¿qué les gustaría aprender? Y entonces, generan procesos diferentes de lo que representan los procesos educativos. Y bueno, las dimensiones de la práctica escolar, de la experiencia educativa es diversa como diversos son los procesos de formación en que los maestros incurrimos.

Y entonces, resulta que ante la pregunta ¿qué significa ser maestro, cómo se llega a ser maestro? Los maestros responden que ser maestro es vivir la escuela por dentro, es decir, que no basta con poner en juego políticas y reformas educativas, que no basta entregar libros de texto, que no basta con exigencias institucionales, que existe una cultura escolar, un carácter simbólico de la vida social, cuyos patrones de significado incorporados a las formas simbólicas que se intercambian en la interacción social. Lo que nos lleva a pensar en lo complejo que son los procesos educativos en las escuelas. Entonces el estar allí surge como aquello que es vivido y eso sólo puedan dar cuenta los maestros y sus estudiantes.

Si uno llega a la escuela por el mes de enero y se adentra en el aula de primer grado de primaria, lo primero con que uno se topa, es con escenas de niños leyendo, escribiendo, dibujando, tomando dictado u otra acción áulica. ¿Cómo lograron llegar hasta ahí? ¿Qué tuvieron que vivir? ¿Qué pusieron en juego para estar en esas condiciones de participación?

Pienso que lo que está ahí, lo que subyace en las escenas anteriores, es el saber del maestro, esa intuición que el maestro ha ido desarrollando a base de creencias, de modelos, de sugerencias de otros, es un saber práctico lo que he podido descubrir, pero eso es lo que el maestro sabe, sabe cómo enseñar, cómo lograr que los niños aprendan a leer y escribir, a sumar y a restar, a multiplicar y resolver problemas, a intentar relacionarse con el mundo natural, a hacer de la historia un viaje por lugares, personajes y fechas. Y es que en ese saber, el maestro pone quizá en juego, cómo él lo aprendió. Y entonces, para diferenciar la 'b' de la 'd', una maestra cuenta: "yo les digo que la b es la letra que tiene pancita, y la be, la que tiene nalguitas" y es que así lo aprendió cuando iba en la primaria. Y uno la tacha inmediatamente de tradicional, sin embargo en esa intuición construida existe una capacidad de asociación que la maestra pone en juego con los niños. Algo similar ocurre cuando los papás y los maestros en esa complicidad, llenan el cuaderno de los niños de planas, sumas, restas, multiplicaciones y fracciones, pues se cree que ante la ejercitación, el niño algo ha de aprender.

He de continuar seguir narrando lo que puede significar el mundo escolar, sus acontecimientos y sus formas de tejer las estructuras que contribuyan a dar cuenta de una manera vívida lo que en esos espacios ocurre, sucede o acontece. Mi trabajo es el de recuperar esa voces polifónicas que dan vida a la escuela. Quizá de sustraer el giro hermenéutico y plantear un giro narrativo, que no es otra cosa que sustituir en las sociedades modernas, el mito por la novela como argucias para plantear la vida que se vive, el relato como el arte de contar, cuyo arte está en narrar un principio, un fin y mantener atento al lector, cuya validez está en su

estructura narrada, en la capacidad de convocar espacios de intersubjetividad, de reconocimiento.

En este tejer historias para hacer otras historias descubrí en primera instancia que los relatos de la experiencia docente son unidades narrativas, con un principio y un fin, que tiene que ver con el acontecimiento narrado o la historia contada. Además de la urdimbre y sus tramas es un tejido de la experiencia, de la significación que esa experiencia tiene para el que narra la historia. Que la interpretación de esas historias es una reconstrucción del sí mismo como otro. Que el relato es ese vivir la vida vivida, porque al narrar lo vivenciado se vuelve a vivir el acontecimiento con la misma intensidad. Y que más que explicar, se trata de construir narrativamente una realidad para comprenderla y comprender-se.

Cinco son los capítulos que constituyen la trama en esta investigación:

En el Capítulo 1. *De oficio Pedagogo Cultural o de cómo se teje una profesión con apuntes autobiográficos y como se llega a plantear hacer una investigación* se da cuenta de la puesta en escena, se narra quien hace la investigación, como una manera de mostrar desde la persona lo que significa ser en trayectos formativos y en procesos de investigación, es al mismo tiempo, el lugar desde donde se ha de construir la investigación. Que posibilita construir otra mirada, la de hacer maneras de tejer la vida narrada.

El Capítulo 2. *Voces silenciadas. De luchas y resistencias*, es el punto de partida que introduce a la construcción histórica de la formación docente, tanto la oficial como la de redes de maestros, en la intención de dar cuenta desde lo instituido a lo instituyente, de ahí las narrativas docentes que permiten recuperar el saber y el ser de los maestros.

El Capítulo 3. *Narrativa e investigación educativa*, da cuenta de la investigación (auto) biográfico narrativa en educación, sus paradigmas y referentes teóricos, así como sus potencialidades en la comprensión pedagógica de la educación, el sentido de narrar y los caminos metodológicos para hacer del relato de vida una

herramienta para descubrir los procesos educativos, la docencia como campo, y, la experiencia como el saber sedimentado a lo largo de la vida.

El Capítulo 4. *Redes de maestros, Comunidades de saber*, recupera el trabajo de campo desde la observación participante, que representa un escribir cotidiano del trabajo en Red, y que desliza la posibilidad de hacer otra comunidad de práctica y aprendizaje, desde el saber que emerge en las narrativas docentes y que a su vez es vehículo para la construcción intersubjetiva de maestros/as en espacios de autonomía y formación.

En el Capítulo 5. *En busca del sentido. Narrativas, Experiencia, Saber, Ser*, la apuesta es construir un entramado teórico-práctico que nos permite mirar por un lado, el arte de contar como la necesidad humana para contar historias y encontrar otros sentidos a la vida, desde la experiencia, el ser y el saber; por otro lado, exponer la narratividad desde una hermenéutica de la interpretación. Es esa otra historia que permite acercarnos a los maestros desde su sí mismo, de descubrir en la experiencia ese saber que nos hace ser maestros. Es la otra trama, desde lo que se descubre en esta investigación y que posibilita comprender la docencia, la educación y a los docentes a través no de esa realidad descrita, sino esa realidad narrada en tanto que tramas de significación.

El relato testimonial, los relatos de vida, los textos autobiográficos son formas de hacer presente la subjetividad, recuperada a través del recuerdo, la memoria y el olvido, la historia de una vida para plasmar una manera de narrar lo que es, lo se es en ese estar siendo, en esa identidad, ser a través del tiempo narrado. La intención del siguiente apartado, es dar cuenta y hacer presente la voz del narrador, de quien ha incursionado en la investigación para traer las voces de maestras/os desde la experiencia docente, un mundo de vida al que el autor de esta tesis, forma parte.

I. De oficio pedagogo cultural. De cómo se teje una profesión con apuntes autobiográficos y se plantea una investigación

“Contar cómo es la vida y cómo nos ha tratado la suerte o el destino, sólo es posible narrarla como un cuento.

Contar episodios de la propia vida es de algún modo pasarla en limpio, escribirla. En la cita (auto)biográfica se trama lo simbólico, cultural, político de las narrativas de infancia y adolescencia...”

Daniela Gutiérrez

He aquí mi historia. Ser pedagogo cultural es quizá una denominación arrogante para alguien como yo, que no había estudiado pedagogía en espacios formales de educación. Más bien soy de oficio docente, puesto que mi primera formación aún y con un nivel no de licenciatura fue la de profesor normalista de educación primaria. De niño quería ser ingeniero agrónomo, de joven pretendí ser arquitecto. Deseaba ayudar a los campesinos a mejorar su forma de trabajo y de vida; aspiraba construir edificaciones diversas para atender necesidades sociales. Ninguno de estos deseos pudo ser. La economía familiar primero y después, el sueldo de maestro, no alcanzaron para cubrir estas aspiraciones. Así que decidí ser maestro y con los conocimientos normalistas presto he andado en el camino de la docencia, debo aclarar que en este andar lo mismo he estado en educación básica como en media y superior. Y a pesar de que he tenido otros encargos fuera de la docencia, hago de estos espacios un lugar para el aprendizaje.

Haber estudiado *Comunicación Social* a nivel licenciatura me llevó a incursionar en la crónica radiofónica, sobre todo en programas que tenían que ver con el campo, la ciudad, el mundo infantil y la realidad social. Fue poco el tiempo que estuve en las ondas hertzianas de Radio Educación, pero viví acontecimientos placenteros, como el narrar la vida de los campesinos que luchan por sus tierras y

la vida de los tantos migrantes en la Ciudad de México, a través del programa *Del Campo a la Ciudad*; indagar algunas notas sobre el mundo infantil para el programa Cachivaches; grabar reportajes de lo que aconteció en Chiapas y en México con el levantamiento armado del *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*. Aprendí que la comunicación es una forma de manifestar el pensamiento, y que difícilmente se llega a una verdadera comunicación si no se comprende ésta como un proceso de entendimiento, donde el otro es importante, y que si bien es fundamental el habla, ésta parte también de la capacidad de escucha. Habermas y Bourdieu¹ fueron pilares teóricos en esta formación.

Años más tarde, decidí estudiar el posgrado en Ciencias Antropológicas, de éste y por haber aceptado un cargo público en el gobierno de la ciudad, sólo concluí la especialidad y la maestría. Aquí debo sumar dos pasiones en las que no había puesto atención. La primera tiene que ver con esa aspiración de habilitar parte de una política cultural en el Distrito Federal, a través de sentar algunas bases que contribuyeran a facilitar el desarrollo de la creatividad, el acceso libre y equitativo de los ciudadanos a los bienes y servicios culturales, y la consolidación de una estructura mediática entre la comunidad artística y la sociedad. Esta aventura se denominó *Círculos Culturales de Barrio*. La forma de caracterizar estos Círculos Culturales, es que los concebíamos como centros de acción cultural que al pertenecer a un entorno específico, lo modifican en tanto proceso cultural de la Ciudad de México. Eran espacios de fomento a la lectura, de difusión, de iniciación y apreciación del arte, la música, la danza, las artes escénicas, la cinematografía, el video y la literatura; así como la lectura de textos literarios y la divulgación de la Ciencia y la Historia. Estos Círculos Culturales se ubicaban y dirigían sus acciones en la Ciudad de México, sobre todo en las zonas de mayor marginación donde la oferta cultural es nula o casi nula. Se sustentaban en el principio sociocultural, con

¹ Las obras que se leyeron entonces fueron: El oficio de sociólogo, La distinción, La reproducción, Teoría de los campos en el caso de Bourdieu; la Teoría de la Acción Comunicativa I y II, así como La acción moral y teoría comunicativa en Habermas. Estas referencias forman parte del recuerdo en la acción del relato pero no forman parte de esta investigación, por ello no aparecen como referencias bibliográficas.

la firme intención de reconocer las demandas ciudadanas en torno a la equidad y el acceso al disfrute de la cultura y las artes, así como generar las acciones y gestiones pertinentes para su atención. *Los Círculos Culturales de Barrio* buscaban potenciar la creación de autonomías e incentivar la participación ciudadana en el campo de la cultura.

La otra pasión, es la de ser un viajero que busca a través de la observación, llevar a buen puerto la travesía del conocimiento. En un conjunto de diálogos con los estudiantes, en un tenor, no de imponer estilos, sino de construir horizontes donde cada uno se mire, se identifique y ponga en acción su sentir y su pensar. Soy un antropólogo cultural que mira con detenimiento el quehacer docente, el infortunio y la incertidumbre, el observador participante de la investigación acción, en aras de transformar el aula y convertirla en un escenario comunicativo. Hacedor de palabras, lector de libros, narrador de historias, indagador de lo cotidiano, meditabundo de la vagancia, soñador empedernido, observador de los astros en una noche de estrellas. Conversador de la ciencia, iluso poeta, cazador de estrellas fugaces, tejedor de historias sin final, mal deportista, un caminante más. Usuario del tiempo en espiral, que anda entre laberintos de los que a veces no encuentra la salida. Acompañante de procesos cognitivos. Nostálgico como tal, me encanta mirar el pasado, recrearme en él, para descubrir un futuro y estar en el aquí y el ahora. Un apasionado de la docencia, entonces busco una educación que nos permita reacomodar nuestra humana presencia. Motivando a los otros, a ellos, los estudiantes que con su mirada incierta, llenan de interrogantes las aulas, y lo único que atino a devolver son esos lugares comunes donde se puedan encontrar, donde lleguen a enamorarse de su profesión y construir una mirada comprensiva de sí mismos y de los otros, a medida que busquen en ellos esas respuestas inmediatas y tan indispensables.

Creo cultivar la observación como ese *considerar, atender y mirar*. Donde lo primero se relaciona con el *reparar en algo*, que supone no dejarse llevar por la prisa o la agitación, sino detenerse ante una cosa, fijarse en ella, acampar a su

lado. Atender significa también atención, miramiento, reflexión hacia alguna cosa. Mirar, miramiento es el acto de considerar alguna cosa respetuosamente, consideración es la atención con que se ejecuta este o aquel objeto. Consideración –dice María Moliner en su diccionario, recuperado por Marina, (2002)- es la acción de considerar o pensar sobre las ventajas o inconvenientes y circunstancias de una cosa. Reflexiones sobre un asunto acerca del cual hay que tomar una resolución. Respeto a los derechos o conveniencia de otros. Buen trato a los subordinados. Cuidado para tratar las cosas. Trato respetuoso o deferente. Atención significa disponer los sentidos y la mente para enterarse de algo que se dice, se hace u ocurre en su presencia. Mientras que mirar es prestar atención, volver a mirar una y otra vez, estar atento. En suma, es poner en juego el observar y el cuidado, es decir la atenta consideración sobre las cosas que nos permite apreciar sus valores. (Marina, 2002) Lo que nos conduce a pensar en la importancia de no emitir juicios erróneos sobre lo que acontece en las escuelas sino el describir los acontecimientos escolares, de ese conocer de las escuelas. Y es que en ese cultivar de la observación, he aprendido o al menos a eso aspiro, a hacer visible lo no visible del acontecimiento escolar, de esos entramados de significación que dan estructura al relato a través de una trama llena de intrigas pedagógicas: las palabras y letras de las personas, las conductas y comportamientos observables, los gestos corporales, los tonos de voz, y esos grandes silencios. La posible interpretación a través de categorías elaboradas a la luz de referentes teóricos y tramas de significación². Por ello es que, a pesar de no haber estudiado antes y de manera formal programas de pedagogía, he habitado en su cotidianidad.

Tiempo más tarde, allá por 2005, me incorporé al Proyecto *Procesos de formación continua en y desde la escuela*, de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Secretaría de Educación Pública. Buscábamos retornar

² En líneas mas adelante abordaré este término de tramas de significación, puesto que forma parte del abordaje principal de la presente investigación.

la mirada a la escuela como el espacio más importante para la formación de los profesores. Teníamos en mente que los acontecimientos que ahí ocurrían, estaban vinculados directamente con la enseñanza y el aprendizaje, otros se relacionaban con aspectos sobre la organización y funcionamiento del sistema escolar y algunos más con el sostenimiento del espacio material. Concebía en ese entonces y hasta ahora, que continúo en mi labor de acompañamiento pedagógico en la formación continua de docentes, existen dimensiones de la vida escolar que generan nuevas formas de relación pedagógica y de comunicación que responden a una labor compleja que involucra a diversos actores: alumnos, padres de familia, maestros frente a grupo, directivos, personal de apoyo, asesores de centros de maestros y autoridades educativas. Lo que ocurre en la escuela y a sus actores, es asunto de todos, porque es motivo de análisis e investigaciones, de construcción e implementación de propuestas intervención pedagógica, de acompañamientos académicos, y de instrumentación de políticas educativas. Buscábamos impulsar y recuperar la experiencia de quienes hacen escuela desde una nueva cultura basada en el aprendizaje colaborativo, para así responder a una *formación* fundamentada en el *desarrollo profesional* de los docentes, que implica mirarla como un *aprendizaje constante*, en el marco de una profesionalización del trabajo docente, que entre otras cosas, permitiera la reflexión de la práctica a través de la comunicación de sus potencialidades y sus talentos, de construir una mirada crítica sobre la realidad educativa, y dar cuenta de los contextos socioculturales que intervienen en los aprendizajes escolares.

A través de este proyecto, logré algunas apreciaciones en torno al mundo escolar. Reconocer por ejemplo, que el punto de partida y de llegada está en el vínculo pedagógico que los maestros logran establecer con los alumnos. Y que ese vínculo pedagógico en mucho depende de la mediación docente que el maestro pone en práctica a través de estrategias didácticas que en gran medida tienen que ver con la planeación, la intervención pedagógica y la evaluación. Reconocer que en mucho los criterios empíricos, pragmáticos, circunstanciales, materiales y sobre todo, intelectuales son de dos órdenes: los que se basan en las creencias y los de

saber teórico. Aprendí que se debe asumir la creencia pedagógica como un objeto de reflexión crítica y para ello, nos debemos apropiarnos de la teoría. Lo que conlleva a construir la docencia como una práctica social. Cambiar las prácticas conlleva a cambiar las relaciones pedagógicas y a cambiar la escuela y con ello la sociedad. Y de nueva cuenta el estilo docente es fundamental y reside en los criterios éticos para hacer uso de los recursos y de sus estrategias en el trabajo frente a grupo. El estilo docente se conforma en la relación de los docentes con sus pares. Así me hice pedagogo cultural, al incorporar parte del saber práctico con el capital interiorizado en los programas de formación.

A la par que he contribuido a la formación continua de docentes también me he formado a mí mismo. No podría dejar de mencionar que un eje de mi formación ha sido la lectura y la escritura de diferentes textos, en tiempos y contextos diversos. Por eso es que he decidido contar parte de mi vida mediante este artefacto cultural denominado escritura-lectura –que además constituye eje central en esta investigación, puesto que se aborda desde una lectura hermenéutica de relatos de docentes para acercarnos al mundo de la cotidianidad escolar, de cuya interpretación surge este nuevo relato que es la investigación, en términos de un metarelato-, y que además ha sido una especie de mediación en algunos trozos de un horizonte de tiempo. Cada uno llega a la lectura por diferentes caminos, el mío no es el del pequeño gran lector, como se piensa de Jorge Luis Borges, de Joyce o de Jean Paul Sartre. Es verdad, cuando uno es de origen campesino tiene contacto con la tierra, los animales, las personas y los elementos naturales. Ahí se cultiva la pasión por la lectura y la escritura, quienes han sido gratas experiencias, pero también una experiencia de amargos sinsabores; compañera fiel de vacíos y evasiones; capital político y cultural; recuerdos que se tiñen de nostalgias; resúmenes de esperanzas y amaneceres. Quisiera contar algunos trazos autobiográficos que en esta dilucidación del ser que habita en mí, considero dan cuenta de ello.

Itinerarios de una parte de mi formación³

Asumir la escritura como derecho para expresar la experiencia es un compromiso conmigo mismo y con el lector. Pues como bien dice Barthes (2002), el texto es sólo la mitad del texto, la otra mitad la pone el lector. Lo siguiente forma parte de una historia que integra parte de un texto que titulamos *Rostros de la lectura. Historias de maestros*, texto que es parte de nuestra formación colectiva de escribir relatos, de lo que con colegas de la Universidad de Buenos Aires, llamamos *Documentación Narrativa de Experiencias pedagógicas*.

La incidente melancolía. Conversaciones con la abuela

Al paso del tiempo, sólo el recuerdo. Ella está ahí, sentada en el piso, recogidas sus enaguas, hace trazos con un lápiz que moja con su boca, previo al deslizamiento sobre una hoja de rayas, de pasta de cartón que engrapada con muchas más dan forma a lo que es un cuaderno, de esos que a través de la Conasupo, se repartían entre los campesinos para que anotaran el resultado de sus cosechas, los préstamos y las deudas contraídas con el Banrural. – ¿Qué haces *Mamachea*– así le decimos a mi abuela? Ella deja de escribir, posa sus ojos en los míos, por la dureza con que me mira me confundo y deseo no haber estado ahí, pienso que por haberla interrumpido me castigará o me mandará, como a veces los adultos suelen, hacer, mandarme... a otro lado. No, no pasa eso que mi cerebro maquinó a velocidad increíble. - Estoy haciendo una carta a tu tío Amparo, ya ves que se encuentra en el norte, lejos de nosotros. Una lágrima escurre por sus mejillas. - ¿Te duele algo?, pregunto. - No mijo -responde-, es el vacío de la ausencia, estoy bien. En esta carta le cuento a tu tío de cuánto duele saber que, hace tantos años se fue y que, sólo sabemos de él a través de sus cartas, le platico de mí y de ti, le digo que no envíe dinero, que sus palabras me reconfortan

³ Quizá en el trabajo de la investigación estos pasajes resulten intrascendentes, pero en términos de lo autobiográfico, es posible que la lectura a lo largo de una vida, permita la posibilidad de trazar ventanas hacia la escuela y la docencia.

su ausencia, y me llena de esperanza saber que vive y que algún día regresará con nosotros y se ocupe de las labores del campo y que ya no se vaya más. ¿Para eso sirve escribir cartas? pregunto con cierta ingenuidad. - Para eso y para muchas cosas más –me responde-, porque leer y escribir ayuda para que seas alguien en la vida, para que no sólo te ocupes de trabajar la tierra; por eso debes apurarte a crecer⁴, para que vayas a la escuela y pronto tengas estudios, y seas todo un hombre. -Yo quiero ser ingeniero Mamachea, para que ya no te canses de sembrar, ni deshojar y desgranar la mazorca, le digo con aires de grandilocuencia. - Seguro que sí -responde-, y ahora vete a jugar, que yo debo terminar antes que doña Beba cierre el correo, te hablo cuando termine para que me acompañes a depositar la carta.

Debo decir, que hasta hace poco y por más de veinte años, una de las personas con quien había mantenido conversaciones literarias ha sido ella, mi abuela. Lo mismo hemos platicado de cuentos escritos por Ignacio Manuel Altamirano, Juan Rulfo, Julio Cortázar, Horacio Quiroga y Gabriel García Márquez. Mi abuela vivía en Guerrero y cada vez que la visitaba le llevaba uno o dos libros de estos autores, los leía en el tránsito de mi próxima visita; cada que le hablaba por teléfono le recordaba de la lectura; ella me contaba rápidamente de lo que había leído y, cuando llegaba de nuevo a visitarla, nos sentábamos por horas a platicar sobre el contenido de los cuentos, de la semejanza con su experiencia en el valle de Iguala, de las costumbres, los lugares, las montañas, de cómo vive y se comporta la gente del pueblo.

Porque la lectura y la escritura son el espacio íntimo que construimos para comunicarnos, al saborear las historias escritas, sus desventuras, sus adioses y sus reencuentros, nos asumimos en los personajes y nos decimos lo que sentimos, lo que pensamos y reconfiguramos la esperanza por vivir, como si fuera

⁴ Vivimos en un mundo de adultos. Todos aspiramos a ser adultos para no recordar que un día fuimos niños. El mundo adulto está hecho de prescripciones, de reglas y ordenamientos. El mundo de los niños es de imaginación, juego y creatividad. Uno tendría sí que crecer, pero no olvidar.

una nueva aventura. Esos encuentros literarios que tanto bien nos hacían, pues mantenía el vínculo materno vivo, se acabaron hace poco. Mi abuela, a sus 98 años perdía constantemente la memoria. Sólo algunos recuerdos regresaban a cada momento, que en forma cíclica se repetían una y otra vez a medida que hilvanábamos una conversación. Sus palabras se perdían en el horizonte y sólo se anclan algunas frases que cíclicamente vuelven una y otra vez: -¿cuándo llegaste? ¿Quién es tu madre? A esta última pregunto le contesto que soy su hijo, el más pequeño. Ella se ríe a carcajadas al tiempo que muestra las dos únicas muelas que posee y acompaña con esta frase: -De veras, ¿verdad? De libros particulares ya no hablábamos, sólo de algunos recuerdos conversamos, los que le eran más significativos, como lo referente al cultivo de la tierra, a las costumbres y tradiciones. Y lo que aún todavía hacíamos, es que leía en voz alta, sólo para ella, algún libro de literatura infantil, y le robaba algunas sonrisas antes de que el bostezo venza y me abandone para irse a acostar. Ella no está más, murió en mayo de 2013.

Descubrí que sabía leer y escribir

Cuando un niño está al cuidado de la abuela, la mamá debería contribuir a ese cuidado. En mi caso no siempre fue así. Resulta que terminé la educación preescolar, con regalos y diploma. Mi madrina fue la Tía Claudia, quien me regaló unas trusas y unas playeras, regalo del cual me sentía muy orgulloso. Me inscribieron en la Escuela Primaria Ricardo Flores Magón, claro, la única que había en el pueblo. Todo iba bien. Los días de clase, las ceremonias cívicas, los desfiles y los festivales escolares. Todo bien salvo cuando a la maestra Eloísa se le ocurría pasarnos al pizarrón. Siempre que decía: - ¡Hoy vamos a tener lectura en voz alta en el pizarrón! Todos temblábamos, pues la frase siempre iba acompañada de una vara que llevaba (era una vara larga, recién cortada de un árbol, verde y delgada). La actividad consistía en que al azar la maestra Eloísa mencionaba el nombre de alguien del grupo; el señalado pasaba al pizarrón y leía la lección que la maestra previamente escribía. Sólo teníamos que leer uno de los

enunciados. El calvario comenzaba desde cuando escuchabas tu nombre: -¡Jorge! Se nublaba mi vista, me ponía en pie con las piernas tembeleques, mientras un sudor frío recorría mi frente. - ¡Jorge, al pizarrón! Se escuchaba el tronido, y vaya que era así, pues la maestra Eloísa tenía un cuerpo muy exuberante, una voz como de sargento y un gesto de enojo que la hacía parecer el peor gendarme. Mientras caminaba por el pasillo entre las bancas, sentía el peso de las miradas de mis compañeros, algunas eran de burla, otras de compasión. En ocasiones llegaba al estrado y leía algo así como *laapriimaveeeraaallegaa en maaarzo*. Volteaba a ver a la maestra y con una señal de aprobación me regresaba a mi lugar. Pero había otras en que no pasaba de: *uuunbaarco... un baaarco... un barco...* cuando... fitz! Un ardor en la espalda y una voz que decía: - ¡No chille que no es mujer! Ese dolor y no poder correr, gritar o llorar, porque el castigo y los varazos eran mayores.

Lo peor no fue eso. Resulta que para fines del ciclo escolar, cuando ufano llegué a mi casa, me topé con la grata sorpresa (que después se volvió ingrata) de que mi mamá, a quien no veía desde la primavera pasada, había llegado para asistir a la famosa firma de boleta. Para ello, en lugar de los cálidos abrazos que ameritaba el encuentro, me dijo: Saca tu libro, vas a leer una "lección". Presuroso tomé el libro de lecturas de primer año y busqué una de las lecciones que ya había practicado. Como pude leí. -Más o menos-, dijo en tono de evaluación. En ese momento me sentí como cuando Memín Pinguín (personaje del comic mexicano del mismo nombre), quien eufórico por haber pasado con seis, llega con su mamá y ésta en lugar de las consabidas felicitaciones por haber aprobado el curso, le propina con una tabla unos cuantos golpes en las pompas. Ahora –me dijo mi mamá- saca tu cuaderno y tu lápiz, que vas a escribir el dictado que te voy a hacer. Sin mayor distracción comenzó el dictado. Tranquilamente le entregué mi cuaderno con el dictado. Ni tarda ni perezosa, lo leyó. A medida que leía, unas arrugas se acentuaban en su frente, cada vez más pronunciadas al tiempo que expresaba, ¡aaah!, ¿queeé?, ¡ajaaá! Yo, al ver estas expresiones fui dando pasos cortos hacia atrás, sin que ella se percatara, llegué a la puerta del corredor y cuando ella

levantó la cara para decirme: - ¿A dónde crees que vas? Yo simplemente eché a correr por el patio sembrado –que en Guerrero llamamos calmil-. ¿Ya regresarás? –gritó-. No supe si esa situación había sido por correr o porque no entendió el dictado que había yo escrito.

Al día siguiente la maestra Eloísa entregó mi boleta. Mi mamá la revisó de arriba abajo, y sin dar crédito a lo que sus ojos leían, se levantó y fue con la maestra para decirle: -¿Qué no se ha dado cuenta que no sabe leer bien y mucho menos escribir? ¿Cómo se le ocurre pasarlo de año? ¡Mejor repruébelo! La maestra sin inmutarse, simplemente dijo: -Si usted así lo quiere y sin más rompió la boleta y comenzó a hacer otra (en ese entonces la certificación escolar no tenía el control de ahora). Yo con llanto en los ojos, por piernas salí del salón y no paré hasta llegar a mi casa, me trepé en un árbol de anonas, del que no bajé hasta el final del día. Así era la escuela, sus estilos de enseñanza, sus métodos de aprendizaje. Así era la cultura disciplinaria e impositiva, llena de exigencias de los padres. Y a pesar de todo aprendí a leer y escribir, a disfrutar de un libro, a detener el tiempo para descubrir el placer de una buena historia, a discutir con algún autor acerca de su posición teórica, a leer en voz alta a otros, a escribir un cuento, un ensayo, una quimera; aprendí a tener los muchos libros para los momentos de placer, algo que se me ha vuelto un hábito, que a veces resulta un poco caro de mantener.

Era mi segundo año en primero de primaria, me tocó la maestra Carmina. Fue una experiencia muy diferente, nunca nos pegó ni nos castigó. Para ese entonces los libros que llevaban en la portada a la madre patria habían quedado atrás, ahora teníamos uno de lecturas y uno de ejercicios de español, uno de ellos tenía como portada un barco con velas llenas de letras. Leímos refranes, canciones, cuentos y fábulas. Ese año pasé con méritos, *Primer Lugar en Aprovechamiento* –reza así el diploma que aún se conserva en casa de mi abuela Elisea. Sin embargo, y a pesar de las nuevas bondades, yo debía llevar a cuentas el hecho de que la mayoría de mis compañeros siempre iban un grado arriba del que yo estudiaba. Desde entonces me prometí a mí mismo, como una especie de contrato moral, no

reprobar nunca más y pues hasta en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco obtuve la *Medalla al Mérito Universitario*, distinción que se hace a los mejores estudiantes de nivel licenciatura.

¡De cuento! O de cómo la literatura llegó a casa

Como en todas las familias, siempre hay una tía a la que le gusta sobresalir. Ella decía tener buen gusto y quería que la casa de Mamachea estuviera ordenada, limpia y elegante. Por eso la ajuaró con sala, biombos y libreros pequeños. No dejaba que yo me sentara en el sillón, a menos que estuviera limpio, pues siempre andaba jugando entre la tierra a las canicas o el trompo. Así que prefería estar en el pasillo o en la cocina. Pero un buen día, de esos que uno no se imagina, la Tía Chofi llegó con unas cajas, sigilosa, como no queriendo que la vieran. Escondido atrás de un biombo, noté que abría las cajas y sacaba unos libros gruesos, grandes, con pastas duras de color dorado, era una enciclopedia de cuentos, más tarde lo descubrí. Ahora menos nos dejaba acercarnos a los libreros o a la sala, era como su tesoro, y así era su nombre *El Tesoro...* y estaba escrito con letras doradas.

La tía estudiaba en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, así que, cuidando de no ser descubierto, de vez en vez, de tarde en tarde, sigilosamente tomaba uno de esos libros y me escondía en el hueco que había entre el clóset y la cama, me ponía a leer. Allí descubrí a *La bella durmiente del Bosque*, *Blanca Nieves y los Siete Enanos*, *Los tres cochinitos y el lobo feroz*, *El príncipe valiente*, cuentos de hadas, de encantamientos, de príncipes y princesas, pero el que más me gustó, fue el *Hanzel y Gretel*, los hermanos que se pierden en el bosque y que llegan a la casa de la bruja hasta que se liberan y regresan a su casa; quizá me gustó más porque trataba de dos hermanos y yo siempre tuve el anhelo de tener un hermano, pues entre tanto adulto uno añora con quien jugar, con quien compartir el trabajo, los regaños y los castigos.

Todo iba bien, mi tía no había notado que sustraía sus libros. Más un día, que no fue a trabajar, llegó antes de lo esperado y me cachó: ¡Qué haces con mis libros! Gritó. -Nada, nada más los estaba viendo. No dijo más, tomó su libro, lo regresó al librero y antes de irse, sentenció: -debes lavarte y secarte las manos antes de tomar un libro. No comprendí su regaño, pues eso nos decía la maestra que lo hiciéramos antes de comer. Quizá mi tía a lo que se refería, es a lo que después descubrí. Que los libros se disfrutan y resultan un placer, sobre todo cuando degustamos sus palabras y nos llenamos de los olores con que se cuentan las historias, pues hasta el frío y el miedo tienen un cierto olor. Como la Tía Chofi se fue, pues a la semana siguiente comenzaba a trabajar de maestra, y como no hay mal que por bien no venga, se llevó la enciclopedia de cuentos, pero a cambio –y en colaboración con otras tías- nos regalaron a mi abuela y a mí, un televisor blanco y negro y una radio. En la televisión veíamos películas, y los cuentos de cachirulo, que también lo escuchaba en el radio por la RCN, estación de la región, donde también escuchábamos “...galante con las mujeres, tierno con los niños, implacable con los malvados... así es Kalimán. O al bandido del bajío, Porfirio Cadena, el ojo de vidrio.

Desde entonces me gustan los cuentos infantiles. Cada vez que compro libros trato de adquirir uno de literatura infantil, otro de literatura universal y uno más, de ciencia. Así, hay ocasiones en que al mismo tiempo leo una novela, alguna intriga científica y la narrativa de un autor mexicano, latino, ibérico, asiático, europeo, o norteamericano.

Una vez que aprendí las letras, disfruté leer comics

Estaba por cumplir los doce años. Era una tarde de fines de primavera, por ahí de los últimos días de mayo. Yo, como cada año, debía ayudar en las labores del campo. Acabábamos de sembrar las tierras, algo así como 15 hectáreas llenas de maíz híbrido –dizque para que el maíz tuviera más proteínas y fuera más grande la mazorca-. Tomábamos un descanso, y sentado bajo un árbol de ciriam –así se le llama a un árbol que da unas bolas que al secarse sirven de sonajas o si se

cortan por la mitad sirven de casos para tomar agua, atole o descremar la leche, como mi abuela lo hacía cada tarde; recostado entre la hierba, -comencé a leer un cómic –que había sustraído de una maleta del tío Rogelio (hoy ha fallecido)-. No recuerdo su nombre, sólo sé que como todo comic, tenía globos escritos en un lenguaje común. Me apropié de todos los comics que llegaban a la casa, así apareció *Kalimán y Águila Solitaria* que le gustaban al tío Rogelio, el *Lágrimas y Risas* y *Susy Secretos del Corazón* que gustaba a la tía Mary, el *Archi* que era de mi primo Sergio⁵. Mismos que leía a la sombra de las zacateras -manojos de zacate de milpa seca apilados hasta formar una casa-, pues los adultos no dejaban que los chicos, en este caso yo, los leyéramos, porque según ellos, nos hacían perder el tiempo y la abuela, en caso de darse cuenta nos regañaría. Ya más tarde cuando cursaba la secundaria y vivía con mi mamá, su esposo y mi hermana, veía que ellos leían otros comics, como el libro vaquero, el libro semanal, el sensacional de luchas, del barrio, y de tantos otros comics parecidos, a los me hice aficionado a su lectura, a tal grado que como no tenía dinero para comprar a cada rato, los intercambiaba.

Leer de muchas maneras, leer los diversos textos

La lectura como reconocimiento. A medida que leía, tenía mejores elementos para participar en las clases, en reuniones y en otros espacios públicos. De ello me di cuenta desde la secundaria y hasta la fecha sigo cultivando el generoso arte de leer.

La lectura fue insoslayable compañera cuando no quería estar en casa, porque mi mamá sólo me llenaba de ocupaciones, regaños y castigos, o que mi hermana – más pequeña quería toda mi atención-, yo simplemente me iba al patio, me llevaba mis libros y leía tardes enteras, argumentando que tenía mucha tarea. En

⁵ Como puede uno mirar, la lectura de comics corresponden a una etapa de la pubertad y de la adolescencia, los títulos de ellos, nos llevan a una época y un lugar, México en la década de finales de los setenta y principios de los ochenta.

otros momentos esa evasión cobraba una mayor aventura, pues decía irme a la biblioteca y en lugar de ello me iba al río, a nadar y a jugar. Aunque algunas veces sí iba a la biblioteca, a leer.

En no pocas ocasiones, cuando leo un cuento, una novela, un poema, o veo una película, una lágrima o una gran carcajada afloran; sobre todo cuando está relacionada con algún recuerdo que evoca una añoranza, una nostalgia, una alegría. Por ejemplo, el leer *La chica del canal*, trajo a mi mente un recuerdo que ya no duele tanto. En esa juventud no se toman las medidas correctas. Así que un buen día se pasaron las copas, tomé un taxi... y de pronto nada... Sólo había sido un asalto. Por eso, cuando leo esa historia de la adolescente que se enamora y abusan de ella, me digo que debemos cuidar a los chicos del abuso de los adultos, pues ellos están indefensos y son por demás vulnerables.

Lo mismo pasó, cuando leí *La cándida Eréndira y su desalmada abuela*, e igual me pasó cuando vi la película *Todos los caminos llevan a casa*. Evoqué la relación entre un nieto y su abuela, los sinsabores, las enseñanzas, la ternura que se pueden vivir al lado de una anciana para quien la maternidad quedaba un poco lejos. Pero igual me divertí a mares con *La peor señora del mundo*, *¡Fuíste tú!*, *Santo el enmascarado de lata*, *El libro de las cochinadas*, *El Libro apestoso*, o *los Willy's...* que hoy en día leo a los chicos de la Normal y como niños, se acurrucan en su asiento y ansiosos piden la lectura en voz alta de un cuento infantil.

Con el paso del tiempo cambié la lectura de comics, por libros de cuentos y novelas. Cuando estudiaba la Normal, comencé con la lectura de Aura⁶, y ahí me regocijé entre la narrativa Carlos Fuentes; siguió Agua Quemada, y más tarde Batallas en el Desierto de José Emilio Pacheco. Con este texto recordé en la vida del personaje que yo también en la adolescencia también me había enamorado de la mamá de mi amigo. Leía a Juan Rulfo y descubrí ese mundo donde los muertos

⁶ Aquí, por la intención del relato no caben las referencias, pues son textos de cultura general y no tienen elementos metodológicos en la presente investigación.

hablan, más tarde incluso tomé un seminario en la UAM sobre Juan Carlos Onetti, Miguel de Cervantes y Juan Rulfo, sólo para encontrar ese mundo literario que recrea el mundo mágico de los muertos que dialogan con los personajes vivos que al final de cuentas yacen muertos. Con Carlos Montemayor experimenté la guerrilla de los 70, misma que abrigué más tarde en aventuras clandestinas con el movimiento magisterial de finales de los 80, con el sueño de los zapatistas de mediados de los 90. Monsiváis me permitió mirar la ciudad, la vida desde el humor. Con Mariano Azuela, Martín Luis Guzmán, Nelly Campobello y Mauricio Magdaleno, descubrí en la novela histórica y el cine, que la revolución no fue una etapa más en la vida de México, constituyó una firma de vida, una visión del mundo que aún vive en nuestra memoria y en nuestros corazones. Descubrí en los textos de Enrique Semo -con quien trabajaría años más tarde en la Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal- la economía del texto, las palabras precisas de la escritura y la elocuencia del ensayo, así me descubrí escritor de textos diversos.

Los textos variaban de un momento a otro. Descubrí en Carlos Marx, Federico Engels, Alain Turaine y en Max Weber, lo que significa la teoría Social y la teoría política, lo que representan las clases sociales y las luchas obreras, campesinas o magisteriales bajo el sueño de un mundo mejor. Con Durkheim, Bourdieu, Levi Straus y tantos otros, construí interpretaciones que me llevaron a pensar en los espacios sociales, las tradiciones y costumbres como formas de vida. Se hizo imprescindible para comprender la cotidianidad y los sistemas culturales, dar entrada a textos de Geertz y Agnes Heller para pensar en lo cotidiano, en la cultura como sistemas y tramas de vida, donde lo absurdo, lo simple, lo común y sinsentido cobra relevancia a medida que se da cuenta de complejidad, como diría Goethe: *lo simple puede resultar tan complejo, y a veces lo complejo puede ser tan simple.*

La lectura y los textos se vuelven a medida que uno desarrolla su profesión, más especializados. Así, entraron a mi vida textos de Investigación y Antropología

Educativa. De Teoría Social, de Filosofía y de Ciencia. Más específicamente textos de lingüística, de análisis del discurso, de análisis literario y últimamente de Narrativa, donde el relato es el eje transversal de la investigación y la docencia, igual se mezcla la ficción con la no ficción a medida que la vida se vuelve el relato por contar y por volver a vivir. Entre estos último autores han llegado: Vigotsky, Bruner, Ricoeur, Heidegger, Foucault, Jorge Larrosa, Gadamer y Benjamín⁷, por mencionar algunos.

Hoy sé, que la lectura y la escritura resultan un placer sin límites, que no nos hace ni más malos ni más buenos, pero sí nos permite tener mejores herramientas para la reflexión –suma de inteligencia y buenos sentimientos- y para elegir lo que consideremos correcto y conveniente, cómplices somos de historias, pues somos lo que leemos.

La vida se teje a ratos y con retazos de tiempo

La poesía cuenta lo que siempre puede suceder. En no pocas ocasiones me descubro discutiendo sobre si una teoría explica, o ayuda a comprender la realidad. Uso la paráfrasis, cito con desmedido, uso las frases de autores, me apropio de su pensamiento. Y sin embargo a veces me cuesta explicar. Envuelto en estas circunstancias busco un poema y descubro que el lenguaje es comunicación y, por tanto debo pensar en las palabras que emplearé de acuerdo al contexto y al público a quien me dirijo y entonces descubro que el escrito sencillo, bien pensado se disfruta y anima una conversación de cualquier nivel. Esto lo aprendí cuando era coordinador del programa de lectura en la Ciudad de México. Empecé con un equipo de promotores culturales, la osadía de acercar la ciencia a los habitantes de esta ciudad a través de unos espacios denominados libro clubes. Para ello y sabiendo que a estos lugares la gente se acercaba a

⁷ En los siguientes capítulos de manera puntual recurriré a estas referencias que forman parte de la andamiaje teórico y metodológico en la presente investigación.

disfrutar de una buena lectura en voz alta, o a intercambiar un libro, convenimos con la Dirección General de Divulgación Científica de la UNAM, la donación de libros y revistas de divulgación científica, así como charlas con científicos. Un buen día en uno de estos libro clubes, arribó un químico, al que no habíamos puesto al tanto de la población a quien se dirigiría. Él había preparado una conferencia para personas con cierto conocimiento científico y de preferencia adultos. La realidad es que eran niños y abuelas. No sabía qué hacer, así es que para salir al paso, optamos porque hablara de sí mismo, de sus anhelos por ser científico, de sus preocupaciones y de su quehacer universitario. La charla simplemente se prolongó.

Muchos queremos leer o escribir de igual manera los diversos textos. La poesía nos enseña, al menos a mí, que en primer lugar es conveniente disfrutarla, extasiarse, leer los versos una, dos, tres, las veces que sean necesarias. La vida por igual, no se cuenta de un jalón. Se cuenta como si se estuviera a media tarde, disfrutando una naranja. De preferencia teniendo esos instructivos de los que habla Cortázar. Extasiándose en cada palabra, en cada frase anudada, en cada incidente o acontecimiento.

Un mecánico me hizo comprender que la vida es el instante que debe ser contado, si es necesario una y otra vez, por el simple sabor de saberse vivo y existir. Y es que este personaje era un asiduo lector. Me llamó la atención que un mecánico leyera de esta manera. Descubrí en un primer momento que, leía novelas diferentes y con cada una, recuperaba la memoria perdida, pues había sufrido con anterioridad un accidente automovilístico. En un segundo momento, descubrí que le encantaba la poesía de una revista literaria llamada Alforja.

Ahora que trabajo como académico en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Benémrita Escuela Nacional de Maestros, he descubierto que a través de la lectura y la escritura, vivo la vida en perspectiva y en retrospectiva. Al escribir me descubro, al descubrirme, me identifico y me transformo. Esta es mi pasión de momento, poner en práctica la escritura de relatos en tanto trozos de vida que al

tejer de la experiencia, se asoman las historias que nos identifican, nos hacen cómplices o simplemente, somos los acompañantes de los caminos de la vida.

He trabajado con maestros de educación básica. Ellos, a través de sus relatos, muestran las distintas concepciones que tienen acerca de la lectura y la escritura. Entre ellas, se puede ubicar la idea de que los lectores se forman desde la cuna, desde el regazo maternal, donde desde la estrategia del “biberón literario” las docentes descubren el sentido que tiene leerles a los bebés: una forma de arrullo y un cambio de actitud en sus mamás. En la escuela, los docentes instalan a través de la lectura, el placer de ser y estar, de resignificar el espacio del aula, de dar sentido a las preguntas de los niños cuando muestran un libro y los niños entonan, ¿qué vamos a hacer maestra? Los maestros y los papás se descubren lectores, leen, cuentan y narran a través de la voz de los personajes, las distintas versiones que pueden imaginar para interpretar la historia del lobo feroz, por ejemplo. La lectura de cuentos por placer, es el inicio para adentrar a los chicos, a la lectura de comprensión, e incluso a la lectura de otro tipo de textos: informativos, explicativos y hasta científicos, todo en un dejar hacer que los chicos a través de sus intereses y mediante el juego, se acerquen a los libros. La lectura como exploración, ha permitido –en estos relatos- descubrir a niños y adolescentes como seres maravillosos, como personas que están desarrollando una personalidad pero, con sentido humano.

Llego a comprender que en no pocas ocasiones, los relatos escritos y narrados por maestros permiten mirar al interior del mundo escolar, no ya desde la observación externa del investigador, sino de los personajes que interpretan una y mil veces, lo que es el aula y la escuela. Y ahí me descubro, como el que mira las historias de otros para reconocerse así mismo. En estos escritos se da cuenta de la complejidad educativa. Por ejemplo, las docentes de preescolar rehacen la escuela a través del currículo, es decir que, mediante la lectura logran complementar los distintos campos formativos, se permiten incluso rediseñar el currículum mediante la actividad. Los maestros de primaria utilizan las

interrogantes que los chicos elaboran para dar contenido a los proyectos, donde los niños ensayan a hacer investigación y a apropiarse de la información, para ser expertos en tantos temas se es posible, como el caso de las ranas rojas, las más hermosas por su rareza, pero también las más venenosas. Los docentes de secundaria establecen a través de la literatura, ese vínculo docente a veces tan olvidado en este nivel, tan difícil pero siempre necesario, y se descubren una y otra vez, en las historias de sus alumnos, y son historias cargadas de afectos, de situaciones emotivas, de vacíos e incertidumbres, pero también de un *siempre hay alguien muy especial*, de un guiño a la esperanza para habitar la soledad. En tanto que las maestras de USAER por ejemplo, aprenden de los espacios de lectura, a hacer diagnósticos e historias de vida de los alumnos y aprenden a compartir los hallazgos, y sobre todo, a acompañar a los maestros de aulas regulares, mediante el diseño de actividades que terminen con el *siéntense, guarden silencio, cállense*.

Así que, en este contar mi vida, tanto en su intimidad y como espacio social, descubro que la narrativa autobiográfica, ese juego de contar historias son el vehículo idóneo para producir y comunicar el sentido cultural de la experiencia humana. En este lugar, de la narrativa me descubro una y otra vez, como lector y como escritor. Las palabras se visten en mí, se disfrazan una y otra vez para causar expectación, para lograr la atención de un público que a veces soy yo mismo. Hago de la animación una forma de concebirme, de concebir a los otros, como una forma de sabernos distintos, de ejercer la alegría. Y en ese hacer lectura o escritura, encontrar nuevos sentidos, nuevas significaciones. Sin olvidar que la vida es la página en blanco que uno busca narrar de mil maneras, de contar lo preciso y con precisión, de revivir la experiencia, de ser y reconfigurar la identidad.

La narrativa de relatos autobiográficos, hace de la experiencia una virtud ciudadana. Su trama narrativa no es ya el saber del otro, es el saber de uno, del que día a día se enfrenta a la complejidad social o cultural o educativa, para comprenderla, interpretarla y transformarla. Porque en ese arte del contar

historias, nos descubrimos como personas con un conjunto de emociones, deseos, anhelos, nostalgias, intereses, aciertos, expectativas, frustraciones, y, saberes. Porque a través de la experiencia narrada se llenan los vacíos que la modernidad o posmodernidad han dejado. Uno existe a través de la historia narrada, de hecho la realidad no existe, hasta en tanto no es contada. Los tantos rostros dependen de las tantas historias.

El oficio de investigar

Todo comienza cuando me planteo presentar un proyecto de investigación y poder incorporarme al programa de Posgrado en Pedagogía por parte de la UNAM. No porque antes no lo hiciera, sino porque si algo se forma uno en un posgrado, es el oficio de investigar. Como todo académico de educación superior, se me da el contrato como docente e investigador, y aunque me he dedicado a ambas actividades, se me ubica más como maestro y entonces el leer e indagar tiene que ver mucho más con los procesos áulicos que si bien me han convertido en experto en la enseñanza del lenguaje, no he abarcado la parte de lo que representa la publicación de los hallazgos de investigación sobre la pedagogía por proyectos, la narrativa (auto) biográfica y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategias en la formación de docentes, líneas en las que trabajo.

Es pertinente abrir un paréntesis para reafirmar lo que arriba menciono: en educación superior el trabajo académico se divide en investigación y docencia. Como investigador puedo especializarme en determinados aspectos de un campo del conocimiento y desde ahí me transformo en *experto*. Como maestro en cambio, me concibo desde una perspectiva práctica, y en tanto que pedagogo intento una interpretación de la realidad educativa, y de alguna manera pretender transformar esa realidad. Ambos aspectos se constituyen en un medio de acción para la investigación y desde ahí construir la argumentación, el entendimiento y la comprensión sobre un texto, o bien las preguntas y respuestas entre maestros y

alumnos, las dinámicas de una clase, o también sobre las interrogantes que subyacen en el acompañamiento de la escritura de una tesis de licenciatura o maestría, así como los dilemas que se suscitan en espacios de formación no formales, donde se discute la pertinencia del título, la trama y los contenidos de un relato de experiencia pedagógica. En fin, que a través de la investigación asumo una perspectiva desde la cotidianidad, donde esas preguntas iniciales y a veces de absoluta simpleza que junto con mis pre-concepciones me han permitido acercarme a algún asunto u opinión de otros en el campo de la educación y la cultura, con el propósito de desarrollar la capacidad de entender al otro. Lo que me ha permitido enriquecer mis concepciones integrando otras preguntas, otras respuestas a mis preocupaciones de orden intelectual y a veces de orden práctico. Hoy en día –y creo siempre lo he sido- no soy más que un relativista.

Más ese relativismo, lo asumo desde la perspectiva del conocimiento antropológico, que de acuerdo con Rodrigo Díaz (1991) esta forma de conocimiento relativista establece, en su forma radical, que cuando investigamos estos conceptos básicos, racionalidad, verdad, realidad, conocimiento, debemos reconocer que en el análisis final todos ellos deben entenderse siempre a la luz de un esquema conceptual específico, de una teoría, paradigma, forma de vida, juego de lenguaje, sociedad o cultura. Es una posición atenta a la discontinuidad, a las rupturas, a la dispersión; destaca y busca lo específico, lo único: aquellas narrativas inconstantes y asombrosas que han conformado al y son producto del hombre. Comprender los fenómenos sociales, implica que a la comprensión se le vincule con el lenguaje como medio de intersubjetividad y como formas de expresión concretas de forma de vida ligada por supuesto, a la alteridad. Dada la alteridad, su uso y reconocimiento, su comprensión implica ya un conocimiento de lo propio, ante cuyo horizonte solamente lo otro puede ser concebido como otro. Así que, hablar de comprensión, alteridad y lenguaje me remite al menos a los conceptos de traducción, interpretación y comparación.

Como mencioné en líneas anteriores, en el campo académico en que me desarrollo y de acuerdo a mi trayecto formativo, los tres rasgos de mi pasión en la docencia, el de ayudar, observar y leer (escribir), se mezclan en la elección del objeto de estudio que en este caso, descubrir la filigrana con que está tejida la experiencia, el saber y ser docente. De acuerdo con Eduardo Weiss (2009), considero que la elección de un objeto de estudio no es racional, quizá azaroso o pasional, y que lo racional radica en la forma de justificar y argumentar los procesos de descubrimiento del estudio en cuestión. De aquí nace la obsesión por las palabras –como diría Sartre (2005) cuando titula su autobiografía y cuyos ejes que la estructuran son: leer y escribir- , pues todo estudio vive de las palabras y en las palabras. Cuando hacemos una investigación uno piensa, pero en el proceso de escritura de la investigación nos ponemos a escribir lo pensado. Y entonces brotan las preguntas por lo que no se sabe, por lo que no es visible. De acuerdo con Jorge Larrosa (2003) las preguntas son la materia fundamental, la pasión del estudio. A través de ellas, nos apasionamos en el estudio de algo. Las preguntas son principio y fin. Las preguntas atraviesan, bordan, dan sentido a la escritura, la vuelven incandescente. De hecho las preguntas que se hace uno como investigador son de alguna manera lo que me interesa saber de mí, pero las hago a través del otro, en ese juego del otro por ser otro, y el otro por ser yo, intersección donde radica el interés y nace la pasión por investigar, la curiosidad, el asombro, la sospecha y la imaginación como medio esencial del conocimiento. Dice Xavier Rodríguez Ledesma, la pasión, el gusto, el placer, la seducción, la obsesión, por algo tan poco tangible como lo es un proceso intelectual, constituye una forma de enfrentar la vida. Significa asumir el ejercicio cotidiano de buscar lo que hay a través de la apariencia, de inquirir a lo obvio. (Rodríguez, 2009)

El campo de investigación. Hace ya un buen tiempo, más de 15 años, que me integré desde diferentes lugares, a equipos de compañeros en educación básica y superior, para trabajar el fomento de la lectura con niños y jóvenes, especialmente con maestros de educación básica, así llegamos a conformarnos en redes de maestros que fomentan la lectura. Participamos en la gestión, la impartición o en

el diseño de diplomados y especializaciones sobre el fomento a la lectura y sobre la enseñanza de la lengua en educación básica. En todas estas experiencias el centro fue la lectura y más tarde, la cultura escrita. Esto mismo nos llevó a pensar que investigar desde la narrativa, podría ser una posibilidad de ejercer el derecho a escribir sobre lo que se hace y lo que se es. De esta forma tanto personal como acompañante, escribimos historias diversas: ¿cómo nos hicimos lectores?, ¿qué y cómo aprendimos a leer?, ¿cómo enseñamos a leer a niños y jóvenes? Nos propusimos que estas historias sobre la lectura en sus primeros momentos y la experiencia más tarde, fuera escrita a través del relato. Y por tanto, escrita en primera persona y desde un presente que indaga en los variados pasados, para reflexionar y emprender acciones transformadoras de prácticas docentes. Para mí, haber escrito mi experiencia sobre la lectura, me llevó a realizar un viaje sobre el pasado y darme cuenta del lugar que la lectura y la escritura han ocupado a lo largo de mi trayectoria de vida, en diferentes momentos y espacios. Las nociones que animan esta investigación tienen que ver con la concepción del ser, la experiencia y el saber.

Para nosotros, el equipo de académicos, nuestro trabajo tenía una consistencia de investigación. Para otros era algo bonito, pero anecdótico. Historias sin sentido que sólo cuentan pero no profundizan, no teorizan, no construyen conocimiento, eran las críticas. Para otros tantos colegas, teníamos mucha experiencia y mucho material, nos faltaba quizá, emprender formas de investigación que dieran cuenta de la metodología empleada, de una sistematización más rigurosa y de un diálogo teórico con mayor profundidad.

Así que me propuse reandar el camino de la investigación en el campo educativo desde otro lugar. De antemano sabía que el *cómo saber* para afrontar alguna situación didáctica en el aula, de obstáculos epistemológicos o de tanteos pedagógicos, era un saber práctico que los maestros con quienes he venido trabajando, desarrollan en el día a día de las aulas. Ese saber tiene dos o más caminos, dos son los que quiero destacar. La vivencia como aquello que no se

olvida, que se instituye como parte de un capital cultural que los docentes han venido acumulando a través de la experiencia. Y que ese saber, como especie de intuición pedagógica, que no la aprendió el maestro propiamente en las instituciones de formación docente, es lo que le da sentido a su hacer docencia. El otro, es ese saber, que está permeado de creencias, de supuestos, tradiciones que le permiten o no abrirse a otros conocimientos. Y es que el maestro no sólo tiene necesidad de saber, sino de creer en lo que sabe. Considero que el maestro es sujeto de conocimiento, que al recuperar su palabra, puedo dar cuenta de otras perspectivas de lo que significa la docencia. Curiosamente, en diferentes momentos de acompañamiento, cuando conveníamos elaborar un escrito tipo ensayo o artículo, los maestros desdibujaban su presencia; pero cuando narraban, lo hacían desde diversos tonos de voz, hacían un texto polifónico, donde las voces de los alumnos daban un ritmo a sus relatos, de hecho muchos de sus escritos eran la descripción de escenas de aula, de escuela y de la comunidad. En sus relatos, uno revive el momento, recrea el tiempo en tanto que instante que reconfigura desde el acontecimiento escolar, desde el ser.

Hace ya un tiempo, una preocupación en mí, ha sido la de tejer miradas sobre lo humano, así que a través de la narrativa, encontré la herramienta idónea para recuperar las formas de querer de los docentes, la reconstrucción de experiencias como caminos de saber y ser de los maestros, procesos reflexivos y de transformación de prácticas docentes, de formas de vivir y volver a ser, de la docencia en su sentido humano. Considero que una forma de pensar la realidad es a través de imaginarla, de narrarla; y la ficción, a veces permite dar cuenta de eso que llamamos realidad.

Durante mucho tiempo, la concepción que albergo del hacer investigación, tiene que ver la construcción dialógica entre la teoría y la práctica -o más bien la experiencia-, porque cuando uno investiga sobre ésta, logra distanciarse de ella y modificar la mirada o bien construir otro pensamiento sobre el hacer docencia; lo cual tiene que ver más con encontrar sentido a lo que uno hace, desde la

docencia, a saber cómo aprenden las personas, cómo influye el contexto en sus aprendizajes, cuál es el papel del que enseña; es decir, dar cuenta de la complejidad de los procesos de aprendizaje y formación. Pensar más allá de que la investigación sirva para dar una conferencia o incrementar un currículum, para mí está en la acción, en la generación de procesos de transformación educativa, cultural y social. Incluso de hurgar en las insignificancias para encontrar sentidos y significaciones.

Hacer investigación es construir una imaginación sociológica, antropológica, comunicativa o pedagógica, es decir que, construir un imaginario radical para elaborar herramientas que permitan descubrir la subjetividad del otro, de generar lugares de intersubjetividad, como las redes de maestros. De hacer visible lo no visible a través de tres perspectivas: la descripción del acontecimiento y su contexto de producción, la escritura de relatos de vida y, el acompañamiento a través del diálogo en una especie de edición pedagógica del relato en una acción colectiva, entre pares que se trazan horizontes de comprensión.

MI búsqueda está en lo pedagógico del relato, en lo pedagógico de las acciones de los maestros que están dentro y fuera de las aulas, el saber práctico que han acumulado y que recuperarlo puede contribuir a modificar las formas de elaborar reformas educativas, de otorgar al maestro su condición de objeto de conocimiento y de contribuir al debate educativo desde esa poscolonialidad en un diálogo de saberes comunitarios, docentes, cotidianos a la par de los conocimientos científicos para explicar y sobre todo comprender-se, como condición de una posible transformación, desde esa perspectiva emancipatoria de lo que significa el oficio de ser docente, un docente que a través de la escritura de su experiencia, construye retornos reflexivos sobre sus propias prácticas, incluso de encontrar un lugar a la narrativa en los procesos educativos. Así que las preguntas eje de esta investigación son:

¿De qué manera los maestros que relatan su experiencia, reconfiguran su ser y construyen sentido a la docencia al recuperar saberes pedagógicos?

¿Cómo se tejen trama y significación en un relato pedagógico, al sumergirse en la profundidad compleja del tejido narrativo?

¿En qué medida esas historias, contadas como historias verdaderas, al ser transfiguradas se llenan de nuevas e inesperadas significaciones que revelan el sentido humano de la docencia y de la escuela?

La voz de los maestros de educación básica ha formado parte de los silencios, de las ausencias. La voz de los maestros es de gran relevancia. Así que recuperar la palabra del maestro, a través de sus relatos de su experiencia docente, saber quiénes son, como significan su experiencia; para ello planteo que el saber – ser de los maestros está ligada a la experiencia o a la vivencia del tiempo. La noción de voz, la sustraigo de un texto de Wertsch (1993), quien recupera a Bajtín en el sentido de que lo que se comunica en forma oral o escrita, es la perspectiva del sujeto, su horizonte conceptual y su visión del mundo. En consecuencia, al recuperar la experiencia a través del relato, se recuperan formas de concebir, de representar, de vivir la docencia, formas de recuperarse y de comprenderse, porque al escribir sus relatos, los maestros combinan al mismo tiempo elementos de las esferas sociales en que transcurre su vida y establecen una conexión entre el presente, el pasado y el futuro, en términos de una continuidad en el tiempo. Además de que se establece un proceso de dialogicidad, de interpretación de lo que los maestros interpretan de su experiencia. Comprender el texto (relato) de otra persona significa orientarse con respecto a él, encontrar el lugar correcto para él en el contexto correspondiente.

Al concebir que el acompañamiento sobre la escritura de relatos de experiencia docente era un trabajo de campo acumulado, obvié muchas cosas, entre ellas, no dar cuenta del tiempo, lugar e intencionalidad de la producción de relatos, lo cual me ha llevado a la complejidad de desmadejar y encontrar hilos conductores entre el saber docente y el ser maestro, así como el instituir la voz de los maestros en la conformación de comunidad en el trabajo en red. Por ello, me he dado a la tarea de registrar durante cuatro años, el lugar donde interactúan algunos de los autores

de esos relatos, la Red Metropolitana de Lenguaje y otros lugares de producción, de ahí recuperar en gran parte la significación que la escritura de relatos tiene en términos de procesos de reflexión, formación y transformación de sus prácticas educativas. He seleccionado 12 relatos de maestros/as para el análisis en la presente investigación. Me decidí por la narrativa de relatos de la experiencia docente como metodología para dar cuenta de ese saber ser de los maestros. Puesto que son narrativas que tocan parte de mí, me seducen y animan.

De hecho. Me apasiona la idea de lo humano, porque para que lo humano reconozca a lo humano, bajo la pluralidad de sus manifestaciones, que los hombres y mujeres crezcan y vivan entre humanos, siempre valiosos los unos a los otros, pero que nunca los unos sean artificial manufactura de los otros, sino que todos se consideren creadores, es decir, un actuar inteligente, en un acto creativo y de imaginación. Una forma de mirarse humano es a través de la experiencia, pues esta representa un saber que revela al hombre singular su propia finitud.

La vida humana no consiste en una sucesión de hechos, la vida humana se parece a una novela. Lo que significa que el yo se constituye en una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia: el relato; que como menciona Ricoeur (2009) la vida tiene que ver con la narración, tanto en su sentido histórico como en su sentido ficcional. Sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones que ella misma u otros nos hacen. Es como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta, el sentido de quien se es y de lo que le pasa, sólo se hiciera tangible en su historia. (Larrosa, 2003)

Mucho se ha dicho acerca de que las narrativas son un valioso instrumento *transformador*; considero más allá que, nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás. En ese hacer de narrativas, las entrevistas, los relatos y los registros de observación, así como los diarios de campo y las trayectorias profesionales se vuelven el insumo

indispensable, para diseñar la trama narrativa, del tiempo en la narración, de las voces de los sujetos que interviene, no se opaca una voz, dialogan, tanto la del investigador como la de los sujetos investigados, son voces dialogizantes.

El arte de la escritura de relatos ocurre cuando los maestros dan voz a sus acciones, y sus recuerdos de experiencias vagas, efímeras o peregrinas, se tornan en el camino de los recuerdos y regresan entonces, en relámpagos de imágenes que dan cuenta de ese andar docente, a veces acompañado, otras en soledad, por caminos de pedregoso incierto, de riscos y lejanías, por senderos donde las palabras se vuelven el rumor de quijotescas aventuras: la vida diaria de las enseñanzas y sus aprendizajes.

El lenguaje es acción. Leer y escribir, escuchar y hablar es ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de sí mismo, es mantener siempre abierta la interrogación por lo que uno es. En la lectura y la escritura, el yo no deja de hacerse, de deshacerse, y de rehacerse. Al final ya no hay un yo sustancial que descubrir y al que hay que ser fiel, sino un conjunto de palabras que componer y descomponer y recomponer. La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo sino en esas historias que conforman la cultura y en relación a las cuales organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quien somos).

El relato que pretendo ir tejiendo no se restringe a una anécdota personal, sino que pretende ser un itinerario de la manera en que la investigación nace, crece, avanza o retrocede, se instituye en la trama que se ha de narrar. Considero que la narración es uno de los mecanismos principales en la construcción de la identidad. Me interesa conocer las tramas de significaciones que permiten deslizar la pregunta por el sentido del saber docente, y en ese hacer práctico, su ser como maestros, como ellos se narran, su ser en el tiempo narrado.

Podemos construir mundos en diversas formas. Las narrativas nos permiten

descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo. Una vez establecido el objetivo, se seleccionan, rechazan o transforman los eventos; entonces adquieren éstos una significación que de otro modo no habrían tenido. Los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos. Esas características nos ayudan a recordarlos. Además, una forma narrativa clara los hace generalizables y aplicables a una vasta gama de situaciones.

Pensar entonces que, la realidad no existe hasta entonces no es contada. ¿Quién la cuenta? ¿Cómo la cuenta? ¿Para qué la cuenta? ¿Desde dónde la cuenta?, nos lleva a plantearnos entender la vida como un relato, sujeto a continua revisión. Esas narrativas constituyen la vida como un texto, permite conocer la forma en cómo se activan los olvidos y los recuerdos, para iniciar retornos reflexivos que nos invitan a mirar y reconocernos en nuestras prácticas docentes, para comenzar procesos de innovación y transformación de la práctica docente desde los saberes construidos pedagógicamente.

El conocimiento narrativo (literario-histórico) como lo plantea Heidegger (2006) representa el saber popular, construido a base de interpretaciones de sí mismo en un contexto determinado, al modo hermenéutico narrativo. Su esencia está en el relato de orden hermenéutico, interpretativo, biográfico o narrativo. Su discurso está centrado en la práctica, expresado en intenciones, deseos, acciones e historias particulares. Entonces es un conocimiento práctico de las acciones humanas. Este conocimiento representa intenciones y significados, verosímil y no es transferible. Su forma narrativa parte de ese ser particular, concreto y temporal, de construcción de imágenes y metáforas. La voz es la de los actores y la del investigador. (Ricoeur, 2009)

La metáfora de viaje describe los trazos a seguir en una investigación. Un recorrer diversos caminos para sistematizar los hallazgos encontrados es producto de toda investigación. Construir una interpretación a lo encontrado, es sinónimo de elaborar una lectura, que en términos de la hermenéutica, implica una posición

para pensar en y desde, no sobre lo hallado, y entonces estar en la búsqueda de la comprensión. Porque como lo plantea Ricoeur (2000: 141), la interpretación es el arte del comprender, "...la interpretación acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante, lo cual es verdaderamente hacer propio lo que en un principio era extraño". Como en esta investigación el propósito es acercarnos a los maestros, los estudiantes, sus aulas y sus escuela, no para elaborar una explicación de lo que pasa en las aulas ni de sus por qué, sino a través de sus voces narradas a través del relato, he pretendido escribir esta tesis para plantear la importancia de lo autobiográfico, la narratividad y la hermenéutica en el campo de la formación y de la educación.

Aquí subyace el trabajo de la presente investigación: construir una interpretación hermenéutica-narrativa, tomando la narrativa del relato como texto y la hermenéutica como la interpretación que el otro, el lector construye para dar cuenta de las relaciones, las tramas e interacciones que subyacen en la experiencia relatada, experiencia que ya nos es más experiencia, sino sólo lo que ha significado para quien la cuenta, desandar entonces los caminos del reconocimiento que posibilitan la noción de ser del maestro como sujeto de conocimiento, a partir de recuperar los saberes en tanto que saberes aplicados, transformados en prácticas escolares y/o culturales. La selección de los saberes y prácticas entre los cuales se realiza el trabajo de traducción es siempre resultado de una convergencia o conjugación de sensaciones de experiencias de carencia, de inconformismo, y de motivación para superarlas de una forma específica. Las expectativas son las posibilidades de reinventar nuestra experiencia. El trabajo de traducción en este caso, permite crear sentidos y direcciones precarios pero concretos, de corto o medio alcance pero radicales en sus objetivos, inciertos pero compartidos. Así, el conocimiento narrativo representa el saber popular, construido a base de interpretaciones de sí mismo en un contexto determinado, al modo hermenéutico narrativo. Su esencia está en el relato de orden hermenéutico, interpretativo, biográfico o narrativo. Su discurso está centrado en la práctica, expresado en intenciones, deseos, acciones e historias particulares. Entonces es

un conocimiento práctico de las acciones humanas. Este conocimiento representa intenciones y significados, verosímil y no es transferible. Su forma narrativa parte de ese ser particular, concreto y temporal, en la diatriba de construcción de imágenes y metáforas sobre el ser, el hacer docencia y las relaciones que establecen en el aula.

Parte de la trama de esta tesis consiste en ubicar históricamente al sujeto en cuestión: los maestros. Para ello es pertinente dar cuenta de la historia de esta profesión, en sus aspectos de su formación normalista, su sentido social e institucional, así como las concepciones que desdibujan a los maestros, y de igual manera, sus voces que recuperan su hacer y sus prácticas tanto en el terreno de la profesión como de la política. De alguna manera, el siguiente capítulo aborda desde un sentido laberíntico, las luchas y resistencias que los maestros han protagonizado.

II. Voces silenciadas. De luchas y resistencias

“...la profunda rabia ante el rumbo que ha tomado el mundo
y ante el hecho de que hayan sido siempre los vencedores
los que han elegido qué es lo que debe registrar y recordar la humanidad.

Brecht no escribe su poesía solo para los desfavorecidos,
sino para aquellos hombres, vivos o muertos,
cuya voz no ha sido nunca escuchada”

Hannah Arendt

Sobre las calles de la ciudad de México camina la protesta. Son miles de voces que se congelan en el tiempo. Existen, todos saben que existen. Son las voces de los docentes que abandonan sus aulas, sus familias y sus comunidades, con el único propósito de hacerse escuchar, de hacer escuchar sus razones de inconformidad ante las políticas educativas.

¡Fernando Solana, se lleva nuestra lana!, ¡De norte a sur, de este a oeste, ganaremos esta lucha, cueste lo que cueste!, ¡Aquí y ahora con la Coordinadora!, ¡El maestro no se vende, el maestro no se da, porque tiene maestros con mucha dignidad!, ¡Escuela por escuela, zona por zona, el maestro exige a diario, democracia y más salario!, ¡Sacaremos a ese buey del sindicato, sacaremos a ese buey del sindicato, del sindicato sacaremos a ese buey!, ¡No a la reforma laboral, porque no es una reforma educativa!, ¡La gente se pregunta: ¿y estos quiénes son?, somos los maestros que venimos a luchar!, ¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos!, ¡Aún nos faltan 43!, ¡No a la evaluación punitiva!

La voz hecha consigna. En mantas, pancartas, carteles, están las consignas. Su voz, oral o escrita, resuena en su lento y largo andar. Marchan de tres en fondo, bloquean las casetas de cobro en las autopistas, amagan con llegar a la residencia presidencial, al recinto del senado o a la cámara de diputados. Ante los cláxones, plantean disculpas por averiar el tráfico de la ciudad de México.

Los maestros/as configuran nuevas formas de habitar la ciudad. Las calles del centro histórico, Venezuela, Brasil, Belisario Domínguez, se convierten en campamentos donde los maestros con cartones y plásticos improvisan nuevos territorios de resistencia y lucha. Lo mismo se ha hecho en la plancha del Zócalo, la Plaza de Santo Domingo o el monumento a la Revolución.

¿Quiénes son estos maestros, nuestros maestros? ¿Dónde surge su protesta? ¿Cuál es la búsqueda y lucha? Imaginemos la educación como un campo de competencias y tensiones; pensemos a la escuela como el espacio social de interacciones cotidianas.

Entonces surge la necesidad de algunas nociones sociológicas. Para Bourdieu (1990:135), “Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)”. Cada campo tiene leyes generales y propiedades específicas. Por ejemplo, en el caso del campo educativo en México, la estandarización de aprendizajes es una ley propia del campo, su singularidad radica en el cumplimiento de esta ley, lo que genera luchas y resistencias que cuestionan la homogenización del conocimiento que no recupera la presencia de la diversidad cultural de nuestro país, de las condiciones diferenciadas de acceso a la información y el conocimiento, que no observa las prácticas culturales de etnia, pueblo o comunidad.

Sin embargo, los campos como espacios de poder, la competencia se genera en una relación de fuerzas entre quienes dominan el campo que desarrollan estrategias de conservación, mientras que los otros, los recién llegados, los que aspiran al poder y la autoridad se inclinan por utilizar estrategias de subversión. La estructura del campo es la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha, o bien de la distribución del capital específico que ha sido acumulado anteriormente. De tal suerte, que lo que más adelante apreciaremos, es la dimensión de fuerza de quienes dominan el campo educativo,

desde el campo político y económico, contra el capital cultural de los maestros (desde la condición humilde de aspiración a ser maestros, sus instituciones formadores y su experiencia y prácticas educativas), que si bien les dan la fuerza de la razón y una autoridad por demás legítima en torno a lo educativo, su voz es silenciada por la voz de diputados, senadores, empresarios y presidente de la república. No bastan las miles de voces para hacer escuchar sus razones, el poder de dominación del Estado, es más fuerte.

La otra noción es la de escuela, que desde la perspectiva de García Canclini (citado en Bourdieu, 1990) La escuela es la institución que tiene por objetivo enseñar, es la encargada de transmitir el saber; pero la escuela es también la instancia clave para reproducir la calificación y las jerarquías:

“La escuela cumple las funciones que le asigna la reproducción económica (calificar la fuerza de trabajo para incorporarla al mercado laboral), las que requiere la socialización o endoculturación (transmitir la cultura de una generación a otra, las necesarias para interiorizar en los sujetos aquellos hábitos que los distinguen de las otras clases. Pero también realiza las funciones que derivan de la estructura interna del campo educativo. Por eso, la escuela, que sirve a tan diversas demandas sociales, no es el reflejo de ellas. Tampoco es un simple instrumento de las clases dominantes. Se va constituyendo y cambiando según como se desenvuelve la lucha de clases, y también los enfrentamientos entre grupos internos que, al disputarse el espacio escolar, van configurando relaciones de fuerza y opciones de desarrollo. A diferencia del determinismo unifuncional, que reduce la complejidad de cada sistema a su dependencia lineal con la estructura de la sociedad, se pregunta cómo se organiza cada campo por la acción de las clases sociales y por el modo en que el juego interno del campo reinterpreta esas fuerzas externas en interacción con las propias.”

García Canclini (citado en Bourdieu, 1990: 44)

En la historia del magisterio y sobre todo, la más reciente. El campo educativo se ha vuelto un aparato de control para anular la resistencia y reacciones de los maestros, a través de Reformas Educativas y Modelos de Evaluación (que más adelante esbozaré). Por ahora, dejo al lector una parte de la historia del

magisterio, que tiene que ver cuando los maestros/as comienzan a formarse por diversas vías.

Los maestros de educación básica: cuando la palabra del maestro era autoridad

Una pregunta que traza mi pensamiento es: ¿Dónde se forman los maestros? Alberto Arnaut (1996) en su libro *Historia de una profesión*, hace un recuento de la formación de maestros en un periodo de 1887 a 1994, y aunque sólo hace referencia a los maestros de primaria, es pertinente su visión panorámica, puesto que da cuenta de la historia de los maestros desde la fundación de las primeras normales en 1884-1987, curiosamente, en estas instituciones los programas curriculares se centraban en la docencia, y no sólo formaban maestros de primaria, sino docentes para los diversos niveles educativos.

Como en toda historia, en la historia de la formación de maestros encontramos rastros y signos de permanencia, cambio y ruptura. De hecho, es una historia cargada de tensión, encuentros, desencuentros, debates y conflictos.

En el inicio de la profesión magisterial, fueron las normales donde se buscaba centralizar y uniformar la instrucción primaria (aclaro que en ese entonces de finales del siglo XIX, no se denominaba educación sino instrucción, y que además, no había educación preescolar ni secundaria), mediante profesores normalistas titulados. La historia de la alfabetización en nuestro país, que esa era la educación, recaía en mayor medida en los sacerdotes, aunque también había otras figuras, como la de las tías, mujeres que sabían leer y escribir y las operaciones básicas, saberes que reproducían con los niños para que aprendieran a leer y escribir, contar y sumar.

Como ejemplo del papel de las Normales, señala Arnaut (1996: 21-22) que la Escuela Nacional de Maestros (aunque en un inicio fue Escuela Normal para Mujeres y Escuela Normal para Varones, y hasta 1925, Escuela nacional de

Maestros) nació para servir a la reforma pedagógica y como medio para centralizar y uniformar la enseñanza. Se pretendía que fuese el modelo para todas las normales del país. Sólo que no cumplió las expectativas, puesto que la mayoría de sus egresados se quedaban a trabajar en el Distrito Federal. Las otras normales del interior del país, formaban maestros que estaban dispuestos a trabajar en sus lugares de origen y en otras entidades federativas. De hecho, afirma Arnaut, que la Escuela Normal Veracruzana formaba una cantidad mayor de maestros y como a la cabeza estaba Enrique C. Rébsamen, caudillo pedagógico veracruzano, quien junto con sus estudiantes diseñó la reforma pedagógica por todo el país. La Normal Veracruzana, hoy Rébsamen, goza de mayor prestigio intelectual que las otras normales en el país. Más tarde, para atender esta situación de formar maestros para todo el país, se fundaron alrededor de 17 normales rurales, ahí de 1922.

Con la formación de los maestros a través de las normales se va generando una especie de identidad magisterial, una construcción de poder sobre las políticas públicas con respecto a la enseñanza básica. Los maestros participaban en cargos de gobierno; como organización gremial decidían dónde y cómo se creaban escuelas oficiales, decidían la conformación de los órganos públicos de la educación. Debatían y eran influencia sobre los planes, programas y libros de texto.

Un factor interesante que describe Arnaut (1996: 30-31) y que tiene que ver con las tensiones entre el sector magisterial, es que si bien, se creaba una identidad profesional, al mismo tiempo se anidaba un desencanto, puesto que se despertó en el magisterio expectativas de mejoramiento profesional, social y económico, pero éstas nunca rebasaron su ámbito profesional. “Los normalistas recibieron mejores sueldos y puestos, docentes y directivos (...) pero los profesores (...) siguieron recibiendo menores ingresos que otros profesionistas que generalmente ocupaban los puestos más altos del ramos educativo en los gobiernos federal, estatales y de los ayuntamientos. Los normalistas pronto se percataron también de

que su prestigio social y profesional seguía siendo inferior al que tenían otros grupos de profesionistas urbanos”. Afirma Arnaut que (1996:32) “...varios de los egresados (de las normales) dejaron la docencia y se dedicaron a otra actividad o a estudiar otra carrera más productiva o de mayor *status*; otros permanecieron en el magisterio y se resignaron a su condición social y profesional, y otros nunca se resignaron, por lo que, cada vez que podían, le echaban en cara al gobierno, a la sociedad y a los otros profesionistas, el abandono en que tenían al magisterio y el poco valor que le reconocían”. Pero la condición que vivieron los maestros normalistas (dice Arnaut) es que no tenían más título que su nombramiento y antigüedad en el servicio, sufrieron una devaluación profesional y económica, perdieron presencia y prestigio, y constantemente eran desplazados por los maestros normalistas.

Durante la revolución mexicana y posteriormente a ella, los maestros tuvieron una gran movilización política. Muchos de ellos fueron jefes revolucionarios. Posteriormente los maestros se fueron incorporando a las estructuras de gobierno. Ello dio origen a la creación de la Secretaría de Educación Pública y al auge de las normales rurales, dos maestros pueden ejemplificar estos actos: Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, respectivamente. También se funda el Consejo de Educación Primaria, con el objetivo de mantener la centralización educativa. Sin embargo, el sistema de formación de maestros no tuvo alteración alguna, salvo que se incrementó el número de maestros egresados de las escuelas normales rurales, fenómeno que acuñaría el término de maestros posrevolucionarios. Durante los años posteriores la educación ha estado supeditada a los vaivenes de la política del país, en no pocos casos hasta la historia reciente de nuestro país, los maestros han sido utilizados como botín político por los gobiernos priistas en turno a través de la Centrales Magisteriales y más tarde el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La formación de maestros como una profesión de estado, dividía a los maestros en urbanos y rurales, de ahí que existía una formación diferenciada. Después de

la educación primaria, los docentes, se formaban de acuerdo con Arnaut (1996:105): “Los maestros posprimarios se formaban en instituciones educativas de muy diverso tipo y nivel: la Escuela Normal Superior de México, dos escuelas normales superiores particulares, incorporadas a la SEP (D.F. y Guadalajara), dos normales estatales (Guadalajara y Puebla), el IPN, el Conservatorio Nacional de Música, la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto Nacional de Biología y otras escuelas de la UNAM...” Con el fin de tener la oportunidad de hacer estudios de posgrado que los especializaran en algún aspecto de la docencia y de esta manera incorporarse a la segunda enseñanza (educación posterior a la normal), la enseñanza vocacional, la preparatoria y la normal. Hasta tiempos más recientes, las escuelas normales eran consideradas escuelas de tránsito. Muchos maestros se fugaban de la profesión docente hacia otros campos de trabajo.

Los maestros/as tenían una legitimación de su profesión, eran considerados expertos en el campo educativo. Hubo maestros en los diversos cargos públicos de los aparatos, legislativo y de gobierno. Era una profesión de estado, porque el estado formaba a sus maestros, elaboraba los panes y programas, así como los libros de texto. Tenía a su cargo la administración, la planeación y el desarrollo educativo. Hoy, ante políticas de abandono a la escuela pública, poco es reconocido el término acerca del magisterio como una profesión de estado.

De reformas educativas para una racionalización del trabajo docente

Narra Concepción Jiménez en su tesis *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, que ante las preguntas que estudiantes y profesores de la Escuela Normal hacen a Carlos A. Carrillo (director de la Escuela Primaria Anexa allá por 1891), ¿cómo hace usted para preparar sus clases? ¿Escribe usted de antemano el plan que debe seguir y simula usted el diálogo que deberá entablar con los niños?, él contestaba sus interrogantes:

_ ¡No, no, no! ¡Libreme Dios de hacer tal desatino! ¿Cómo quieren ustedes que formule un plan, cuyo desarrollo depende de las observaciones que hacen los

mismos niños en el curso de la clase? ¿Cómo he de forjar en mi mente el diálogo que deba entablar que no conocen aun el asunto que se vaya a tratar? No, ¡imposible! Lo que hago es, en primer lugar, estudiar todos los días el programa de materias de cada uno de los grados, para saber de qué cosas y fenómenos deberé hablar en mis lecciones de tal o cual semana; enseguida estudio bien el tema de la clase, y cuando no me queda ya duda ninguna, entonces me pongo a considerarlo, no como hombre, sino como niño, como ignorante, y me pregunto: ¿Qué les gustará a los niños de esta cosa? ¿Qué será más fácil para ellos, esto o esto otro? ¿Cómo explicaría un niños este asunto, si lo supiera?... Esto es: pienso mucho, mucho en los niños; me pongo a considerar que éstos no conocen más que un reducido número de palabras, que son muy inquietos, que son muy volubles, que pronto se cansan de escuchar, pero también que son muy curiosos, que siempre están ávidos de preguntas y de saber; y cuando he meditado en todo esto, entro al salón de clases, dejando en la puerta mi aspecto de hombre formal y serio, mis dolores, mis pesares, mis preocupaciones, y sonrío a mis niños, les digo con la mirada que quiero hablarles, y les hablo... identificándome, si esta es la palabra, identificarme con ellos, y dejándoles todo mi ser. Después, salgo de la clase cansado, pero satisfecho, para darles a ustedes consejos, para hablarles a ustedes como maestro y amigo... (Delgadillo y Torres Quintero, en Jiménez, 1998:119-120).

Ser maestro es para siempre. Se decía entre quienes nos formamos como profesores de educación primaria. Así que en principio representaba una decisión en situaciones vitales, porque, no es que se aspirara a ser otra cosa o a trabajar en otra cosa, sino a vivir y pensar cotidianamente en la enseñanza. Ser maestro también es una actitud, una forma de vida. Por lo que en todo momento, el maestro piensa: ¿Qué va a pasar con los chicos el día de hoy?, ¿aprenderán lo que tenemos que aprender?, y al final del día, sigue en la misma cuestión: ¿aprendimos lo que teníamos que aprender?, ¿qué nos faltó?, ¿por qué no salió lo que esperaba? Existía el tiempo para leer, para pensar, para enseñar y reflexionar sobre las acciones pedagógicas, sociales, culturales o educativas emprendidas. En este mundo moderno en sus últimas tres décadas, el trabajo docente entra en una aceleración en el tiempo, en cumplir exigencias institucionales, en la burocratización educativa, a través de las cuales, el maestro pierde su centro. Se mantiene a la deriva de las políticas educativas. Su voz y su

presencia se desvanecen hasta hacerse casi invisible. Como veremos en los párrafos siguientes el maestro deja de su ser maestro, y pasa a ser lo que el poder político y económico, deciden que debe ser. Algunos episodios en la historia del magisterio y su formación, se aprecia a continuación.

La disputa entre la SEP y el SNTE sobre el magisterio y la enseñanza normal durante 1976 y 1982 (de acuerdo con Arnaut, 1996:149-151), conlleva a un conjunto de reformas educativas bajo la pretensión de una desconcentración administrativa por un lado, y por otro, elevar la calidad de la enseñanza. Para el segundo aspecto se creó el Consejo Nacional de Enseñanza Normal, que se encargaría del estudio y diseño de propuestas del sistema de formación de profesores. Por otro lado, en materia de formación de docentes, se funda la Universidad Pedagógica Nacional (1978), con el propósito para la SEP, que esta institución formara docentes, investigadores y administrativos de alto nivel, mientras que para el SNTE, una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. Lo que estaba en juego dice Arnaut (1996), era si la universidad sería distinta e independiente de las escuelas normales, o si por el contrario, las sustituiría integrándolas como un centro único de formación y mejoramiento profesional del magisterio. Finalmente la UPN nace con dos sistemas: uno escolarizado y otro a distancia. Al primero podrían ingresar los egresados de las escuelas normales y del bachillerato general, y al segundo, los maestros en servicio. Los programas de educación a distancia se impartirían por medio de unidades ubicadas en las ciudades más importantes del país, y los escolarizados en la Unidad Ajusco de la Ciudad de México y otras unidades del D.F. y del interior del país.

Como parte de la política educativa en el sexenio de Miguel de la Madrid se pretendió reorganizar la enseñanza normal para que cumpliera mejor sus fines mediante el fortalecimiento de la coordinación y evaluación permanente de las escuelas normales, así como regular la matrícula de acuerdo a las *necesidades reales*. Además de que el en marzo de 1984 se publicó oficialmente que con base

en el fortalecimiento de las funciones sustantivas en las normales (docencia, investigación y difusión cultural), toda la educación normal en sus diferentes tipos y especialidades, se elevaba a rango de licenciatura. Con ello se fundaron los centros psicopedagógicos y el requisito de estudios de bachillerado para ingreso a las normales. (Arnaut, 1996: 155-156)

Un sexenio más tarde se firma entre el SNTE y la SEP, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (18 de mayo de 1992). Este acuerdo se organizó en tres líneas estratégicas: la reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales educativos; y la revaloración social de la función magisterial. Con este acuerdo afectan las condiciones de trabajo, la relación laboral, así como objetivos, metas y prácticas de la actividad docente tanto básica como normal. Entre los puntos fundamentales, están: la permanencia y promoción de los trabajadores de la educación a través de la implementación de un salario profesional a través de un sistema denominado Carrera Magisterial, que lo único que logró fue la diferenciación salarial entre los profesores sin repercutir en el desempeño profesional; por otro lado, en cuanto a la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, se pretendió transformar el Programa para la Modernización Educativa en un Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.

En la implementación de las políticas educativas para el fortalecimiento de la escuela pública y el mejoramiento de su calidad en los años ochenta, se pensó erróneamente en la transposición del concepto de calidad derivado de los modelos de gestión laboral y organización empresarial, al ámbito de la educación. Sin embargo el aluvión de críticas a este tentador reduccionismo conceptual, así como las obvias diferencias entre los ámbitos de acción, misión, objetivos y propósitos de la institución escolar y la organización empresarial, hicieron que a partir de los noventa, las políticas educativas para la calidad que impulsaron los organismos internacionales ampliaran su campo perceptual hacia dimensiones que las empresas no habían contemplado. Sin embargo, el proceso de globalización

económica, acompañado de su política económica neoliberal y su base técnico-material lograron que tales políticas educativas internacionales se dividieran en dos versiones:

1. La que continuaba colocando el acento en la educación como un epifenómeno (una mera reproducción adecuada) de las empresas.
2. La que señalaba dimensiones propias de la escuela y que no podían provenir del mundo empresarial.

La primera de ellas se ejemplificaba con los siguientes sucesos:

- En 1989, en Bruselas, se elabora el Reporte sobre Educación y Competencias en Europa, a través de la Mesa Redonda Europea de Industriales, con participación de las transnacionales Fiat, Lyonnaise, Nestlé, Petrofina, etcétera.
- Después de las reuniones de Namur (1993), Bruselas (1994) y de otros puntos de Europa (1995), se da a conocer el Libro Blanco sobre Educación, Formación, Enseñanza, Aprendizaje y Conocimiento. Con la finalidad de formalizar la unión escuela-empresa.
- En 1998, en París, se realiza el Coloquio Mundial de la Alianza Global para la Educación Transnacional, donde se concibe la educación como un mercado económico a desarrollar y conquistar. Dos empresas resaltan por su participación: IBM y Coca-Cola.
- El 2 de junio de 1999 se reunieron centenas de industriales de Education Business en las oficinas del Banco Mundial y gobiernos del tercer mundo para proponer la privatización del servicio. El Banco Mundial (bm) crea un sitio en Internet para promover esa iniciativa de *private education*.
- En 2000, en Lisboa, se da el aval para el aprendizaje en línea o *learning on line*. Igualmente en Vancouver se realiza un World Education Market donde

compradores de alto nivel y 1,080 empresas de 64 países comercializan sistemas de educación a distancia, multimedia; con 2 millones de participantes.

La segunda línea de política educativa que extiende el concepto de calidad a otras dimensiones (sin descartar la visión de la empresa, pero sin reducirla a ella) es la de los organismos internacionales que han promovido los siguientes foros:

- La Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtiem, Tailandia, de 1990, donde se visualizó la calidad como un prerrequisito para la equidad, ante la insuficiencia del acceso y la cobertura creciente de la educación básica como únicos indicadores satisfactorios de política social.
- La Reunión de Dakar, Senegal (2000), con la participación del bm, Fondo de Población de la onu, pnud, unesco y unicef, donde se hizo de la calidad la médula de la educación.
- Muy cercana a esa reunión, otra convocada por la Organización de Estados Iberoamericanos, donde además de la calidad se agrega la necesidad de su “evaluación”. Aquí también participó México.

Esta visión empresarial sobre la calidad, se concentra en los resultados del producto (tipo y nivel de formación alcanzado por los alumnos); de igual manera se extiende a otras dimensiones como las siguientes: a) Alumnos con buena salud física, psíquica y mental; así como con disposición a estudiar. b) Actualización de competencias magisteriales. c) Financiamiento y programas compensatorios. d) Participación social. e) Contenidos curriculares actualizados. e) Organización y gestión académica.

En 2001, el Banco Mundial (BM) entregó a México el documento de largo título: *Fallas en educación básica para proveer a los sujetos de los conocimientos y habilidades necesarias para un ingreso exitoso en la fuerza laboral*. Al establecer la calidad como el principal problema de la educación nacional, el BM se centró en

la falta de capacitación docente y otros indicadores señalados por la OCDE y el CENEVAL. Bajo los postulados internacionales, se buscó entonces adecuarlos para una política nacional de mejoramiento en los índices de calidad educativa con los siguientes instrumentos de política educativa:

1. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), 1992.
2. Ley General de Educación, 1993.
3. Consejos Escolares de Participación Social 1994-2000 y Gestión de la Escuela Primaria.
4. Proyecto Escolar, 1993, y antecedente del Programa Escuela de Calidad (PEC).
5. Compromiso Social para Elevar la Calidad Educativa y creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), 2002- 2003.
6. Acuerdo para elevar la Calidad de la Educación (ACE), 2007-2012.

Como resultado se buscó con la reforma a la educación básica, la generalización en todos los niveles y modalidades del sistema escolar de tres factores estrechamente interrelacionados: la imposición del Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC), la evaluación estandarizada para definir estándares de calidad y la recomendación de introducir nuevas tecnologías informáticas en todas las escuelas que sea posible.

Ahora, ¿Cómo habría que entender la reforma a la educación básica?, acaso ¿cómo la desesperación de las autoridades educativas por mejorar los resultados obtenidos en las últimas evaluaciones de PISA o ENLACE?; ¿cómo dar respuesta a los señalamientos de la UNESCO y acuerdos que México ha firmado en el contexto internacional?, ¿cómo una forma de adecuar la educación al ámbito laboral dentro de un contexto neoliberal? Cualquiera que sea la respuesta, ¿qué ha implicado para maestros, directivos y formadores de docentes la reforma a la

educación básica tanto en el ámbito curricular, como a una planeación y evaluación por competencias?

Sin lugar a dudas, que muchos de ellos coinciden en que esta reforma a la educación básica ha devenido en un conjunto de dudas, puesto que directivos y maestros desconocían cómo se va a implementar este nuevo modelo educativo y sobre todo, cómo se tiene que trabajar. Y aunque ha habido un conjunto de cursos anuales, diplomados y maestría por algunas instituciones de educación superior como la UNAM y la UPN, entre otras instituciones de educación superior, la actualización sobre este modelo por competencias, no ha llegado a todos los docentes de educación básica. En la historia reciente de la formación continua para los maestros de educación básica en México, existen diversas y variadas experiencias. Sin embargo, éstas no existen en forma articulada de tal forma que permitan constituirse en un espacio de aprendizaje para los maestros, para los formadores de maestros y para quienes diseñan las políticas de formación continua. Tal es el caso, de que, a partir de la última reforma a la educación básica, donde se introdujo el modelo por competencias, se han diseñado un conjunto de cursos, pero de igual manera, los maestros se siguen planteando, interrogantes como las siguientes: *-“Para trabajar por competencias, es necesario un trabajo de tiempo completo...”, “El trabajo por competencias es lo mismo que hacemos, pero al revés, o ¿no?...”, -“...yo no entiendo cómo se va a evaluar y cuáles son las competencias...no entiendo nada...”, -“...se requiere de talleres específicos para abordar lo de las competencias, pues nos hacen falta elementos para trabajarlas en el aula...”.*

Lodi (2005:15) hace ya muchos años, cuestionaba que el sistema educativo estuviera fundado en el principio, de valor sagrado, de la propiedad y de la iniciativa privada, que tiene como única motivación el rendimiento, provecho y como consecuencia inmediata la competencia. Tal como vemos en estas reformas, los conceptos se modifican con base en una lógica capitalista que impone exigencias y metas a desarrollar. Que se traduce en una exigencia mayor

al trabajo de los profesores, en gran medida porque las políticas internacionales establecen reglas que intensifican su trabajo en cuanto que se les precisa dar cuenta de las demandas profesionales y asumir nuevos roles burocráticos con el objetivo de mantener la cobertura educativa, y supuestamente, abatir el rezago educativo y la deserción escolar.

La actualización del magisterio, no quedó fuera de las reformas educativas. Con ellas surge El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), después Dirección general de Formación Continua para maestros en Servicio (DGFCMS). A principios de los años 90, iniciado el proceso de reforma educativa en turno y bajo la premisa de que no es posible alcanzar la calidad de la educación sin mejorar la calidad profesional de quienes enseñan, se creó el Programa Emergente para la Actualización de los docentes; posteriormente se creó en 1995, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), ante la inminente preocupación por emprender acciones formativas de mayor alcance (Martínez, 2000).

Desde sus inicios, el ProNAP se planteó el diseño de políticas educativas orientadas al logro de espacios, programas de estudio y materiales que permitan a los docentes afianzar y enriquecer los conocimientos, habilidades y actitudes (directivas, de enseñanza y de apoyo pedagógico) necesarios para una labor educativa pertinente y de calidad. Para cumplir con este propósito, las autoridades educativas estatales y la Secretaría de Educación Pública acordaron en 1995, que las acciones formativas del ProNAP estarían encaminadas a diseñar y producir programas de estudio (cursos generales, cursos nacionales, talleres breves, cursos estatales), elaborar y distribuir materiales de apoyo (acervos bibliográficos, guías de estudio, orientaciones para coordinadores y asesores), instalar y ofrecer diferentes servicios desde los centros de maestros, así como evaluar y acreditar cursos nacionales.

Este compromiso implicaba atender a más de 900 mil docentes de educación básica; a esta complejidad habría que añadir la diversidad de trayectorias formativas, contextos de desempeño, condiciones laborales, años de servicio, entre otras.

Frente a los grandes retos que implicaba atender a una población tan amplia y diversa, y teniendo muy claro dos asuntos fundamentales: a) la dificultad de contar con un equipo académico y operativo de gran magnitud que permitiera una atención más cercana al magisterio y b) la capacitación en cascada ya había mostrado sus efectos perniciosos; se optó por un modelo centrado en ofrecer programas de estudio y espacios de formación (a través de asesores–facilitadores y centros de maestros) que permitieran a los profesores adquirir y/o consolidar los conocimientos necesarios para el desempeño de sus funciones. Fue así como los cursos y talleres, apoyados en el uso de materiales diseñados exprofeso y con la participación de maestros y directivos, se revelaron como una opción que permitía llegar y atender rápida y directamente a los maestros, así como tratar asuntos pertinentes para su tarea educativa: contenidos y enfoques de enseñanza, uso de materiales de apoyo, estrategias didácticas.

Bajo este modelo, el contenido y la calidad de los materiales de trabajo para los cursos y talleres (guías de actividades, guías de estudio, cuaderno del participante, manual para asesores, antologías, guías para el facilitador) han sido los instrumentos necesarios para acompañar y orientar los procesos de formación individual y en los centros escolares. Para asegurar que esos materiales efectivamente cumplieran con su cometido, la DGFCMS ha emprendido sus acciones en tres grandes líneas:

- El diseño de cursos y talleres de carácter nacional con la participación de equipos técnicos de las diferentes instancias de la SEP.

- El impulso de propuestas de formación en los estados con el acompañamiento y apoyo académico de personal técnico estatal y de la propia DGFCMS.
- La valoración académica de los cursos diseñados en los estados.

Con estas acciones se apostó a que la calidad de los materiales de trabajo, más la existencia de espacios como los centros de maestros y, la capacidad y voluntad de autoestudio de los maestros y directivos habrían de impulsar y mantener procesos formativos orientados al fortalecimiento de los conocimientos, las competencias y actitudes necesarias para la tarea educativa.

Actualmente, a diferencia de lo que ocurría a principios de los noventa, los maestros de educación básica disponen de una amplia y variada oferta de cursos y talleres en los que se desarrollan diversos temas sobre qué y cómo enseñar, el funcionamiento de la escuela, el trabajo colaborativo, entre otros. A este cambio, se agregan los siguientes:

- Los equipos académicos y operativos en los estados, en cierta medida han desarrollado y fortalecido conocimientos y habilidades para definir e impulsar temas pertinentes para el trabajo educativo de maestros frente a grupo, personal directivo y de apoyo técnico pedagógico.
- El diseño e implementación de los cursos y talleres, en cada ciclo escolar convoca a instituciones y personas de las estructuras educativas estatales que, desde distintos espacios se dedican a la formación de maestros en servicio.
- Los cursos y talleres, ofertados a más de 15 años, aglutinan al magisterio y generan procesos, debates y posturas con respecto a la formación.

A pesar de los alcances descritos, habría que replantear: ¿Cómo las propuestas construidas hasta ahora, responden a las necesidades de formación de los

maestros y coadyuvan a alcanzar los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos? Y ¿Cómo las realidades escolares y las ofertas de propuestas formativas han dialogado para acortar las distancias? El conocimiento generado con la operación del ProNAP y los aportes de la investigación educativa, ofrecen algunas explicaciones al respecto.

El programa de Carrera Magisterial ha tenido algunos efectos imprevistos y contraproducentes para la formación. El otorgamiento de puntajes para una mejora salarial se ha distanciado del mejoramiento profesional. Esto se debe, entre otras cosas, a los mecanismos establecidos para el diseño de cursos y la correspondiente asignación de puntajes. Por ejemplo, la exigencia de renovar anualmente los cursos, de hacerlo en plazos fijados de antemano en el calendario de actividades del propio sistema de carrera, convierte un proceso que, por naturaleza, debe ser pausado, tiempos de indagación y de reflexión sobre las necesidades de formación de los docentes, en una actividad rutinaria y poco creativa, lejana de las necesidades del sistema educativo y de sus usuarios, que no recuperan las necesidades del quehacer docente (SEP, 2004).

A lo anterior hay que añadir que las acciones de formación se han distinguido primordialmente por una visión fragmentada: la gran mayoría tiene como destinatarios a los maestros frente a grupo mientras que otras vertientes disponen de escasas propuestas, las temáticas tratadas se circunscriben a funciones y dificultades específicas de algunas figuras—sin enmarcarlas en un contexto más amplio, en el que se advierta la relación que existe con otras funciones y dificultades relacionadas con la tarea escolar—; de este modo se alientan procesos que corren por caminos paralelos, en los que no se piensa a la escuela como un punto de partida y de llegada de la formación docente, y en el que todos tienen algo que ver y qué hacer para el cumplimiento de los fines educativos. A este estado de cosas, habrá que agregar otros factores:

- Por lo general las propuestas de capacitación se llevan a cabo haciendo abstracción del lugar de trabajo. Se prescinde de la escuela como el ámbito

social de la formación de los maestros, esto es, el contexto institucional donde cobra significado la función educativa, la fuente directa de la problemática docente.

- Existe una imagen deficitaria de los docentes. Se les conciben como sujetos poco preparados. Se subestima o ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes.
- No se parte de los saberes docentes para construir nuevas condiciones de conocimiento. La formación está orientada a corregir y mostrar debilidades más que a reconocer aprendizajes.
- Se impulsa el trabajo individual y fragmentado en lugar del aprendizaje colectivo.
- Se ha dado prioridad a una formación individual docente que finalmente tiene poco eco en el contexto escolar, es decir; se ha soslayado al colectivo docente como propuesta de formación.
- Se considera a los cursos, talleres y conferencias como modalidad privilegiada y hasta única de formación. Se ignoran o se ven como secundarias otras modalidades como el intercambio horizontal entre maestros.
- Los programas de formación están diseñados en torno a una oferta establecida centralmente, no se consideran las necesidades formativas de los usuarios del servicio, por lo que algunos temas y funciones han sido medianamente atendidas (asesoría técnico pedagógica y directivos).

Es muy probable que existan muestras de agotamiento del modelo de capacitación seguido durante más de 15 años, sin cambios fehacientes; o quizá por ello la concurrencia de la UNAM y la UPN en la actualización de maestros.

En este recuento de la historia de la profesión de los maestros de educación básica, que data de la transformación de un oficio aprendido, transmitido, incorporado al trabajador y con reconocimiento social, -el *habitus* académico de los docentes, es un capital instituido como incorporado- en una actividad incierta, mal reconocida y problemática. Los docentes pasan de "...un estatus de trabajador del Estado, con una misión relevante y con modos de hacer muy interiorizados, al estatus de un profesional que ofrece un servicio insuficientemente reconocido socialmente y que le requiere actividades que antes no realizaba". (Navia, 2006: 69).

La pesadilla que en este 2015 viven los docentes de educación básica, es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), bajo el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. Abona a esa pesadilla que en 2002, a diez años del Acuerdo para la Modernización de la Educación, nace en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo cuya misión principal es contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos.

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. Este último documento plantea como su primer objetivo "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (SEP, 2007:11). Tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007:11-12).

La RIEB no se concibe como algo nuevo, pues algunos de sus rasgos ya estaban presentes desde la reforma curricular que le precedió (Reforma de 1993); sin embargo, el enfoque de educación por competencias sí resultó novedoso. Ya que se plantean nuevas exigencias para los docentes: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. Frente a las prácticas preexistentes, la RIEB exige al docente el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados éstos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.

Ante la pretensión de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos en Educación Básica, y procurando su formación integral de acuerdo a las condiciones que plantea la sociedad moderna, la RIEB busca poner en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Para ello se precisa que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone, como ya se ha dicho, un involucramiento creativo del docente en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, el trabajo docente también ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera

importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Además se insta a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos que se ponen a su alcance, de modo que no se descansa exclusivamente en los libros de texto como los grandes prescriptores del trabajo en el aula.

Como en la gran mayoría de los procesos de cambio educativo, la RIEB descansa en gran medida en la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Para la formación y actualización de los docentes, se previeron dos estrategias: por un lado, la responsabilidad del diseño de los diplomados por la Universidad Nacional Autónoma de México; por otro, la integración de un grupo nacional de formadores con participantes de todas las entidades federativas, que integra personal de escuelas normales, junto con personal que cuenta con experiencia en la formación continua, docentes destacados en su ámbito de trabajo e incluso personal de instituciones locales de educación superior. La dinámica fue de reproducción y en cascada. Al interior de cada entidad los módulos de cada diplomado se iniciaron en un proceso de formación “en cascada” hasta llegar a todos los docentes frente a grupo del país.

Puede ser que la RIEB a través de los diplomados impartidos en una formación en cascada haya llegado a todos los maestros del país, lo cuestionable es la calidad de este proceso de formación. Además de que no parten de un diagnóstico de necesidades de formación de los docentes de acuerdo a los contextos específicos que se viven en la diversidad social y cultural de nuestro país. No considerar que los maestros sean la pieza clave para cualquier cambio educativo en el país.

La realidad muestra que los docentes en el país han buscado por diversas vías apropiarse del modelo de enseñanza por competencias, cursan diplomados, especialidades y maestrías, tanto de instituciones de educación superior públicas como privadas, con resultados poco alentadores, siguen sin comprender el modelo educativo, pues éste cada año tiene cambios en sus contenidos que no se

reflejan en los libros de texto, ni en los programas específicos para cada disciplina, lo que provoca en los docentes, una no comprensión, dudas e incertidumbres.

En los hechos, la Reforma educativa se ha traducido en una reforma laboral a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la Coordinación del Servicio Profesional Docente. Lejos de que se desarrolle una cultura de la evaluación para mejorar las prácticas de enseñanza y las condiciones en que los niños y jóvenes realizan sus aprendizajes, se han generado evaluaciones externas, estas evaluaciones que se han realizado ya de manera continua desde el año 2006, como es el caso de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Desde su surgimiento, ENLACE ha crecido en forma acelerada abarcando cada vez más grados y asignaturas, en los primeros años sólo en la educación básica pero más recientemente, también en la educación media superior. Al parecer, sus resultados son ampliamente utilizados como elemento de diagnóstico sobre la calidad de la educación, desde las escuelas en lo individual, hasta niveles diversos de agregación (las zonas y regiones escolares, las entidades federativas y el país en su conjunto).

Más aún ¿para qué han servido las evaluaciones realizadas por el INEE como las que lleva a cabo la SEP? Mostrar niveles de logro por debajo de lo esperado y profundas brechas entre distintas modalidades educativas. Sin detenerse a mirar que México, es un país multicultural por lo que se ha diseñado un modelo educativo especial para su población indígena, enfrenta los rezagos educativos más fuertes en esta modalidad. Son también bajos los resultados de los alumnos atendidos a través de un modelo pensado para comunidades pequeñas y aisladas, donde el papel docente es asumido no por un profesor formado como tal, sino por un egresado de secundaria, habilitado para hacerse cargo, en un ambiente multigrado y con un fuerte soporte en materiales fuertemente estructurados, de los niños de esas comunidades.

Los resultados de las evaluaciones externas han supuesto una presión importante de búsqueda de mejora para el sistema educativo mexicano, en virtud de que

sistemáticamente han mostrado rezagos importantes en el logro de los objetivos educacionales. Lo que se traduce en generalizaciones acerca de que en la escuela pública mexicana se aprende poco y mal, y esto se debe a que el magisterio no está bien preparado, o que las Normales no preparan bien a los maestros que la sociedad requiere. Se reduce el problema a un solo actor, los maestros y las Normales. Por lo que en aras de un fortalecimiento se genera la figura de *idoneidad*, entonces la solución es simple: evaluar para ingresar al Servicio Profesional Docente, evaluar para permanecer en él y en último de los casos para ganar más dinero. Evaluar a cientos de miles de maestros cada año como condición de acceso y conservación del empleo, además cambiar la formación inicial que imparten las normales, da como resultado la tan entrañable *calidad* educativa. Entonces se establece un perfil del profesor *deseable* a modo de los grandes capitales financieros y organismos internacionales. La Secretaría de Educación Pública, como nuevas formas de control, elabora exámenes y subcontrata maestros (elimina la propiedad de la plaza y el contrato colectivo de los maestros). El INEE revisa, aprueba y genera perfiles. Las Normales por ende, abandonan su papel histórico en la formación de maestros. Los egresados de licenciaturas afines a la educación compiten por una plaza de maestro.

Sobre esto último algunas apreciaciones:

1. Los dueños del capital económico/financiero se han apoderado de la educación, luego entonces establecen leyes y estatutos de poder de acuerdo a las reglas del mercado.
2. Desde esta lógica del mercado económico/financiero se genera un conflicto en el campo educativo, se pondera la calidad y eficacia más allá de la formación del ser humano, gana el fracaso escolar vs el éxito escolar.
3. Existe una serie de instrumentos para medir inversión y rendimiento que justifican (para ellos) la desaparición de la escuela pública (tal y como se ha instituido):

- La escuela no prepara a sus alumnos para la “vida real”. La escuela no toma en cuenta las necesidades del mercado laboral.
 - La escuela se cierra a la sociedad, a las necesidades de niños y jóvenes.
 - Las dinámicas de la escuela y su currículo no está vinculada a las necesidades de la población.
 - La escuela no ha logrado abatir el rezago y deserción educativa en más de tres décadas.
 - Los maestros no están preparados para atender las necesidades de la población.
 - Las Normales no preparan bien a los futuros profesores. (Y aun así, resultan idóneos en los exámenes de ingreso al servicio profesional docente).
 - La escuela muestra una falta de eficacia y tiene grandes dificultades para justificar la utilidad en sus resultados.
4. En este enfoque estructural-funcionalista, lo que no funciona es pertinente eliminar: quitar a los maestros no idóneos, eliminar la escuela pública y privatizar la educación, desaparecer las Normales. Háganse las reformas necesarias.

Y sin embargo, se olvida que:

1. La escuela no puede con toda la corrupción que impera históricamente en un sistema educativo altamente burocratizado.
2. Existe un abandono en todo sentido hacia la escuela.
3. Los niños y los jóvenes viven un fenómeno de desmotivación: no les gusta ir a la escuela, aprender no es divertido, aprender es doloroso, los profesores son aburridos.
4. La escuela no puede resolver todos los problemas que el capital económico y financiero han generado: laborales, ambientales, violencia, sociales.

5. El otro lado de la moneda, en la escuela, niños y jóvenes, se sienten bien. La escuela contribuye a comprender las desigualdades sociales. Forma personas con pensamiento crítico, forma ciudadanos libres, participativos y con un compromiso social.
6. Eso que llamamos escolar, algunas preguntas para reconsiderar a la escuela:
 - ¿Acaso la escuela no es la institución inventada por la sociedad para introducir los niños al mundo?
 - ¿No es evidente que la escuela pretenda equipar a los niños con el conocimiento y las habilidades propias de una ocupación, de una cultura o de una sociedad?
 - ¿No es la escuela el lugar dónde los jóvenes aprenden para encontrar su lugar en la sociedad?
 - ¿No resulta obvio que lo que tiene lugar en la escuela son los aprendizajes?
 - ¿Acaso estos aprendizajes no constituyen la iniciación al conocimiento y a las habilidades, y por otra la socialización de niños y jóvenes con sus culturas?

Allá por 1965 en el Manual del maestro *aprender haciendo*, se consideraba que “La escuela primaria es la base de la formación humana. Si el niño sale de ella con ideas confusas, sin las destrezas elementales, le será más difícil continuar con sus estudios o acometer el destino que la vida le depare. Por el contrario, si aprende a aprender, si se le capacita para actuar por sí mismo con un claro sentido de la realidad, despertando su curiosidad, sus facultades de creación y su propia iniciativa, le resultará fácil su desenvolvimiento personal”. Planteamiento que va de la mano con lo que en este mismo texto se explicita: “...responde al contenido del Artículo 3° constitucional, que señala a la escuela la tarea de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”. (SEP, 1965: 3)

Entonces, ¿cuándo perdió la escuela su brújula, su rumbo su sentido? ¿En qué momento los maestros navegan a la deriva? ¿Cuándo se perdió la propiedad intelectual de la enseñanza? Porque lo que a través de estas reformas educativas se observa de muchas maneras, es un proceso de enajenación de la materia de trabajo de los profesores. En el cual, a los docentes se les ha ido relegando de su misión de intervención y decisión en la planificación de la enseñanza, quedando reducida su función a la de aplicadores de programas y paquetes curriculares (Apple, 1987; en Contreras, 2011: 21)

Con suma rapidez las transformaciones sociales, por un lado, trastocan el trabajo y las relaciones de todo tipo, haciéndolas cada vez más individualizadas; por otro lado, el advenimiento de nuevas tecnologías y las dinámicas de formación en términos de eficacia y producción, han generado cambios en la organización del trabajo docente. Además de que los enfoques de las reformas educativas no han sido del todo apropiadas por el universo del profesorado, lo que genera grandes contradicciones en la formación docente. De alguna manera se aumentan los controles y la burocratización, deja de ser un trabajo autogobernado, y pasa a ser un trabajo planificado y evaluado externamente, la enseñanza se transforma en un trabajo completamente regulado, lleno de tareas y exigencias por cumplir. Se favorece así la rutinización del trabajo docente, impidiendo el ejercicio reflexivo por la presión del tiempo. Entonces y por lógica los docentes toman atajos, economizan sus esfuerzos, sólo realizan su trabajo. Ahora con la política de terror *la evaluación al desempeño docente*, han perdido toda autonomía en su enseñanza, la preocupación y la angustia por no perder su empleo los lleva a tomar decisiones radicales: jubilarse si está en posibilidad, dudar si presentarse al examen y perder la colectividad y propiedad de su plaza docente, o no presentarse al examen, esperar a que lo despidan, o a resistir y conformar colectivos de lucha.

Acaso, desde la visión del deber, el callar no es una posición del sujeto, los maestros, en tanto se desvela la mentira del sentido: la ausencia de voz, es el

silencio, la voz silenciada de los maestros/as entre reformas educativas, políticas públicas contra los docentes. Porque en contraparte, para los maestros es el sentido del trabajo docente lo que asegura su existencia como individuos, su identidad y el sentido de su vida, puesto que a pesar del caos y la crisis en su trabajo, en su profesión y en su ser maestro, no se desiste de la docencia. Los maestros buscan, sin encontrar a veces, eso que lo hacer ser maestro, recuperan sus prácticas y dan sentido a su experiencia.

De luchas y resistencias: procesos alternativos de educación y formación de maestros

En diciembre de 1979, surge la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Su fundación, en diciembre de ese año en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, se debe a la imperante corrupción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y de la devaluación salarial del magisterio. Así que, su fundación fue promovida por movimientos regionales de maestros en Chiapas, Tabasco, la región de la Montaña en Guerrero y la región de la Laguna en el Norte del país, con tres demandas sustanciales: *aumento salarial del 30 por ciento, revalorización por vida cara y democracia sindical.*

En ese entonces, el SNTE estaba dominado por una corriente sindical denominada *vanguardia revolucionaria*, cuyo dirigente era desde 1972, Carlos Jonguitud Barrios, a su cargo tenía un grupo de golpeadores y un sistema de canonjías a sus incondicionales, entre las que se encontraban las dobles plazas, las licencias sindicales con goce de sueldo, los créditos y los programas de vivienda. El SNTE siempre había formado parte del Partido Revolucionario Institucional, hasta que con Elba Esther Gordillo como presidenta del sindicato nacional, pasó a crear su propio partido político, Nueva Alianza. Elba Esther Gordillo fue designada secretaria general del SNTE en 1989, y desde entonces ha dominado este sindicato, como presidenta del mismo.

La CNTE en toda su vida de lucha, ha representado un papel central en la resistencia contra la Ley y privatización del ISSSTE, en el rechazo a la Alianza por la Calidad de la Educación, contra la Reforma Educativa y la Evaluación del desempeño docente. Por la defensa de la educación pública y el normalismo.

Un episodio de singular importancia fue el desarrollado por el Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM), una batalla ejemplar protagonizada por los maestros de educación primaria de la Ciudad de México, durante 1956 y 1960. Aparte de una reivindicación salarial, lo que más consiguió este movimiento fue espacios en la representación sindical tanto en el D.F. (sección 9) como en el Comité Ejecutivo del SNTE.

Una oleada magisterial que inició a finales de las vacaciones de verano en 1980, siguió en 1981, y su efervescencia con sus propios vaivenes duró hasta 1983-1984. Los protagonistas fueron maestros del Valle de México, Morelos, Hidalgo, Guerrero, Oaxaca y Chiapas. Lo distintivo de esta lucha fue la resistencia ante la crisis inflacionaria, el asesinato del Profesor Misael Núñez Acosta (líder en el Valle de México) por Elba Esther Gordillo, la organización a través de Consejos Centrales de Lucha, los Congresos de Masas y el nombramiento de Comités Seccionales Democráticos en Chiapas y Oaxaca.

La *primavera magisterial* de 1989 fue otro escenario de resistencia y lucha de la CNTE. La lucha magisterial resurgió después del letargo en que había estado desde 1984. Los maestros del Distrito Federal fueron quienes encabezaron este movimiento. Lograron poner de cabeza a todo el sistema sindical, puesto que la Sección 9 (Preescolar, Educación Especial y Primarias del D.F.) era el corazón de Vanguardia Revolucionaria. Los logros, la caída de Vanguardia Revolucionaria al ser depuesto Carlos Jonguitud Barrios del SNTE, un incremento salarial, Comités Ejecutivos Seccionales Democráticos para Oaxaca, Sección 9 (D.F.), y Michoacán, así como Comités Proporcionales en la Sección 10 (secundarias, D.F.) y Guerrero.

Las luchas de 1992, 1994, y 1998, fueron contra lo esperado, desgaste del movimiento magisterial sobre todo en el Distrito Federal. Lo que ha conllevado a que sean los maestros Oaxaca, Michoacán y Guerrero, quienes hayan protagonizado las luchas más recientes. Aunque ahora con la Reforma Educativa de 2013, la imposición del Servicio Profesional Docente, el INEE y las evaluaciones a los estudiantes de educación básica y medio superior y sobre todo la evaluación al desempeño docente (como nuevas medidas de control, de desprestigio hacia el magisterio y el miedo por la inseguridad laboral) han prendido focos rojos en el magisterio de todo el país.

Otro es el referente en el ámbito pedagógico. En las últimas tres décadas, a la par del surgimiento de movimientos sindicales por la reivindicación del magisterio, surgen expresiones de carácter pedagógico en algunos Estados al interior del país: Chiapas, Oaxaca, Morelos, Guerrero, San Luis Potosí, Michoacán, Veracruz, Distrito Federal, y Estado de México, entre otros. Algunas expresiones alcanzan un carácter nacional e internacional: el Movimiento Pedagógico impulsado por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), los Congresos de Educación Alternativa, El Movimiento Pedagógico José María Morelos y Pavón en Michoacán, El Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, La Casa de Cultura del Maestro Mexicano y la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad (Red de Maestros de Iztapalapa promotores de la lectura, Red Totox, Red LEO, Red LEE de Monclova, Red Metropolitana de Lenguaje).

En los distintos Congresos de Educación Alternativa se ha buscado elaborar un diagnóstico nacional de la situación que guarda la educación en el país; recoger las acciones de resistencia de los trabajadores de la educación contra el modelo educativo neoliberal; conocer las experiencias alternativas de educación elaboradas que han construido maestros tanto al interior de la CNTE como en otras organizaciones pedagógicas; contribuir a la redacción de un proyecto nacional de educación y diseñar un plan nacional de acción para coadyuvar en la

transformación de la enseñanza del país. A pesar de la legitimidad de estos congresos educativos, del respaldo de intelectuales y académicos del país, no ha logrado concretar las acciones propuestas.

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) es una asociación de maestros indígenas, en su mayoría de niveles de preescolar y primaria, que trabajan en la aplicación de proyectos de formación docente y programas bilingües. Para la Coalición, la mejor forma de defender la educación pública contra la privatización, es elevando la calidad de la misma, por lo que desde una perspectiva sindical, popular y sobre todo comunal, construyen una educación alternativa, en cuyos ejes se destaca: revalorar y fortalecer las lenguas y las culturas indígenas; democratizar la educación; hacer presente la ciencia en las escuelas; humanizar la enseñanza; promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales; y, hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas indígenas. (Hernández, 2012: 289)

El Movimiento Pedagógico “José María Morelos y Pavón” forma parte del Proyecto Político Sindical de la Sección 18 de Michoacán. De 1994 a 204 se fue constituyendo este Proyecto de Educación Alternativa. En él se sostiene que es prioritario defender la educación pública de alta calidad y cobertura suficiente; que los trabajadores de la educación se apropien de su materia de trabajo; formar un magisterio responsable con su compromiso consigo mismo y con el pueblo. Entre sus principios destaca: los maestros y alumnos construyen sus experiencias socioeducativas; la escuela revoluciona y transforma la sociedad; se practica una gestión democrática y participativa; los planes y programas se construyen a partir de contenidos significativos y culturalmente; los sujetos egresados continúan la construcción de escenarios y formas de convivencia a través de los cuales potencian su vida; y, el control se ejerce sobre los procesos, el contexto y los resultados a través de las formas de organización democrática. Desde 2003 el Proyecto de Educación Alternativa comenzó a aplicarse en algunas escuelas de Michoacán; los maestros participantes se reconocen como educadores populares;

en sus escuelas, los maestros desarrollan una propuesta paralela al currículo oficial, organizada alrededor de tres ejes: el de la teoría-práctica, el de la escuela-trabajo y el de la escuela-comunidad. (Hernández, 2012: 290-291)

La casa de la Ciencia de Oaxaca tiene su antecedente en el marco de la fundación de la Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia y la Técnica (Somedicyt) en 1986, cuando el doctor Jorge Flores presidente de esta organización, propuso que se hicieran casas de la ciencia, a lo largo y ancho del país, para que se trabajara de manera informal en diferentes actividades de divulgación de la ciencia, como conferencias, exposiciones, talleres, boletines, videos, radio y lecturas. En 2007 se inauguró la casa de la Ciencia de Oaxaca, un proyecto que han promovido los profesores Roel Salinas Antonio y Flor de María Ramos Navarro, con la asesoría del maestro Juan Luis Hidalgo Guzmán. En este proyecto participan profesores de distintas lenguas de la región, de primaria y secundaria. Aquí se pretende unir la ciencia con los saberes tradicionales, capacitar a los maestros de educación básica para que mejoren en su labor cotidiana, organizar campamentos científicos para niños y jóvenes para que conozcan lugares de su propio estado que sean significativos para el aprendizaje científico. La Casa de la Ciencia posee un jardín etnobotánico donde se aprende sobre la cultura de las plantas del estado y, en particular, del maíz; también se organizan diferentes exposiciones temporales, se invita a divulgadores nacionales y extranjeros a dar conferencias y presentar libros; además se propone y discuten nuevos modelos alternativos de enseñanza. La casa de la ciencia cuenta con una revista. *Barricada Científica*, como espacio para el diálogo y de expresión ante políticas de represión e imposición del gobierno.

La Casa de Cultura del Maestro Mexicano (CCMM) surge en 1986. Desde entonces la CCMM se propuso como tarea, la construcción colectiva para generar un movimiento social que recuperase la docencia como trabajo intelectual y del ser docente como expresión de la relación de los maestros con las teorías educativas y pedagógicas. En esta perspectiva la CCMM ha sido el lugar para la discusión, la

reflexión y el análisis para una educación alternativa. Tal y como se expresa a través de diversas publicaciones (Aprendizaje Operatorio, Leer texto y realidad, Didáctica Mínima, Investigación Militante en Educación y la Ciencia en la Escuela, entre otros) y la participación de sus integrantes en diversos foros y encuentros de investigación educativa. A la fecha, la CCMM ha acuñado la propuesta que va del Aprendizaje Operatorio al de la Ciencia en la Escuela.

El Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM) nace en 1987 y florece poco a poco. El MMEM se ha ocupado de difundir entre el magisterio mexicano el pensamiento pedagógico y las técnicas Freinet. Está conformado por maestros que laboran en distintas instituciones de educación básica y superior. Cada maestro trabaja con su propia clase y se topa con diversos obstáculos que documenta y exponen en los congresos locales, nacionales e internacionales.

La Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México, es un espacio de investigación, análisis y difusión sobre la enseñanza de la lengua en educación básica y superior, que se ha forjado a lo largo de dos décadas. Su origen se remonta al Proyecto de Intervención: la Lengua Escrita, la Alfabetización y el Fomento de la Lectura en la Educación Básica (PILEC), que se desarrolla desde 1991 en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. PILEC tiene como propósito construir alternativas metodológicas en la formación de docentes, particularmente en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y el fomento de la lectura y la escritura en educación básica, que se sustenten en procesos de reflexión e innovación de las prácticas en las aulas. En este proyecto se retoma la investigación participativa, porque una de sus intenciones principales se dirige a una transformación de la realidad histórico-social, mediante una efectiva participación de todos los actores involucrados, fundamentada en un conocimiento del contexto que busca transformar la realidad escolar en general, y de manera específica, las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la escuela.

Con esta intención, en el proceso investigativo se les reconoce a las prácticas como fuente y origen del conocimiento, y a la unidad teoría y práctica como el

motor que promueve el conocimiento pedagógico. En ese sentido, la participación de los profesores es fundamental en los logros del proyecto, ya que su intervención en el aula se mira como la de un docente que se interroga e indaga, en la medida en que se moviliza a través de sus propias concepciones, sus hipótesis de enseñanza, contrastándolas con el desarrollo de sus prácticas, de manera sistemática, crítica y colegiada.

Asumir una perspectiva de esa naturaleza, tiene implicaciones políticas en torno al sujeto y el objeto, ya que:

- Los sujetos son tanto la población como los que indagan.
- El objeto de conocimiento concreto es la realidad que afecta a esa población en su conjunto (el aula, la escuela, la cultura escrita, etcétera).
- El objeto de conocimiento teórico son las relaciones sociales que se dan al interior de los grupos (escolares).

Parte del trabajo que se desarrolla en PILEC, tiene que ver con su organización en redes. Ya que el acompañamiento que se ha brindado a los profesores, tiene como propósito principal la recuperación y sistematización de algún acontecimiento específico surgido del proceso de innovación vivido en los talleres de lectura. Publicaciones de los maestros en la revista **entre maestr@s**, de la Universidad Pedagógica Nacional, como las ponencias elaboradas para encuentros nacionales e internacionales (LEO) dan cuenta de algunas experiencias generadas por los profesores participantes. Esta Red está conformada por otras redes: la Red de maestros animadores de la lectura en Iztapalapa, D.F., la Red LEE (después Red LEO) en Oaxaca y la Red Metropolitana (D.F. y Estado de México).

Estas *redes de maestros* buscan promover espacios intermedios de reflexión entre educadores. El intercambio de experiencias de aula, como espacio para la producción y socialización de conocimientos pedagógicos, constituye el punto de

encuentro para la formación de los maestros participantes. A través de las redes se reconoce la diversidad pedagógica que se manifiesta en las aulas, escuelas y comunidades. Se construye un tejido entre actores, escenarios y saberes, como alternativa ante la soledad del maestro, para romper con la insularidad a la que han sido sometidas las prácticas de los maestros. (Unda, 2002)

La Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura surge a mediados de los noventa, a propósito de desarrollar un Diplomado denominado *Fomento de la lectura y producción de textos en Educación Básica en la UPN*. Desde entonces, los maestros que integran esta red han trabajado como organización de manera sostenida para promover acercamientos entre la comunidad escolar en general (alumnos de primarias públicas, docentes, directivos, padres de familia, entre otros sujetos) y la cultura escrita. Entre las actividades que los miembros de la Red han emprendido destaca la conformación, mantenimiento e incremento constante de las que han llamado *bibliotecas circulantes de aula* y de *escuela*, las cuales aglutinan tanto las colecciones que llegan a las primarias a través del Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal (PNL), como las que ellos han obtenido por diversos medios. Asimismo, se cuenta la lectura colectiva de una selección de materiales provenientes de dichos acervos los cuales generalmente les han permitido efectuar un tratamiento curricular transversal, es decir, en una misma clase trabajar interdisciplinariamente contenidos de diversas asignaturas y áreas del programa de estudios. Otra más de las actividades que han llevado a cabo es la organización y puesta en marcha de círculos literarios, cursos, talleres, seminarios varios y presentaciones de libros, así como la realización de *Ferias de libro y la lectura*, *Muestra de Teatro Infantil* y *Primera fiesta de los libros, la lectura y la escritura*.

Para coordinar, alimentar y concretar algunas de estas actividades, así como para acrecentar sus márgenes de gestión y acción tales maestros han establecido vínculos temporales directa e indirectamente (esto es, ellos los han buscado o

mediante la intervención de otros), con diversos sujetos que, a su vez, pertenecen a diferentes organizaciones. Algunos de estos agrupamientos son: la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano (CCMMAC), Palabra y Realidad del Magisterio, el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, el Proyecto de Intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la Educación Básica (PILEC) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La Red LEE (más tarde se transforma en Red LEO) Oaxaca, surge en 1991, desde una historia común, sus integrantes han participado en un proyecto de intervención de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, cuyo nombre es “La Lengua Escrita, la Alfabetización y el Fomento de la Lectura en la Educación Básica” (PILEC). Quienes conforman la Red LEO son maestros de diversos niveles educativos: preescolar, formadores de docentes, secundarias técnicas, secundarias generales, telesecundarias y en su mayoría de primaria. También participan profesores que atienden a niños migrantes. Su compromiso es, por un lado, conocer el contexto donde se ubica cada una de nuestras escuelas, comprender la cultura comunitaria de nuestros estudiantes, tender puentes de comunicación con los padres de familia para promover relaciones de solidaridad y colaboración con las comunidades, desarrollar y decidir de manera crítica cuáles contenidos curriculares de los planes y programas de estudio elaborados por la SEP son pertinentes para ser enseñados y construir alternativas pedagógicas acordes con las necesidades de nuestros alumnos. Uno de los espacios colectivos contruidos colectivamente, son las ferias de los libros y sus lectores. Para los integrantes de esta red, la Feria de los libros y sus lectores es una acción pedagógica y sociocultural en la que pretendemos acercar a los niños, jóvenes, padres de familia y comunidad en general, a la cultura escrita. Es una fiesta alrededor de los libros, la lectura y la escritura.

La Red Metropolitana de lenguaje (Distrito Federal y Estado de México). Es la historia de un grupo de maestros de educación básica y de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes convencidos de que la escuela puede cambiar más

allá de los estereotipos de las políticas educativas sexenales. Es la historia de un grupo de maestros convencidos en construir una alternativa para la escuela donde los protagonistas son los estudiantes, los maestros, los padres de familia y la comunidad. Es la historia de los encuentros permanentes, a veces cada 15 días, a veces cada semana, donde sábado a sábado se discute, se escribe y se elaboran propuestas pedagógicas de manera colectiva. La Red metropolitana tiene como punto de partida el trabajo desarrollado en el Diplomado “Fomento de la lectura y producción de textos en educación básica”. El Diplomado representó un parteaguas para los docentes que además de identificarse con el movimiento sindical democrático encontraron un espacio de formación y construcción pedagógica. Tan es así que el Diplomado, además de contar con el aval de la Universidad Pedagógica Nacional, ha motivado a que los docentes se vayan agrupando y generen espacios de encuentro. Dichos espacios se han identificados como las Redes. En el desarrollo de las Redes nos hemos encontrado con otros colectivos docentes de diversos países que trabajan proyectos de lenguaje y la Pedagogía por Proyectos: Colombia, Argentina, España, Venezuela y Brasil. Dichos encuentros nos ha motivado para seguir trabajando en este esfuerzo pedagógico. Las Redes que aquí se vislumbran son estructuras sociales que los individuos construyen con un fin común y que tiene una organización de carácter horizontal. Por ello es que hemos preferido utilizar el término de redes para señalar que nuestro compromiso es horizontal así como la toma de decisiones. En la Red metropolitana, los maestros que la integran combinan su práctica en cada aula o espacio educativo con el encuentro sabatino de análisis y reflexión de la propia práctica pedagógica.

Como se podrá observar, la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, desde principios de los años noventa, se propuso construir alternativas metodológicas para la formación de docentes, particularmente en el campo de la lectura y la escritura en educación básica. Así como , el propiciar la reflexión sobre la práctica, la resignificación de concepciones respecto al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, la construcción de

propuestas pedagógicas, asumiendo al maestro como sujeto de saberes, de conocimientos y de política. Para llevar a cabo la formación de profesores, se planteó una propuesta inicial flexible, abierta, revitalizadora, en la que fuera posible reformular y negociar, donde admitíamos la existencia de la incertidumbre, de la ambigüedad, de las paradojas y de las contradicciones. Junto con los maestros, han propiciado la creación de espacios colectivos de formación con la finalidad de construir propuestas pedagógicas colectivas que den respuesta a los problemas de enseñanza y aprendizaje que de manera cotidiana se viven en el aula. Han conformado colectivos y redes de docentes interesados en promover la transformación de la escuela y su comunidad. Cabe mencionar que la Red como propuesta de formación surgió en un contexto educativo en donde se llevaron a cabo reformas curriculares en el nivel de educación básica, específicamente, el cambio de planes y programas de estudio y libros de texto obligatorios. En este mismo contexto, en el ámbito de la formación y actualización de los docentes, se han realizado pocas acciones por parte de la instancia oficial. Puesto que, a pesar de estos cambios curriculares para mejorar la calidad de la educación básica, a lo largo de más de dos décadas ha habido pocos avances. Particularmente, el enfoque de enseñanza de la asignatura de Español ha representado un cambio complejo en las concepciones relativas a la alfabetización, a la cultura escolar y a la vida en las aulas; a las prácticas de enseñanza y al papel del maestro, cambios que los profesores no han comprendido y asumido por múltiples factores, entre ellos, el nulo acompañamiento a los docentes por parte de la institución, para implementar las reformas educativas.

Quienes integran la Red de lenguaje, conciben la escuela como el lugar donde se expresan las tensiones entre esas demandas, las tradiciones y las innovaciones. Los desafíos a los que se enfrenta la escuela básica, implican un cambio profundo, llevarlo a la práctica requiere de la concurrencia de todos: alumnos, maestros de la escuela y de otras escuelas, padres de familia, directivos, personal de apoyo técnico pedagógico de las supervisiones escolares y centros de maestros, materiales bibliográficos, experiencias, reflexiones y compañías de

especialistas en diversas disciplinas. Está visto que la participación de todos estos actores y recursos en el espacio de la escuela, vinculados a través de un trabajo colaborativo, va más allá de los modelos desarticulados de capacitación docente que dejan de lado el contexto, las condiciones institucionales, los saberes y la diversidad de los participantes.

En estos diferentes espacios de Educación Alternativa, se trata de maestros críticos, que como menciona Contreras (2011) están preocupados por la captación y potenciación de los aspectos su práctica profesional y pedagógica como posibilidad de acción educativa, mientras buscan la transformación individual y colectiva de la educación, la cultura y la sociedad.

Estos maestros salen del silencio en que los ha colocado el gobierno, para generar procesos emancipatorios, al tiempo que generan un proceso continuo de descubrimiento y transformación tanto de su práctica cotidiana, como de sus aspiraciones sociales y educativas de una enseñanza escolar guiada por la ciencia, la igualdad, la justicia y la democracia. Desde la perspectiva de comunalidad, buscan otra manera de vida y de educación, otras formas de hacer escuela desde el contexto y la comunidad en situaciones reales vida, otras maneras de construir conocimiento y saber pedagógico.

Lo emancipatorio está en la búsqueda por encontrarse a sí mismo, en la reflexión construida desde la cotidianidad y desde lo ignorado, desde el silencio cuya voz emerge para hacer presencia, del encuentro pedagógico para el entendimiento. Estas son las luchas y resistencias de los maestros. De ahí la intención de investigar una parte de este universo: maestros que se organizan en redes, que reconfiguran su sentido de ser maestro y recuperan su saber pedagógico a través de la narrativa.

¿Desde cual mirada construir la investigación? La narratividad abre la historicidad intrínseca de la función narrativa. Una poética histórica que nos permita un horizonte del comprender. La relación entre la acción de leer y la refiguración del

texto, su recreación para dar cuenta de los entrecruzamientos de voces que nos permiten indagar en el tejer narrativo de la identidad. Porque los y las docentes, cuando narran su experiencia, permiten otras lecturas, una resignificación, o refiguración de la imagen que de los maestros tenemos, de la escuela y sus protagonistas. De tal manera que en el siguiente capítulo se abordan algunas perspectivas de la investigación biográfico-narrativa, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la narratividad, sus enfoques epistemológicos y metodológicos de los usos y potencialidades de la narrativa en la investigación educativa.

III. Narrativa e investigación educativa

*“Un nuevo comienzo equivale
a una posibilidad de transformación,
un acto de libertad”*
Rüdiger Safranski

Aquí se narra el lugar desde donde se construye la posición en la presente investigación. El lugar que ocupa la narrativa en un proceso de investigación en el campo de la educación, no para encontrar explicaciones a la educación y sus escuelas en su deterioro pedagógico o estado de abandono, sino para trazar un horizonte de comprensión, para acercarnos a las escuelas y sus maestros, para construir ventanas a la cultura y cotidianidad escolar. Para saber que los relatos y narrativas son textos que nos tocan, desde el sentir y el pensar. De entrever y entreverar los relatos de experiencias pedagógicas como hacer de significación del saber – ser de los maestros.

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (Connelly y Clandinin, 1995). De hecho contamos la historia a veces como la vivimos, otras como la quisiéramos vivir. Porque de alguna manera se cuenta en presente, como una forma de mirar el pasado de nuestra experiencia para transformar las acciones futuras que nos emprenden a partir del relato en cuestión: el saber de la experiencia que da sentido a la docencia en la vida cotidiana del mundo escolar. Entonces, ¿qué es lo que recuperamos al hacer investigación narrativa, si los relatos se escriben desde lo que el relator quiere representar? El estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. Vivimos a través de las historias que se cuentan, en las que hemos leído, nuestra vida es un texto, y en él vivimos. Las historias al igual que los mitos han estado en toda la historia de la humanidad, nos permiten mirarnos en esa dimensión humana. Cuando preguntamos acerca de la condición humana, es preciso preguntar por el ¿quiénes somos? Y para ello, recurrimos a la construcción de una historia o a contar una

historia ya elaborada en la que nos vemos representados, porque esas historias nos han formado, y en ellas fabricamos nuevas ficciones, nuevas realidades, nuevas narrativas. En toda escritura de relatos hay una producción de significación, sea como una relación dialógica o como una interacción dinámica, como resultado de una negociación entre el discurso, las prácticas y el relato mismo, que son al mismo tiempo condiciones necesarias de inteligibilidad, para conocer al sujeto de la escritura en su contexto de producción y asumir, que la subjetividad es parte fundamental en la construcción de la significación. Como la escritura de relatos lleva una gran dosis de ficción, habrá que poner distancias, no como fronteras sino como formas de fijar la mirada en los vínculos y en sus relaciones. Así por ejemplo, las distancias entre la representación literaria y las realidades sociales que representan, en la búsqueda no de comprobar lo que se dice, sino de encontrar la coherencia y su trama, en tanto que son procesos de significación, es la manera en que elaboramos una determinada interpretación a lo que vivimos, lo que leemos o lo que escribimos. La lectura de relatos es un conjunto de apropiaciones que siempre contribuyen a inventar, que desplazan o subvierten. Atender las representaciones que los docentes hacen de sí mismos, preservando la vida que brota del material original con ayuda de algún andamiaje teórico, es el propósito para identificar los efectos de sentido que la historia tiene al ser relato, para comprender en su historicidad y sus diferencias los usos y apropiaciones de que los relatos fueron objeto por sus propios autores.

Imaginarios de la elección metodológica

Cuando se presenta la posibilidad de elegir, echamos mano de la imaginación y a través de este ejercicio nos planteamos diversas rutas por las cuales podemos llegar al mismo punto. En la investigación pasa lo mismo. Trato de ser coherente con la investigación biográfico-narrativa, desde la perspectiva trazada por Antonio Bolívar, tanto por los enfoques teóricos como por los metodológicos. En lo metodológico, los registros de observación, las entrevistas y los relatos es un anticipo que puede ayudar a detectar la filigrana de las significaciones que en

voces de las experiencias de los maestros dan cuenta de ese mundo escolar, de esas resignificaciones que en tanto identidad docente se plasman en los relatos. Pues como bien dice Castoriadis (1993: 258): "...hablamos de lo imaginario cuando queremos hablar de algo "inventado", ya se trate de un invento 'absoluto' ('una historia imaginada de cabo a rabo'), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas 'normales' o 'canónicas'". Esta es la imagen que pienso, que imagino, el transcurrir de la investigación me permitirá determinar el devenir entre lo real y lo posible.

En esta tesitura, puedo adelantar que las prácticas de los docentes se han enriquecido a lo largo de la puesta en práctica en las aulas y /o escuelas, a partir de un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica. Escribir la historia del aula y su comunidad, es para muchos de los maestros un proyecto ético, porque involucra un hondo sentido social de su quehacer. La narrativa de la experiencia es el paso final de ese proyecto. Pero, ¿cómo se hacen de la información los maestros para articular la historia de su itinerario pedagógico? ¿Qué intuiciones o recursos metodológicos deliberados de indagación ponen en juego para relatar lo que pasa y les pasa? Estas narrativas de los docentes constituyen el estudio de las posibilidades humanas porque amplía nuestra imaginación al mostrarnos cómo otros contextos conciben y enfrentan momentos de vida como el trabajo, la cooperación, el conflicto, el juego.

La construcción de relatos pedagógicos por los profesores constituye en sí un camino hacia la investigación educativa. Los maestros, sujetos que individual y colectivamente viven vidas relatadas, representan el mundo de la escuela desde su mirada pedagógica. El relato constituye así la estrategia metodológica que da cuenta de los modos de hacer indagación y de constituirse como docentes que investigan su quehacer (Suárez, 2003). Las particularidades de hacer indagación en el aula permiten construir una mirada específica del maestro como sujeto que reflexiona su práctica, al tiempo que se comparte la noción de comunidad que se

interroga sobre los sentidos del aula. Para esta categoría se enuncian las estrategias que los maestros han construido en el desarrollo de los proyectos, mismas que le posibilitarán su documentación.

Aquí lo importante será cómo trazar ese camino que metodológica y epistemológicamente se ha seguido para hacer de la narrativa esas historias de vida, esos relatos autobiográficos, que nos permitan encontrar las tramas de significaciones que dan sentido al saber –ser de maestras/os, y lograr comprender la subjetividad que los autores y actores protagónicos de los relatos y de sus historias (Taylor y Bodgan, 1984). De manera puntual habrá que echar mano de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como herramienta que nos posibilite la representación y la comunicación, y sobre todo de los momentos en que construyen las conversaciones, los momentos de subjetivación que maestros escritores y lectores se encuentran con lo otro, consigo mismos, en la edición pedagógica de los relatos. Pensar que a través de sus relatos, se busca mirar cómo se describe la cotidianidad contada por el maestro, su aula y su escuela, a medida que se va haciendo visible lo no visible, aún para quienes viven en el mismo mundo que narran y que de pronto no lo reconocen como tal. De esta manera, podemos encontrar una posibilidad de construir conocimiento, en la medida que se documentan los procesos de las interacciones que se establecen en un lugar y con actores determinados, recuperar los significados que los actores dan a sus propias interacciones. Buscar aprehender lo real y generar las posibilidades de conocer, destaca de manera detallada, el papel de los actores en la producción y reproducción de lo social, de hecho da cuenta del significado humano del sujeto en la vida social.

Y así aventurarnos a decir que la narrativa de relatos docentes, hacen de su experiencia una virtud ciudadana. Su trama narrativa no es ya el saber del otro, es el saber de uno, del que día a día se enfrenta a la complejidad del aula, para comprenderla, interpretarla y transformarla. Porque en ese arte del contar historias, los docentes se descubren como personas con un conjunto de

emociones, deseos, anhelos, nostalgias, intereses, aciertos, expectativas, frustraciones, y, saberes.

La narrativa en investigación educativa

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa (Conelly y Clandinin, 1995). En no pocas ocasiones al hacer investigación en el campo educativo, nos apresuramos a encontrar hechos y construir explicaciones acerca de las problemáticas escolares, y también algunas veces nos atrevemos a elaborar recomendaciones a las problemáticas detectadas. La cuestión es que, la experiencia me ha demostrado que no basta con situarse como un extraño en el aula y registrar, tomar notas y elaborar interpretaciones a partir de segmentos de discurso, y de realizar un análisis de datos. Me resulta más fascinante acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo, así también de ser uno más en el proceso de comprensión de la experiencia vivida y de contribuir a generar procesos de reflexión para cambiar aquello que no gusta o que es necesario modificar, en esa idea de transformación del mundo escolar.

Optar por la investigación narrativa, no ha sido cosa fácil. Inmediatamente devienen algunas dificultades y dilemas. Entre ellas vale la pena esbozar algunas. Lo primero tiene que ver con el propósito de hacer investigación educativa, desde dónde plantear la investigación y los contextos de validación. No es lo mismo realizar una investigación por hacerla, que hacer investigación para un foro específico o para una institución en particular, todo tiene reglas de juego, y en esas reglas uno se enfrenta a discusiones que parecen no tener fin, si esa investigación es objetiva, si es relevante, si es científica, en fin un conjunto de contratiempos. Así que en esa aventura, uno elige. Y yo he elegido, una perspectiva de investigación narrativa, fenomenológica e interpretativa. Un enfoque sensible para captar la complejidad de la realidad educativa y sensible para comprender los significados que las personas perciben como importantes en

su propio contexto (Arnaus, 1995). Con ello, disminuir algunos dilemas a que se enfrenta todo investigador que incursiona en el campo educativo: cómo dar voz a los actores de la educación, hacer visible lo invisible, desmontar la trama de significados tejidos en una cultura escolar y comprender los procesos que hacen en partida doble, ser a los maestros. Reconocer estas voces desde la mirada de la experiencia, desde la interpretación que hacen de sí mismos. Sin una pretensión explícita, constituye situarse en una posición de *extranjero* (Greene, 1995) y desde ahí poder mirar con perplejidad e interrogativamente ese mundo en que los maestros viven.

Las huellas en mi formación están presentes. El paso para la narrativa en el campo de la investigación educativa, en gran parte tiene que ver con esta formación antropológica. Ya que desde la investigación etnográfica en el campo educativo, también se busca dar cuenta de los procesos que acontecen en las instituciones educativas, constituyendo un marco de comprensión acerca de los procesos sociales que ahí se representan, así como una fuente de reflexión tanto para los investigadores como para los propios actores inmersos en la vida cotidiana del espacio escolar.

Durante buen tiempo he acuñado la idea de que la etnografía como parte de la investigación interpretativa, realiza un estudio de las culturas, para la presente investigación, la cultura escolar; que a través de una descripción densa de la vida cotidiana, hace visible lo no visible, aún para quienes viven en un contexto sin percatarse de él. Y de hecho, algunas apreciaciones tuvieron que ver con esa posibilidad de construir conocimiento a medida que documentamos los procesos de las interacciones que se establecen en un lugar y con actores determinados, recuperando los significados que los actores dan a sus propias interacciones; por ejemplo un lugar casi no documentado para dar cuenta de la formación que los chicos han tenido en los procesos áulicos, ha sido precisamente el lugar que no pertenece al aula, el patio escolar, las canchas, los sanitarios, donde se dan esas interacciones en términos de procesos dialogizantes que dan cuenta de lo

aprendido en el aula, de las dudas e incluso de las inconformidades con la tradición escolar. Y es que esos espacios son en determinadas cuentas, una representación de los modelos sociales que se comparan con otros modos de vida y organización social. Mediante este tipo de trabajo investigativo, he buscado aprehender lo real y generar las posibilidades de conocerlo, destacando de manera detallada, el papel de los actores en la producción y representación de lo social, dar cuenta del significado humano del sujeto en la vida social.

Aprendí que el trabajo etnográfico no se reduce tan sólo a la recopilación de datos, sino que busca recuperar el contenido, más que el procedimiento, pues a partir de éste constituye un enfoque interpretativo que hace comprensible (inteligible) las relaciones que se establecen entre significados y acciones. Uno de los requisitos para lograr este tipo de investigación, es que el investigador realice una participación intensa y de largo plazo en un contexto, fundirse en el escenario; realizar un registro cuidadoso de lo que sucede en ese contexto, a través de notas de campo, grabaciones de audio y vídeo, documentos testimoniales, artefactos culturales, entrevistas, etc.; realizar una reflexión analítica de los registros y artefactos; y presentar un informe a manera de una descripción densa. Como antropólogo, antes de iniciar el trabajo de campo, uno opta por construir un conjunto de aspectos conceptuales que le permitan una mirada más sistemática para dar cuenta de la estructura del acontecimiento, situarlo como fenómeno cultural, permitirse mirarlo con detenimiento y esbozar algunas reflexiones, a la par que se recuperan los puntos de vista, en términos del sentido común como sistema cultural (Geertz, 1994); es decir que dé cuenta cabal de lo que está sucediendo, cómo están organizados los acontecimientos, lo que las acciones significan para los actores, cómo se relaciona lo sucedido con el contexto, como totalidad, los modos de vida y la organización de la vida social. A través de esa mirada etnográfica se piensa en la descripción como teoría que acumula "...conocimientos sobre realidades y culturas particulares, delimitadas en el tiempo y en el espacio" (Rockwell, 2009: 19).

Algunos elementos de los que me posiciono a partir de un enfoque antropológico y una mirada etnográfica, son:

- a) El investigador busca dar voz a los sin voz, es decir que en sus registros recupera las voces de docentes y alumnos en los escenarios de aula y otros lugares escolares, recupera el, a veces tan lejano lugar de “los otros” hacia “el nosotros”, hacia los ámbitos cotidianos como es el aula y la escuela, de las relaciones sociales y de poder que ahí se representan. La etnografía entonces es una manera de comprender la realidad social al presentar una descripción que conserva sobre todo lo que se denomina conocimiento local, centrando la atención en la interpretación de esos significados locales como un proceso continuo que a juicio de la investigación se reviste y reconoce como un saber válido (Geertz, 2006).
- b) El trabajo etnográfico por sí mismo, no contribuye a transformar la práctica educativa ni produce una alternativa pedagógica. Pero sí contribuye a esos procesos, cuando la descripción etnográfica permite comprender cómo se transforma la escuela, en la medida que muestra los procesos que se dan dentro y fuera de las instituciones escolares. Cuando documenta las intersecciones entre el saber pedagógico y el saber docente. Cuando muestra el quehacer cotidiano de los maestros como resultado de un proceso de apropiación del saber pedagógico, pero también de la reconfiguración de su identidad, de incorporar saberes sociales de cómo interactúan y aprenden los niños, de incorporar conocimientos cotidianos y científicos que permiten a los maestros, el sentido de los contenidos culturales que se enseñan en las aulas y otorgar significado a su práctica docente. Cuando da cuenta tanto de los procesos coercitivos como de los procesos de formación de consensos que subyacen en la trama pedagógica-escolar.
- c) La etnografía educativa entonces, puede considerarse como el estudio y análisis de las instituciones y procesos educativos a través de la

descripción e interpretación de la cultura escolar. Se descubren las tramas de significados: las aulas como medio social y culturalmente organizadas, la enseñanza en el aula como medio de aprendizaje, la significación que establecen profesores y alumnos en tanto elementos del proceso educativo.

- d) A través de estas miradas, se pondera esa descripción narrativa continua del acontecimiento escolar que permite observar las estrategias de alumnos, docentes y padres, se hace evidente sus intenciones y el sistema de valores y creencias que subyacen a los procesos educativos, se descubre la escuela como escenario de conflictos culturales.

De acuerdo con Geertz (2006) quien concibe a la cultura como un sistema de símbolos, podríamos pensar que bajo el supuesto de que el hombre está inserto en tramas de significación, la cultura es esa urdimbre, por lo que el análisis de la cultura no ha de ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. La actividad antropológica es menos una actividad de observación que una actividad de interpretación, se trata de desentrañar las estructuras de significación, de determinar su campo social y su alcance. El etnógrafo encara una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, superpuestas o entrelazadas entre sí, extrañas, irregulares y no explícitas, que tiene que captarlas, comprenderlas y posteriormente explicarlas. Así, la etnografía ha dejado de ser un inventario de costumbres, se ha convertido en el arte de la descripción, donde el segmento de la realidad en que trabaja el etnógrafo es la interpretación de lo real, no de la realidad misma. Entonces, el carácter hermenéutico del trabajo etnográfico al versar sobre el sentido y valor de lo que son las cosas para las personas, para los grupos sociales con los que se pone en contacto, nos coloca en una tesitura comunicativa que nos obliga en particular, a ubicarnos desde el punto de vista del actor. El discurso social en tanto que comunicación humana, se realiza por medio de acciones expresivas que funcionan como señales, signos y símbolos, y la finalidad de la antropología es ampliar el universo de ese discurso humano. El concepto semiótico de la cultura

entonces, es entendida como sistemas en interacción de signos interpretables, es un contexto dentro del cual se pueden describir acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales de manera inteligible.

La teoría interpretativa que propone Geertz (2006) se diferencia con la ciencia social tradicional, en primer lugar porque no es predictiva, ni tiene lugar para la formulación de leyes o causalidades generales. Busca exponer aquello que es privativo de cada cultura, por lo que en etnografía –dice Geertz-, la función de la teoría se limita prácticamente a un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, sobre el papel de la cultura en la vida humana. La vocación esencial de la antropología interpretativa, no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros y así, permitirnos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre.

Elaborar narrativas etnográficas nos transforma. Se logra una buena descripción etnográfica, en la medida en que se participa extensamente en el contexto de los informantes y sus acciones, compartir el punto de vista de ellos; al elaborar los relatos uno forma parte de ellos, nos trastocan y nos interpelan en todos los sentidos. De hecho, como bien dice Rockwell (2009), la experiencia etnográfica es una expresión de esa metamorfosis; nos transforma, transforma nuestra conciencia y nuestro saber, nuestro sentir y nuestro ser, en ese entrecruce particular de encuentros con la gente de otras localidades, próximas o lejanas. La responsabilidad de escribir narrativas etnográficas, es la de situarse como autor, tanto informantes como investigador, también puede ser la responsabilidad del investigador ante la vida, la búsqueda de salidas y caminos para todos.

El terreno de la investigación (auto)biográfica - narrativa en el campo de la educación

A más de diez años de trasegar en un viaje que no termina, cada arribo es un nuevo emprender. He elegido la metáfora de viaje porque la investigación no es un

acto acabado, es algo que en cada viaje emprendido nos genera nuevas dudas de mayor orden intelectual, nuevos indicadores, nuevas rutas para descubrir otros mundos. La vida como narrativa ha sido el viaje en la búsqueda de su comprensión. Así he transitado espacios, escenarios imaginarios y tiempos reconociendo lo cotidiano, lo local, la especificidad de los quehaceres del maestro y de la pedagogía.

El viaje por la narrativa me ha requerido goce, disfrute y placer; ha sido necesario pensar el viaje como una expresión de ruptura. Y es que la investigación biográfico narrativa, a pesar de que tiene sus antecedentes teóricos en la fenomenología, la hermenéutica y la etnografía simbólica, en el campo de la investigación educativa tiene poco campo recorrido, de ahí la necesaria disposición de la construcción de otras miradas, de otras formas de hacer investigación.

Hoy vivimos una época poscolonial, donde la cultura escrita sigue estando instituida por las normas establecidas desde antaño. Por ejemplo, el antropólogo ya no ubica a sus nativos en los lugares indicados para ir a estudiarlos. De hecho esos llamados nativos no habitan un mundo separado del que habitan los etnógrafos. Ahora se vive en fronteras que se entrecruzan, lo que algunos hemos aprovechado para situar la indagación desde los mismos sujetos de investigación: maestros que narran su experiencia pedagógica. Como otra forma de mirar la realidad educativa, de vivirla y de transformarla. No se mira para clasificar, se mira para contar, narrar, re-crear a las escuelas, a la pedagogía, a la vida. Una provocación a explorar otros mundos, así se viaja en el mismo mundo.

Aunque podemos considerar a la narrativa como vehículo para el análisis procesual en las ciencias humanas, se le había restringido a historias clínicas y estudios históricos. Estuvo un buen tiempo suprimida por las normas clásicas de la etnografía. Es actual el debate sobre si deba considerarse la narrativa como un estudio "serio", ya que es una situación altamente subjetiva. Y como lo abordé líneas arriba, la narrativa no busca explicar sino comprender. Rosaldo (1989) considera a la narrativa como forma de análisis social, ya que a mediados de Siglo

XX, la narrativa ocupaba un lugar preferido en la antropología, puesto que era el modo predilecto de composición para contar la verdad sobre el pasado, además de ser considerada como instrumento cognoscitivo. Para él, las narrativas no constituyen sólo un adorno, una pizca de color local, las narrativas de los protagonistas sobre su propia conducta o experiencia representan una atención seria como formas de análisis social.

Me apropio de la concepción de Bolívar (2001) acerca de que la investigación narrativa es, actualmente, un lugar de encuentro o intersección entre diversas ciencias sociales. Incluye elementos derivados de la teoría lingüística/literaria, historia (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica. Se reivindica a la narrativa, en la constitución de la identidad, o en el campo del desarrollo y educación.

Como aspirante de abordar la enseñanza de un modo más democrático y natural, concibo la investigación narrativa como un punto y aparte de la investigación tradicional. Esto es, que las narrativas autobiográficas se inscriben frente del oficio docente en un nuevo profesionalismo donde se recupera la autoridad sobre su propia práctica investida de un saber pedagógico y se expresa como autor de los relatos de sus propias prácticas. La persona que escribe, describe o prescribe a través del relato se instituye en el experto, que en su calidad de autor ya no es un espectador más, sino un protagonista de su propio actuar para renovar desde adentro el mundo tal y como es, y se ocupa entonces de la transformación de la institución. (Benjamin, 2004)

Imaginar la educación como un universo, permite elaborar y contar historias con sentido, historias que son escritas y vividas desde el espacio de la literatura. Aquí los recuerdos contribuyen en la reconstrucción social de la realidad educativa, en la medida que los acontecimientos escolares forman la trama narrativa de los relatos que dan cuenta de los estilos del ser maestro. Ricoeur (2009) menciona que la trama es la operación que configura hechos y sucesos al tiempo que da

forma a la historia o narración. Todo es temporal, es de hecho el relato de la acción. Un relato de vida no es sólo la recolección de recuerdos pasados, ni tampoco una ficción. Es una reconstrucción desde el presente (la identidad del yo), en función de una trayectoria futura.

La identidad narrativa, que nos define como maestros, la vamos formando en esta difícil tarea de construir un relato, capaz de unificar esas tensiones, conflictos, dilemas, esperanzas, peripecias. (Cullen, 2007)

Un relato de vida, es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias.

Se dice a menudo que las historias se cuentan, se viven o no; la vida se vive, no se cuenta. Existe una curiosa e intrínseca relación entre vivir y contar. Una historia da cuenta de infinitos sucesos, acontecimientos y personajes en las más variadas circunstancias. La historia tiene la virtud de sustraer de múltiples incidentes de una historia o bien, de transformar esos múltiples incidentes en una historia. En este sentido, un acontecimiento es más que algo que ocurre, algo que simplemente sucede, pero que su estructura le da sentido a la historia desde un comienzo y un fin. (Ricoeur, 2009)

Incorporo la narrativa autobiográfica porque instala una hermenéutica de la "historia de vida" como un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados dentro de un todo (Delory-Momberger, 2009). Bolívar (2001) afirma que relato de vida, narración autobiográfica o autobiografía, es una narración en retrospectiva que el protagonista hace de su propia vida, la historia de vida es tal y como la cuenta el personaje que la ha vivido. Diferencia esta historia de vida de aquellas historias de vida que elaboran biógrafos o investigadores como estudio de caso de

la vida de una(s) persona(s) o institución que puede(n) representar diversas formas de elaboración o análisis.

El relato autobiográfico es un proceso de composición, de configuración que no termina en el texto, sino en el lector; esta condición posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato. El sentido y significado de un relato brota de la intersección del mundo del texto y el mundo del lector. Así el acto de leer se convierte en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector. A través del relato nos recreamos, comprendemos, repensamos y reinventamos nuestra vida e incluso imaginamos acciones futuras.

El relato es el espacio de complicidad entre autor y lector, posibilita tener encuentros y desencuentros, momentos de creación y recreación; de mirarse en las palabras del otro y de vivir la propia experiencia en la historia contada.

Sin embargo –según Bolívar (2001)- las anécdotas sueltas y recuerdos vagos, que una persona normalmente hace de su vida, no son propiamente relatos autobiográficos. Sólo una persona que vive en plenitud, espiritualmente rica, y con capacidad para reconceptualizarla, puede recrearse en los relatos que (se) hace de su vida. Los relatos de los profesores –como la propia vida- están contruidos socialmente.

Aquí introduzco una disyuntiva. Es verdad que la narrativa deviene de la literatura y la teoría literaria, hace presencia en las ciencias sociales, sobre todo en antropología, psicología, la filosofía, la lingüística, la educación e incluso en la biología evolucionista. En la investigación cualitativa no existe un concepto teórico y metodológico unificado, de hecho diversos enfoques teóricos y metodológicos caracterizan los debates y la práctica de investigación, así los puntos de vista subjetivos son un punto de partida para algunas investigaciones; para otros, describir la causa y el curso de las interacciones resulta fundamental, mientras que para unos terceros se enfocan en la construcción de las estructuras sociales y

el significado de las prácticas. (Flick, 2007) Para diferenciar la investigación narrativa de la investigación tradicional, es necesario recuperar el mundo de la vida, en tanto que es sentido y validez. Transitar del mundo explicado como si fueran cosas, a dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada. En todo caso, una explicación interpretativa desde el enfoque de la investigación hermenéutica. La narrativa para Bolívar (2001) es la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana, forma propia para caracterizar las acciones humanas. El relato entonces, es un modo de comprensión y expresión de la vida, donde está presente la voz del autor. La narración es la verdadera materia de enseñanza, donde están presentes los escenarios educativos, las acciones y los protagonistas del acontecimiento. Para Bruner (2003), un punto fundamental de la narrativa, es la de ordenar la experiencia, construir la realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos y entender el mundo. De acuerdo con Bruner (2003) no hay otro modo de describir el tiempo vivido salvo en forma de narrativa. Luego entonces, la vida se puede comprender como una narrativa o texto, entendida como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído. Narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir una identidad.

Y precisamente, del sobre nosotros mismos hablamos, al sobre nosotros mismos hablamos, que es el planteamiento medular de Bolívar (2001) en este enfoque de la narratividad en la investigación educativa. Afirma que el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene a negar dicho supuesto, los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su propia toma de posición. La libertad de elegir y de recuperar la voluntad que a veces se encuentra extraviada, es una preocupación con la que los maestros generalmente despertamos cotidianamente.

Los relatos ocupan un lugar destacado en la cultura humana. De acuerdo con Rosaldo (2011:55) quien se apoya en Geertz para afirmar que se describe a las

culturas humanas como constituidas por relatos que nosotros, los seres humanos, nos narramos sobre nosotros mismos. Y al recuperar la pelea de gallos (un apartado del texto *La interpretación de las culturas de Geertz*) se trata de una lectura sobre una experiencia balinesa donde los balineses se narran a sí mismos, puesto que en parte –recupera a Geertz (1973:452)-: “La cultura de un pueblo es un conjunto de textos, éstos a su vez conjuntos, que el antropólogo se esfuerza por leer por encima del hombro de aquellos a los que propiamente pertenecen”. Concluye Rosaldo (2011: 55): “Los relatos en esta inteligencia son como un giroscopio humano, un mapa cognoscitivo externo que nos orienta hacia quienes somos y hacia la naturaleza del mundo que habitamos”.

De esta manera, los relatos como proceso investigativo se ubican en el marco de la investigación interpretativa de carácter cualitativo porque son, ante todo, representaciones que no buscan información para reconstruir los acontecimientos como éstos sucedieron, sino que responden principalmente a la pregunta sobre cómo los sujetos y los grupos sociales de la comunidad investigada, perciben e interpretan su historia o un determinado acontecimiento vitalmente experimentado. Así pues, el sentido que se pretende recrear en el trabajo investigativo en la utilización de relatos no es el que surge del tratamiento lineal de los datos obtenidos del informante, pues no se trata de subordinar la lógica del participante a la lógica del investigador, como generalmente hacemos. Sino de concebir al relato, como la mirada de los participantes de la experiencia, es una construcción colectiva donde un grupo de intérpretes comparte su visión y comprensión de los acontecimientos como los vivieron. El relato se constituye en un proceso de negociación y relación entre saberes y lógicas diferencialmente constituidas (docentes, niños, niñas, jóvenes, padres de familia, autoridades educativas, etc.) La estrategia metodológica del relato apunta a establecer relaciones entre las lógicas y los movimientos que conforman la experiencia, más allá de la percepción de cada uno de los actores, por lo cual es un coro constituido por muchas voces que conforman la melodía de la experiencia. El relato posibilita potenciar en los

actores de la experiencia la oportunidad de reconocer nuevos campos del saber, promover el respeto a la diversidad y legitimar el pluralismo.

La narrativa y el juego de contar historias son vehículos para producir y comunicar el sentido cultural de la experiencia humana. Para hablar de relatos en el contexto educativo, es conveniente repensar la educación en términos de una construcción y re-construcción de historias personales y sociales (Conelly y Clandinin, 1995). Tanto los profesores como los alumnos son a la vez contadores de historias y a la vez, personajes de sus propias historias. Al contar relatos del aula, se describe la forma en que alumnos, docentes, padres de familia y autoridades educativas se apropian del currículum para el enseñanza y el aprendizaje, de cómo viven las políticas educativas, de cuáles son las problemáticas pedagógicas/didácticas que enfrentan en el día a día de las aulas, los dilemas entre la tradición de ser maestro y los procesos de innovación en un mundo cambiante donde la educación y los maestros juegan un papel sustancial en procesos de adaptación y/o transformación. Es conveniente traer a colación el pasaje de Conelly y Clandinin (1995:14) acerca de “La histórica discusión de Goodson (1988) sobre las historias de vida de profesores y sobre los estudios del currículum en la enseñanza dio como resultado un estudio sociológicamente orientado de las historias de vida tanto en sociología como en antropología y también en los estudios sobre educación. Goodson veía la autobiografía como una variante de las historias de vida”. Y es que la investigación narrativa (Conelly y Clandinin, 1995 y Bolívar, 2001), puede ser vista como un fenómeno que se investiga, es decir, la narrativa como producto o resultado escrito o hablado, o bien como una metodología de relatos de vida, una herramienta de la investigación cualitativa.

Las maestras y maestros al contar sus historias en las que son ellos los protagonistas, al dar cuenta de la riqueza del contexto, al incorporar las voces de los otros, los estudiantes, dan cuenta de lo humano que significa asumir el oficio de estudiante o maestro, de acuerdo con los dilemas de la vida que viven cotidianamente. Relatos que nos transportan al aula, que son verosímiles, sin

importar si son o no 'verdaderos', sino buenos relatos. Van Manen, citado por Conelly y Clandinin (1995: 31) escribió que para "...la antropología, la fiabilidad y la validez son criterios sobrevalorados, mientras que la claridad y la verosimilitud son criterios infravalorados". Y es que en esa petición de contar, alumnos y profesores, cuentan lo que para ellos es altamente significativo, y porque para animar a escribir desde sí mismos, se evita la idea de censura o verdad, por el simplemente hecho de contar de contarse, a la manera de una invitación para dar cuenta de sí y de sus creaciones. Entonces, más allá de un relato 'verdadero', lo que se busca, es un relato lleno de coherencia, en los que se identifica en su caso la originalidad, la frescura, la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad como criterios posibles de validez. De acuerdo con Chartier (2007) en un relato lo que llamamos explicación, no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible.

Un segundo elemento de la narrativa que señalan Clandinin y Conelly (1995) y Bolívar (2001), es tenerla como el método de investigación, es decir como la forma de construir y analizar los fenómenos narrativos. Al menos en los procesos formativos en los que me he insertado, la narrativa representa el lugar de la memoria en las trayectorias autobiográficas. Lo que se convierte en diálogo con los maestros y a la vez objeto de investigación. La reinención del sí, donde la autobiografía es saber, es poder concebirse y renacer de otras maneras, en una permanente expansión de sí. Para el autor de estos textos, no sólo basta con escribirlos, puesto que escribirlos ha sido resultado de un proceso de mirar con otros anteojos (Benjamín, 2004 y Geertz, 1997), es trasladar el imaginario estar allí y dar cuenta de lo que ahí sucede, es intervenir directamente puesto que el autor es a su vez, una persona que escribe, que lee lo que escribe, es decir, que describe o preescribe, y entorna su cualidad de experto a partir de recuperar la experiencia y su saber - ser, para anteponer una disposición y movimiento autobiográfico, se crea a sí mismo, se autoinventa o crea un yo que no existiría sin ese texto. Por eso la autobiografía tiene efectos cognoscitivos sobre el autor. Contar los hechos pasados está intrínsecamente unido a lo que para el informante

y oyente les concierne en el presente o en sus vidas futuras. Retomando a Bruner (2003), sin importarnos primeramente si el relato es verídico o no - nuestro interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba, es decir, dar cuenta de esa reflexividad y capacidad de imaginar alternativas. Ricoeur (2009) ha mostrado que a través del relato el sujeto transforma los hechos que elige en acontecimientos, organiza y articula –mediante su enunciación- en una historia singular en la que se recrea, al tiempo que le permiten comprender el curso que han tomado las cosas y acontecimientos en su vida.

En el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida tomando autoría de los hechos, y puede imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes. Dar expresión de la vida en una autobiográfica es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido su vida. En este sentido la autobiografía es un acto de invención del yo (Bruner, 2003), sometido a revisión, exégesis e interpretaciones sucesivas. El sujeto define el mundo, su acción con respecto a él y el modo como se conoce. Por su propia naturaleza, dentro del magma de múltiples elementos que configuran una vida, la autobiografía, va creando disyunciones entre un -yo-, que permanecen inconscientes. Desde un interés personal por medio de la reflexión se introduce un foco particular que, al compartir dialécticamente el relato con otro, a modo de lupa, posibilita hacer emerger aspectos recónditos de la vida y se recrea una nueva conciencia, transformando y reconstruyendo el proyecto de vida.

Un elemento que incorpora Bolívar (2001) y que me parece trascendental en este trabajo, es el de los usos de la narrativa, la narrativa como un dispositivo para acceder a la identidad docente, a través de recuperar el saber de la experiencia y generar procesos reflexivos, lo que especifica el quehacer investigativo de la narrativa. De esta manera, cuando solicitamos se cuente la vida, se escriba el relato de vida, lo que provocamos es el desarrollo de una autonarrativa, una escritura de esos territorios del yo, en los que el individuo establece una conexión coherente entre los diversos sucesos de la vida, que estima relevantes, al menos

para él. Precisamente el argumento, trama o asunto, y su posibilidad de recombinación, le otorga una cierta versatilidad al relato y, por ende a la vida narrada. La característica propia de la autobiografía es ser una construcción y configuración de la propia identidad, más que un relato fiel de la propia vida, que siempre está en proyecto de llegar a ser.

Esta autointerpretación de la propia vida permite hacerla inteligible o darle significado. A esta posibilidad Bolívar (2001): 18) da el término investigación biográfico-narrativa como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios, es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. Vale la pena resaltar que de esas posibilidades de construir relatos, el relato autobiográfico, es el relato de vida, no la historia de vida metodológicamente hablando, aunque a veces los términos se utilizan con cierta invariabilidad, ya que este tipo de relato, es la narración retrospectiva que el propio protagonista realiza de su vida o de determinados fragmentos de/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de interlocutores. Pero el relato de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido; luego entonces, requiere de un tratamiento analítico que contemple al relato en su globalidad.

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En nuestra experiencia, en el trabajo de redes o programas formativos (Diplomados o Maestría en Educación Básica), en el marco de su contenido curricular, antepone como línea de trabajo el poder documentar la experiencia a través de la escritura de relatos pedagógicos. Estos relatos parten de describir lo que hacen en el aula, escribirlo en primera persona y en presente o pasado, con la finalidad de construir una mirada que permita en primer lugar situar al docente como actor protagónico de la historia, a los alumnos como actores protagónicos, y

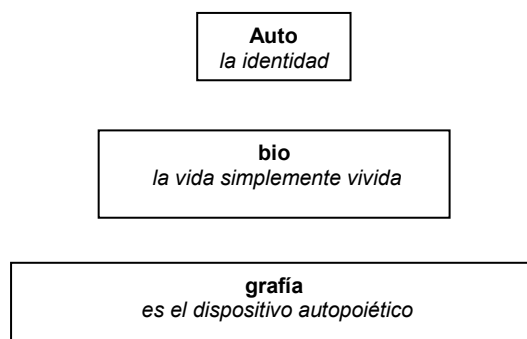
entonces elaborar un relato polifónico que nos haga viajar al lugar de la experiencia. En un principio, lo que los maestros narran, es acerca de la complejidad de elegir la experiencia a escribir, el cómo escribirla. Pero a medida que se va escribiendo el relato, recreamos desde la literatura los elementos de un relato, lo que les permite dar soltura a su escritura, donde ellos al final de cuentas son los autores, y el texto va pasando por diversos tonos: de aliento, dudas, inquietudes, recomendaciones, hasta que logran una autoridad de lo escrito de su experiencia y de un conjunto de reflexiones colectivas que permiten modificar las prácticas y reelaborar el relato. Es por ello, que un relato de vida, es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias.

De esta manera, podemos apreciar en la investigación narrativa que toda vida individual deviene en razón de que toda vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, es en cierto grado el relato de vida, comprensión de lo que somos, de los aprendizajes, del conocimiento de sí, de las significaciones que dan por resultado eso que denominamos identidad docente.

Es interesante atraer la atención el epígrafe con el que comienza Bolívar (2001: 30) el apartado de la autobiografía:

La confesión del pasado se lleva a cabo como una tarea del presente: en ella se opera una verdadera autocreación. La autobiografía evoca el pasado para el presente y en presente, reactualiza lo que del pasado conserva sentido y valor hoy en día. El pasado asumido en el presente es también un signo y una profecía del futuro. El carácter creador y edificante así reconocido a la autobiografía saca a la luz un sentido nuevo y más profundo de la verdad como expresión de sí mismo. (Gusdorf, 1956: 16)

Puesto que la autobiografía en la investigación narrativa⁸ puede representar tres elementos importantes:



La autobiografía es una forma de creación y re-creación de sí mismo, de inserción personal y profesional, y de alguna manera, una forma de emancipación. De acuerdo con Bolívar (2001:30-31), “La autobiografía representa un género particular dentro de la narrativa (autonarraciones) o, mejor de las –escrituras del yo- (memorias diarios íntimos, cartas confesiones, autorretratos, historias personales, etc.), en el diccionario de María Moliner se dice que – es biografía de sí mismo- y Julio Cásares precisa que es – la vida o historia de una persona, escrita por ella misma-. La identidad narrador autor, frente a *biografía*, en que no se da esta identidad, así como tratar de su vida o historia, es definitorio”. Por su parte Lejeune (1994: 48) estipula que “...el relato autobiográfico exige que coincidan la identidad del autor, la del narrador y la del personaje. Es un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo el acento sobre su vida individual, en particular sobre la historia de su personalidad, en este caso se restringe a un relato en prosa referido a un tiempo ya vivido, y donde el yo gramatical (y sus variantes) suele marcar una identidad entre autor/ narrador/ personaje”. En sentido estricto, la autobiografía debe cumplir todas las condiciones anteriores.

⁸ De acuerdo con Elizeu Clementino De Souza en el marco de un taller que impartió en la UPN-Ajusco en 2012.

Habrá que pensar en los relatos autobiográficos que escriben los docentes como unidades de significación, entendiendo lo autobiográfico como la construcción de la trayectoria biográfica de una persona (de un docente), a partir de diversos datos (narrativos), su elaboración escrita exige un proceso de reflexión y autoría para poner en escena ese, su relato de vida. El relato en su inconmensurabilidad obliga a una coherencia, una legibilidad, un orden en la exposición, un sentido a lo vivido. Esto trae algunas implicaciones: selección y ordenamiento de algunos recuerdos, su transformación y entrecruzamiento con lo vivido actualmente por el docente, con los deseos, sentimientos, con la vida misma que no se reduce sólo a las experiencias anteriores, sino al sentido e impacto que esas experiencias tienen en la actualidad. Es una realidad construida desde la densidad del intérprete, que muestra en acto sus propias contradicciones, sus temores y deseos, en donde el lenguaje opera como mediador entre lo interno y lo externo, lo macro y lo micro, lo subjetivo y lo objetivo. (Bolívar, 2001)

Nuestras vidas son relatos, vivimos vidas relatadas, Narrar es una actividad propia del ser humano. El relato comienza con la historia misma de la humanidad; no existe ni ha existido en ningún lugar un pueblo sin relato, el relato está ahí como la vida. A través del relato el sujeto transforma los hechos que elige en acontecimientos, organiza y articula en una historia singular en la que se recrea al tiempo que le permiten comprender el curso que han tomado las cosas y acontecimientos en su vida.

Narrar significa que las personas somos tanto escritores como lectores de nuestro propio vivir. El estudio de la narrativa en educación constituye el análisis de los modos como los maestros viven el mundo escolar y social. Entonces vemos vivir una vida docente como un proceso en construcción, donde las historias son vividas y contadas, recontadas y re-vividas. De este tema descubrimos que la educación está entretrejida con la vida y con la posibilidad de recontar nuestras historias de vida.

Conforme aprendemos a contar, escuchar y a responder a esas historias de profesores y alumnos, imaginamos consecuencias significativas para alumnos y profesores en las escuelas, en la medida en que pensamos y nos comprometemos con esas historias, generando la condición de posibilidad para el desarrollo y el cambio desde esos mundos llamados escuela.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Del recorrido anterior al camino de emprender, es un poner en juego las pasiones como los saberes. Así del aprender a observar y a describir los acontecimientos, eventos e incidentes del mundo escolar, buscamos recuperar las experiencias pedagógicas, basándonos en la escritura narrativa de los maestros. Entonces algunos elementos metodológicos, tienen que ver con el *qué* y el *para qué* de un relato construido por los maestros participantes, como uno de los propósitos de la indagación en el aula. El *qué* del relato ha de ser una experiencia pedagógica que refiera a un conjunto de acciones de enseñanza con unidad de sentido destinadas al logro de determinados aprendizajes de los alumnos. El *para qué*, toma sentido en la realización de un proceso reflexivo y sistemático sobre la propia práctica de la enseñanza.

La documentación de experiencias pedagógicas es un proceso de objetivación y sistematización que le permite al maestro volver sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado, de las subjetividades de su escrito, una vez que toma distancia del momento en que ocurrieron los hechos. En este sentido, constituye una de las herramientas básicas a través de las cuales el maestro interroga su propio desempeño profesional, ya que le posibilita analizar el recorrido entre lo que planificó, lo que pretendía que aprendieran sus alumnos, y lo que efectivamente enseñó y logró que estos aprendieran, e indagar sobre los posibles factores que influyeron en los procesos y resultados.

Cierto estoy, que un trabajo de indagación desde la escritura de experiencias de aula, constituye una de las posibles vías de entrada al currículum, al tiempo que

es una tarea de desarrollo curricular. La documentación pedagógica facilita, por un lado, abrir y ampliar los canales de reflexión sobre la práctica profesional docente y, por otro, posibilitar que otros maestros se apropien y transfieran la experiencia a su contexto profesional.

Y se llega a la posibilidad, en que todos nos volvemos expertos y es entonces que a través del relato y de su reescritura que el maestro llega a interrogar su propio desempeño profesional. Pero sobre todo se mira en las palabras que nutren su escrito, las saborea y se reconforta, las defiende con pasión, y se entrega a su saber, a la mirada de los otros y aprende a incorporar otras miradas, otras voces, no para cuestionar su actuar, sino para recrearlo y recrearse en él, y en dosificadas gotas y lentamente, a transformarse. La reflexión sobre la propia práctica, a la que apunta la documentación narrativa pedagógica constituye un aporte al fortalecimiento de la tarea profesional docente, puesto que le permite tomar decisiones y desarrollar nuevas acciones desde la escuela.

En esta investigación asumo el siguiente posicionamiento: la construcción de relatos pedagógicos por los profesores constituye un camino hacia la investigación educativa. Los maestros, sujetos que individual y colectivamente viven vidas relacionadas, representan el mundo de la escuela desde su mirada pedagógica.

Escribir la historia del aula y su comunidad es para muchos de los maestros un proyecto ético, porque involucra un hondo sentido social de su quehacer. La narrativa de la experiencia es el paso final de ese proyecto, pero ¿cómo se hacen de la información los maestros para articular la historia de su itinerario pedagógico?, ¿qué intuiciones o recursos metodológicos deliberados de indagación ponen en juego para relatar lo que pasa y les pasa? Estas narrativas de los docentes constituyen el estudio de las posibilidades humanas porque amplía nuestra imaginación al mostrarnos cómo otros contextos conciben y enfrentan momentos de vida como el trabajo, la cooperación, el conflicto, el juego.

De hecho las narrativas docentes permiten asomarnos a la dimensión humana de los profesores, expresada a través de sus saberes, reflexiones, preocupaciones, miedos, creencias, incertidumbres, deseos, asombros, intenciones, todo esto, movilizado por un propósito, innovar y transformar las prácticas pedagógicas, las aulas, las escuelas y las comunidades.

Los relatos de maestros, no se constituyen en el eje de su propia vida. Documentar narrativamente su experiencia implica retomar algunos elementos de investigación autobiográfico-narrativa, al tiempo que recupera la investigación acción participante, privilegiando su participación sobre todo en la construcción del conocimiento, ser productores de un saber pedagógico. En este sentido, los docentes se piensan como maestros. Se instituyen en comunidades de indagación (Splitter y Sharp, 1995) y como comunidad de práctica (Wenger, 2001). El trabajo en redes de maestros, se enmarca en la perspectiva de construcción de comunidades de indagación, en el significado planteado por Splitter y Sharp (1995), para ellos, el conocimiento, los valores y el buen pensar no son transmitidos sino que deben ser construidos en un proceso de indagación sistemática y cooperadora. Y es el lenguaje el que hace posible la reflexión y la comunicación, tanto a través de la conversación como de la producción escrita. En este sentido, Wenger (2001:25) afirma acerca del sentido de las comunidades de práctica que: “el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social, no individual, que refleja nuestra naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer”. Los maestros que participan en estas redes, en cada uno de sus encuentros, pueden llegar a reconocerse como seres profundamente humanos, que necesitan de los otros para crecer y trascender. No basta reconocer la voluntad que mueve las decisiones de los maestros, habrá que profundizar en el estudio de las emociones, ya que al menos en la educación es un aspecto relevante del que poco se ha investigado. Lo anterior constituye un buen aporte para la comprensión de la construcción de la identidad docente, ya que la expresión de los sentimientos está imbricada en la construcción e

interpretación de significados y que, las emociones no aluden a procesos exclusivamente individuales e internos, sino a procesos relacionales.

Sentidos, potencialidades y usos de la narrativa en investigación

La narrativa, a pesar de que siempre ha sido un elemento de la antropología, había estado relegada a mero elemento metodológico o un elemento decorativo de los informes de investigación. En no pocos estudios, la narrativa constituyó estudios de caso e historias de vida para ilustrar el análisis de un investigador, se utilizan muchas veces fragmentos de una entrevista, una historia de vida o un relato y se transcriben en letras pequeñas y negritas para reforzar el argumento de quien hace el análisis, dejando fuera los modos de pensar del entrevistado, o autor del texto narrativo. Puesto que el relato o narrativa ha sido producto de lo que el investigador ha sugerido. En otros casos, la escritura narrativa ha estado relegada al prólogo o en la introducción del informe de la investigación. Rosaldo (2011:63) relata "... me sorprendió leer el ensayo de una profesora de periodismo de la Universidad de Columbia en Nueva York y averiguar que más que escribir un ensayo, su investigación sobre madres adolescentes solteras de origen dominicano-estadounidense la había impulsado a escribir una novela ya que como señaló: "Consideré que podría acercarme más a la verdad". El tipo de verdad que tenía en mente eran "los anhelos, las decisiones morales, el desafío, el sufrimiento, el dolor". En la historia de caso que reunió y leyó, la autora encontró que las madres adolescentes solteras hablaban sin dificultad acerca de por qué se habían embarazado y sobre su decisión de permanecer o abandonar la escuela, pero jamás mencionaban la soledad, la desesperación, la rabia o sus ratos de impaciencia y enojo con sus bebés". Efectivamente el género literario puede hacer que nos coloquemos más cerca de lo acontecido, sin embargo, considero que habrá de tener cuidado en el recorte que quien interpreta la historia no deje piezas sueltas, o caiga en apresuradas interpretaciones o el encuadre sea más desde lo que el autor del texto de investigación quiere mostrar, que detenerse a mirar las formas de expresión de los que participan en la investigación, la urdimbre

que narran o bien, lo que deseen o pretenden contar o demostrar, ese entramado de significaciones que dan sentido al relato de vida.

Los relatos o narrativas tienen un poder analítico cuando se usan desde un enfoque reflexivo o en la descripción social. Algunos elementos de ese poder de análisis tienen que ver con la posibilidad narrativa como instrumento cognoscitivo que nos permite comprender los procesos históricos, de cambio o transformación, de los modos de organización, procesos que se desarrollan en el transcurso del tiempo. Este término de tiempo será sustancial en la trama de los relatos a analizar. De igual manera habrá que mirar con atención la construcción del personaje en tanto narrador y protagonista del relato, a veces el personaje es fidedigno, otras compuesto, de acuerdo a los riesgos que conlleva lo que se relata, para ocultar la identidad del narrador. Fijar la mirada cuando los autores eligen ciertas estructuras o tramas en lugar de otras, algunos incidentes o citas en lugar de otros, el énfasis que se pone en algunos aspectos y restan importancia o permanecen silenciosos sobre otros. Otros elementos que subyacen a la escritura de relatos o narrativas son los mecanismos que se transfieren de la novela o el cuento, por ejemplo, la creación de escenografías, la caracterización, los diálogos, el punto de vista y el narrador en tanto que persona. Subyace en estas narrativas, un lenguaje de ficción y un sentido histórico. En resumidas cuentas, en los relatos que nos hacemos sobre nosotros mismos y sobre otros, radica la capacidad que los relatos tienen para comprendernos a nosotros mismos y a los demás; la narrativa nos conlleva a pensar en esa parte valiosa del patrimonio humano: la comprensión, el comprender y el comprendernos a través de nuestras historias y tramas de vida.

Spencer (citado por Conelly y Clandinin, 1995:35) escribe que “la verdad narrativa” consiste en “continuidad”, “conclusión”, “finalidad estética” y un cierto sentido de “convicción”. Que si bien es cierto que son elementos de la narrativa de ficción, también son criterios de vida. Conelly y Clandinin (1995) agregan el criterio de plausibilidad; luego entonces, un relato plausible suena a verdadero. Es un relato

en el que uno no duda que así hayan sucedido o estén sucediendo las cosas, puesto que uno puede al escuchar o leer en el relato lo que está aconteciendo. Esto me lleva a recordar las etnografías de Pritchard (1977), cuando narra su experiencia en una comunidad dada y acepta en ese momento, que las cosas pasan tal y como las cuenta el nativo, aún y a pesar de que en la lejanía agregue una dosis de duda e incertidumbre, ingrediente que hace rico el relato, puesto que no se apega a lo verdadero, sino a lo verosímil, a lo creíble, al descubrir las relaciones estructurales a través de describir la vida de los Nuer, y revelar algunos de los principios de su estructura social, al sentido que tiene en términos de una interpretación cultural para la organización social de esa comunidad. Vale la pena remarcar lo específico, puesto que el relato sólo es verosímil en el contexto en que se relata, en la forma diacrónica que tiene en su permanencia.

Dejar que las cosas pasen, dejar que las cosas sean, es anteponer el relato de la escritura a su análisis propio, es buscar sentidos comunes a través de la vida de los maestros. Es reconocer en palabras de Geertz (2006) que las vidas de las personas tienen causas y efectos parcialmente averiguables, pero el camino que lleva a descubrirlos pasa menos por postularlos y medirlos que por examinar e inspeccionar sus expresiones. De hecho, una autobiografía o historia de vida no es sólo un registro de lo que sucedió (aunque metodológicamente podamos pensar así) sino una interpretación (que varía de acuerdo al tiempo, circunstancias y contextos) de nuestra experiencia. Porque lo que escribimos no es la experiencia o lo vivido, sino la interpretación que hacemos de esa experiencia o de eso vivido, entonces el sujeto del relato construye tramas e intrigas diferentes, de acuerdo a las intenciones de su historia por contar. Bolívar (2001: 143) afirma que a la investigación no le preocupa tanto, tanto como al historiador, la verdad factual de la historia narrada, sino cómo la experiencia pasada es rearticulada en un presente y proyectada en un futuro. Así cuando un profesor narra su experiencia de por qué enseña de una determinada forma y no de otra, o su primera vez en el aula, o sus primeros años de enseñanza, su relato puede expresarnos una “verdad narrativa”, que está en su capacidad expresiva y en poder persuadirnos

de que así sucedieron las cosas o de que así las vivió. Parte de la dificultad de escribir narrativas consiste en encontrar formas de entender y de describir la complejidad de las relaciones que existen entre las historias que se cuentan continuamente en la investigación, de hecho, en este tipo de investigaciones el yo, de pronto es la voz del investigador, del maestro, como hombre o mujer, como crítico narrativo o como constructor de teorías, pero la tarea es escribir el relato de la investigación. Que tiene que ver con la selección de las historias para construir y reconstruir tramas narrativas, de recuperar los acontecimientos más significativos, de los acontecimientos más importantes en la vida de los maestros narradores, es la apuesta de crear una nueva historia. Un buen relato insisto, son los sentidos, las significaciones de lo relatado, coherencia, verosimilitud, autenticidad y convicción.

Analíticamente, como investigadores buscamos apresar esas unidades temáticas que proporcionan los relatos y sus narradores, ya que representan los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios que acompañan la formación y/o el trabajo docente. La trama según Conelly y Clandinin (1995) está constituida por el tiempo, el tiempo es la sustancia de la trama. Así por ejemplo, cuando un maestro narra: érase una vez, un maestro..., nos da una voz que se desplaza a lo lejano, al inicio de algo; pero cuando en otro momento dice: ...y ese día, por fin llegué a la que sería mi escuela, me encaminé a la dirección y entregué mis órdenes de presentación, el director con una sonrisa en su rostro me ofreció su mano, entonces supe..., el tiempo contextualiza la acción y la forma en lo plantea nos genera un cierto suspenso a continuar leyendo para saber qué es lo que pasó. Conelly y Clandinin (1995:37) citan a Welty para expresar que "...este tipo de construcciones temporales, que ella llama "lingotes de tiempo" o "lingotes de trama", son recientes y transmisores de historias, expresiones que hablan de la vida en movimiento con un comienzo y un final". Por otra parte, estos autores señalan que el escenario, es el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultura juega un papel de constreñir o de permitir. Así por ejemplo, los relatos de maestros que

trabajan en la ciudad, tienden a entrar de lleno a la problemática y enseguida a las acciones, mientras que los docentes que trabajan en medios rurales, realizan una descripción amplia del lugar, de sus alrededores y de sus composiciones, al grado de que uno, cuando lee esos relatos, viaja por los caminos y veredas de terracería, huele el aroma de los árboles, siente la atmósfera y temperatura de acuerdo al tiempo narrado. Ambos estilos de escribir relatos, los docentes del medio urbano y rural, dan cuenta del ambiente físico y humano, pero además agregan un tercer elemento que es el contexto, en el que plasman lo no visible del entorno escolar o del aula.

No habrá de perder de vista que las historias como su sentido cambian una y otra vez a lo largo del tiempo. De ahí la idea de que una narración está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez, y de que las vidas serán re-vividas de formas nuevas. Esto es fundamental cuando ponderamos el uso de las narrativas, pues el hecho de que cambien sus sentidos, tiene que ver con el propósito de escribir estos relatos, pues a medida que se generan procesos reflexivos, se generan cambios en la acción. Ya que lo que se narra es la experiencia vivida, recuperar el saber de la experiencia docente nos permite construir conocimiento, pero también transformar nuestras prácticas en nuevas acciones desde nuevos modos de pensar.

La narración de historias de maestros, relatos autobiográficos, relatos de vida de la experiencia de enseñanza, de la vida en las aulas, del cómo aprendieron a leer y escribir, a ser maestros, constituyen ciclos de vida y trayectorias profesionales, se constituyen en aportes sobre la problemática educativa y la complejidad de la educación, no constituyen casos únicos ni descontextualizaciones sociales o culturales, por el contrario, constituyen posibilidades de reflexividad, y capacidad para imaginar alternativas en la forma de ser, actuar y luchar. Las historias que se cuentan, son las historias en las que sus protagonistas encuentran la posibilidad de narrar, de narrarse, de identificarse y reencontrarse en la trama de la historia y del relato. Porque son historias de la posibilidad y de la emergencia, poemas que

subyacen en su propia poética, es decir, procesos de creación y recreación. Y es que en el proceso de escribir relatos, lo primero que emerge es el acontecimiento mismo, que significa que algo pasa. Lo segundo que sucede es la atención que designamos al acontecimiento, es decir, ir al encuentro de lo que pasa, ponerse a la escucha, prestarle atención, dejarse interpelar por ello. Lo tercero, es el movimiento de la reflexión y la metamorfosis, como el acontecimiento y la atención al acontecimiento van modificando nuestros rostros, nuestras miradas, las palabras, los pensamientos y las ideas, nuestros propios relatos ya las vidas vividas o por vivir.

Jorge Larrosa (1995) dice que para ir a lo esencial, en este proceso de la escritura de la experiencia habrá que depositar la mirada en ese no saber, en esa lejanía del sentido de lo que pasa, para poder descubrir, comprender lo que realmente pasa. La narración da conocimiento, otorga comprensión a la realidad; lo escrito explica la vida. Ya que "...la palabra narrar –dice Ferrer (en Larrosa, 1995:168)- proviene de "naurus", el que es experto, que tiene experiencia, que conoce. La conversión de la experiencia en experiencia interior se produce por la escritura que la penetra, que es inscritura en sentido lacaniano". Experiencia interior relatada que suscribe el sujeto y lo mantiene y lo transforma. Para eso sirve relatar, contar historias de nosotros mismos y de los otros, de encontrar sentido a lo que somos, al cómo nos formamos y a la necesidad de transformación. Para Ferrer (en Larrosa, 1995) la construcción de la propia historia de uno nos otorga mayor existencia. La escritura aumenta entonces la densidad del existir. Jorge Larrosa, recupera a I. M Zavala: "La voz o voces son la metáfora del deslizamiento entre fronteras de las intersecciones, de los encuentros y las polémicas. La historia es así un diálogo de voces y el sujeto una intersección de voces. De acuerdo con esta autora, tres son los supuestos a esta perspectiva: 1. Una filosofía del lenguaje que parte del intercambio y de la comunicación social. 2. Siendo esta teoría del lenguaje constitutiva del acto literario, la morfología, el estilo, la entonación, la sintaxis marcan la orientación social del enunciado. La dialéctica del texto marca su intencionalidad. La estética del discurso es signo de

su ética. 3. De ahí que, lo que nos interesa, es ver cómo la narrativa es particularmente polifónica y dialógica, puesto que refracta las orientaciones sociales del enunciado; la dialógica intrínseca del lenguaje, la comunicación interna y externa del hablante” (Larrosa, 1995:169). En los primeros bocetos de historias de maestros, sus relatos eran su voz, por encima de otras voces que silenciaban incluso, la voz de los alumnos, cuando comenzaron a incorporar esas voces que a veces eran de aliento, otras de angustia, algunas más de duda o de asombro, empezaron a narrar de forma diferente, en términos de proceso dialógicos, de relatos polifónicos que enriquecían la experiencia y que les permitía mirarse a través de los otros.

Sentirse y ser parte de un relato, de una construcción o una reconstrucción narrativa, es la única vía que disponemos las personas para intentar actuar como protagonistas de nuestras propias vidas. Una forma de hacer de la propia práctica, una necesidad de comunicación, del intercambio de experiencias, de la reflexión crítica, de la transferencia hacia otros trayectos de vida, es en lo que la narrativa constituye el relato de la experiencia. Puesto que pensar la propia historia es un ejercicio filosófico, en el que se ventila el saber, el poder liberar el pensamiento de lo que se piensa y permitir pensar de otro modo. Porque la reconstrucción de la experiencia, deviene de la reconstrucción del relato. Al relatar o relatarnos es caminar por el re-conocimiento para transformar el entorno, generar la capacidad de argumentar y defender nuestras decisiones, compartir nuestra autenticidad, de transformar el poder personal o de la institución en un poder colectivo, en una contrahegemonía del poder, dotar de sentido a la propia vida y a la vida de las instituciones educativas.

La narrativa, por su carácter multifuncional se puede aplicar a distintas áreas educativas, a diversos campos de estudio, por ejemplo: el currículum y la formación, y la escuela o la identidad docente. Así han surgido historias de experiencia, aprendizaje y enseñanza, historias de vida y formación, historias sobre la memoria institucional e identidad colectiva. Donde lo primordial consiste

en que los docentes, a través de textos autobiográficos, construyan andamiajes que les permitan repensar el significado de las experiencias educativas vividas, y proyectar sus esperanzas en el futuro. La autobiografía entonces, cobra el papel de ser un espacio de conocimiento. Ahí las historias versan sobre estilos de enseñanza, la complejidad de enseñar en contextos complejos o marginales, las dificultades del docente ante la verticalidad de la autoridad, la insularidad de la escuela; o bien sobre la vida de los chicos en el aula, las interrogantes de maestros y alumnos ante los cambios en las políticas educativas, la incomprensión a las reformas educativas y los nuevos planes y programas de estudio, las dificultades que traen los nuevos enfoques de la enseñanza a partir de una escasa actualización y formación docente.

En otro sentido, los relatos autobiográficos recuperan el saber de la experiencia, las verdades que los sujetos construyen de sí mismos, y con ello, la posibilidad de que otros maestros se vean reflejados en estas historias y construir relaciones a pesar del tiempo y el espacio, por ejemplo, en algún lugar de Buenos Aires, Argentina, se recupera el saber de maestros jubilados y se incorpora este saber al currículum en escuelas de formación inicial. Muchos de estos relatos narrados constituyen la comprensión del modo como la subjetividad se construye, de formas de mirar, de pensar, de exponerse, de la otredad como posición ante el uno mismo. Ahí también se derivan historias que hablan del cuidado de sí desde la narrativa, se construye la docencia como una relación de acompañamiento donde la soledad es el espacio de la reflexión, pero la acción es colectiva a medida que son varios los maestros narradores que buscan comprender sus prácticas para transformarlas, y por qué no decirlo, para ejercer el derecho a hacer política en educación en la medida que se deciden por cambiar la escuela aún y a pesar de la cultura arbitraria en educación, aún y a pesar de los desafíos del poder. La autoridad y autonomía en la escuela, son narrativas que versan sobre la gobernabilidad. Los profesores en estos relatos recuperan la autoridad de sí, en el sentido de ser ellos los facultados para decir lo que en la experiencia del aula ha

acontecido, la forma en que este acontecimiento sucedió y las reflexiones que de él se hacen, es decir que se vuelve autor de su decir pedagógico.

Entonces se recupera el currículum como un elemento en la formación educativa de estudiantes y maestros entendiendo al currículum, en términos de curso de vida (Bolivar, 2001) más allá del significado burocrático-documental habitual que tiene que ver con requerimientos administrativos o para concursar a determinados puestos laborales o para subir de categoría, no tiene que ver tampoco con los contenidos certificados, sino con lo que se hace en la formación, los contenidos que se desbordan en lo informal de la vida. Contar la historia de vida personal y profesional es el itinerario de vida que los docentes hacen de sí, de mostrar como la subjetividad incorpora la estructura social en el instante en que las prácticas se vuelven narrativas.

El relato autobiográfico que un profesor hace de su proceso formativo dice Bolívar (2001), se convierte en un medio para establecer vínculos más estrechos entre formación y vida. Vale la pena agregar cuatro fases o momentos que Bolívar (2001: 221) sustrae de la metodología que Pinar propone:

1. *Retrospectiva*: regresar elaborando una narración autobiográfica, a las experiencias pasadas (desde la infancia hasta ahora), para entender el presente.
2. *Análisis*: analizar determinados acontecimientos educativos (por ejemplo, incidentes críticos), que son especialmente relevantes en la trayectoria de vida.
3. *Prospectiva*: elaborar la imagen deseable que de sí mismo se querría ser en el futuro.
4. *Síntesis*: integrar el autoconocimiento adquirido en los momentos anteriores en una valoración personal y profesional.

La relevancia de la autobiografía y su interpretación individual y/o colectiva, constituye una forma de recuperar el conocimiento vivido por los maestros, e

implícitamente tiene el poder de transformación, la complejidad de escribir sobre su propia vida, como la posibilidad de inscribir la vivencia de un proceso auto-reparador. Los maestros/as contadores de narrativas escribimos sobre sí mismos, reflexionando sobre los procesos didáctico-pedagógicos y de la propia formación, potenciando nuevos aprendizajes. Se generan procesos de autoformación, de investigar teoría y práctica; entre el saber y ser en las narrativas de formación se constituyen en el lugar de aprendizaje en contextos colaborativos (programas de formación en universidades y redes de maestros). Teorizar la propia experiencia tiene que ver con el sentido de la emancipación para transformar el aula y la escuela, de la autoformación como procesos de autonomía y gobernabilidad, de recuperar la autoría de los procesos áulicos, de la autoridad del saber pedagógico y el ser docente. La narrativa a su vez, potencia la resignificación crítica de la práctica docente y de la cultura escolar. Todo ello, me lleva a pensar que las narrativas docentes permiten generar procesos hermenéuticos de investigación autobiográfica.

De tal suerte que el siguiente apartado da cuenta del sentido de lo colectivo, al narrar la experiencia y poner énfasis en procesos de la práctica docente, de los contextos sociales y culturales en los que se reelabora lo educativo, la participación social, el distanciamiento de sí, la forma de ser en el tiempo narrado, la construcción reflexiva del ser y el hacer de la docencia, los deseos y anhelos por ser lo que se es, los retornos pedagógicos y los viajes de encuentro y reencuentro consigo mismo y con lo otro, de esos viajes en cuyo regreso se plasman otras maneras que ser. Lo que se narra no puede permanecer en el silencio, sino transfigurarse en el pensar colectivo: las redes de maestras/os, formas de practicar el Don, de hacer comunidad, y de constituirse en sujetos de saber pedagógico y productores de conocimiento educativo. La narrativa en espacios emancipación colectiva.

IV. Redes de maestros, comunidades de saber

*“Entre la acción y la palabra sólo percibimos sus efectos
en la intangible trama de relaciones humanas
que se da siempre donde los humanos viven juntos.
Lo que otorga sentido a nuestras vidas y al mundo”*

Hannah Arendt

La comunidad surge cuando se comparte algo en común. Los términos de práctica y comunidad en Wenger (2001) tienen que ver con el sentido de la práctica y con el asociar la práctica en la formación de comunidades. Una comunidad de práctica constituye una unidad a partir de tres elementos: un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. Para Wenger (2001: 100-101) “La primera característica de la práctica como fuente de coherencia de una comunidad es el compromiso mutuo de sus integrantes. La práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente. En este sentido, la práctica no reside en libros ni en instrumentos, aunque puede suponer todo tipo de artefactos. No reside en una estructura previa, aunque no se inicia en un vacío histórico (...) Una comunidad de práctica es un simple conjunto de personas definido por alguna característica.” La segunda característica como fuente de coherencia de una comunidad es la negociación de una empresa conjunta definida dice Wenger (2001: 105), por tres observaciones sobre la empresa que mantiene unida una comunidad de práctica: “...1) es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo; 2) la definen los participantes en el proceso mismo de emprenderla. Es su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un sentido muy profundo a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapen a su control; 3) no es una simple meta establecida, sino crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica. El repertorio compartido es la tercera característica de la comunidad de práctica”. “El repertorio de una comunidad de

práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que ha pasado a formar parte de su práctica. (...) Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros”. (Wenger, 2001: 105-106)

En suma, las comunidades de práctica constituyen un lugar de compromiso en la acción, en las relaciones interpersonales, en el conocimiento compartido y en su sentido de transformación. Esto asemeja el actuar de maestras/maestros en la Red Metropolitana de Lenguaje, una comunidad donde la práctica es relevante, pero que a la vez se instituye como una comunidad de aprendizaje y saber.

Para César Coll (2015) el concepto de comunidades de aprendizaje se ha ido configurando en los tiempos actuales a la par de las innovaciones y reformas educativas. Su andar se hace presente ante el qué, el cómo, el quien y el para qué y para quién de la educación. “Las comunidades de aprendizaje sea cual sea la categoría a que pertenecen –aulas, centros educativos, grupos territoriales o entornos virtuales- nos hablan de grupos de personas con distintos niveles de experiencias, conocimientos y pericias, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción de conocimiento colectivo que llevan a cabo, y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente” (Coll, 2015: 3). Esto mismo se comparte con las comunidades de práctica, un conjunto de personas implicadas para resolver problemas educativos que les conciernen desde un conocimiento compartido. Y sin embargo la Red es un lugar, una comunidad imaginaria para explicar el actuar y las razones que expone y ejercita una comunidad, que nos llevan a redescubrirnos, a reinventarnos a través de las narrativas de la experiencia pedagógica.

Es en este sentido un poco de lo que Jaime Martínez (2009) llama comunalidad, una manera de pensar que surge de la historia del despojo, una forma de resistencia, una vivencia. Desde la perspectiva de la comunalidad, la educación se observa como un proceso horizontal, una pedagogía basada en la acción. “La pedagogía de la comunalidad se sustenta en cuatro acciones básicas: el reconocimiento del territorio y la territorialidad resultante; la integración de la instancia para la toma de decisiones (asamblea), la elección de sus representantes; el trabajo colectivo para la satisfacción de necesidades comunes; la organización del festejo terminal o del proceso. Todo esto fundamentado en dos valores y principios centrales: el respeto y la reciprocidad. (Martínez , 2009: 137-138)

Voltear hacia una vida en común sobre el hacer y el pensar, para el intercambio de narrativas de experiencias pedagógicas que constituyen un saber del cómo de sus prácticas y su transformación, pero también de sí mismo para abatir las historias de abandono que persisten en la educación, para reconocerse a sí mismos como otros e instituir el principio de reflexión desde eso que somos como docentes, es lo que caracteriza a la Red y que llamo comunidad de saberes. Para llegar al centro de este apartado, La Red Metropolitana de Lenguaje, es pertinente hacer un recorrido breve por su trayectoria de conformación, sólo algunas maneras de organización que le anteceden.

La Red TEBES, UPN

El propósito de transformar la educación básica desde la escuela, fue la intención que dio origen a la Red TEBES en 1996, y que logró integrar a docentes e investigadores de preescolar, primaria, secundaria, UPN, Normales y Centros de maestros, mediante un pensar colectivo sobre alternativas para mejorar la Escuela y la práctica docente. Su núcleo fueron los colectivos de maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela.

A decir de Lugo y Ramírez (2003: 53) se asumió la concepción de red, porque “Las redes son expresiones culturales de los grupos que pertenecen a una localidad, a una profesión, motivos para luchar o para resistir o afinidad en algunos objetivos y finalidades, con estrategias diferenciales”. Esta noción tiene que ver con los sentidos de la actuación desde lo educativo ante las crisis sociales, espacios de análisis, de reflexión y de autogestión como una posibilidad de potenciar las redes de solidaridad entre quienes comparten problemas similares.

El trabajo en red y una formación horizontal permite la transformación de la persona-sujeto, a la vez que se valoran sus recursos y sus saberes, se busca la toma de consciencia para una participación activa. Los ejes que se buscan fortalecer, el desarrollo de la capacidad autorreflexiva y autocrítica, cambios en las subjetividades personales y su consecuente modificación de sus entornos sociales, que en resumidas cuentas implica un proceso de construcción colectiva que fortalece las relaciones sociales. Dicha construcción, con una fundamentación epistemológica desde la investigación acción, se sustenta en la acción que cada docente realiza con el contexto inmediato, aula, escuela o contexto social, ya que en cada acción el maestro-sujeto reubica su hacer y su pensar, y contribuye a un posible proceso de transformación. Los docentes que participan en estos colectivos se responsabilizan de su propio proyecto, indagan la realidad educativa para disponer accionamientos teóricos para construir formas de innovación que transformen sus prácticas y su propia realidad educativa.

En palabras de Lugo y Ramírez (2003: 54): “En TEBES la red es un conjunto de relaciones y una forma de organización de estas relaciones entre los sujetos para el logro de fines comunes. Los profesores necesitamos generar espacios donde las relaciones nos lleven a intercambios, a procesos comunicativos, a cuestionamientos sobre lo que hacemos, el cómo lo hacemos, el sentido que le damos; espacios con estructuras flexibles donde se favorezca el intercambio entre pares con el propósito de redefinir la labor docente y el papel de la Escuela en la sociedad. Esta forma de organización construida de manera colectiva favorecerá

la interlocución entre los docentes que viven procesos de búsqueda, dar respuestas a las preguntas planteadas en su trabajo cotidiano y los procesos de transformación”. En la experiencia de TEBES, se conformaron colectivos de maestros: colectivos de directivos, de maestr@s de primaria, preescolar, secundaria y educación especial con temas diversos, así como colectivos de educación superior. Algo fundamental fue su horizontalidad, ante la ausencia de una dirección central, son los nodos de red, constituidos de acuerdo a las preocupaciones y/o problemas de los docentes, edificando su participación en la autonomía, con poder de decisión y capacidad de hacer. El papel de los colectivos docentes era el de combatir el aislamiento de los maestros en su trabajo en el aula.

La noción de red en TEBES, también estuvo fundamentada en los encuentros nacionales, donde se fortalece la socialización, de interacciones de saberes, de espacios de comunicación de las prácticas en un proceso permanente de entretejimiento, de un juego entre lo institucional las maneras informales de organización, que dan a la existencia, la posibilidad de ser, ya que muchos colectivos de docentes existían bajo el amparo de la institución y otros tantos, al margen de las instituciones, lo que contribuyó a dar a TEBES una extensión a diversas geografías del país, así como posiciones diferentes de acuerdo al contexto habitado. Lo que permitió a TEBES ser un proyecto común: “Nuestra intención es que los profesores de la Red TEBES protagonicemos los cambios más importantes del sector educativo en el nivel básico y como *movimiento pedagógico*, representamos una parte imprescindible en la toma de decisiones de la política estatal en materia educativa...”. (Lugo y Ramírez, 2003: 57)

La Expedición, Colectivos y Redes Pedagógicas de Colombia

¿Otra forma de ser maestros? Es la base de la expedición pedagógica de las redes y colectivos colombianos, maestros que se ven a sí mismos como portadores de unos saberes y unas experiencias que no se encuentran en otros

lugares y que saben que no pueden seguir esperando a que vengan de afuera respuestas a su múltiples preguntas y a los desafíos que les plantean sus prácticas; saben que tampoco vendrán las respuestas de los programas de formación, ni de las políticas, ni de las investigaciones educativas, sino de ellos, de la recuperación de experiencias y saberes, para trazar horizontes reflexivos y construir acciones.

Bajo esta perspectiva, el sentido de la formación docente se concibe como una formación del maestro en ejercicio que permite cuestionar, problematizar y experimentar otras miradas de la escuela y del maestro. Como dicen los maestros expedicionarios de Medellín, Colombia: “Una formación continua que invita a salir de los recintos cerrados para vivir la vida de la escuela. Una formación que potencie la profesión docente y el crecimiento personal del maestro como sujeto ético, político y científico. Una formación que permita el reconocimiento personal en el diálogo con el otro. Una formación docente en el reconocimiento de la diversidad; porque la vocación docente reclama algo más que títulos, cursos, diplomas, y técnicas”.⁹

Curiosamente los estudios e investigaciones que se han venido realizando en los países de América Latina, continúan relacionando la formación de maestros con los más variados aspectos de la problemática educativa y en su mayoría, sus aportes señalan un replanteamiento a fondo en la educación: eficacia, atraso, deserción, cambios en el sistema educativo, modelos, contextos, métodos, planes educativos, índices, etc. Y quizá de lo que se trata es de reconsiderar y vislumbrar nuevos horizontes: otras maneras de pensar el estatuto social y del saber de los maestros en el mundo contemporáneo; no se trata ya de especificar que hacen bien o que hacen mal los docentes, ni que les falta, sino en cada contexto, que saberes movilizan los maestros, o en resumidas cuentas, ¿cuál es el campo

⁹ Una participación que escuché en Córdoba, Argentina en el VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos de Docentes que hacen Innovación e Investigación desde la Escuela, julio de 2011

complejo que define el saber propio del maestro? Porque formar personas requiere compromisos éticos, políticos, sociales y culturales. Cuando un docente vive su profesión no como un saber que le crea un poder o como una obligación que tiene que cumplir, sino como un proyecto de vida donde todos los días se aprende, se mejora y se descubre ayudando a reconocer las capacidades, habilidades y destrezas para la vida, está dando sentido a su misión, está educando, está ayudando a “ser”, está humanizando. Y este pudiera ser el sentido de esa otra formación de los maestros.

A esto abona la *Expedición pedagógica*, a “...la movilización social por la educación y la construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y riqueza pedagógica, ha consistido en un amplio despliegue de desplazamientos físicos por nuestras regiones, pero sobre todo en una serie de desplazamientos en el orden del pensamiento, pues se ha producido un encuentro con las más variadas y singulares prácticas pedagógicas realizadas por maestros que, como ellos, intentan afirmar posibilidades de vida distintas, desde la escuela”. (Unda y Medina, 2009: 72)

Un concepto de formación acuñado desde modelos alternativos es la de una formación cíclica, progresiva, creativa, crítica. El lugar de la formación permite dignificar el papel del maestro y reivindicar la pedagogía como un saber. Es el viaje que se realiza al interior de la escuela y al interior del maestro, para formular nuevas preguntas o problematizar lo conocido. Es el reconocer que hay múltiples formas de ser maestros y diversas formas de hacer escuela.

Uno de los principales ámbitos para este tipo de formación, lo constituyen las REDES de maestros. Las Redes son punto de encuentro y apoyo entre maestros que tienen propuestas de innovación, pero que, al mismo tiempo, son conscientes de los obstáculos que se les presentan y del intento de la institucionalidad educativa de frenar la potencia de sus propuestas. Los maestros viven la red como relaciones, reconocimiento mutuo, un escenario que les permite afirmarse,

alimentar sus propuestas y darles una fuerza colectiva a sus acciones. (Unda, 2003)

Porque a la manera de Humboldt, la Expedición pedagógica se re-crea “En la fugacidad y el encanto que producen los viajes, los maestros participantes se han interrogado de múltiples maneras sobre sí mismos y han iniciado un proceso de desciframiento desde otras claves, sorprendiéndose y conmoviéndose, emergiendo con ello maneras de pensarnos, otras posibilidades, otros rumbos: ¿En qué consisten nuestras prácticas pedagógicas? ¿En qué condiciones se realizan? ¿De qué maneras hacemos escuela? ¿Cuáles son nuestras maneras de ser maestros? ¿Qué saberes circulan en nuestras escuelas? ¿Cómo nos estamos formando? ¿Estamos haciendo investigación pedagógica? ¿Cómo se relacionan las investigaciones con nuestras prácticas? ¿Cómo estamos conformando comunidades de saber?”. (Unda y Medina, 2009: 72)

Entre los despliegues físicos y del pensamiento, la expedición pedagógica, arma un primer despliegue, a partir de la acción-organización, se forman equipos de maestros expedicionarios, se preparan y realizan los viajes, se generan los contactos con los maestros en los lugares por donde pasan las rutas pedagógicas; se producen reconocimientos, desplazamientos, intercambios de experiencias; se participa en visitas a las escuelas, foros y actos culturales; se levantan registros textuales, bocetos, de fotografía y video acerca de todo lo que acontece en la educación y en la escuela. Posteriormente al primer despliegue, y en tanto se organizan otros viajes, se inicia un proceso de interpretación: “...hemos producido un relevo que consiste en una re-lectura de los registros realizados a lo largo de las rutas expedicionarias, en un intento por convertir la experiencia y toda la riqueza, pluralidad y multiplicidad de las experiencias en saber pedagógico. Con ello se intenta dilucidar y realizar un mapa de la diversidad pedagógica que se manifiesta de tantas maneras en experiencias pedagógicas que traen al aula distintas aproximaciones a un determinado contenido, *rompiendo con la dictadura del texto y con las editoriales*, introduciendo disciplinas y contenidos no

convencionales, trabajando *por proyectos* que favorecen la articulación de distintos saberes alrededor de un tema, una problemática, una idea, una pregunta; introduciendo formas diversas de abordar los conflictos, pensando la escuela como un ámbito de proyectos de vida en aquellas escuelas de las comunidades...”. (Unda y Medina, 2009: 73)

Las redes son ellas mismas un ensayo. No son “redes de información”. Son más bien una búsqueda, formas de relación que intentan derribar las relaciones jerárquicas, la linealidad y verticalidad, las relaciones de poder basadas en el supuesto de que sólo algunos de los participantes tienen la verdad. Por tal razón, cuando hablamos de redes pedagógicas no estamos proponiendo simplemente un cambio de denominación para actualizar viejas formas organizativas. Las redes constituyen un intento por construir lo colectivo sin desconocer lo individual, potenciando simultáneamente los procesos de subjetivación (Unda, 2003). “Así las redes adelantan acciones y procesos no lineales, no continuos, que tienen en cuenta simultáneamente los intereses y los ritmos de los sujetos, y las posibilidades y apuestas de lo colectivo”. (Unda y Medina, 2009: 81)

Red Metropolitana de Lenguaje, Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad

A veces sorprendidos con la narración de experiencias pedagógicas, otras dedicados a la escritura, unas más deteniéndose a las exigencias de la investigación pedagógica, unas más deteniéndose en el diseño de cursos, talleres, diplomados o especializaciones, los maestros que participamos en las redes, nos pensamos desde lo colectivo, vemos a estas redes como posibilidades que ponen en conexión a maestros que se reconocen a sí mismos como sujetos con experiencias, saberes y búsquedas propias para abordar en colectivo, aquellas interrogantes y problematizaciones que se elaboran en los márgenes de las prácticas pedagógicas.

Bajo esta perspectiva, las redes son formas novedosas de articulación entre maestros que encuentran en estos espacios posibilidades de reconocerse, de encontrarse con el otro y con lo otro, y ensayar nuevas de formas de ser. No es su imperativo sólo el cambio ni la transformación dirigida, es también la necesidad de afirmarse, de valorarse y de contribuir desde allí a la valoración social del magisterio.

En las redes, los encuentros de maestros, los foros, las reuniones con toda la comunidad constituyen la parte académica que permite a todos escuchar, argumentar, controvertir o aplaudir y plantear acciones para mejorar los procesos educativos. Esta fase moviliza el pensamiento, porque cuando se conoce lo que hace el maestro en medio de tantas dificultades, como educa y transforma y como dignifica su profesión, el maestro rompe con la insularidad y se hace escuchar.

En estos encuentros, el maestro teje nuevas redes, realiza contactos con otros docentes que sin conocerse realizan trabajos similares. El maestro dialoga con su par y se reconoce así mismo. Es el proceso de alteridad que se presenta, tan importante para mejorar los procesos de formación.

La motivación a ser partícipe de estos espacios no está determinada por factores económicos o de reconocimiento social, es la autonomía, el poder y el conocimiento y reconocimiento que se adquieren en el encuentro con el otro, en los diálogos, la reflexión y la problematización de los saberes pedagógicos. Es el movimiento que se hace tanto en el plano físico y en el mental que permite crecer y enriquecer con los encuentros y que posibilita el desarrollo humano, así como el reconocimiento de ser sujeto ético, político y social. La motivación también surge del agotamiento de las viejas formas organizativas, autoritarias y de formación por la búsqueda de nuevas formas organizativas como las redes de maestros, los colectivos y los grupos de trabajo que de manera plural buscan nuevas formas de teorización o de enriquecer sus práctica y construir conocimiento colectivamente.

La formación y sus espacios, vista desde esta perspectiva, constituye un continuo viajar a la vida de la escuela y del maestro, desde la movilización intelectual o del pensamiento que favorece la interacción con el otro y la problematización de las prácticas hasta convertirlas en experiencias pedagógicas porque al realizar intercambios sobre la forma como se enfrentan los problemas y se ensayan nuevas formas de circulación del saber se está enriqueciendo la pedagogía.

Entre los elementos que subyacen en las motivaciones de los maestros, está la experiencia como aquello que nos toca y nos moviliza (Larrosa, 2002). Dar cuenta del mundo escolar, la vida en las aulas e historias que protagonizan los maestros, constituye dar importancia al saber de la experiencia, como una invitación a reflexionar a través de relatos y narrativas de vida, donde se pone de manifiesto, procesos formativos, emergen prácticas, investigaciones y acciones pedagógicas, como por ejemplo, una fiesta para ver, oír y sentir el mundo escolar y la formación docente.

De hecho, a través del relato, narrativas contadas o leídas, se descubre el mundo escolar, sus espacios de interacción, sus lugares y sus protagonistas en situaciones diversas. Se mira lo que representa ser y hacer escuela. Es un tejer de palabras donde encontramos el saber, el sentir y el vivir de los maestros. Las voces de niños y jóvenes constituyen la musicalidad de la experiencia, la calidez de la mirada y el valor de educar. Los maestros y maestras que escriben relatos, son autores que recuperan su autoridad, son responsables de su propia formación, son comunidades de práctica productoras de saber pedagógico.

Recuperar el saber de la experiencia a través de narrativas docentes en las redes de maestros, se parte a la existencia de una pluralidad de voces y miradas que constituyen un entramado de significaciones que dan sentido al trabajo de aula, permiten la innovación y transformación de prácticas pedagógicas, la construcción de la identidad del ser maestro, ahí es donde esta investigación centra su atención.

Como todo, esta investigación es vital en cuanto parte de búsquedas personales, arraigadas en mi propia experiencia e inquietudes, y en cuanto tiene un significado profundo cuyo abordaje me transforma, me demanda repensar cosas, me implica saber más, por ello, por más de cuatro años que he participado en la Red Metropolitana de Lenguaje lo que me ha posibilitado observar y observarme, a veces como docente de básica y superior, a veces como antropólogo, otras como participante de un programa de doctorado. De pronto al igual que los demás participo desde mi práctica, desde la mirada en que he venido elaborando el relato de la docencia. Importa que, ahí he podido observar muchas cosas: que cuando los/las maestros/as participan en forma libre, se responsabilizan de sus procesos de formación, construyen interrogantes hacia su práctica docente, a la vez que elaboran otros horizontes para relacionar la teoría y la práctica.

A este lugar llamado Red Metropolitana se llega de una sola manera: por voluntad. De acuerdo a su calendario previamente establecido se dan cita. Llegan, se instalan, casi siempre en el mismo lugar. Esperan la organización de la sesión, o la construyen ahí mismo en conjunto con quien en cada sesión le toca ser coordinador. Para hablar, esperan turno. Aunque casi siempre inician los mismos, los coordinadores de la sesión. Hay quienes hablan más, quienes menos, todos hablan. Para el caso de la Red, es la UPN 094 en el centro histórico de la Ciudad de México, para la Especialidad en la enseñanza del Español y el Diplomado La enseñanza de la Lengua desde la pedagogía por Proyectos, la Ciudad de Oaxaca¹⁰.

Ese lugar, no es la escuela, no es la universidad, es el espacio para confrontar la experiencia a través del relato oral o escrito. A pesar de que no es el aula o la escuela, la vida vivida en esos espacios se hace presente a través de las palabras de los maestros/as participantes. He definido esos espacios como el lugar

¹⁰ Incorporo la Especialidad en la enseñanza del Español y el Diplomado La enseñanza de la Lengua desde la pedagogía por Proyectos, como lugar porque ahí también se han producido algunos de los relatos que integro para esta tesis.

antropológico que remite al grupo humano, y donde se puede observar y deducir la especialidad en que ese grupo se desenvuelve la docencia y su complejidad. Porque a través de sus acciones narradas, se puede deducir lo social, lo espacial, construir las diversas lecturas.

De acuerdo con Augé (2003) el lugar es algo que alberga identidades, expresa relaciones y transmite una historia, es evidente que las prácticas sociales de las que es objeto un espacio son las que permiten definirlo como lugar o no lugar. Ahí ocurre eso, pero también ocurre que es un no lugar, porque no es el espacio físico el que le da sentido al lugar, sino a las relaciones que ahí se establecen. Para Augé (2003) en la medida en que el no lugar es la negación del lugar, es preciso admitir que el desarrollo de los espacios de la circulación, la comunicación y el consumo es un rasgo empírico pertinente de nuestra contemporaneidad, que estos espacios son menos simbólicos que codificados, pues constituyen toda una señalización y un conjunto de mensajes específicos. Algo que define ese no lugar como lugar, es la constante lectura y relectura de sus escritos elaborados narrativamente, y que remiten al ¿qué, cómo y para qué en los procesos áulicos? Esa constante pregunta es una forma de construir diálogo pedagógico, de elaborar formas de reconocimiento y de creación de sentido. De hecho, cuando los/las maestros/as preguntan a sus alumnos ¿qué les gustaría que hicieran juntos? Construyen el sentido del estar ahí, ser ahí, estar siendo.

En ese lugar existen distintas huellas de lo pedagógico, del ser maestro, de la praxis social del maestro, del sentido de pensarse en el conocimiento para que otros aprendan.

Durante cuatro años he venido realizando un registro del acontecer en la Red Metropolitana de Lenguaje. Un lugar para analizar y reflexionar acerca de lo que se es, del mundo escolar y de la docencia como campo de acción. Los ejes que los maestros que en esta Red se reúnen son dos: la pedagogía por proyectos como estrategia de formación y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En cada sesión surge el diálogo pedagógico, un conjunto de

preguntas y respuestas sobre lo pedagógico, conversaciones acerca de la escuela, las problemáticas educativas y los ambientes áulicos; que se plasman en un conjunto de preocupaciones y angustias ante los momentos que se vive en el magisterio a partir de las actuales reformas educativas; pero también, de un conjunto de acciones emprendidas o por emprender que los hace configurarse como docentes.

La práctica docente surge en las voces narradas, no para hacer una evaluación de su accionar, sino buscar comprender lo que ahí pasa, desde lo que nos pasa o acontece, desde un nosotros cuya crítica se elabora a partir de tres herramientas de diálogo en comunidad, participaciones que alientan el escrito, otras que generan dudas para su comprensión, algunas para hacer sugerencias al texto. Lo común son los viajes que se emprenden para reconocer que en las narrativas existe un conocimiento pedagógico, que hace posible la reflexión en torno a los sujetos protagónicos del acontecimiento educativo, desde una cierta hermenéutica de la educación, que va desde el hacer propia la experiencia narrada, hasta el hacerla extraña para deconstruirla y volverla a armar, tal como si fuera una rompecabezas, un juego de imágenes para aprehender el saber. En este espacio, las maestras/os son tejedores de saberes, cuya identidad es la fuerza de la presencia de sí mismo como otros. A partir de aquí, se teje el registro y la mirada construida en otra narrativa, de lo que se pretende mostrar de esa noción *las redes de maestros, comunidades de saber*.

Redes de maestros, un camino para pensarse en colectivo

“Ya casi no se conversa con otro, ya casi no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas” (Skliar, 2011:65). Ocurre que en las escuelas muy a menudo se generan imágenes que dan cuenta de un vaciamiento de lo pedagógico. Es decir, entre los maestros se comenta sobre el tiempo, sobre todo sobre el *no hay tiempo*, del tiempo cronológico de la planeación institucional que roba la esencia de lo

pedagógico como creación poética, como la recuperación de lo que se es y se busca llegar a ser; no de lo que se debería ser. “Si un poema comienza en cualquier parte y acaba en cualquier lugar, entonces porque entender la educación como lo esperado, lo que debe desarrollar, lo que debe cumplir, lo que debe adquirir y no, escribir en la página anterior de lo aprendido, registrar en el diario de la vida, en el dime que fue de mí, en el cómo lo aprendí, el que es cada uno de nosotros, de bordar en palabras lo que es, lo que ha sido, lo que posibilita ese ser”. (Sikliar, 2011:68) De tejer las acciones pedagógicas como un no prescindir de la humanidad. De mirar la educación como el horizonte que se traza en cualquier tiempo, en cualquier lugar, y que se llega a él desde caminos distintos, desde emprendimientos diversos. Pensar en lo inesperado, lo incierto, los modos de habitar para llegar a ser lo que se es.

Son pocos los espacios en la escuela para pensarse. Lo cotidiano de ella es hacer una y otra cosa que den cuenta de cómo llenar el currículo. Poco se conversa, menos se discute analíticamente los problemas pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje. Mucho menos se convive con el saber. Una maestra que labora en un grupo de cuarto año de primaria, con motivo del día del niño, comentó un buen día, que en la convivencia de los chicos entre el menú a degustar estaban las verduras, y aunque a ellos no les gustan del todo, debían de comerlas porque así se había establecido. ¿Dónde quedó la convivencia? –Pregunté-. Ella contestó: - después cuando salimos a jugar. ¿Que no la convivencia es un encuentro de posibilidades?, me pregunto que tiene más que ver (como especifica Skliar (2011) con una cuestión que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma y/o a la resta de cuerpos presentes, que con la contingencia misma de la palabra convivencia, con cualquier existencia. Hay convivencia porque hay una afección que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar; porque convivir, es estar en común, estar juntos, estar entre varios, es efecto de contacto, tocar y ser tocados. ¿Cómo es entonces la convivencia en el aula? ¿Acaso sólo es el obedecer, cumplir y comportarse bien?, creo que no, es también disfrutar, recrearse, transformarse, vivir. ¿Y si eso no pasa en la escuela, dónde?

Los maestros de educación básica a quienes me refiero en esta investigación, han descubierto otros lugares, trazan nuevos laberintos. La protesta y las manifestaciones en las marchas y plantones en el tiempo de las ciudades de nuestro país, sus resistencias y vivencias a través de ellas, es un escenario para la reflexión que aunque no abordo en esta investigación, porque tendría que re-direccionarla. Otro lugar para habitar el ser maestro, son las redes. Una de ellas, a la que me refiero en esta investigación es *La Red Metropolitana de lenguaje (Distrito Federal y Estado de México)*, a quien he seguido la pista durante más de cuatro años para descubrir entre otras cosas, que es un lugar idóneo para recuperar a través de la escritura de relatos y su lectura colectiva, la experiencia docente y poder apreciar el saber constituido en su dimensión pedagógica y descubrirse como otros a través de sus narrativas.

La Red Metropolitana de Lenguaje, al igual que otras redes, es una forma novedosas de articulación entre maestros que encuentran en este espacio posibilidades de reconocerse, de encontrarse con el otro y con lo otro, y ensayar nuevas de formas de ser. No en su imperativo sólo del cambio ni la transformación dirigida, sino y también, la necesidad de afirmarse, de valorarse y de contribuir desde allí a la valoración social del magisterio. Un proyecto que surgió al calor de las marchas y protestas de los maestros oaxaqueños de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y el desalojo del Zócalo de esta ciudad de México en 2013¹¹, fue el de narrar por escrito crónicas del desalojo, relatos sobre el cómo se viven las manifestaciones, de trazar en palabras la dignidad del magisterio y sus resistencias. Se escribieron relatos, se leyeron esos relatos.

Uno de los principales ámbitos para la formación dice Unda (2003), lo constituyen las REDES de maestros, puesto que las Redes son punto de encuentro y apoyo entre maestros que tienen una propuesta de innovación, pero que, al mismo

¹¹ Existe un juego arbitrario de la temporalidad en la presentación de discusiones y narrativas, contadas a saltos y no con una linealidad, porque me sumergí en el acontecimiento que da sentido a la red, en tanto que comunidad de saber, más que por una noción de historicidad.

tiempo, son conscientes de los obstáculos que se les presentan y del intento de la institucionalidad educativa de frenar la potencia de sus propuestas. Los maestros viven la red como relaciones, de reconocimiento mutuo, como un escenario que les permite afirmarse, alimentar sus propuestas y darles una fuerza colectiva a sus acciones.

En las redes, los encuentros de maestros, los foros, las reuniones con toda la comunidad constituyen la parte académica que permite a todos escuchar, argumentar, controvertir o aplaudir y plantear acciones para mejorar los procesos educativos. Quienes conforman esta Red, son maestros que han venido desarrollando una participación nacional e internacional. Son viajeros pedagógicos que han andado por rutas diversas, lo mismo en Colombia, Venezuela, Argentina, Brasil y Perú, como colectivos que hacen investigación e innovación desde la escuela que buscadores de transformación de sus prácticas culturales y de la enseñanza de la lengua.

En estos viajes de encuentro pedagógico se moviliza el pensamiento, porque cuando se conoce lo que hace el maestro en medio de tantas dificultades, como educa y transforma y como dignifica su profesión, el maestro rompe con la insularidad y se hace escuchar. Desde una perspectiva gadameriana, el maestro dialoga con su par y se reconoce así mismo. Conversa en un diálogo pedagógico posibilitado por sus narrativas de experiencia docente. Es el proceso de alteridad que se presenta como algo importante para mejorar los procesos de formación. La motivación a ser partícipe de estos espacios no está determinada por factores económicos o de reconocimiento social, es la autonomía, el poder y el conocimiento y reconocimiento que se adquieren en el encuentro con el otro, en los diálogos, la reflexión y la problematización de los saberes pedagógicos.

En esta perspectiva, La Red Metropolitana de Lenguaje es la historia de un grupo de maestros de educación básica, de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y de la benemérita Escuela Nacional de Maestros, quienes convencidos de que la escuela puede cambiar más allá de los estereotipos de las políticas

educativas sexenales. Es la narrativa de un grupo de maestros convencidos en construir una alternativa para la escuela donde los protagonistas son los estudiantes, los maestros, los padres de familia y la comunidad. Es la historia de los encuentros permanentes, se discute, se escribe y se elaboran propuestas pedagógicas de manera colectiva.

En el desarrollo de las Redes –dice Marco Esteban (integrante de esta Red)- nos hemos encontrado con otros colectivos docentes de diversos países que trabajan proyectos de lenguaje y la Pedagogía por Proyectos: Colombia, Argentina, España, Venezuela y Brasil. Dichos encuentros nos ha motivado para seguir trabajando en este esfuerzo pedagógico. Las Redes que aquí se vislumbran son estructuras sociales que los individuos construyen con un fin común y que tiene una organización de carácter horizontal. Por ello es que hemos preferido utilizar el término de redes para señalar que nuestro compromiso es horizontal así como la toma de decisiones. En la Red metropolitana, los maestros que la integran combinan su práctica en cada aula o espacio educativo con el encuentro sabatino de análisis y reflexión de la propia práctica pedagógica.

Quienes integran la Red de lenguaje, conciben la escuela como el lugar donde se expresan las tensiones entre demandas educativas, tradiciones de una cultura escolar, de investigaciones e innovaciones pedagógicas. Los desafíos a los que se enfrenta la escuela básica, implican un cambio profundo, llevarlo a la práctica requiere de la concurrencia de todos: alumnos, maestros de la escuela y de otras escuelas, padres de familia, directivos, personal de apoyo técnico pedagógico de las supervisiones escolares y centros de maestros, materiales bibliográficos, experiencias, reflexiones y compañías de especialistas en diversas disciplinas. Está visto que la participación de todos estos actores y recursos en el espacio de la escuela, vinculados a través de un trabajo colectivo, va más allá de los modelos desarticulados de capacitación docente que dejan de lado el contexto, las condiciones institucionales, los saberes y la diversidad de los participantes.

Las propuestas pedagógicas que movilizan a cada grupo de profesores, no pretenden uniformar sus prácticas, sino encontrar posibilidades de enseñanza alternas, acordes a los alumnos y a sus contextos inmediatos. Advertir que los aprendizajes de alumnos y profesores se sitúan en espacios de vida particulares, en los que se entrelazan diferencias de edad, experiencia, género, pertenencia o identidad étnica, demuestra el gran valor pedagógico que puede llegar a tener el trabajo colectivo en la formación continua de los docentes.

En el plano subjetivo, el colectivo promueve espacios de comunicación basados en el reconocimiento a las diferentes formas de ser y pensar, en la tolerancia y en la ayuda mutua que favorece aprendizajes compartidos. Para Guadalupe (miembro de la Red Metropolitana de Lenguaje) la red es como un grupo de maestros que buscan formas innovadoras de ser y de hacer en el aula, a partir del intercambio continuo de sus experiencias pedagógicas, donde plasman sus aciertos y sus incertidumbres, sus alegrías, angustias y tristezas, sus sinsabores y los agradables momentos de la docencia. Es un proceso de actualización continua en relación a lo que pasa día a día en las aulas de nuestros niños, jóvenes o maestros, sus procesos, sus dificultades y sus alternativas. “Aunque -dice-tendré que reorganizar mi tiempo, pues no es fácil dejar los momentos de descanso, de organización del hogar, de los ratos libres para recrearnos, pero creo que es algo que vale la pena. Ya que esto hay que hacer de cada 15 días, pero insisto, creo que es algo que vale la pena, es como otra forma de reencontrarnos con nosotros mismos al intercambiar nuestras experiencias con los otros.” (Fragmento de entrevista, 28 de agosto 2011)

Un gran repertorio de experiencias nuevas de los procesos vividos en las aulas, reales y vividas. Como profesional de la educación, es un recurso muy valioso no sólo para estar actualizado, sino para ampliar la visión de los elementos reales que se ponen en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje, elementos de planeación, diseño, evaluación, estrategias, papel del maestro y papel del alumno, entre otros. Es algo así como la búsqueda de estrategias nuevas que permitan

llevar tanto a los maestros como al alumno a espacios diferentes en donde puedan expresarse, discutir, intercambiar, y caminar juntos en la búsqueda el aprender y el enseñar. Guadalupe apunta una opinión: “Aquí según tengo entendido, se trabajan dos líneas: la Pedagogía por Proyectos y la Documentación Narrativa de experiencias Pedagógicas. Ambas como estrategias de formación, la primera a través de proyectos de aula, donde los niños tienen un papel protagónico de la misma magnitud que el docente. Esos proyectos surgen de los intereses y necesidades de los chicos, de las intenciones pedagógicas de nosotros los maestros, hacemos una planeación con proyectos didácticos abordando los contenidos pertinentes y haciendo adecuaciones curriculares a los programas de estudio. La otra línea es la narrativa, escribir nuestra experiencia como si fuera un relato, para intercambiar, analizar y generar espacios de reflexión, y por qué no, de publicación”. (Fragmento de entrevista, 28 de agosto 2011)

En esta comunidad de saberes no sólo se participa en términos cognitivos, los afectos y las emociones juegan un papel preponderante. Los temores, las resistencias, las satisfacciones, la autoestima, el buen humor y los problemas particulares de los participantes ocupan un lugar central en la biografía y en el quehacer colectivo. De tal suerte que ningún colectivo es idéntico, pues se constituyen por diversas individualidades y actúan en contextos disímiles, y sin embargo se identifican como tales por la revaloración de sus saberes pedagógicos y de su rol profesional. La toma de decisiones colegiadas y participativas, anima a los participantes a apropiarse del ser y del hacer pedagógico del colectivo, por eso la formación se centra en los intereses y necesidades pedagógicas del grupo de pertenencia. A continuación, un fragmento del registro (3 de septiembre de 2011, Red Metropolitana de lenguaje):

Roberto:

(En forma ocurrente) Dónde hayamos ido, Europa, Brasil –genera risas– nos encontramos. En mi mesa se dio un encuentro con los colombianos. Otros asistentes, se veía que nada más iban a dar la

vuelta... Los brasileños dieron materiales... Podríamos intercambiar con ellos, pues trabajan la narrativa y la pedagogía por proyectos. Unos maestros colombianos mostraron una tela muy grande, la pegaron en la pared, para mostrar un mapa de su intervención ilustrada con los trabajos de los niños. Eso se podría compartir. La expedición fue un conflicto con los venezolanos. A todo le llamamos expedición-pensamos nosotros-. Nos dijeron que todo estuvo bien. Marco (viendo a Marco) me aplicó el tiempo –lo que generó risas-, No hay mucho aparte. Están las relatorías. ¿Qué proyectos son innovadores? Las Redes (Argentina, Brasil, Colombia) son un grupo muy fuerte en lo político. ¿Transformación? La Red Michoacán y la del Estado de México REDIEM, son sólo discurso. En Perú va a ser el próximo encuentro, podemos participar, pero hay que ver sólo los que sólo van de paseo. Estuvimos conversando sobre diversos temas. El primer día me senté con unos brasileños. Me ofrecieron su casa. La Red de lengua se plantea como algo aparte en Brasil. Podemos reunirnos en ese encuentro, la red de ellos creció. En Brasil se tienen trabajos solventes, más fundamentados. Supera el accionar de la Ibero¹², el uso de la red para gestionar recursos.

Las redes son formas diferentes de agrupamiento en donde no hay pretensión de uniformidad, ni pensamientos absolutos, ni relaciones jerárquicas; se trata de superar la insularidad y el aislamiento que han caracterizado buena parte de la trayectoria de las innovaciones educativas. El trabajo en *redes pedagógicas* desplaza las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas de educación básica, que nutren la toma de decisiones de los diseñadores de políticas de formación continua.

¹² Encuentro Iberoamericano de Redes y Colectivos de Maestras y maestros que hacen investigación e innovación desde la Escuela.

Las redes tienen la virtud de posibilitar y consolidar la diversidad de prácticas pedagógicas en marcha, fortalecen la voluntad de maestras, maestros y formadores, afianzan sus aportes a la producción del saber pedagógico, a la experimentación-ensayo, a la escritura, a pensarse como profesionales de la cultura. En las redes se establecen lazos con otros maestros e instituciones educativas, a partir de herramientas conceptuales y metodológicas que permiten construir una nueva mirada sobre sí mismos y sobre las escuelas. No todas las redes parten de los mismos supuestos. En cada una de ellas se enfatizan problemas educativos diferentes y se ensayan múltiples estrategias y acciones. Pero en todos los casos, los referentes de organización y definición de acciones que los convocan colectivamente, parten del conocimiento y reconocimiento de su palabra (Unda, 2002). A continuación otro fragmento de registro del 3 de septiembre de 2011, Red Metropolitana de lenguaje:

Jorge

Considero que habría que pensar en la escuela como espacio de participación y formación del sujeto. El docente tiene que tratar de equilibrar en el grupo los contenidos y con la formación del maestro. ¿Por qué un niño se queda callado? ¿Qué dicen los alumnos? ¿Qué argumentan? ¿Qué preguntamos los maestros a los alumnos para que éstos logren argumentar más? Esa parte me preocupa. ¿Quién propone?, a veces son los niños que más participan. ¿Qué era para mí llegar al consenso? A veces hay una parte que no aparece. Desde esa intervención cómo lograr que todos participen... hay maestra, usted es la primera maestra que me escucha... ¿Cuáles son las condiciones que se generan para lograr la participación. ¿Cómo plantearlo? ¿Por qué no se participa en el aula? Un concepto clave: la exclusión dentro de la inclusión. ¿Cuáles son las preguntas a hacer? ¿Cuántas veces se participa, como se participa? Están dando un discurso político, pero en el aula no.

Norma

Yo sugería la obra de teatro, para resolver eso de que me da pena hablar en público, me ayudaría, -se me quitaría la pena-. Aprender a actuar, aprender a imitar. Un concepto para irlo trabajando. Concepto de exclusión o inclusión, tradición, cultura, identificación.

Ángeles

La diversidad, discapacidad, interculturalidad, para no ver las otras culturas. La discapacidad- para ver... los conceptos para encontrar explicaciones. Incluir elementos cuantitativos, apartar la investigación. Datos gráficas. Cuando pasa esto del contrato, veo... mi posición como investigadora.

La organización en redes pedagógicas, configuran nuevos escenarios para la escuela, otras posibilidades de intercambio de prácticas y saberes entre pares; es una apuesta a construir espacios de relaciones más horizontales, *otro modo de ser conjuntos*, donde la acción individual y el compromiso personal, cobra sentido cuando los maestros organizados en colectivos y redes, ensayan modelos, siguen algunas recomendaciones, comparten experiencias, saberes pedagógicos, preguntas, búsquedas, pero sobre todo, cuando se ponen en marcha proyectos de trabajo pedagógico que son documentados a través de la escritura.

La reflexión de la práctica, una posibilidad de indagar el saber docente¹³

Pensar la docencia como algo inacabado, en constante construcción, es pensar en esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, como eso que nos forma, desforma o transforma, es un recorrer el camino de ida y vuelta, es hacer, escribir,

¹³ A partir de este texto se construye una narrativa que entreteje las palabras de los participantes en la sesión de la red y las palabras mías, con el fin de construir otra narrativa de lo que podría ser una interpretación a lo que se aborda en la sesión de la Red metropolitana de Lenguaje.

leer y dialogar. En esa ocasión parte de la sesión de la red (5 de noviembre de 2011) giró en torno a la lectura del relato de dos proyectos: *Los secretos de un jardín* (de Modesta) y *Practipizzas* (de Olga), la discusión sería abordada desde el texto de Josette Jolibert, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

En un primer momento la discusión fue con respecto del relato del primer proyecto: *Los secretos de un jardín*. Al término de su lectura, Modesta guardó silencio. Entonces la voz de Carmen se hizo presente: "Texto en contexto. Los textos responden al proyecto. Interrogar el texto acudiendo a los 7 niveles que propone Josette". El texto leído hablaba de que leer en un proyecto de Ciencias Naturales y cómo debían trabajarse esos textos. Así que para fomentar el diálogo, Olimpia comentó: "En el libro azul -que así denominan estos maestros al libro de Jolibert- se plantea que no es necesario que se siga el orden de los niveles, aunque generalmente los tres primeros se abordan primero". Parecía que la discusión iba a ser sobre este texto y no sobre el relato, sin embargo, y a pesar de que Carmen insistía en revisar el tema de la interrogación de textos que plantea Jolibert, Modesta argumentó que lo que ella quería, era que sus alumnos escribieran fichas descriptivas, pero que ese tipo de textos no estaba en la perspectiva de la elaboración de un jardín. Por lo que Jorge intervino: "es importante la observación que el maestro pueda hacer en el aula, porque en ocasiones el proyecto lleva a otros caminos. El maestro tiene que orientar el proyecto para enriquecerlo. La pregunta que hace Mode ¿quién sostiene el proyecto?, es muy legítima el proyecto lo sostienen el maestro y los alumnos. ¿Tenemos claro el proyecto didáctico y el proyecto de acción? A los alumnos hay que enseñarles a saber buscar, porque la pertinencia del texto se ve en función del proyecto. Hay que saber buscar, el maestro tiene que darle opciones al alumno de cómo buscar en el Internet". "¿Qué tan válido es incorporar otros contenidos?" - Intervino Cinthia-. Mireya sin esperar turno, tomó la palabra: "...en los programas está lo de la transversalidad, por lo que es válido trabajar diferentes temas. Hay que conocer el programa para poder integrar otros contenidos".

La sesión continuó con algunas otras intervenciones que más que plantear soluciones, se descubrían interrogantes y nuevas necesidades en la formación de los/las maestros/as. Carmen: “los proyectos están relacionados con otros campos de conocimiento que se integran al proyecto ¿cómo construir una estrategia de formación que enriquezca los procesos que no da respuesta la pedagogía por proyectos? Es un proceso. ¿Qué contenidos de otras asignaturas están surgiendo? Esto con la finalidad de recurrir a otros especialistas para que entonces se forme una estrategia de formación que ayude a abordar los contenidos desde la propia naturaleza de la asignatura”. A manera de interrogación, Ángeles se plantea: “¿qué tendríamos que hacer para abonar a la forma de cómo abordar los contenidos que surgen en el proyecto de lengua y que se relacionan con otras asignaturas?”.

Modesta en esa construcción de sí como maestra, se permite la posibilidad de dudar de su propia práctica. Zambrano (2011: 71) diría con respecto al vínculo de ser sumergido y estar en la realidad como formas de reflexionar en torno a la práctica, que “...esté en íntima conexión con el acontecimiento del pensar; y que la situación en que todo ser humano en cuanto cae en la cuenta de sí, sintiéndose más pensado, pensándose, sea la de estar sumergido él en su vida y en su ser, él mismo también en su constante quehacer; y que ello le suceda por la necesidad que en su opacidad padece de una revelación total, de su ser y de su quehacer: de los conocimientos que posee y que un buen día siente que lo poseen...de una revelación de su amor mismo...del contenido de su amor y del lugar donde está...”. No acaso, el maestro efectivamente cuando expone o realiza su trabajo, se produce un temblor que se mantiene durante mucho tiempo, además de cultivar la duda como mecanismo para construir certezas. Y sobre todo, la posibilidad de la relación entre pares para encontrar cuestionamientos, que permiten mirarse a través del otro, para preguntarse, anteponer o recuperar los entornos teóricos sobre la enseñanza de la lengua, el saber sobre la planeación en este caso a partir de lo que se ha denominado como transversalidad para que a partir de un proyecto de lengua se relacionen los demás contenidos.

Otro momento fue cuando se leyó el relato sobre el proyecto *Practipizzas* (de Olga). “Me agrada que Olga tome las cosas de manera agradable y hace que sus alumnos también lo hagan. La forma en cómo emplea el lenguaje hace que su relato resulte agradable escucharlo” –comenta Olimpia-. Y es que Olga hizo una lectura comentada del relato, lo que produjo el comentario de Carmen y Ángeles, respectivamente: las acotaciones que hace le dan un tono diferente al relato; el texto tiene mucha vida. Las voces que siguieron fueron en el mismo tono:

Lupita: -“Es un ir y venir que encuentra un equilibrio en su escritura”.

Jorge: -“El relato es interesante por la forma en cómo inicia el relato. La estructura del relato hace que sea fresco, estrecho, cercano. Un revivir, un renovar. Y aunque no se explicita, está la noción de mezcla y compuesto”.

Desde la perspectiva de Olga, es un proyecto que da para integrar otros contenidos de otras asignaturas. Como no haciendo caso, Lupita desde su interés plantea: “¿sólo fue por lo práctico el utilizar las tortillinas?” Por lo que Olga, dejando atrás su comentario, responde: “...el mismo nombre lo dice practipizzas, esto fue por las condiciones que se estaban viviendo en la escuela. La presión de los alumnos y la incertidumbre si ella se iba o se quedaba en la escuela. Fue realmente por lo práctico ante la situación de ese momento”.

A partir de ahí se generó un diálogo entorno al saber didáctico del maestro. Este saber hacer no es la instrumentación de una actividad, en todo caso, es un ejercicio de pensamiento, puesto que como dice Tardif (2004: 35) “(...) el saber de los maestros no proviene de una fuente sino de varias y de diferentes momentos de la historia vital y de la carrera profesional (...)”. De tal manera que este es un saber de la corporeidad, es decir un saber que nace de la voluntad por saber algo, de la institución donde se ha formado y sobre todo, de la experiencia; es un saber experiencial en el que se pone en juego, además de lo aprendido, la duda e incertidumbre de la acción.

Jorge: -“¿Qué aprendieron los niños sobre el desarrollo de la lengua al hacer las pizzas?”

Olga: -“Hacer un listado de ingredientes, costo de los ingredientes, decidir que jamón era mejor, porqué era mejor comprar la piña, la comunicación que se dio entre los niños. También quién iba a hacer el representante de cada equipo, los niños inteligentemente escogían al líder, porque saben cuáles son las características de los niños. La redacción de la receta fue de tarea, para que le platicaran a las mamás como fue el proceso. Como no sabía cómo hacer lo de la silueta, no la llevé a cabo. Estuvo presente matemáticas. Sobre todo se dio la comunicación”.

Roberto: -“El contrato es una oportunidad para decidir qué va primero, que va después. El contrato por eso, es una fase muy importante. En tu relato se da cuenta de toda la complejidad del aula y la escuela, las contradicciones que se viven en la cotidianidad y que es un reflejo del país. Su relato se acerca mucho a un texto literario. Carlos Lomas va a dar un taller sobre narrativa y literatura. Las narrativas que tienen frescura literaria son interesantes. La segunda etapa de aquí a marzo, ponerle mayor énfasis a la literatura”.

Olimpia: -“Hay elementos que da Jolibert sobre cómo integrar el proyecto global de aprendizaje. Ella cruza los diferentes contenidos que se pueden encontrar en las otras disciplinas, en el contrato individual, aparece lo que los niños tienen que hacer y lo que van a aprender”.

A partir de la intervención de Cinthia, “¿Se puede integrar al relato algo que no puse en su momento?”, se da un vuelco a la discusión, ahora el relato en tanto que escritura permite documentar los procesos metacognitivos del proceso de aprendizaje y de los retornos reflexivos del maestro.

Jorge: -“Sería conveniente que se hiciera la aclaración, que a partir de las reflexiones que se hacen en la red, uno se replantea cosas que decide incorporar después”.

Carmen: -“El relato permite hacer el proceso metacognitivo del proceso del profesor, qué hice, qué no hice”.

Lupita: -“Qué vale la pena y qué no vale la pena escribir. Cómo sabemos que sí y que no. Como dijo Agustín Monsreal en su taller: el autor decide considerando el ritmo, su tono y su estructura”.

Para Carmen es importante considerar cuál es el propósito del escrito. Si es en el contexto de Oaxaca por ejemplo, ella considera que tiene que dar cuenta de los procesos didácticos, pero también del contexto. Y sobre todo, considerar a los interlocutores. De acuerdo con el relato, se dice, valdría la pena integrar lo que no se propuso en un inicio, en ese proceso reflexivo que se genera en un proceso de formación, entonces mirar la documentación narrativa como una estrategia de formación. Uno decide hasta dónde desea escribir. Y bueno a pesar de que el tema no se centra en lo didáctico, se asume como parte del saber que en el diálogo se sobrepone y se sobre entiende.

Al encuentro con lo pedagógico

En enero de 2012, el intercambio en la Red Metropolitana de Lenguaje y la conversación estuvo mediada por las vivencias en torno al encuentro de lenguaje realizado en diciembre de 2011 en la Ciudad de Oaxaca, México. Unos y otros conversan sobre lo que observaron, expusieron y convivieron. Olga, maestra de la Red, afirma que le pareció que su relato gustó mucho, pues los niños cuando salen de la escuela y realizan una visita a la estación de bomberos, descubren una forma diferente de poner en juego el lenguaje a través de la entrevista, el registro y la exposición oral. Mientras que Irma afirma: “Fue interesante el intercambio con Lilí Ochoa –una tallerista de Argentina- y los participantes, pues se sugirieron algunas perspectivas y se posibilitó mantener el intercambio vía red virtual”. Modesta comentó que en su mesa, “...hubo una escuela en la que todos trabajan la pedagogía por proyectos. Diferente a como trabajo, pues yo aún, si bien logro identificar las necesidades de los niños, provocho la inducción para su resolución”.

En esta mesa participó Josette –investigadora francesa-, quien manifestó el avance de la escritura en nuestras experiencias. Se reconoce en la crítica lo que falta por hacer, no en el desánimo sino en la búsqueda por la empresa emprendida: transformar las prácticas docentes.

Norma afirma haber compartido mesa con Martha Cárdenas –de Colombia y que en ese momento era la Coordinadora de la Red Latinoamericana de Lenguaje- y que: “fueron pocos los maestros que presentaron sus ponencias. Algunos de Orizaba y uno de Puebla. No hubo cañón. Se leyeron los relatos. Los proyectos registran diferentes partes del proceso de la Pedagogía por Proyectos. Algunas de las dudas fueron: ¿cómo se hizo?, ¿qué se va a hacer?”. Lo que da cuenta de la complejidad del proceso de la enseñanza de la lengua. Por su parte Lupita afirma que aunque no recuerda el número de la mesa en que estuvo, todo les salió bien, y se detiene en una imagen: “...cuando leí mi relato, un maestro de nombre Rosalino al final de la lectura del relato lloró, porque se identificó en la complejidad de los cambios, de la soledad que se vive en la escuela cuando se quiere ser otro”.

Ángeles manifestó que en su mesa participaron maestros muy jóvenes y otros con 35 años de servicio. “Un maestro de más de 60 años, va siempre adelante. El maestro de 35 años de servicio, mostró evidencias, su compartimiento fue muy interesante. La maestra joven presentó un relato antropológico. Se especifica que el guión se desarrolló en la mesa Ma. Del Rocío Vázquez M, de Tlaxiaco presentó un trabajo titulado Cómo se hace un arcoiris. La maestra comentó que no le salía el experimento, hasta que le ayudó con otra forma (con reglas), para aparecer el arcoiris. Lo sobresaliente es la capacidad de permitir ayuda. Cinthia presentó su trabajo cuyo tema sobre las drogas fue muy interesante. Su trabajo fluyó de su aula a la escuela. Los maestros a veces ante las interrogantes detenemos a los alumnos, por miedo, los detenemos. Como los participantes fueron pocos, fue mucho el análisis. Mayté, una maestra con dos años de servicio de valles centrales. Conoce las herramientas de recursos teórico-metodológicos de la

antropología. Incluso hubo comentarios que hicieron alarde de lo “académico”, a un grado riguroso. La maestra presentó su trabajo y ya no volvió, por lo que se perdió una forma de enriquecer el análisis colectivo en la mesa de discusión”.

Las participaciones nos permiten viajar al lugar del encuentro de lenguaje, a la discusión en torno al mismo. Los recuerdos fluyen para nutrir el estar ahí en ese encuentro de lenguaje. Sus palabras relatadas nos hacen formar imágenes acerca de la escuela, el aula y sus acontecimientos: los miedos de los maestros por realizar cambios en sus prácticas escolares, miedos que devienen a veces por el papel de las expectativas de los padres de familia, por la inseguridad de no dominar otras propuestas metodológicas; pero también alegrías por lograr incorporar a niños y padres de familia en sus proyectos de lengua; también está la afición que la emoción en el relato puede generar; las reservas y la incertidumbre. La posibilidad de elaborar diversos análisis, del por qué y para qué escribir. Plantear debates en torno a la narrativa: el lugar de la acción, el diálogo entre maestros y estudiantes, lo académico del relato, reducir las distancias del saber entre maestros y alumnos, vivir la pedagogía por proyectos, un sentir compartido de los alumnos, como hacerse corresponsable del aprendizaje universitario.

Sobre los talleres desarrollados en el marco del encuentro de lenguaje en Oaxaca, algunas voces permiten encontrar su sentido formativo. Norma: “fueron muy diferentes, el de Jorge nos permitió elaborar textos de divulgación para apreciar la ciencia, mientras que el de Amparo Tusón, la investigación acción. Cómo utilizarla para ser maestros investigadores. Poner en práctica las propuestas en el aula. El taller de Jesús, lectura en voz alta, nos enfrentó a nuestra creencia de leer en voz alta, la poesía y su complejidad en la representación en voz alta. Lo que el poema generó en el lector para encontrar el tono narrativo de la emoción. El taller de Lomas, los usos del texto publicitario en el aula, la interpretación de la imagen femenina, y los modos de consumo publicitario”. Irma: “Con Raúl, aprendimos como contar cuentos. Cómo plantear los problemas matemáticos a los niños. Algo

que estuvo fuera en los talleres fue el análisis del currículum y el aula. Aunque para ello se requieren de ciertos recursos para profundizar en el taller. ¿Cómo aprende el maestro, cuáles son sus expectativas ante un taller como éste? La lectura de cuentos, fue otro taller, Marco nos llenó de libros y se puso a leer. Leyó un cuento en verso, luego en prosa y el ejercicio: elijan un cuento y pasen ahora a leer. Nos confrontamos: como leer, para quién leer, que leer. Como construir la interpretación del cuento para leer a niños. Lo que requiere de preparación. Cada tipo de texto, requiere una estrategia de lectura”. Lupita: “En el taller de Gregorio, el uso de las tecnologías para la escritura. Un Blog, escribió un texto muy bello que impresionó a la mayoría. Gregorio presentó un taller que forma parte de un Diplomado”. Cinthia: “El taller de Lili Ochoa, sobre los tres tonos de la edición pedagógica del relato, permitió mirar que se cuestiona no al narrador, sino al texto”.

En todo ello está quizá la manera en que el maestro se abre al mundo, a su mundo escolar desde otros andamiajes. Constituyen formas de habitar esa búsqueda manifiesta en las certezas construidas, en las dudas por el hacer pedagógico en el aula, la formación horizontal que se posibilita desde el trabajo en Red. De tal manera que el encuentro de lenguaje en Oaxaca, no es otra cosa que estar en la búsqueda del encuentro pedagógico, un diálogo con nosotros mismos para descubrirnos y descubrir que existen corrientes de investigación e innovación que dan cabida a lo pedagógico desde la poesía, la fotografía, la literatura, la ciencia, el cine, la pintura, la comunicación, formas para descubrir, reconocer y transformar esa realidad escolar. Una manera diferente de relatar la vida en las escuelas y en sus comunidades.

Vivir la experiencia, pensarse en el conocimiento para que otros aprendan

Muchas veces, cuando nos encontramos en espacios de formación, los maestros exigimos recetas pedagógicas de cómo hacer que los chicos resuelvan problemas

matemáticos, adquieran la comprensión lectora, investiguen temas de ciencia o bien que la historia ya no sea aburrida. Casi lo que llega a prevalecer es la opinión. Sobre todo, tener una opinión sobre algo, algún problema de aprendizaje. Otras tantas, nos llenamos de información, y de pronto no sabemos qué hacer con ella, o bien queremos saber la moda en educación como la *educación basada en competencias*, y tomamos un curso, un diplomado, hasta una maestría y seguimos dudando del enfoque. Entonces resulta que nos perdemos del detalle, de la mirada atenta, del espacio en que desarrollamos los proyectos pedagógicos, dudamos del tiempo.

Cuando Jorge Larrosa (2003) afirma que la experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, acontezca o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. Es como un juego en el tiempo, la memoria y la presencia, de hecho es hacer presencia desde otro lugar. Un lugar lleno de palabras que impulsan la acción, acciones que impulsan las palabras para pensarse, saberse otro. “Las palabras –dice Larrosa (2003:325)- determinan nuestro pensamiento porque no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras”. Y pensar no es sólo *razonar o calcular o argumentar*, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos, y a lo que nos pasa.

Ese sábado, 10 de marzo de 2012, se trataba de vivir el proceso de leer, elaborar un guión teatral y ponerlo en escena. Todo como para pensar cual sería el camino que debemos recorrer con nuestros chicos en el aula. Entre los laberintos de una propuesta como la Pedagogía por Proyectos, el sentido que anima es la libertad

de decidir y de hacer. Resulta fácil de decir pero difícil y complicado en la práctica. Así que, habiendo dispuesto trabajar el recorrido desde la elección del tema hasta la puesta en escena del guión teatral. Y entre comentarios de lo que se debe hacer y cómo hacerlo, entre las voces el tiempo se presentaba.

Eli: - “Vamos a dar opiniones de qué queremos hacer”.

Oli: - “Sólo tenemos tres horas, dulce de guayaba”.

Roberto: - “Jugar futbol”.

Eli, era quien coordinaba la sesión, planteó escuchar las propuestas de los demás compañeros.

Paty: “hacer una obra de teatro”.

Lupita: - “Un documental”.

Eli propuso que cada uno argumentara su propuesta. Las voces dejaronse caer nuevamente: “-Me gustaría jugar la champion; -Porque en las vacaciones voy a hacer dulce de guayaba con mi abuelita, aprender a manejar el azúcar”. Eli, para animar la toma de decisión, decía: “-vamos a preguntar a los compañeros que no hicieron propuestas cuál es la propuesta que más les gusta”. Oli insistía: - “en la obra de teatro podemos hacer dulce de guayaba”. Gina para aplaudir la idea: - “que hagan dulce de guayaba y les den a los que estén en la obra de teatro”. Marín como para llegar a algo: “Vayamos al consenso, opinemos acerca de las propuestas”.

Oli: - “en el teatro está la cafetería y ahí se puede hacer el dulce de guayaba”.

Mireya: - “por qué no grabamos la obra desde el momento en que nos estamos preparando para la obra”.

Eli, con miras a que se arribara a lo que se había planteado, decía: -“hay que retomar todas las propuestas para discutir”.

Jorge, como queriendo remontar la imagen de la escuela primaria: - “Maestra estar de acuerdo significa que hagamos todo lo que propusimos”. Y Eli, asumiendo que era la maestra contestó: - “Tenemos que pensar de qué manera lo organizamos para que nos alcance el tiempo”.

Marín: - “Podemos buscar el texto y todos nos incorporamos para construir la obra, todos podemos participar”.

Eli: - “vamos a votar realmente por lo que más nos gusta”.

Se hace la votación. Gana el proyecto de hacer una obra de teatro. Así que en una lluvia de ideas, se escuchan varias de las voces presentes: - a buscar el tema; - qué elementos tiene una obra de teatro; -la vamos a inventar o una que ya existe; -nos falta el guión, lo que va a decir cada uno de los actores; -¿qué es un guión? Ante esta última pregunta, una voz como pasa en el aula: -guión no es un palito – dice Roberto-. - Cómo se hace una obra de teatro”.

Eli para acotar las preguntas dice: - “que debemos saber qué es un guión. Mientras que Roberto en la recreación del aula: - “Maestra en otros proyectos hemos hecho el contrato”. A lo que Eli contesta al grupo: “antes de que hagamos el contrato debemos saber qué es lo que queremos para realizar el contrato. Que vamos a hacer, qué vamos a necesitar, saber partes de una obra de teatro. Que lleva un guión, pero definir de un guión existentes o elaborado por nosotros”.

Juanita responde: - “elaborado por nosotros, porque le ponemos lo que queremos.

Marín: -“ver una obra de teatro para ver cómo se forma”.

Gina: - “que vayamos a ver una obra de teatro”.

Marín: -“investigar el tema del que quieres hacer una obra”.

Jorge, ante lo evidente de no poder arribar a lo propuesto afirma: -“para que sea más fácil, que de un cuento que tengamos lo podamos transformar en una obra de

teatro". Diana, secundándolo, propone que sea el cuento de Caperucita roja. Y Juan Manuel (el único niño que asiste a esta red de maestros) propone: "la ratita blanca".

Se elaboraron los contratos, se especificaron las tareas y los responsables. Se decidió leer el cuento de la ratita, y el guión del ratoncito. Surgieron más tareas: en parejas se revisó el cuento de la boda de la ratita; se especificaron las diferencias entre el cuento y el guión teatral. Entre todos se estructura el concepto de guión teatral: es un texto escrito en forma de diálogo, sirve de guía a los personajes para saber cuándo participan, qué deben decir, cuándo y cómo, y con quién (acotaciones). También indica la escenografía, el vestuario y la ambientación (sonido, utilería). Incluye escenas y actos.

Se hacen ajustes con relación a la secuencia de las actividades a realizar en el proyecto. Después de escoger el cuento, fuiste tú, Paty lo lee en voz alta. Eli pregunta cuántos personajes tiene el cuento. Se discute cómo se escogen los personajes. Eli plantea que se va a hacer la obra de teatro y cómo la vamos a presentar, hay que hacer un cartel, un programa de mano e invitación. Eli plantea que lo importante de este momento es analizar el proceso de asignación de personajes, porque ya en el aula se presentan muchos problemas que se tienen que resolver, en el momento de asignación de actividades. Eli hace un recorrido de lo que van a hacer las comisiones y se van a quedar para la próxima clase.

Paty responde: "es mejor hacerlo aquí en equipo para que sea mejor, que se trabaje aquí en comisiones".

Roberto: "creo que podemos hacer una recapitulación de este proceso imaginario pasamos de la elección del tema al contrato colectivo. Podemos anotar todo lo que dicen los niños que quieren hacer, y luego la maestra lo puede organizar de cierta manera para presentarlo a los niños como propuesta y negociar con los niños e inducir a los contenidos del programa. Siempre ir pegando la elección del tema en el salón para que se retome en el momento en que se requiera".

Marín: -“el proyecto específico tiene relación con el proyecto global”.

Carmen: -“es importante el proyecto de acción, y hacer el proyecto colectivo para poder identificar qué es lo que realmente van a aprender los niños en términos de contenidos y asignaturas. Luego se llenan las fichas de evaluación”.

Eli desde la experiencia del aula comenta: “en el caso del teatro, si se logra transmitir la emotividad de su personaje, si lo logra y por qué y si no, también por qué. Para reforzar lo que sea necesario”. Relata cuando realizaron una obra de teatro en su salón de clases, y todas las circunstancias que se tienen que enfrentar con los niños en el momento de realizar la obra y de actuar de los personajes. A lo que Jorge pregunta: -“¿cómo se pueden resolver las dificultades que tienen los niños para actuar, para hablar en público o para asumir el personaje?”. Marín interviene: -“cuando los niños presentan sus proyectos y se graban y se están viendo son atentos porque se están autoevaluando”. Oli por su parte: -“se hace uso de las frases blancas, buenos días con alegría, con enojo, con tristeza, en diferentes emociones. También se debe trabajar la dicción”.

Jorge vuelve a intervenir: -“los niños se vuelven críticos, y puede surgir otro proyecto, si rescatamos como ayudar a los que no pueden realizar la actividad, y generar con eso proyectos de sensibilidad y de crítica, si uno no se detiene en esos aspectos, que permita desglosar lo que plantea la pedagogía por proyectos”.

Lo que genera que otras voces se incorporen.

Irma: -“en una obra que hizo Mónica y que presentó a los padres, una niña que es narradora, lo aprendió de memoria y lo dijo bien y su papá se sentía bien. Tomar en cuenta a los niños que están relegados es muy importante”.

Paty: -“cuando los niños montan obras de teatro, qué herramientas les damos para que puedan elaborar las actividades del proyecto. También se requiere que se les den herramientas para que puedan elaborar las actividades”.

Oli: -“se pueden ir haciendo ejercicios para que vayan adquiriendo habilidades; dicción, entonación. Es importante el modelaje del maestro, que participe en las actividades junto con los alumnos”.

Y así continúa la sesión. Aquí lo que busco denotar es que la experiencia de lo que nos pasa, acontece o sucede nos permite volver a vivir algunos pasajes que ya hemos experimentado. Observar las preocupaciones didácticas que como docente se tiene. La construcción imaginaria del aula para sentir lo que significa decidir, aportar, construir conceptos. Vivir la experiencia estética de un montaje escénico es el desarrollo de la imaginación como posibilidad para acceder a procesos cognitivos. El maestro difícilmente se da la oportunidad de vivir el rol infantil, cuando lo hace construye mundos posibles que permiten habitar la realidad que se vive aún en los contextos más complejos. Es muy importante escuchar a los niños, saber dar y tomar la palabra, colocarse en el horizonte del niño, es un saber pedagógico de la alteridad.

En otras sesiones, el foco de la discusión ha sido la de formación docente, lo que implica para un maestro enfrentarse a propuestas educativas diferentes. Pensando en la formación como “un viaje de des-aprendizaje al final del cual el mundo parece abierto y dispuesto para ser leído de otra manera” (Larrosa, 2000:12). Porque como se dice en las sesiones de Red: *La única manera de recuperar los procesos que hemos transitado ante nuevas propuestas, es escribiendo, porque eso es lo que permite ver cómo nos vamos moviendo en este caso en la pedagogía por proyectos. Nosotros tenemos en mente un referente de como es, y ya en el momento y con todos los ajustes que vamos realizando en nuestras propias condiciones, porque habrá situaciones en donde por acuerdo se trabajen dos proyectos.* La escritura de la experiencia del relato constituye la posibilidad de su lectura en las reuniones de red. Por ejemplo, cuando se pide a los chicos elaborar el resumen de un texto, surgen las dificultades –según la experiencia que se cuenta en esta sesión-: Lupita: “...desde ahí nosotros tenemos que mirar y hacerles ver a los chicos que no es la misma cantidad digamos de

expresiones, de espacio de un resumen a la lectura que estamos trabajando ahora el texto que estamos trabajando y lo mismo tendría que ser en relación de ese resumen con la síntesis que los compañeros tendrían que estar elaborando, pero entonces cuales son las características del resumen”.

El relato es una representación de la realidad social (escolar) como texto. Esto nos remite a suponer que el relato es, en tanto que discurso, una mediación de uno consigo mismo. Puesto que se habla y se dice sobre algo o alguien (y ese alguien es uno mismo), tomar la palabra conlleva un vínculo moral. Al hablar, dice Ricoeur (1999), uno se compromete a dar significado a lo que dice según las reglas de la comunidad lingüística. Al tomar la palabra, se renueva el pacto implícito en el que se funda dicha comunidad. Y es que en este sentido, el lenguaje tiene tres dimensiones: la dimensión ontológica (referencia al mundo), la psicológica (relación con uno mismo) y la moral (relación con otro).

Al tratar de destejear la noción de resumen, los maestros recuperan su saber: Oli: “...una tiene que saber rescatar las ideas básicas del texto, en un texto breve y esas ideas básicas pues tienen que tener una coherencia, una relación de unas ideas con otras, el texto breve”. Alguien más busca profundizar, Carmen: “...tu decías algo muy importante, son textuales o sea no necesitamos hacer un esfuerzo mental y transformación, pero para que estas ideas también a la hora que las estamos nosotros poniendo de manera coherente, utilizamos si hacemos un esfuerzo en algo, en utilizar ciertos conectores que nos permitan unir una idea con otra aunque sean textuales, que puede ser una composición, que puede ser preposiciones eso le va a dar un nivel a este resumen, podemos focalizar las ideas, podemos utilizar incluso signos de puntuación, puntos, punto y coma, etc. Pero finalmente está ayudando a jerarquizar las ideas entonces trabajamos ideas principales e ideas secundarias e incluso, por ejemplo, (ideas) que pudieran venir en el texto pero en el sentido que decía Roberto, tiene que ser breve, más breve que la lectura que estuvimos trabajando, pero hay algo también muy importante tenemos que saber identificar párrafos, si, y de cada párrafo ir sacando esas ideas

principales y secundarias para ver si es posible, no ser repetitivos en lo que se está explicando, si en ello va lo que evitamos en un párrafo porque no es importante lo vamos a omitir eso sería el resumen, ¿si estamos de acuerdo en esto?, la unidad y coherencia que tiene de tener el texto”. Jorge y Modesta hicieron la síntesis: ¿Cuál sería la diferencia entre lo que ya dijimos que es un resumen y lo que ahora vamos a ver que es una síntesis?

Entonces, cuando Mireya lee un relato elaborado a propósito de la enseñanza del español, las preguntas y señalamientos que se hacen al relato, giran en torno a ¿Cómo surge la necesidad de trabajar la ortografía en el contexto de un aula de secundaria? ¿Cómo se marca la preocupación de la ortografía con la pedagogía por proyectos, describir el contexto de Cuauhtepac y las condiciones en las que trabaja un maestro de secundaria? ¿Cuál fue el interés por la escritura cursiva? ¿Cómo se recupera la voz de los jóvenes y sus inquietudes, sus intereses? Sobre las dificultades de la enseñanza del español en secundaria, ¿cómo repercute ese contexto cultural en las expectativas de los jóvenes de secundaria? La necesidad de trabajar la ortografía en estos jóvenes no se ve de donde surge, sino desde el programa. ¿Qué pasaría si uno genera las condiciones para que los chicos hablen? Las exigencias curriculares no nos están permitiendo trabajar lo que es necesario. Los dilemas de la enseñanza del español tienen que ver con la necesidad de hablar de los jóvenes, de comunicarse, ¿qué hace el maestro? Como el sentido no estriba en indicar como trabajar sino descubrir cómo a través de la práctica docente, se pueden ir reconstruyendo los hilos narrativos que permitan comprender la dificultad de la enseñanza del español en secundaria: ortografía, comprensión, semántica, etc. Ante ello se plantean, ¿qué experiencia es a la que quiero contar, todo lo que nos significa? En el sentido de que el relato va dando pistas, nos muestra herramientas lingüísticas, los procesos de aprendizaje.

Los maestros/as van elaborando definiciones en torno al resumen, por ejemplo, Mireya: “...bueno una de las diferencias que tiene es que aquí se va a dar un

toque personal, una interpretación que se le va a dar al texto sin olvidar los conceptos principales que ahí se presentan y entonces pareciera resumen pero no porque tienen interpretación de nosotros. Si es más breve el que leímos pero hicimos uno más grande”.

Los maestros a través de compartir su narrativa, ponen en juego lo aprendido en su formación institucional, pero sobre todo, en su formación docente desde su práctica. Se permite dudar de ese saber, de re-andar el camino aprendido en torno a la diferencia entre resumen y síntesis; el cuadro sinóptico y los mapas mentales. ¿Con relación al resumen es más breve o más larga la síntesis? Mireya: “Es más breve que el resumen, cuando nosotros trabajamos esto con los niños, con los chicos de secundaria, si primero con ellos trabajamos un resumen, para ellos les fue mucho más fácil hacer una síntesis de éste resumen porque ya lo localizaron ideas principales, secundarias y todo lo que quieran, porque incluso en la síntesis hasta para hacerlo más breve omitimos ejemplos, ahí está el nivel más bajo no, entonces decimos en ese sentido va mucho más breve y hay otro que en un momento dado de la lectura que tenemos decimos nos vamos a sacar el tema, tengo la síntesis cual es el tema de esa síntesis y decimos el tema si lo puedes dar en una sola palabra dala, sino en lo mínimo posible porque de ahí nos vamos, este tema principal, que ya es el tema de esa síntesis nos va llevar a precisamente, a lo que es el cuadro sinóptico”. Entonces surge una noción muy interesante en ese saber, en ese pensarse en el conocimiento para que los otros aprendan: la brevedad del texto. Para ustedes ¿qué es un cuadro sinóptico? –se preguntan y responden-. “Son ideas concretas, sencillas, organizadas, jerarquizadas a partir del título del que se va a trabajar para ir concretando una idea, un conocimiento sin usar tantas palabras, ni punto, ni coma, ni nada”. Y un miembro del grupo –Jorge_ se coloca en la posición del expositor: “Les pregunto esto porque no podría dejarles a ustedes por ejemplo, vamos a ver cuentos como caperucita roja, ese es el título del cuento, entonces ustedes me están diciendo que si les dejo hacer un cuadro sinóptico van a poner ahí como tema caperucita roja, si me hacen el análisis de ese cuento, les pregunto esto porque no siempre

necesariamente el título de la lectura es el tema, el tema que vamos a obtener a partir, es la idea”.

Lupita “Vámonos con el mapa conceptual. La idea es precisamente que si yo tengo un mapa conceptual cada una de preferencia nos dice los autores y demás que es precisamente por conceptos, se maneja una idea y no una idea grande sino que salga una palabra de preferencia y va también jerarquizándose de la idea principal que viene siendo el tema hacia debajo de manera vertical y también jerarquizando por niveles, idea principal, idea secundaria, idea terciaria, idea cuartaría, ¿el mapa conceptual? El mapa conceptual, es la jerarquización de conceptos. Pero es organización de conceptos. Pero lo más importante es la relación. Puede empezar por el centro, el mapa conceptual puede empezar por el centro e incluso si son no como regla pero si se incluyen los conectores, porque el sema patol y todos esos programas de software están, empiezan en el centro pero efectivamente si tú quieres hacerlo de arriba se van desglosando hilitos pero si quieres del centro se van haciendo a todos los lados y se ponen los conectores”.

A medida que trazan definiciones, los profesores regresan su mirada a los niños, para plantearse cómo trabajar la diferencia entre un mapa conceptual y un mapa mental. Parten del supuesto de que, un mapa mental tiene ideas más específicas y además requiere de imágenes, además un orden. Y se recurre a la experiencia - Mireya-: “...otra estructura que estaba yo mirando, porque esa les mostré a ellos, está en el centro el concepto y se jerarquiza según también los conceptos, según la información si son cuatro conceptos muy fuertes está el rectángulo y se hace abre una línea y se abre una línea, se abren líneas así, y se abre líneas hacia abajo y se abren líneas perpendiculares...”.

Se profundiza con base en ejemplos y construcciones que elaboran a manera de una reflexión desde el lugar del saber. Paty: “...en el mapa conceptual como su nombre lo dice se trabaja por conceptos ¿no?, una pregunta es ¿cómo identifican en un contexto que se trabaje con los niños qué es un concepto?, porque de pronto podemos dar por entendido que todo mundo sabe que es un concepto,

entonces paso número uno como les enseñamos a los niños a identificar los conceptos de un texto, para que después entonces prepararlos para la construcción de un mapa y así aprender a jerarquizar los conceptos porque a lo mejor su texto gira entorno a un concepto y ese concepto a lo mejor está nutrido por otros más que le están dando forma un texto. (...) Exacto, porque yo con los muchachos es la idea de que es aparato digestivo y entonces partimos del intestino, hígado, estómago y ellos logran concretar que es aparato digestivo, porque de ahí parten para construir sus proyectos en sus demás animales, porque ya saben que es aparato digestivo, porque si yo les digo vamos a ver que es la digestión, ellos empiezan a deducir que proviene del aparato digestivo y empiezan ellos a construir hasta sus propios significados de otras nuevas palabras”.

A propósito de un texto que habla de un león, uno de los profesores se pregunta: *Es que león ¿es un concepto?* Y de nueva cuenta una nueva disertación sobre que león es una palabra, es una designación, y que el concepto se lo dan en la medida que se le designe si es un mamífero, ese es el concepto, es cuando adquiere la categoría de concepto si no es una noción, por ejemplo tiempo, cuando es un concepto y cuando es una noción, cuando uno dice es el tic tac es una noción, cuando dice es un espacio temporal es el concepto. Ante ello, una nueva interrogante: ¿Cuál es la diferencia entre una noción y un concepto? Su respuesta: Roberto: “La noción es la variedad del término, es un acercamiento, una aproximación algo que define tal, el león para un niño pequeño, es un gatito porque es su medio que tiene, en su casa no conoce los leones no convive con leones, convive con gatos y lo que hace es una relación de león con gatito; ya cuando reflexiona, busca e indaga es un mamífero y le da otras características porque cuando dice el león es un mamífero; el chico hace una nueva elaboración, lo relaciona con una ballena, entonces le empieza a dar otras características a ese término que lo va generando como conceptos”.

Una voz irrumpe para plantear su concepción: “La esquina del salón, y que vamos a medir la orillita del salón esa es una noción, y el niño te diría son los límites del

cuadrado, son los vértices del cuadrado, como concepto que se está manejando, yo me he dado cuenta, cuando ellos logran construir, cuando ellos dicen el gatito felino, a ellos dicen entonces los gatos son felinos, pertenecen a los felino y empiezan a deducir y es como un engranaje y maestro este pertenece a los felinos y este pertenece cuando vemos taxonomías, y es cuando empiezan a construir y a construir a los vertebrados y un vertebrado pertenece este y porque le dicen vertebrados y empezamos a construir, y tiene vertebras y una vértebra que es, y ellos van aumentando ese conocimiento y es cuando van conceptualizando y van concretando, es decir se van diciendo yo percibo, van enlazando uno tras otro, uno tras otro y ellos construyen. Cuando hablamos de nombres científicos es cuando entran ellos en juego, supongamos cuando hablamos del burro yo les cuento la historia y es cuando jugamos al cuento...”.

El conocimiento que aquí se aborda ahora, es sobre si los niños en su aprendizaje recorren un camino de las nociones a los conceptos. Y sobre todo, las relaciones lingüísticas o semánticas que establecen para construir el concepto. Y desde lo aprendido en la Pedagogía por Proyectos se plantean: “Desde la postura de pedagogía por proyectos al menos yo les preguntaría, haber ya hicimos ahí nuestro cuadro sinóptico, ¿creen que hay alguna otra forma con la cual se pueda organizar la información?, Y entonces ellos tendrán que buscar. Ya hicimos nosotros un cuadro sinóptico ahora lo vamos a transformar en un mapa mental, pero no como una necesidad, y no necesariamente surge ahorita a lo mejor en algún otro momento del proyecto es cuando puede surgir esa necesidad de volver a organizar la información y ellos dicen a pues hacemos un cuadro sinóptico, tendremos que lanzar otra pregunta ¿hay alguna otra forma de hacerlo?”.

Luego entonces, el maestro des-aprende a razón de ponerse en el lugar de los niños y los jóvenes, e incorporar la experiencia en el aula, para reflexionar en torno a las tramas de la enseñanza, en este caso del campo del lenguaje y la enseñanza de la lengua. En ese transcurso del diálogo en torno al aula y sus escenarios de aprendizaje, sus metodologías, sus herramientas didácticas, Marín

–quien trabaja en secundaria- elabora una intervención que da cuenta de las complejidades en el proceso de aprendizaje de la lengua:

Un gran pasaje de este registro data lo aprendido, lo referenciado y lo relatado: “Bueno yo lo que tengo en los niños son, lo que llamé herramientas porque al inicio del año escolar les puse qué era un resumen y cada quien le puso que era un resumen y el mapa conceptual, el mapa de nubes, el mapa mental y cuando vamos pasando los temas. Ahorita estamos viendo que es lo que hemos hecho hasta ahorita, qué haríamos ahorita con esto, como lo ven, entonces esa es la manera de cómo se enganchan y dicen no es que ya vimos esto, no, y ellos empiezan a dar sus opiniones respecto de la complejidad del tema, y ellos dicen no mejor lo hacemos del mapa mental o nubes; no, si mejor de nubes porque, y entonces empiezan a la argumentación con ellos. Si es tardado porque empiezan el debate entre el grupo, los que son partidarios al resumen tradicional porque ellos resumen, y entonces es cuando se empieza a decir por qué fundamenta al resumen, a ver el resumen qué características tiene, y empiezan ellos a leer sus instrumentos pero esto creo que es para mí un principio. Al inicio del año escolar darle esas herramientas y creo que hasta misma Jolibert dice, hay darle esas herramientas y que estén en la pared, que estén en la pared, que ellos sepan en que momento van a utilizar esa herramienta para poder resolver esa problemática. Y entonces aquí si me salió porque yo desde años atrás yo daba de hecho que ellos ya sabían hacer un mapa conceptual o hacer un resumen, eran transcripciones, eran verdaderas transcripciones, que ahora si me cuesta trabajo al inicio a que ellos estructuren un resumen al inicio porque esto es lo que enseñaron en la primaria, si es, ahora vamos a ver que es un resumen y ellos empiezan a localizar esas herramientas y ven paso a paso qué es un resumen y yo les llamo lectura del mes y a partir de esa lectura construimos y después vamos eligiendo en lo subsecuente cómo construir temas y entonces ahí podría surgir lo que decía la compañera, podría lanzarlo pues bueno de lo que ya tenemos construido, cómo sería otra manera de haber revisemos y sería ellos en la ilusión y entraríamos en el debate a su elección de cómo seguir trabajando”.

Y uno aprende, si el problema de la discusión estaba en la palabra mapa, si el mapa es una representación y es una representación simbólica, si como ellos dicen, es un lenguaje. Entonces un mapa para un niño posibilita la escritura y el texto es una representación simbólica; el niño construye símbolos, le da relación a esos símbolos, le da sentido a esas relaciones. Un texto lleva a otro texto, el literario al científico, un científico a uno de poemas. Un mapa se transforma en una historia. Un mapa es un relato, relata algo, cuenta, dice algo. Pero un mapa conceptual tiene unas reglas, es una forma de comunicación, de comprender e interpretar un texto. Es una forma de organizar las ideas. Aquí lo interesante son los caminos que los maestros esbozan, ese ir y venir de la concepción y la experiencia.

Aquí nace el principio de reflexión, el pensar en uno mismo a través del tiempo, del lugar en que estamos siendo, es decir, reconocernos en la acción, de recuperar un pasado que es presente, un presente que ya es pasado y un futuro como intriga, un horizonte de existencia.

La praxis social y pedagógica de los/las maestros/as

“La relación pedagógica no puede quedar limitada a las relaciones específicamente ‘escolares’ mediante las cuales nuevas generaciones entran en contacto con las anteriores, de las que extraen experiencias y valores históricos superiores. Estas relaciones existen en todo el complejo social, en los individuos entre sí, entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, núcleos selectos y sus seguidores, dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos del ejército. Toda relación de hegemonía contiene una relación pedagógica”. (Gramsci en Suárez, 2012:76)

¿Qué hace pensarse a los maestros en colectivo? ¿Qué es aquello que lo justifica e impulsa? ¿Cuál es la razón de ser lo que se es? Los maestros tenemos una forma de pensar que se manifiesta en nuestro hacer social y pedagógico. Ese pensamiento tiene una definición ideológica que es más que un reflejo de las condiciones en que vive o trabaja, es lo que justifica su acción, su visión y

proyecto de vida. Que como bien dice Gramsci (en Hillert, 2012: 62) “dado que toda acción es resultado de diversas voluntades, con diverso grado de intensidad, de conciencia, de homogeneidad con el complejo total de la voluntad colectiva, es claro que también la teoría correspondiente e implícita será una combinación de creencias y puntos de vista tan descompaginados como heterogéneos”.

La mayoría de los docentes que nos hemos formado en las escuelas normales, nos identificamos con eso que se puede denominar: *el normalismo*, o bien *el magisterio -o lo que es lo mismo, maestros normalistas-*. El primer término tiene que ver con esa identificación en la formación docente. Quienes estudian en las escuelas normales, generalmente provienen de estratos sociales pobres, contextos urbanos o rurales. Se formaron como maestros por herencia cultural, familiar, o porque no había otra profesión al alcance de la economía familiar. Pulula entre el discurso docente, cuando se pregunta ¿por qué estudiaste para maestro?: - en mi familia decían, aunque sea para maestro, -yo no quería ser maestro, o bien, -en mi comunidad no había otra escuela para estudiar. Y es verdad las normales están ubicadas en puntos estratégicos del contexto nacional de tal manera que la egresar puedan incorporarse al sistema educativo, sobre todo en los lugares más lejanos de las ciudades, en los lugares menos imaginarios, donde hacer escuela es dar clases en la adversidad.

El segundo término, *magisterio*, tiene que ver con el maestro en su práctica. A veces con lo que muchos han denominado vocación, que históricamente está construida desde la humildad, no como valor universal, sino del que acepta las cosas aún y a pesar de estar en desacuerdo. Porque ningún maestro estará de acuerdo en que para trabajar como docente, tenga que ser enviado a otra comunidad sin su familia, a la que tiene que llegar después de horas de viaje en camión, en caballo o a pie. Que tenga que cobrar cada mes. Que tenga que vivir en la misma escuela, en algún lugar del aula -para los que trabajan en comunidades rurales-. Ni que le tengan que decir todo lo que debe enseñar, ni cómo lo debe enseñar. En todo caso se llama voluntad de ser maestro.

Los docentes han construido un arraigo social, pues dialogan con el campesino, con el obrero, el ama de casa y la oficinista. Sus alumnos provienen de familias con esas profesiones. Sabe de las necesidades económicas, sociales y culturales de la población. Conoce a la perfección el sufrimiento y la protesta, conoce el sentido social de la humanidad. Todo aquello que las personas de bajo nivel económico, educativo y cultural, padecen. Esto mismo le ha permitido una praxis social y pedagógica, si pensamos en que “la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los ‘simples’ en su filosofía primitiva del sentido común, sino al contrario, a conducirlos hacia una concepción superior de la vida. Se afirma la exigencia del contacto entre intelectuales y simples, no para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de masas y no sólo para pocos grupos intelectuales” (Gramsci en Hillert, 2012: 64). Es decir que su lucha y protesta si bien es parte de la resistencia a la imposición reformas educativas, de reivindicación y demanda por mejores condiciones de trabajo, también su protesta y resistencia es en contra de la privatización educativa –que no la venta de escuelas, sino la reducción del gasto educativo que atenta contra el derecho a la educación-, sino por una educación con sentido social. Es también una apuesta para una reconstrucción de una sociología crítica, una antropología comprensiva y una filosofía integral y original de la educación.

2013 es un año que ha significado para el magisterio una prueba a su imaginario social. Es decir, a su praxis social y pedagógica, sus formas de construir una educación alternativa, una sociedad diferente. Así que, para los maestros de la Red, también ha tenido estas significaciones. En varias sesiones el tema ha sido el mismo: la protesta y la resistencia magisterial como parte de la esperanza, de la posibilidad de ser otro.

Se preguntan: ¿qué pasó después del cambio de gobierno en la política educativa? En la discusión se elaboran comparaciones políticas: después de tres gobiernos de izquierda, Chile está en una crisis educativa, con una educación

privatizada. Entonces surgen otras interrogantes: ¿Hasta dónde un gobierno puede contrarrestar políticas más globales? ¿Realmente se puede democratizar gobiernos más globales? Y el análisis continúa. Eli retoma el ejemplo de Brasil: la elección de Lula, aunque gane la izquierda es muy difícil poder cambiar la situación real. Lo que no tenemos que perder es la esperanza. Aunque gane la izquierda. Otra voz, Ángeles afirma: han ido secuestrando poco a poco nuestra dignidad. Y comenta sobre la película del NO. Cuando se genera con creatividad ese NO, empieza a dar un vuelco. Todo opera desde las grandes cúpulas de poder. Después de que Pinochet pierde sigue teniendo una vida privilegiada en Chile. La derecha opera desde las cúpulas de lo económico. Y continúa, es importante seguir intentando. Lo que hacemos en el aula de manera creativa es un Sí a la esperanza y un No a la estructura anterior. Roberto se une a la discusión: ¿qué es lo que pasa?, con la finalidad de entender, la información da poder, para seguir construyendo, por qué en Chile con un gobierno diferente la educación sigue igual o peor. Eso nos permite tener elementos de análisis Video de la educación prohibida, cómo se piensa la educación en términos globales. Tenemos que estar preparados para entenderlo y generar herramientas de intervención.

Jorge comenta: "...la frase de Vargas Llosa, la dictadura perfecta, no gana una persona, sino un modelo, y no lo tenemos, necesitamos un modelo construido, modelo por un lado formación y disciplina. Por qué no mirar la educación como el acto de libertad, que represente todo lo que hemos construido de alguna manera. Pasa lo mismo en la escuela, ¿quiénes deciden? La otra, en términos de la construcción de redes, la vía no es lo electoral, la vía es que en cada lugar desarrollemos, generemos la democracia, sólo en ese plano se puede avanzar. Pensar hacia donde tenemos que seguir construyendo, las redes son la opción".

En esa discusión se da un salto hacia lo presencial del país. Surgen comentarios a la realidad que se estaba viviendo: Los procesos de autoformación son fundamentales, pero no hay opciones, tendrían que surgir por nuestra parte. Se abunda en torno al enojo de los maestros hacia las autoridades por lo que está

sucedido, los cursos tomados de otro lugar no cuentan. Los maestros haciendo planteamientos fuertes a la institución. No es común que los maestros expresen su enojo. Retomando se plantea el asunto de la corresponsabilidad, lo que no está en nuestras manos, exigimos respeto y no lo fomentamos en el aula. Habría que pensar en este contexto adverso, qué generamos desde el aula.

Siempre que se genera alguna alternativa, vamos a contracorriente –afirman-. El planteamiento en tanto que sujetos políticos y de descolonización del saber, reflexionan: ¿Qué podemos generar desde aquí, redes para tener información? Pero también una propuesta educativa, que sí podemos ir generando en los espacios que nos toca, pero junto con los alumnos, ellos están viviendo la crisis de este momento. Nosotros en esta red qué podemos ir generando, qué condiciones, abrir esos espacios de diálogo para la construcción de nuevas alternativas. Una manera dice Suárez (2012) del desarrollo de la filosofía de la praxis como método intelectual, pedagógico y formativo, sería la creación de un sujeto social autorreflexivo, autogobernado, autocentrado y plenamente consciente de sí mismo, capaz de emprender la tarea revolucionaria de transformar el modo de vida y de la relación que sostienen los hombres entre sí.

En la historia reciente del magisterio, cuando los maestros asisten a actividades obligatorias, es algo recurrente: ausencia de análisis, poca reflexión, sin posibilidad de construir alternativas. En lugar de aprovechar esos espacios para propiciar las reflexiones y el análisis por parte de los maestros, regresar al aula para ver qué hace diferente. Para ellos es posible plantearse en esa noción de radical imaginario, imaginarse en sus propias acciones y desde ahí ser factor instituyente hacia formas diferentes de concebir la educación, escuela y formación. De ahí la importancia del relato, para no hacer eco al olvido, porque lo que se escribe tiene que ver con la memoria, dicen: lo escribimos para recordarnos, recrearnos, reinventarnos, habría que regresar a esa tarea constante. Valdría la pena recuperar cómo se está gestando la privatización de la educación en México. Tiene que ver con las normales. Se trata de formar jóvenes que se preparen para

otros espacios, a de que el maestro pierda esa identidad normalista. Lo que propicia el examen en vez de multidisciplinariedad, la anulación de la identidad normalista. Valdría la pena cómo escribir sobre la realidad escolar, desde lo que somos formadores, de secundaria, de preescolar, cómo es esa realidad en educación básica. Que se vuelva objeto de análisis, cómo ir reconstruyendo esta realidad, propuestas de innovación, pensar en estas publicaciones. Para llegar a donde vamos con nuestro libro. Darnos a conocer en otros espacios.

De acuerdo con Suárez (2012), una intervención consciente, voluntaria, política sobre las condiciones sociales de existencia constituye una política de conocimiento, un programa de crítica social y de reforma cultural.

Son varias las cosas que se tejen en la Red. Una de ellas es la posibilidad de armar un debate sobre la vida cotidiana en el aula. Cosas que ocurren en las aulas, lo que se vive en las escuelas y la defensa del maestro. La otra es buscar grupos o espacios donde se propician redes de trabajo para impulsar acciones innovadoras dentro del aula, de manera comunitaria. Entonces se recuperan así mismos. Los maestros somos son ante todo personas, cómo podemos ir legitimando el trabajo de los maestros, poniendo al centro a la persona. Recuperamos la experiencia de la maestra Alicia –dice Paty-, que después de que escribe su experiencia, es la primera vez que alguien voltea a ver lo que hace ella, que no puede creer que se pueda publicar y socializar su trabajo. Cómo se puede generar con maestros que no pertenecen a la red, que puede ser un interruptor para abrir otros espacios. Cómo legitimamos lo que hacen lo maestros.

Por los temas de discusión en no pocas ocasiones se pierde la secuencia que distancia al tiempo de la acción. Así que, más allá del tiempo es la secuencia de la discusión que pasa de una a otra sesión. Así que la Reforma Educativa en México para estos maestros de la Red tiene que ver con que se recupere en los escritos, la experiencia, no el deber ser, con temas a elegir y escribir desde cada uno de ellos, como lo han vivido, como lo han experimentado. Por ejemplo Cristi enfatiza acerca de que la escuela se está volviendo más conductista, cada vez hay más

pruebas y exámenes, a veces hasta tres veces a la semana. O bien dice, hay neoconductismo que estamos viviendo a partir de la estandarización y de las pruebas que se están aplicando. Minu, quien sólo había estado escuchando, también planteó la experiencia en secundaria: “se aplica el método Stalin, no te hacen acompañamiento pedagógico, sino que sólo te van a supervisar”. Irma, maestra de primaria, afirma que su escuela está indicada como de bajo rendimiento, y no se atiende como debe ser, están más preocupados por otros asuntos, y en la parte pedagógica no hay un avance. Mientras que en otras escuelas si hay compromiso y apoyo en las propuestas, en muchos casos se trabaja en solitario. Eso propicia que se entre en conflicto por lo que se vive en una escuela y otra.

Surge aquí una noción muy importante, la docencia conflictuada, que deriva en el abandono a las escuelas, en la soledad de los docentes y la exigencia y desprestigio a la labor docente. En este sentido se deja fuera lo que Claudia, otra maestra de la Red dice: “me gustaría escribir acerca de qué quiero lograr con mis alumnos, qué quieren aprender, cuáles son sus intereses, qué espera la escuela de los maestros, que espera la escuela que aprendan los niños, qué habilidades se espera que desarrollen”. Más aún el comentario de Marín: “los docentes desechables, el sistema nos ve como objetos, da instrucciones precisas para operar, somos empleados de una fábrica, cuando ya no seamos productivos nos van a desechar”. Y lo que es ineludible, ¿cómo tendría que ser la formación de maestros?, cuando como afirma Lupita: “...mis alumnos siempre dicen que no logran autoregular sus impulsos y la clase se vuelve un caos, y se dan cuenta de todo lo que tenemos que modificar de manera individual para poder trabajar y compartir con los otros, volvemos nuevamente a discutir lo difícil que es el trabajar de manera colaborativa. Y terminan diciendo que desde que se acuerdan nunca lo han hecho, por eso no lo logran tan fácilmente, hemos hecho el cachito que nos toca, pero ahora sabemos que eso, eso es diferente”. El tema es escabroso, porque ¿cómo se puede hacer para que los alumnos en formación se inicien en el camino de la docencia?, y que es ineludible que lleven esa cultura a sus aulas, por

tantas y tantas razones. Si nosotros como docentes no nos atrevemos a asumirlo con compromiso y con responsabilidad que nos permita mostrar que es necesario para transformar nuestro quehacer en el aula. En el entendido de que la escuela debe pasar de ser rígida, encargada sólo de la transmisión de hechos y conceptos a la formación de estudiantes competentes a un espacio flexible, preocupado por la formación de personas que sepan, como saber ser, saber hacer y saber vivir en comunidad. La evidencia de darnos cuenta –como dice Lupita, maestra de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros-: “que ni la globalización, ni la sociedad del conocimiento, ni nos van a dar las respuestas que necesitamos, que debemos partir de la mirada que hagamos de nosotros mismos y del valor y compromiso para cambiar realmente esa cultura del primero yo, yo sé más, yo tengo la razón, por la del nosotros que de sobra sabemos que nos es fácil, pero el reto ahí está”. A quien Emilia secunda: “...el modelo de maestro por los suelos, ¿cuándo y dónde nos perdimos? La reforma no reconoce las cualidades de los maestros, el abandono y la soledad de los docentes”.

Lo que los maestros plantean es la posibilidad de establecer un nuevo diálogo entre docentes para reconfigurar el trabajo docente, concebir a los maestros no como simples operadores de planes y programas ni libros de texto, sino de valorar el trabajo en el aula. Abonar al trabajo docente, otras miradas construidas desde diferentes lugares, ideas nuevas y líneas que podrían ayudar a que otros maestros al leer los relatos pudieran enfrentarse y reconocerse en esta cotidianidad. Pensar en otra narrativa, desde este lugar donde está la llaga, el sufrimiento, porque desde ahí se van tocando lugares interesantes de la vida cotidiana en la escuela. Como bien dice Cris: “...mi transitar por la escuela, un camino que se debe recorrer para transitar en todos los mundos. En mi aula los espacios son motivo de aprendizaje. Tomar en cuenta a los alumnos, saber sus historias de vida. La escuela sólo se puede vivir si se camina lado a lado de los alumnos”.

Otros comentarios que recuperan la discusión, para continuar abonando.

Carmen: -“Sigo siendo maestra, y mis emociones siguen revoloteando. Injusticia, impotencia, convencer a los maestros de hacer cosas innovadoras. Convencer a mis compañeros desde donde yo creo que se deben hacer las cosas. Probablemente no he aceptado que seguimos en la misma situación”.

Toñita: - “La red es una oportunidad para expresar lo que sentimos en nuestro quehacer cotidiano dentro del aula”.

Jorge: - “Lo que se ha construido hoy, los dilemas de la complejidad escolar, los lugares comunes de una realidad educativa, que tiene que ver con la escucha y con el diálogo, con la capacidad para comprendernos, en las palabras del otro”.

Roberto: -“Algunas lecturas nos pueden ir ayudando, lo instituido y lo instituyente. Tejiendo relaciones distintas, que se puedan meter referentes teóricos que nos vayan guiando. Que no nos de temor en términos de narrar. Cómo se van incorporando a la red, las diferencias entre lo que es la escuela y lo que es la red. Se puede trabajar como un fascículo, cada sesión seguirla trabajando”.

Para Suárez (2012: 78-79) quien cita a Gramsci, el sentido de la práctica es nodal en la reflexión social:

“La filosofía de la práctica tiene que presentarse inicialmente en actitud polémica y crítica a fuerza de superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto (o mundo cultural) existente. Primero, por consiguiente, como crítica del ‘sentido común’ (después de bajarse en el para demostrar que todos los hombres son filósofos, y de que no se trata de introducir una nueva ciencia en la vida intelectual de todos, sino de renovar y dar utilidad ‘crítica’ a la actividad ya existente) y, por tanto, de la filosofía de los intelectuales que ha dado lugar a la historia d la filosofía, que en lo particular (...) puede considerarse como la culminación del progreso del sentido común, por lo menos del sentido común de las capas más escogidas de la sociedad y, a través de éstas, también del sentido común popular. Por esta razón, al emprender correctamente el estudio de la filosofía se precia explicar de forma sintética los problemas surgidos del desarrollo de la cultura general sólo parcialmente reflejados en la historia de la filosofía (...) para

criticarlos (...) y señalar los nuevos problemas, los actuales o el planteamiento contemporáneo de los viejos problemas”.

En otra sesión se continúa con el tejido de praxis social, para ello se invita a profesores del estado de Oaxaca que están movilizados en la Ciudad de México. Uno de ellos, Gabriel, aparte de agradecer la invitación plantea que el movimiento de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNTE) es para evitar que se publiquen las leyes secundarias de la Reforma Educativa. Porque de aprobarse éstas, habría otras reformas: asistencia social, ley del ISSSTE, energética y hacendaria. En su opinión, “Oaxaca está firme, aunque tiene dificultades, a partir de 2006 ha cambiado la relación con los padres de familia, el priismo se reposiciona y los padres jalan por otro lado, eso es presión y los maestros se están regresando a sus centros de trabajo”. Los maestros Oaxaqueños llevan años de lucha, cada año hacen paro y movilizan su fuerza en marchas y plantones en la capital de su entidad y en la Ciudad de México. Otro factor de debilitamiento, es el reconocimiento a la Sección Sindical 59 del SNTE, puesto que se dedica a boicotear su lucha y abrir escuelas donde los maestros están en paro. Ante ello, Gabriel afirma que como estrategia de lucha sus delegaciones valoran: “...se piensa que ya no se puede dar un golpe certero, la retirada debe ser táctica, los compañeros plantean que la retirada debe ser con un plan. Están esperando dos comisiones de negociación para concretar algunos asuntos del estado. El panorama del D.F. es estático, por qué no se mueven los maestros. La novena es como un centro de hospicio, pero no van a la lucha. Siempre apoyan con diferentes acciones, pero no con movimiento. Se requiere un plan que aglutine a todos los compañeros de los estados. No se cree que se vaya a privatizar la educación, porque no se tiene la información. Los compañeros de Oaxaca han estado explicando cómo va a ser este proceso. La evaluación, no preocupa eso, sino el objetivo de la evaluación sólo se evalúa el quehacer del maestro, los maestros reproducimos el esquema que el estado nos pone. El Programa Estatal de Transformación Educativa en Oaxaca (Peteo) es una buena iniciativa, que desde los maestros salga la transformación. Hablan de un rezago total en todo el

sistema educativo, entonces la estructura del plan educativo de México no sirve. Hay una afectación de los derechos laborales, queda lesionado el derecho a la permanencia. Hay cierto desánimo, pero si logramos organizarnos a nivel nacional, detendremos ésta mal llamada, Reforma Educativa”.

El acento político en el discurso de Gabriel, denota un conocimiento de la participación del movimiento magisterial oaxaqueño como parte de los movimientos sociales en las últimas décadas en nuestro país y en Latinoamérica, táctica y estrategia como principios de una lucha de reivindicación social.

Nelly, es otra maestra oaxaqueña, del municipio de Tlaxiaco en la región de la mixteca. Para ella, es necesario dar información. Afirma que hay muchas contradicciones, y que algunos docentes ya se quieren regresar a dar clases. Dice: “Es necesario ir a informar a los padres, hubo información que ya iban a desalojar, que se acabó el movimiento. Los padres también están preocupados, lo que ayudó mucho es que López Obrador¹⁴ anduvo en las comunidades, la gente se tranquilizó. No se ha determinado un día para dar información y es muy necesario ir a decir cómo están las cosas aquí y que decisiones se han tomado. No nos podemos ir una parte de la sección, los acuerdos a nivel estatal no se aceptan. Que después de la negociación, con los representantes de todos los estados. Que donde los padres de familia exijan que se regrese a las escuelas, se vayan algunos maestros a dar clases y se queden otros. Se debe ir a informar a los padres, porque los medios solo mal informan y los padres se creen todo. Se está poniendo una comisión ampliada a Núñez -Secretario General de la Sección 22 en Oaxaca-, porque no está dando el ancho”.

Nelly se posiciona como una maestra que no ostenta un liderazgo político, su discurso está mediado por el sentido común de la mayoría de los maestros, prevalecen los temores, los afectos y la docencia en el aula. La unidad del

¹⁴ Excandidato presidencial de México.

magisterio es lo importante, evitar el maltrato mediático y de linchamiento para los maestros. Puesto que preservar la unidad colectiva es el cuidado de sí y el cuidado del otro, como diría Foucault.

Las reflexiones que generaron estas intervenciones, van en el sentido de felicitar la valentía de los maestros oaxaqueños, de manifestar la apatía de la ciudadanía en el Distrito Federal, de la recuperación del *tiempo perdido*¹⁵, de la falta de compromiso de los maestros del Distrito Federal (Ahora Ciudad de México), de situaciones de división, así como la petición a salvaguardar el movimiento para que no se resquebraje. Lo que suscita una nueva intervención de Gabriel: "...en términos de estadística, es mentira que esté el 17% de los maestros, hay 14 mil en el D.F., la mayoría está en Oaxaca. El repliegue debe ser táctico. No es llegar hasta las últimas consecuencias, llegar en las mejores condiciones a Oaxaca, se está armando un calendario de recuperación de actividades, no de tiempo más bien de trabajo y contenidos. Si no hay respuesta se buscan otras alternativas, porque si no, vamos a la derrota en todos los sentidos. Hay que replegar para pensar en una táctica, hay que medir las fuerzas para determinar la estrategia".

Ante la discusión sobre debilidad o fuerza en torno a la lucha de la CNTE, Jorge se apresura para expresar su opinión: "...el gobierno sabe leer muy bien cuál es la fuerza de Oaxaca, siempre lo ha sabido, tiene fuentes que le dicen cuáles son las posibilidades de movilización. Valdría la pena analizar, que la fuerza radica también en lo pedagógico, no sólo en el activismo sino en la movilidad de recursos que los maestros, los alumnos y las escuelas hacen; el asunto es en lo cotidiano, cuando no hay movilizaciones, se pierde la presencia social del maestro, que es la parte que de alguna manera ha perdido la CNTE. Varios estados pararon pero niegan a la CNTE, tácticamente los llevó a lo laboral, para que el maestro responda cuando lo que debería estar en juego es el modelo educativo. Cada

¹⁵ Como si este se pudiera recuperar, en todo caso, la frase apela a ampliar el calendario escolar hasta cubrir los contenidos establecidos en los programas escolares.

comunidad tiene una cosmovisión diferente de los contenidos de la educación, porque no se puede aplicar el mismo examen a un náhuatl que a un mixteco, en un examen se plantea un enunciado universal. No se está evaluando el desempeño laboral de los maestros, no el ser o el hacer del docente, sino simplemente la memorización y repetición de los contenidos. Para contrarrestar el discurso de los medios, hay que hablar de lo que pasa en el aula. La educación no sólo es de contenidos. Reponer el tiempo, es abordar de manera diferente los contenidos, falta que la CNTE genere un discurso menos en lo político, más en la docencia, o bien la lo político-educativo, de lo que él sabe que es, ser. Si todo esto lo recuperamos, un discurso más desde el aula que desde lo político, lo que nos llevaría a hacer más fuerte lo político. Lo táctico tiene que convertirse en una contrarreforma, pero bien pensada. La coordinadora debe llamar a los especialistas, para que se discuta, porque los foros que se realizaron no se documentaron”.

Los maestros cuando documentan su hacer docente reconstituyen un saber, entonces se vuelven sujetos con autoridad, con poder político. Se tejen miradas para ver lo que los otros no alcanzan a mirar. Se posibilita el ejercicio autocrítico.

Para Roberto: “...si se logra la coyuntura esta se vuelve un análisis para reflexionar y que las redes solo se han quedado en un medio de comunicación, pero somos los sin voz y que es necesario que se lean textos que nos permitan tener una claridad que contrarreste lo que los medios desinforman; un ejercicio intelectual es vital para convertirnos en sujetos con voz y tener un propio escenario claro de lo educativo que va en un proceso y que se debe profundizar en el aula con los padres de familia y convertirlo en un ejercicio necesario que cambie su perspectiva y mirada de la escuela”.

Los docentes en gran medida contribuyen a hacer presencia de lo que está ocurriendo en el mundo, se necesita hacer cosas nuevas que permitan tejer con otros hacia un mismo sentido. Algo que prevalece en las palabras de los maestros en esta red, en las marchas y sobre todo en el plantón que los maestros

mantienen en el Monumento a la Revolución en la Ciudad de México, es la producción lingüística, la creatividad con que construyen su habitar bajo los plásticos, la organización en la planificación de actividades. Los espacios que han montado es un ir construyendo juntos, hace falta quizá, incorporar el trabajo que se hace en el aula. Que como bien dicen los maestros: si no aportamos nada desde la acción, nos quedamos en la pasividad. Si hacemos algo desde nuestro espacio, qué si podemos hacer, cómo nos posicionamos en una situación. Una cosa es lo que pasa en las escuelas, otra lo que dice el gobierno y los medios de información. Como se generan los diálogos con los compañeros, como hablamos del contexto escolar, sin hablar de lo social. Enfatizar en la escritura, hay que identificamos como gremio, aun con los errores del movimiento, tenemos que asumirnos como en desacuerdo, con la CNTE, hay que definirnos con ellos. Para continuar diría yo, tejiendo la esperanza.

Ser maestro/a

Antonia –maestra con una gran trayectoria en la construcción de escuelas -lee en voz alta su relato. Lee y corrige... *aquí no va, aquí faltó...aquí está mal*, se detiene...aclara que no está muy claro “esto”...agrega “pienso” que no es así...interrumpe... aquí hubo otros comentarios... no está completo esto... hasta ahí...tiene muchos errores de dedo, falta mucho, no se... no acostumbro a escribir... Paty casi en susurro comenta: -maestra Toñita está bien angustiada. Y Toñita contesta: “no, no, no hay justificación, hay muchos errores, hasta ahora que lo leí en voz alta, muchos errores”. Ante la insinuación de Paty acerca de que en su escrito no están claros los muchachos que se están formando como maestros. Toñita narra parte de su historia que no estaba en el relato escrito: “...trabajaba en primarias, hice una manifestación con mis estudiantes para demandar mejores condiciones en la escuela, me aplicaron la ley... cancelaron mi jubilación, no me asignan escuela, y es que cuando una maestra sale de la escuela o la zona escolar, porque no la salva su comadre (Elba Esther), no hay forma de apelar. Creí que eso no debía escribir”.

Escribir sobre uno mismo es hacer un viaje al nosotros, a recuperarnos a través de las palabras. A generar un conflicto sobre lo que fue, sobre el cómo se dice, sobre lo que debe o no decirse. A plantear preguntas, reencontrar las dudas, movilizar las inquietudes. ¿Cuántas maestras Toñitas conocemos, que a través de la escritura elaboran una imagen que a veces no gusta del todo?, y la primera intención es a cuestionarse sobre lo que escribió y a deslizar la duda de si lo que se escribió comunica lo que quiere decir. Y es que la producción de relatos en colectivo, es un proceso de escritura y reescritura, es pensar sobre el lenguaje escrito para leer, escuchar, hablar y volver a escribir. En este breve pasaje, Toñita recrea una estrategia: cuando no está segura de su escrito se autocorrigió, además, recupera su palabra y contextualiza en el tiempo y en el lugar, el incidente a contar no es más, sino el contar su historia como maestra utilizando el recurso de la narración oral.

Así, nos deja adentrarnos a otra historia: Una historia de lucha por hacer más y mejores escuelas. En una ocasión, en el estado de México, para que se pudiera abrir una escuela, ella narra que, "(...) inscribíamos hasta en los camellones... para ganarles la escuela a los estatales, casa por casa para inscribir a los niños... y yo andaba ahí... tres compañeros que después se fueron a la Universidad Pedagógica Nacional y eso me da mucho... y el pleito era con los del estado... se arrancaba". A lo que se tenía que llegar para fundar una escuela comunitaria, en un lugar donde prevalece lo institucional, burocrático y hegemónico como algo instituido, como lo ordenado por la Secretaría de Educación Pública, construir escuelas a partir de lo establecido en sus catálogos públicos y eliminar toda posibilidad de abrir centros educativos desde la proyección de la comunidad.

Ser maestra en contextos complejos. En el estado de México, hay municipios con gran índice de marginación social, como Nezahualcóyotl, Ecatepec, Chalco o Chimalhuacán, lugares en los que la maestra Toñita ha hecho su campo de acción. "...si, yo recuerdo que un día llegó un señor, toma del cuello a uno de los muchachos y le dijo que se salieran a la calle... no sabíamos que pasaba, el

muchacho había ido a decir mentiras, salimos y dialogamos, logramos que se calmaran los ánimos”. El maestro ante estos escenarios actúa como mediador para atender el conflicto, actúa desde el sentido social para atender las contradicciones en la comunidad. Otras veces, el maestro como en este caso, se vuelve gestor: “(...) en otras ocasiones, no teníamos rincones (libros del rincón), así que en las juntas de consejo planteábamos la importancia de la lectura, y solicitar, comprar, buscar donaciones para tener nuestras bibliotecas... -en otra ocasión- como no había personal de limpieza en la calle, nosotros recogíamos la basura, demandamos al municipio a que recogieran la basura, hicimos oficios, gestiones, marchas... Ahí surgió el conflicto...”. El ahí del conflicto, no es de instante sino del conjunto de acciones tejidas al tiempo, que la llevan a representar la imagen de una maestra conflictiva, en lugar de una mujer comprometida con su profesión y con gran arraigo social.

En esa historia contada a trazos e instantes, Toñita nos invita mirar esa otra parte que tiene que ver con la noción de ser maestra, su formación. “...soy maestra de educación primaria, irme a provincia, es parte de mi historia, de vida... Toñita es una mujer de provincia del norte del país, San Luis Potosí. ...ahora que si empecé a escribir... Toñita construye un recuerdo de infancia: ...me salí de mi casa cuando iba en 5 de primaria...” Luchó para estudiar, tener techo y comida. Recorrió al igual que el tiempo de su vida, algunas entidades hasta llegar al Centro Regional de Educación Normal (CREEN) de Arteaga, Michoacán. Pudo estudiar gracias a la beca de la Normal, y tener una alimentación a base de morisqueta – arroz con queso y frijoles-. Así que cuando egresó del CREEN de Arteaga y le dicen que se va a ir a trabajar como maestra a una comunidad rural: “...regresar a esos contextos... para Toñita es evocar el recuerdo a su infancia, su juventud, lo que la ha caracterizado como maestra, estar en el lugar donde nació, los tantos México rurales, con sus sinsabores y sus significaciones, sus pocos recursos económicos y su gran riqueza cultural. (...) Lázaro Cárdenas era un rancho... Melchor Ocampo, unas casitas. Los huamiles... los cerros. Esos eran mis primeros lugares de trabajo”. Con lo primero que Toñita se topa es con el saber de

la comunidad, y ella como estudiante, cuando lo primero que escucha cuando se presenta en la comunidad: "...la vamos a enseñar a sembrar con coa... y que ella al traer el recuerdo al presente afirma que hechos como ese, me van dando identidad....".

Toñita está cursando el doctorado en pedagogía en la UNAM, al mismo tiempo ha hecho trámites para jubilarse. No logra hacer el trámite porque aunque tiene los años de servicio para hacerlo, le aceptan el trámite y después, resulta que revisan su acta de nacimiento y tienen tres fechas de nacimiento que modifican su edad: "...le fuimos a preguntar a este señor Ánimas que iba a pasar, yo era comisionada... Yo escuché que los de UPN iban a ver a este señor... tomó nota... dijo que había muchos problemas con los comisionados porque no hay techo presupuestal...hice mi trámite para jubilarme... tengo problemas, tres fechas de nacimiento... (risas) ... cuando salí de mi tierra... para entrar a la nocturna, para entrar a la secundaria. (...) me empezaron a castigar... mi jefe que en paz descansa, me aplicaron la ley del hielo, eso decían... llega un supervisor y me pide que me vaya a mi zona... la maestra Gloria, a la que sacaron... ya traigo la orden... llega mi ex jefe y rompe la orden y me dijo que me iba a ir a la zona de castigo... ¡hay maestro! para mí esa nos zona de castigo... él se levanta y se va... yo no sabía, lo que supe después... citaron a todos los supervisores y jefes de sector... no citaron a la maestra Arreola... al maestro Juan que era mi jefe, que estuviéramos todos porque llegaba la nueva administración... la maestra Gloria, estaba en su cara todo, muy claro lo vi.... Ahora recuerdo, cuando yo tenía la nómina, ella cobraba, su chofer cobraba, además, como iba a ser... si ellos nada más están frente a un escritorio... como iban a andar... si ya tenían un escritorio... las autoridades por un lado, yo con los padres de familia con el otro... que si traían personal... se iban conmigo.... Todas esas experiencias, ahora recuerdo... todo se arreglaba allá, no sabía, era una negociación de plazas...". Esta parte de la narración, Toñita la trae a colación en su narración oral, porque su relato escrito hablaba sobre el desinterés de los jóvenes que se forman para maestros en el Centro de Actualización del Magisterio en Nezahualcóyotl (CAMEN) y a partir del

relato y las dudas que provocaba en los escuchas, ella reelabora parte de su historia vida y formación como maestra de educación básica.

Considerar la noción de autoformación y experiencia como campos en construcción, es pensar en su complejidad, eso que es difícil de aprehender, de comprender, y que tiene que ver con el contemplar de esa otredad educativa, que en mucho proviene de las constantes etnografías que del aula se obtienen, como un proceso de alteridad, un mundo cargado de movimiento e incertidumbre, que no es otra cosas más que pensar en esos otros, como otros, o bien desde ese nos-otros.

Los docentes se piensan a sí mismos, cuando se detienen a escuchar las voces de sus estudiantes; y los estudiantes construyen su oficio de estudiante, cuando descubren las relaciones interactivas con esos otros, sus pares, sus maestros, sus textos, sus cuadernos; ambos, docentes y estudiantes encuentran en los discursos, huellas de sí mismos.

Deslizo aquí una breve conjetura: pensar en las nociones de autoformación y experiencia en términos de una formación autónoma que buscan generar presencia en el campo de la educación, es decir, otra formación entre maestros, o lo que es lo mismo: las tensiones que habitan en la misma concepción de la formación de maestros.

Quizá, lo que más tensión puede generar, es ubicar el saber en la formación de maestros, sobre todo cuando la narración en voz de los maestros, comporta una forma de saber; un saber que tiene que ver con el contexto y con la práctica docente. Existe una estrecha relación entre narración y saber pedagógico, porque ante la curiosidad y la búsqueda de respuestas para afrontar la realidad del aula, se da cabida a una elaboración estética de la existencia, que no del cumplimiento de una tarea más; puesto que lo que se elabora es la posibilidad de movilizar la práctica pedagógica, de pensarla y pensarse en ella.

En ese mar de tensiones, “Ser maestra o ser maestro implica reconocerse a sí mismo como sujeto de un saber dibujado no sólo sobre la extensión del conocimiento científico, sino también en las dimensiones de la experiencia subjetiva, indesligable de convicciones sociales y políticas, construidas en el ir y venir de la praxis, en los movimientos del pensamiento y la acción. Esto hace que su enseñanza no se reduzca a la transmisión de información; aquello que pretende enseñar se ve transformado por su experiencia de vida, por su posición frente al mundo, por su lectura del espacio pedagógico, de los estudiantes y sus entornos.” (En Facebook de Narrativas Subjetividades Contextos, agosto 2014)

Entonces lo que subyace de la experiencia como el saber sedimentado a lo largo de la vida, y la (auto)formación, es una formación entre los márgenes de la autonomía y del sí mismo de los maestros, pues es a partir de caminos de reconocimiento que trazan en su práctica docente, que construyen una reflexión sobre las formas de habitar la docencia, y de sí mismos en este estar siendo en el mundo escolar, como posibilidad de construir saber y de reelaborar la producción de sentido de lo que es ser maestro/a.

Entrar en las narrativas de maestros y maestras es aprehender ese saber que emerge como práctica vital que imprime la experiencia, para dejar una huella en la memoria. La narración constituye una forma de construcción de saber que genera condiciones de resistencia frente a los modelos hegemónicos de formación docente. La narración de la experiencia y la autoformación entran desde otra posición al campo de la educación. Son posiciones de juego, puesto que lo que está en juego es la elaboración de la posibilidad de pensarse distinto y de transformar su posición ante el mundo y el espacio pedagógico.

Narrativas y emancipación

La experiencia se narra a través de relatos de vida que dan cuenta de la historia del aula, sus prácticas de formación, el aprendizaje a partir de su propia historia; es un encuentro de subjetividades, y al mismo tiempo, la importancia de escuchar

su voz; es el campo de los saberes docentes. La experiencia de los maestros se transforma en fuente de conocimiento y de formación. Aquí emerge la autoformación como campo, entre las tensiones generadas por los programas de formación dirigidos por las instituciones de actualización del magisterio, la realidad educativa que se vive en las aulas y las escuelas, y la incertidumbre de los maestros por no comprender del todo los fenómenos educativos.

La búsqueda de espacios para establecer relaciones dialógicas con otros maestros los llevan a realizar encuentros consigo mismos y con los otros, al narrar sus relatos de vida de la experiencia pedagógica. Esta práctica de reconocimiento de sí mismo se puede inscribir en lo que De Souza Santos (2006) plantea en la perspectiva de la descolonización el saber, en el entendido de que una perspectiva poscolonial da cuenta de las márgenes o de las periferias, las estructuras de poder y de saber son más visibles. De ahí el interés de esta perspectiva por la geopolítica del conocimiento, esto es, por problematizar quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién.

Más allá de formarse para acreditar un conocimiento a través de un examen, de repetir un conjunto de reglas que norman el sistema educativo en México, de fechas de promulgación de reformas constitucionales, de resolver situaciones hipotéticas siempre ficticias, los maestros tenderían desde esta perspectiva poscolonial, a elaborar un juicio racional y un análisis estético, es decir, a recuperar su saber y a construir nuevas traducciones con base en la movilidad del pensamiento. De recuperar lo espontáneo del aula, lo no prescrito, lo no instituido en los programas y libros de texto, de descubrir al sujeto que aprende en tanto que proceso de individuación y descubrirse así mismo, en la de idea de lo creativo, la imaginación y la recreación, que los maestros se descubran y se recuperen como otros maestros.

Nos viene bien, lo que Adorno en Raymundo Mier (1998: 103) sostiene con respecto al problema del individuo y la sociedad: “Yo me limitaría a recordar que hay una frase en Goethe en la que éste dice que un artista amigo suyo que <<se

había formado para conseguir la originalidad>>. Creo que lo mismo vale para el problema del individuo. Yo no diría que se puede conseguir que las personas conserven su individualidad, sencillamente porque esto no es algo dado de antemano. Pero en el proceso precisamente de la experiencia, en el proceso de *extrañamiento*, como Goethe o Hegel lo hubieran caracterizado, en la experiencia del no-yo en el otro, se forma quizá la individualidad”. En procesos de formación en los márgenes de la autonomía, los profesores recobran su individualidad a la par de reconocerse como parte fundamental y fundante de lo social. “El individuo – dice Adorno en Mier (1988: 104)- sólo sobrevive hoy, me atrevería a decir, como centro de fuerza de resistencia”.

Los maestros son un tipo de intelectuales, puesto que, como bien menciona Gramsci (1963: 26) todos los hombres al margen de su profesión, manifiestan alguna actividad intelectual, participan de una concepción del mundo, observan una consecuente línea de conducta moral, y, contribuyen a mantener o modificar un concepto universal, a suscitar nuevas ideas. Para ello, el docente bien puede apropiarse de su materia de trabajo intelectual, es decir, de su saber pedagógico y dar cuenta, cierto desde su propia subjetividad, de lo que es la escuela, lo que significa el mundo escolar, descubrir el sentido de la educación y eso que llamo habitar la docencia (una forma de ser maestro y pensarse pedagógicamente). Pero entonces ocurre que el docente como intelectual se enlaza activamente en la vida práctica y construye, organiza y desarrolla críticamente su pensamiento. Para Gramsci (1963: 62) es una capacidad de “... crear un concepto particular de la vida y, críticamente, en conexión con el trabajo cerebral (*pensamiento*) elegir la esfera propia de actividad, participar vivamente en la creación de la historia del mundo, ser guías de sí mismos y no aceptar ya, pasiva e irreflexivamente, la impronta ajena a nuestra propia personalidad”.

¿Quiénes son los maestros, qué son? ¿Qué son capaces de hacer? ¿Qué movilizan al recuperar el saber de su experiencia? Vale bien la pena recuperar el término de *reflexión de la praxis* de Gramsci, pues como afirma Suárez (2012, 74-

75), era un método de investigación puesto al servicio de la transformación social y cultural, de emancipación. Y sólo cobra sentido crítico en la medida en que colabora en la construcción de conciencias y de sujetos sociales con voluntad de acción transformadora. Gramsci (1984: 89) se pregunta por el *sentido común* o *buen sentido*, porque ahí radica el principio de causalidad, como principio de resistencia y/o reacción a la autoridad del conocimiento, a partir de la experimentación y observación directa como principios del conocimiento; Gramsci (1984: 89) considera al “...trabajo filosófico no solamente como una realización individual de conceptos sistemáticamente coherentes, sino, además, y en especial, como una lucha cultural para transformar la mentalidad popular y difundir las innovaciones filosóficas que se manifestaron como *verdad histórica* desde el momento en que se convirtieron en realidad, en historia y socialmente universales...”.

En esta filosofía de la praxis en Gramsci (1985, 25) (citada en Suárez (2012: 74) “una filosofía integral y original que inicia una nueva fase en la historia y en el desarrollo mundial del pensamiento, por cuanto supera tanto el idealismo como el materialismo tradicionales, expresiones de las sociedades anteriores (y al superarlos se apropia de sus elementos vitales)”. Los maestros al apropiarse de su saber construyen nuevos sentidos a la educación, que como dice Gadotti (en Suárez, 2012: 8 y 9): “Gramsci nos ofreció a través de la *filosofía de la praxis* un referente teórico para la construcción de una pedagogía de la praxis como pedagogía emancipadora. La acción emancipadora no está en pretender transformar la conciencia del otro, de los otros, sino como de los otros uno construye su nos-otros, es decir otro ser colectivo, en transformarnos intelectualmente y poner en conflicto nuestras concepciones pedagógicas y educativas. Y con ello comprender que la educación nunca será neutra, entender el rol de la educación como acto político, y el papel transformador del educador, en cuanto intelectual militante”. Porque producir conocimiento es producir poder. Y porque, como dice Gadotti (en Suárez, 2012: 9) “... educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección asumir valores, comprometerse. Pero sin adoctrinar

o manipular. Educar es concientizar, desfetichizar, desmitificar, tornar lo visible lo que fue ocultado para oprimir". Los maestros al recuperar su saber, crean otros escenarios para entender la escuela, (que como dice Suárez, 108) donde los actores sociales (maestros, estudiantes, comunidad) producen, confrontan y articulan significados acerca del mundo, los hombres y sus relaciones, en el marco y a través de relaciones de poder asimétricas. Los maestros son parte fundamental de la construcción de sentido a la educación.

Recuperar la práctica y la experiencia es descubrir otras coordenadas para documentar los conflictos y los diálogos entre diferentes formas de conocimiento. Porque la autoformación tiene que ver con esa otra forma de producción del conocimiento, no de las esferas institucionales y sus programas de formación, sino entre los márgenes de la autonomía, la voluntad y la transformación del aula, la escuela y la comunidad, pero desde ese ser maestros, de lo cotidiano de los maestros, sus enseñanzas y aprendizajes.

El conocimiento está en las mismas formas de hacer docencia, de habitar la docencia. Así que, más que pensar en la formación de maestros como algo continuo, de carencias y de incompletud, valdría la pena plantearnos la formación como un lugar de convivencia entre saberes, porque desde ahí se cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo, somos a partir de lo que hacemos, de lo que pensamos y en nuestras formas de actuar; son modos de relación del cómo habitamos y del cómo nos habitan, porque finalmente a través de la experiencia damos cuenta de lo que nos pasa con los demás, entre los demás; a través de nuestras narrativas hacemos habitable ese inhóspito espacio de la cotidianidad que para los demás resulta ajena, aprendemos a sentir la amargura extrema por la indiferencia y el abandono hacia la educación y las escuelas.

A través de narrar la experiencia, damos vuelta a los vacíos donde el lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su

incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. En esas narrativas reconocemos nuestras voces, su origen, el eco de las palabras, las huellas que se anudan entre las palabras dichas, los gestos a veces olvidados, los múltiples rostros de la docencia, de la disciplina pedagógica, a ver críticamente la amnesia planificada de las instituciones educativas, activamos la memoria como hospitalidad y descubrir que educar es enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo, para aprender a vivir, de construir otra posibilidad y otra responsabilidad a la existencia, a ser maestro, habitar la docencia y vivir la educación de otras maneras que ser.

Pedagogía, Formación, Experiencia y Comunidades de Saber

“Ser pedagogo es centrar la comunicación en torno a objetos de conocimiento” (Camarena, 2006:94). Para no pocos, la pedagogía es un objeto de discusión, por si es una ciencia, una disciplina, un arte, si su objeto de estudio es difuso, si es sinónimo de educación o de la didáctica, etc. Me hace sentido la noción de Camarena con respecto a la definición que establece Larrosa (2000: 14), “La pedagogía consiste en la apropiación de textos diversos en un orden comunicativo especializado”. Porque lo primero que tendríamos que especificar, es que el trabajo docente es un trabajo especializado, para ello se forman como maestros o pedagogos, puesto que en su formación realizan un abordaje específico de la literatura general, aquello que se relaciona con el aprendizaje y la enseñanza. La pedagogía hace la traducción de lo universal a lo particular, da contenido específico al ideal abstracto.

Resulta que los docentes tienen un saber incorporado a través de la experiencia y un saber instituido mediante los programas de formación, es decir que se han apropiado de una mirada que les permite reconocer y modificar las formas y modos de educación, las estrategias educativas para lograr el fin educativo. Desde lo pedagógico, el docente se relaciona con su práctica educativa, define las intenciones educativas, plasma sus preocupaciones, elabora maneras de percibir,

de utilizar procedimientos e incorporar teorías, elabora una traducción de lo educativo y plasma una nueva interpretación de lo que significan los procesos de aprendizaje.

A través de sus interrogantes, dice Raymundo Mier (En Valle, 2012) elabora un diálogo pedagógico, construye una fuerza constitutiva del reconocimiento del otro, asume el cuidado del otro. La pregunta, afirma Mier (En Valle, 2012: 20) constituye la educación y en un desdoblamiento con ese otro, es “La trama que se urde entre constelaciones de interrogantes, es también la experiencia de la opacidad de la pregunta misma: orientada siempre hacia el futuro, desde el velo del deseo, la pregunta se sostiene siempre en vilo, con la fuerza del vacío: el que se proyecta desde el pasado y sostiene a la vez el deseo y el que se trasluce en las fantasmagorías del futuro”. Esa pregunta es en el aquí y ahora, en la temporalidad de la existencia, porque sólo ahí se es otro, en la medida del cuestionamiento, de la búsqueda, del cuidado.

¿Qué significa pensar la educación? Desde el campo de la pedagogía, supondría retornar sobre los temas y problemas propios: el aula, el mundo de la vida escolar, las relaciones pedagógicas, los vínculos entre maestro/a y alumnos/as, los contextos sociales y culturales, el deseo de enseñar, la voluntad de aprender. Y sobre todo, de un encontrarse con ese otro, un rostro, un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción, un saber determinado y singular. En ese encuentro con ese otro que interpela y provoca recuerdos de infancia, el maestro ofrece, dona, entrega signos, señales, sentido. En ese encuentro, la presencia del maestro permanece para dar sostén, para acompañar, para habilitar aquello que alguien hará con los sentidos. Y donde el aprender de ese otro, es aprender a descifrar los signos que se desparraman a lo largo de la vida, en cualquier sitio, a cualquier hora, en cualquier texto, incluido el silencio, también en la escuela. Y ese encuentro es quizá la invención del sentido, del habitar, del vivir.

Luego entonces, esa es una pregunta que podría tener tantas respuestas como distintas perspectivas a través del campo disciplinar desde donde se mira. Sin

embargo, pensar la educación desde su propio campo, el de la investigación educativa, se contribuye a explicar y comprender la vida escolar, dotarla de sentido e intención. Coincido con Jiménez (2012:33) cuando reflexiona en torno a la investigación educativa "...como una forma de sensación, percepción y creación del mundo de vida, como algo que va más allá de la simple descripción, explicación, análisis o interpretación lógica, racional y epistémica de los individuos en sus procesos educativos y de formación". De buscar comprender que el principio de la educación está en el reconocimiento de que educar-se y formar-se es vivir, y que la vida no se vive, sino que hay que vivirla con otros y con uno mismo. Educar-se entonces emerge de la reflexión que se genera con la pregunta, como una aprehensión de sí y del mundo, la fuerza de la acción educativa radica en el vacío de sí que se ha generado cuando los maestros no comprenden los procesos pedagógicos trastocados por el resultado de las políticas y reformas educativas, pues sólo a través de esa acción en términos de una experiencia viva, se recupera a sí mismo al reconocer al otro. Kant (2003) reconoce que sólo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Para él, la educación es un arte, cuya práctica ha de perfeccionarse por muchas generaciones. El hombre debe hacerse a sí, educarse a sí mismo. De esta forma, en su sentido práctico, la pedagogía ha de ser aquella acción reflexiva mediante la cual el hombre debe ser formado para vivir, como un ser que obra libremente. Y eso es precisamente el tratamiento que se da en el espacio de la Red Metropolitana de lenguaje. Una invitación a través de preguntarse, de elaborar caminos del reconocimiento y para la reflexión, de saberse docentes desde diversas miradas.

En el transcurso de la historia, la educación ha sido concebida desde el campo de la producción, entonces se la ha pretendido definir a través de diferentes referentes e instrumentos para medir su eficacia en términos de productividad y competitividad. Esta noción se aleja del sentido de concebir la educación como formación humana.

Recupero la noción de formación para Gadamer (2007), porque en el espacio de la Red en tanto comunidad de saber, vendría a ser la posibilidad de ser un retorno a sí mismo desde el ser otro; es decir que la formación es un proceso en constante desarrollo y progresión de habilidades que constituyen el poder de apropiarse del mundo y lenguajes que de entrada le son extraños, lejanos; puesto que el mundo en el que se va adentrando está conformado humanamente en lenguajes y costumbres. En la formación, uno se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma; se configura y reconfigura en medida de un sentido de sí mismo a través de la memoria, el olvido y los recuerdos, elementos que pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y formación. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad.

Desde la perspectiva del *sensuscommunis* en Gadamer (2007), no será la discusión sobre la racionalidad, sino sobre aquello que lo científico no puede sustituir, es decir, aquello que se nutre no de la verdad sino de lo verosímil, el sentido que funda la comunidad, aquello que orienta la voluntad humana, una generalidad concreta que representa la comunidad concreta de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto, pues su razón es un saber práctico que se orienta en un sentido de vida, de la comunidad de vida y que es determinado por ordenaciones y objetivos de ésta, entre los que se contemplan los propósitos de un pensarse colectivo y documentar su andar juntos ante los embates a la educación, y las formas de resistencia de sus maestros.

La capacidad de juicio, podría pensarse desde la crítica de la razón práctica kantiana, como un modo de capacidad de juicio reflexiva, que enfoca las cosas desde los puntos de vista correctos, justos y sanos, dice Gadamer (2007). Esta capacidad de juicio en la perspectiva del sentido común es un momento del ser ciudadano y ético. Por lo que conlleva a abstraer de las condiciones subjetivas del propio juicio y ponerse en el punto de vista del otro (sentido de comunitariedad, de

otredad para los antropólogos), aquí es donde surge el entendimiento, y se construye la capacidad juicio sensible.

En la discusión sobre el buen gusto como ideal de la sociedad, Gadamer (2007) plantea que el gusto es una operación intelectual-sensible como un modo de conocer, una capacidad de discernimiento espiritual. El gusto es una capacidad de juicio estética, pues reconoce lo bello, el buen gusto como una universalidad de connivencia social. Del gusto, del placer, nace la voluntad, la voluntad de saber que emerge en los maestros que han constituido redes y comunidades de saber.

De aquí se desprende el planteamiento que educación en tanto formación humana, es un acto de creación y recreación, en el sentido de que educar-se y formar-se es vivir. La vida como tal no se vive, hay que vivirla, y en ese vivir, se vive con otros y con uno mismo, se vive a través de la escritura de relatos, se vive de una forma y de otra. Educar-se es ese diálogo abierto e inacabado con el otro, sujetos que se enfrentan a la pérdida de la certeza, de la certeza de lo desconocido como condición de lo propio diría Mier (En Valle, 2012: 27): “Maestro y alumno son posiciones instituidas; lo que constituye el aprendizaje son las vicisitudes del diálogo y del reconocimiento, los destinos del sentido y las afecciones de la pregunta, las modalidades del sentido que en ese diálogo se engendran”. Para Mier (en Valle, 2012: 31) “El vínculo pedagógico supone esta disposición al acontecer del lenguaje, que es también un acontecer de los conceptos, de la inteligibilidad misma de los procesos. Ese acontecer alienta en la fractura entre la pregunta, tácita o explícita y la tentativa de respuesta. En ese hiato se produce esa inflexión incesante que hace del acto pedagógico un momento irreplicable, que escapa por consiguiente, a toda regulación, a toda evaluación a toda cuantificación. La repetición ocurre sólo como insistencia de esa fuerza de inflexión, de este silencio que separa a la pregunta de su respuesta y que acoge la génesis de una atmósfera espectral de los apegos, los afectos, las ansiedades, las angustias, el aburrimiento, el cansancio del automatismo; (...) Esa extrañeza de la palabra revela también esa identidad en devenir, ajena al nombre

propio, ajena a toda prescripción identitaria, a toda forma instituida de identificación: la palabra en el diálogo pedagógico no puede decir sino aquello que no soy.” Al ser lenguaje, constituimos la posibilidad del acontecer, la posibilidad del existir. De ahí que en medida que se vierte este diálogo pedagógico, se recupera la palabra, palabras en el tiempo, y emerge ese ser radicalmente otro, cuya fuerza está en la transformación no de lo otro, sino de uno mismo como otro.

Educarse y formarse son trayectos de vida, en el vivir con el otro. Se aprende a leer y a recorrer el mundo. Ocurre una metamorfosis durante el viaje de desaprendizaje, donde al final el mundo es otro, un mundo abierto para ser leído desde otra parte, de otra manera. Ahí lo pedagógico establece una relación con la formación y transformación de lo que somos. La formación diría Gadamer (2007), es ese mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto de sí mismo en un amplio contexto histórico.

En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. Filloux (1966: 37) se plantea si la formación no podría ser un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismo. No es posible ese retorno sobre sí mismo –dice Filloux- sino se toma en cuenta la experiencia de sí mismo, como algo inseparable de un cierto reconocimiento de que el otro sea otro sujeto y de que sus reacciones, las preguntas que pueden hacerle, lo sitúan también al otro como siendo capaz de un retorno sobre sí mismo. Filloux (1966: 61-62) incorpora la idea de aventura, entonces “la formación como aventura, es la aventura para mí, para el otro, como aventura común”.

Otro elemento es la experiencia. Para Filloux, la formación y la educación tienen que ver con la experiencia. La palabra experiencia implica dos cosas al mismo tiempo: a) adquirir experiencia a medida que uno va viviendo, en principio cuanto más vive uno, más experiencia tiene; b) la experiencia directa de las cosas, o sea la experiencia del mundo (Filloux, 1996: 62). De acuerdo con Larrosa (2000) la experiencia es entendida como una expedición en la que pueda escucharse lo in-

audito y en la que pueda leerse lo no-leído, es decir una invitación a romper con los sistemas de educación que dan el mundo ya interpretado, ya configurado de una manera, ya leído, y por lo tanto, ilegible.

De acuerdo con Larrosa (2000), la experiencia es *eso que me pasa, acontece o sucede*. La experiencia supone en primer lugar un acontecimiento, el pasar de algo que no soy yo: la alteridad. En ese pasar, se figura un pasaje, un recorrido en el tiempo. Por ello, una parte de la explicación que da Gadamer (2007: 376) a la noción de *fusión de horizontes* con respecto a un horizonte histórico, no se forma un horizonte del presente al margen del pasado, ni existe un horizonte del presente en sí mismo. La fusión –dice- tiene lugar en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos, lo que permite situar esa noción de lo otro, cuando la conciencia histórica es consciente de su propia alteridad y por eso destaca el horizonte de la tradición respecto al suyo propio, aquí nace el proyecto de horizonte histórico, cuando se recupera en el propio horizonte comprensivo del presente. En esta fusión de horizontes diría que está la irrupción del acontecimiento como lo otro que no se es, situarse en los márgenes del acontecimiento para elaborar los imaginarios que subyacen y que se manifiestan en los malestares, las afecciones como horizontes de re-acción. Así, puede verse a la docencia como acontecimiento, como acontecimiento simbólico, como escenario de las realizaciones humanas; y en esa experiencia del acontecimiento, la docencia se descubre como obstáculo, como condición, como posibilidad; en tanto que existe una movilización de recursos para ser en la emergencia, para dar cuenta de ese otro que ya no se es. El acontecimiento es un dispositivo complejo que se ocupa de lo que disuelve pero no instaura ni crea, pero es al mismo tiempo de instaurar y crear; de tal manera que la vida cotidiana donde emergen los acontecimientos se muestra como el lugar para pensar lo social; el acontecimiento es un revelador de los saberes, de elementos constitutivos que permiten destejer la complejidad nuevas formas sociales y culturales.

No se puede comprender a la docencia, al magisterio sino desde esta trama del acontecimiento. Éste opera como un revelador de las contradicciones, se pone al descubierto en la trama de complejas relaciones que los actores sociales establecen con lo que habitan, y entre ellos, ese espectador no es más al ser parte de su propio problema, es actor porque genera estrategias y organización, es agente al apelar a distintas formas de capital para hacer frente a la contingencia, es ese otro, la alteridad construida en lo que Gadamer (2007:377) plantea: “Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos”. Hay un proceso de transformación de cara a la subjetividad que es, una metamorfosis generada por el principio de reflexividad, de un retorno reflexivo que me asemeja otro, ser otro a partir de la mismidad, porque es un movimiento de ida y vuelta, para ser otro. En la experiencia de eso que me pasa, uno se descubre como otro, como algo otro, completamente otro, radicalmente otro. El acontecimiento como eso que me pasa desde el principio de transformación, constituye un diálogo cultural entre el espacio-territorio y las dimensiones subjetivas de la representación. Porque como diría Ricoeur (2007), la experiencia no es ya lo que pasó, sino esa significación que uno tuvo en tanto que somos modos de (l) ser.

Encontrar los sentidos del educar. Existe una opinión generalizada acerca de que la escuela ha perdido su sentido más fundante, el de educar a todos. El mundo le pide a la escuela lo que el mundo no es capaz de hacer. Se le pide a la escuela que ciudanice, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que enseñe valores, que cree una atmósfera de armonía y convivencia, que eduque para la paz. Se pide a la escuela, lo que el mundo es incapaz de hacer: falta de conversación entre generaciones, se padece de inequidad y de justicia, se padece de promesas políticas insulsas y hechas a la *carta* de acuerdo a intereses particulares, se padece de la experiencia de sentir y de pensar. Y aun así en el desierto de la desolación, la escuela sigue en la batalla por la sobrevivencia. En tanto la escuela naufraga, los maestros buscan llevarla a buen puerto.

Para ello, los/las maestros/as se reconocen, construyen una red de interrelaciones a través de miradas diversas. En eso que bien se puede denominar campo intelectual de la educación, los docentes se encuentran entre dos tipos de saberes. Un saber muy valorado en los medios académicos. Saber que deviene fuera de la escuela, el saber de los expertos, que toman distancia del objeto de estudio, que poseen un lenguaje especializado, cuyo método es la distancia, la selección, la separación y el etiquetamiento. Es un saber que necesita saberse fuera del mundo escolar, salirse del tiempo y del espacio del acontecimiento escolar, salirse del lugar donde las cosas pasan, acontecen o suceden; es un saber que requiere de un dispositivo racional –derivado aparentemente de la observación, la distancia y el lenguaje especializado- para dar a saber, para dar a hacer, para construir un discurso teórico de lo que la escuela significa, es una saber que no se relaciona con la existencia de los demás, acaso apenas con su presencia.

Pero hay otro saber, de razón, de pensamiento y de sensibilidad. Un saber que pone en el centro su propia mirada. Es un saber decolonial, que no busca, sino encuentra. Es un saber incómodo, inestable, fragmentario, contingente, emergente, que tiene como condición una cierta perplejidad, un acierta ignorancia, y que antepone una cierta emancipación. Es un saber con sabor. Nace de la intimidad, del susurro, de la duda y la inseguridad. No desvela interrogantes, se sumerge en ellos para narrar la experiencia de lo que ocurre con aquel, aquella que está allí en medio del mundo, del acontecimiento, en una convivencia ríspida, el saber de los/las maestros/as que se comunica uno al otro, que se lee uno al otro, que nace de la conversación y la reflexión colectiva, es un saber comunal, un saber que nace de lo colectivo, de la comunidad. Este saber, es posible que no tenga buena acogida en los ambientes académicos de organismos de investigación educativa, no porque no aluda a la objetividad, o tenga un andamiaje teórico especializado; sino porque su lenguaje es el de la experiencia, el de la subjetividad, son narrativas que nos involucran en primera persona, porque recuperan ese capital incorporado, ese conocimiento hecho cuerpo, porque sus

reglas no son lo académico, sino de la vivencia, de narrar la vida que se vive para volver a vivirla.

Tiene tanta razón Freire (2013:49) cuando responde a Antonio Faudez: "...convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente. Siempre decía eso en casa, a nuestras hijas y a nuestros hijos. Porque, mira, una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano es exactamente la de no preguntarnos por él. Una de las características fundamentales de la experiencia en la cotidianidad es que nos movemos en ella dándonos cuenta de los hechos, pero sin alcanzar un conocimiento cabal". Más adelante en el mismo texto, Freire (2013: 51) apunta: "De hecho, es un aprendizaje difícil, un aprendizaje diario. Basado en mi larga experiencia (viví casi dieciséis años en el exilio, aprendiendo diariamente), creo que puedo decir que no es fácil. A veces uno se desanima en este proceso de aprender sin olvidar el pasado...". Y en ese aprender con el otro, está la cultura, a lo que Freire (2013: 52) refiere: "Si renuncias a tus marcas culturales de origen, la nueva cultura no llega a marcarte y entonces vives un simulacro en esa cultura prestada; en cambio si las respetas pero no las absolutizas, te dejas marcar por la nueva cultura. Es decir: la nueva cultura no te invade, pero tampoco es reprimida: En el fondo, también te da algo. Este aprendizaje –que repito no es fácil- tiene que ser vivido...".

Recuperar la experiencia, narrarla para descubrirse otro. Descubrir a esos otros que nos ayudan a ser eso que somos. Por ello, en estas redes de maestros, comunidades de saber, es un "Existir con otros, conversar con otros, devenir (con) otro(s) <lo que> es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones. Por ello, el arte de educar implica el arte de forjar lo público en el tipo de experiencias pedagógicas que convocan, es decir, que abren nuevos sentidos y componen un nuevo modo de convivencia. La creación pedagógica, pues, ha de marchar junto a la creación de comunidad". (Skliar y Téllez, 2008: 48)

La formación es quizá un viaje de des-aprendizaje, la narrativa autobiográfica de experiencias pedagógicas constituye parte de esos medios que se requieren para dar cuenta de lo que se es y de cómo se llegó a ser lo que se es. Desde este momento mi búsqueda está en elaborar el relato sobre la esencia de la docencia, el saber y el ser de los/las maestros/as. Pero, ¿Cómo construir una narrativa de la docencia? Hacer una narrativa no sobre los maestros, sino desde la voz de los maestros, requiere de herramientas metodológicas y andamiajes teóricos que nos permitan adentrarnos en el campo de lo educativo desde la pertinencia del acompañamiento, es decir, de situarnos como otro en un mismo espacio, de formación quizá. Luego entonces la voz de maestros que emerge en espacios, lugares y contextos de poder mirar al otro, mirarse a sí mismo, desde ese otro lugar, la autoformación, la voluntad por saber, desde espacios de libertad, recreación y trabajo docente. Esa es la apuesta en el siguiente apartado. La construcción de un tejido complejo: la voz de las maestras/os, la voz de las teorías y la voz del investigador, para dar paso a lo podría ser otra narrativa.

V. Narrativas en busca de sentido. Experiencia, Ser y Saber

“Sólo se ve con el corazón.

Lo esencial es invisible para los ojos.

Narrar para no olvidar”

A propósito de El Principito, Jorge Chona

El mundo de la vida escolar bien puede ser un conjunto de relatos, en los que se narran las acciones humanas puestas en actos por sujetos históricos y sociales, producidos en una red de relaciones culturales, que potencializan nuevos sentidos y significados al narrar lo vivido. Las narrativas que aquí se recuperan constituyen un modo de historización del campo educativo, un modo de conceptualizar la enseñanza y los aprendizajes. Es decir, que los relatos, tanto en su contenido, forma y lenguaje, contribuyen a la comprensión de la educación; puesto que son narrativas polifónicas que recuperan las voces de sus protagonistas en el día a día del aula, en un horizonte de diálogo como forma de comprensión, que se expresa a través de las palabras de los docentes como interpretaciones de las situaciones y acontecimientos escolares. En estos relatos aparecen las historias del conocimiento, y como son dialógicos e interactivos, nos permiten hurgar por debajo de las apariencias del comportamiento humano para explorar los pensamientos, los sentimientos y las intenciones de los sujetos –en este caso, de maestras y maestro de educación básica-.

Al narrar los acontecimientos que suceden en el campo educativo, se exploran las experiencias que dan origen al saber pedagógico, entendiendo a éste como el vínculo entre la teoría y la práctica a través de la formación y la experiencia en el aula; porque lo que observamos en los docentes, no son las teorías pedagógicas que ha acumulado a lo largo de sus trayectorias formativas, sino la forma en que

interactúa y pone en juego el conocimiento adquirido y darle continuidad a su formación; lo que observamos en los estudiantes, no son tampoco meros conocimientos adquiridos, sino la manera en que estos conocimientos se ponen en juego al resolver una situación dentro o fuera de la escuela.

En este sentido, la narrativa posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir en eso que nos constituye como docencia. En suma, los relatos de la experiencia pedagógica, dan cuenta de las formas de enseñar de los docentes, formas de ser, de habitar y de actuar en el espacio escolar, como algo que se vive, se sufre, se padece, se aprende y también se disfruta.

Los relatos de la experiencia pedagógica no son simples descripciones o inventarios de situaciones o sucesos vividos, son relatos creados, interpretados, en los que el sujeto se re-construye y se re-piensa al resignificar y construir sentido en esas experiencias vividas. A través de estos relatos se identifican, reconocen e interpretan los acontecimientos y las interacciones que singularizan la vida en las aulas. Los relatos de la experiencia pedagógica constituyen un abordaje para comprender los procesos de construcción de conocimiento en el aula, de analizar e interpretar la realidad escolar, entendida ésta en función de los significados que le dan los propios docentes en tanto que proceso reflexivo que influye sobre la acción de futuras planificaciones, proyectos y actuaciones en el habitar ese lugar, de armar ese espacio que es el aula.

El arte de narrar: de la voluntad de contar a la interpretación

Déjame que te cuente, Cuéntame aunque sólo sea una mentira, ¿Alguien tiene algo de sí para contarnos? Son títulos de libros, tesis y ensayos que dan cuenta del sentido que tiene el contar. ¿Cuándo se está en condiciones de contar? Se dice que sólo aquel que ha realizado un viaje puede contar algo. Y es verdad, cuando alguien realiza un viaje, lo prepara, lo realiza y regresa. En esa travesía algo tuvo que ocurrir, pues no se va de viaje y se regresa sin algo que contar. Uno

regresa del viaje como todo un narrador. Pueden ser viajes geográficos, históricos o hacia el interior de uno mismo, a la memoria y los recuerdos. Sólo contamos aquello que hemos vivenciado, es decir aquello que se vuelve nuestra propia experiencia. La experiencia que se cuenta de boca en boca es el alimento de todo narrador. Así se han creado todos los cuentos de la tradición oral. Así ha surgido la figura del narrador. Todos cual humanos que somos, tenemos algo que contar. Ahora bien, ¿cuándo y por qué ese algo se vuelve importante?, ¿para quién, para el que narra o para el que escucha? Más aún, cuando ese algo para ser contado se traduce en palabras, palabras con cierto orden, con cierto olvido e insignificancia, pero son palabras que permiten asomarnos a una forma de pensar. Todavía más, cuando esas palabras son escritas con una capacidad para articular una situación dada. Y sí, como para el caso de esta investigación, son palabras que se tejen a trazos para dar forma a un relato, quizá no miramos al sujeto del relato sino el algo que ese sujeto nos transmite en su palabras, un mundo desde donde el mira los acontecimientos que narra y que uno descubre en tramas de significación, pues no alcanzamos a mirar ni al sujeto ni a su experiencia, sino lo que para él ha tenido significado y relevancia contar. No podemos dialogar con él, pues no está más, sólo su relato y con el relato a lo más que podemos llegar no es a un diálogo de preguntas, respuestas y conversar, sino a una interpretación de lo dicho, no sólo para hacer notar la presencia del sujeto en sus palabras, sino para acceder al sentido de esas palabras que narran un acontecimiento y la significación que para el narrador tiene en ese mundo del texto.

Nosotros, lectores atentos, lo que vislumbramos en sus palabras hechas relato, no es otra cosa más que una manera de interpretar ese algo que se nos ha contado, no para crear un conjunto de explicaciones sobre el sujeto y el algo que ha narrado, sino para posibilitar un horizonte de comprensión, donde las palabras tendrán un lugar cobran sentido en lo dicho, por la significación que tenga para nosotros en ese entramado de mundo de vida. Para descubrirnos en esas palabras del contar, trazar caminos del reconocimiento, que nos lleven a pensar en el sentido que tiene un determinado conocimiento. Sería vano repetir una y otra

vez lo que se ha dicho, sino más bien elaborar otro entramado que nos lleve a construir otras historias de lo que se ha contado.

Ese es el propósito, dar cuenta que siempre hay algo que contar, alguien que esté dispuesto a contar y una escucha atenta para incursionar en intrigas que tejen las tramas de un relato para descubrir(nos) en los mundos narrados, lo que para Gadamer (2007) sería una fusión de horizontes.

La voluntad de contar

Las historias nacen del saber de la experiencia, y la sabiduría de la vida vivida. Benjamín en el narrador (2001: 115) plantea que “El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, y la torna a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia”. Lo cual podemos traducir que al igual que un artesano imprime su huella en la artesanía, la narración acuña la experiencia vivida y en lo narrado persiste la huella del narrador. El arte de narrar es aquel que desarrolla el narrador, alguien que tiene algo que contar y logra mantener la atención del escucha. A los niños la felicidad se les presenta por primera vez en el cuento, escuchan al narrador de cuentos y entonces son dichosos. El hombre está lleno de narraciones, pero no las cuenta, a pesar de que son narraciones colectivas como la experiencia del cine, del teatro o de la literatura. En muchas de estas experiencias existe un rasgo de libertad, pues no tiene que construir explicaciones, sino simplemente vivir otras experiencias. El hombre maduro solo experimenta esa complicidad con el hombre liberado, cuando es feliz, lejos de las angustias, miedos e inseguridad que le impone hoy la modernidad. Entonces el arte de narrar recupera su carácter social.

Para Benjamin (2001: 115) “Escribir una novela significa colocar lo inconmensurable en lo más alto al representar la vida humana”. Porque, ¿qué es la vida humana?, ¿la experiencia humana? Y es que lo que se narra es el mundo de la vida, es decir aquello de lo que formamos parte y nos hace ser, porque somos a partir de la experiencia, de la forma en que nos relacionamos con el

mundo del cual formamos parte. Benjamín (2001) plantea que precisamente el arte de narrar radica en referir una historia libre de explicaciones. No es que en el arte de narrar se elimine toda explicación, sino que no es el objeto central de su hacer, sino del contar, el interpretar para abonar a la comprensión.

Todo mundo se apresura a explicar el porqué de las cosas, pero no se plantean acerca del sentido de la existencia del porqué de las cosas, porque para la ciencia es más importante dar cuenta de hechos, causas y consecuencias, dejando de lado que a todo conocimiento le antecede una experiencia. Luego entonces, aunque para no pocos la narración carece de objetividad, puesto que está tiene su origen en la subjetividad, esencia y sujeción del individuo, de la persona que narra. Puesto que "...el narrador vive la huella, su relato mismo es la traza, el indicio" (Monteleone, 2013:12), entonces en los relatos contados una y otra vez, emergen las marcas, los rastros, las huellas de aquello que trasciende a lo colectivo, porque ese algo que se cuenta nos pertenece a todos nosotros, porque la narración tiene una fuerza configuradora de la existencia en su dimensión colectiva. Benjamín (2001:118-119) dirá que "Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuando más olvidado de sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído. Cuando está poseído por el ritmo de su trabajo, registra las historias de tal manera, que es sin más agraciado el don de narrarlas. Así se constituye, por lo tanto la red que sostiene al don de narrar. Y así también se deshace hoy por todos sus cabos, después de que durante milenios se anudara el entorno de las formas más antiguas de la artesanía".

Los primeros contadores verdaderos fueron los contadores de cuentos y leyendas. Así que más allá de pensar siquiera sobre si la narrativa tiene fiabilidad científica por estar más próxima a lo literario, o no. Lo opuesto a la explicación racional del mundo, es quizá el mito. Que en palabras de Gadamer (1997), el mito tiene, con relación a la verdad, el valor de ser la voz de un tiempo originario, más sabio. Se

investigan los mitos y los cuentos por sus significaciones. El mito es condición vital de cualquier cultura. Las palabras narran nuestra historia. Para Gadamer (1997) el *mythos* que sustrae de la poética de Aristóteles, es el contenido narrable de la acción, es un tipo particular de discurso frente al *logos*, frente al discurso explicativo y demostrativo. Narrar no es “probar”; la narración sólo se propone convencer y ser creíble. Se es un buen narrador – dice Gadamer (1997)- si se sabe contar algo sin parar y si puede, por decirlo así, seguir urdiendo una trama interminablemente.

La invención poética –densa presencia de aquello que se narra y que todos quieren escuchar- abre un ámbito de libertad que es creado por la misma narración y que invita a la invención y al embellecimiento (estética radical, en palabras de Raymundo Mier, 2012), la secuencia de la narración es trazada por la historia que el narrador, por así decirlo, se sabe, y, sin embargo, está abierta incluso a nuevas derivaciones. Las anticipaciones despiertan tensión, los regresos sugieren familiaridad y complicidad con lo narrado, y todas las transiciones son suaves, sin la coacción de la deducción lógica.

El relato es el texto por excelencia, dice Ricoeur (1995), que representa la acción del lenguaje: leer, escuchar, comprender, sobre todo si por comprender ponderamos el comprender la diversidad de nuestras opiniones, estar dispuesto a comprender la opinión del otro, que por cierto no es la propia.

Dice Benjamin (2001:134): “...al narrador le está dado recurrir a toda una vida. Su talento es de poder narrar su vida y su dignidad; la totalidad de su vida. El narrador es el hombre que permite que las suaves llamas de su narración consuman por completo la mecha de su vida. El narrador es la figura en la que el justo se encuentra consigo mismo”.

La voluntad de contar surge en el deseo de narrar la tensión entre lo inolvidable y lo secreto, aquello de la vida que no muere en tanto no puede ser olvidado porque es imperecedero, ese aspecto inolvidable de la vida persiste en la narración; de

las ausencias como huellas de lo que no está; de las presencias que aun estando permanecen ausentes, silenciadas o invisibles. La voluntad de contar surge en el deseo que se hace conciencia a través del relato del narrador que teje e hilvana historias de la experiencia, del saber sedimentado; del contador de historias que sabe dar consejo; el tejedor de historias que se impone en sus textos y que llega a conjuntar el mundo artesanal y el mundo de la modernidad. La raíz de la voluntad de contar está en el propio ejercicio de la narración mediante la escritura de relatos, en los cuales también se halla un modelo transitivo entre lo antiguo y lo nuevo, lo instituido y lo instituyente, en lo dominado y lo emancipado. Siempre hay algo que contar, siempre hay alguien dispuesto a escuchar, una relación dialéctica del mundo del texto y del mundo del lector, tensa relación donde nace la interpretación.

Construir la interpretación

La interpretación es el arte de comprender. El mundo, la vida, el mundo de la vida se nos presenta en distintas formas, ¿cómo aprehender esas formas de representar la realidad?; desde la función narrativa pensemos que esas formas de ser se constituyen a partir de que se desarrolla una redescrición metafórica de la realidad, la invención de una trama que integra agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, causas, azares y resultados inesperados en una unidad narrativa. Se es en el tiempo, el tiempo humano, que ha podido ser articulado en una narrativa, no es la historia del tiempo sino de algo que se es en el tiempo, lo que le configura al sujeto que narra, una existencia temporal. Se es en el lugar a medida que se recupera la capacidad de preguntar por eso que somos. Aquí nace el principio de reflexión, el pensar en uno mismo a través del tiempo, del lugar en que estamos siendo, es decir, reconocernos en la acción, de recuperar un pasado que es presente, un presente que ya es pasado y un futuro como intriga, un horizonte de existencia.

Para Ricoeur (2010:26) “la ficción narrativa imita la acción humana pues contribuye a remodelar sus estructuras y dimensiones según la configuración

imaginaria de la intriga. La ficción tiene ese poder de rehacer la realidad y, más precisamente, en el marco de la ficción narrativa, la realidad práctica, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva que hemos llamado mundo.

Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o, si se quiere, para transfigurarlos. Se instala la posibilidad de *comprensión de uno mismo*, dice Ricoeur (2010:28) "... como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etcétera. La reflexión es el acto de volverse sobre sí por el cual un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto".

Así que el comprender no es otra cosa más que encontrar la relación entre el sentido y el sí mismo, entre la inteligibilidad del sentido y la reflexividad de sí mismo. La interpretación que se construye y se hace uso, es el arte de comprender aplicado a las manifestaciones que se relatan, testimonios, documentos, acontecimientos que fluyen en los relatos en tanto que textos escritos. La interpretación para Ricoeur (1999:74) conserva el carácter de apropiación: "Entiendo (dice) aquí por apropiación el hecho de que la interpretación de un texto desemboca en la interpretación de sí de un sujeto que, a partir de ese momento, se comprende mejor, de otra manera o, sencillamente, comienza a comprenderse". Por lo tanto, el uso de esta hermenéutica de la interpretación y filosofía reflexiva que Ricoeur (1995) acumuló como *Teoría de la Interpretación*, es con el fin de posicionar la comprensión de sí, mediante un rodeo por la comprensión de los signos culturales en los que uno se documenta y se forma".

El hombre no es radicalmente ajeno al hombre. En la noción de que comprender es escuchar, considero importante ponerse en el lugar del otro, entonces, a medida que se narra, se elabora un relato, se configuran signos y se reconfiguran significaciones, hacer una lectura de estos procesos es tarea de la hermenéutica,

construir una interpretación a lo dicho, lo escrito. Desde esta perspectiva, una interpretación siempre parte de una construcción dialéctica del discurso. Puesto que la interpretación es un caso particular de comprensión; es la comprensión aplicada a las expresiones escritas de la vida: el relato (Ricoeur, 1995). Planteo que el análisis del relato tiene su fundamento en la dialéctica establecida por Ricoeur en su *Teoría de la interpretación*, en el entendido de que en la explicación, nosotros explicamos o desplegamos una gama de proposiciones y sentidos, mientras que en la comprensión, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis: la intriga.

La explicación encuentra su razón de ser en el horizonte común de hechos, leyes y teorías, hipótesis, verificaciones y deducciones. La comprensión encuentra su campo originario de aplicación en las ciencias humanas, en aquello que tiene que ver con la experiencia de otros sujetos u otras mentes semejantes a las nuestras; depende de la significatividad de formas de expresión: gestos, tonos, polifonía de voces, documentos (Ricoeur, 1995). “El comprender no se dirige pues a la captación de un hecho sino a la aprehensión de una posibilidad de ser. (...) comprender un texto, diremos, no es encontrar un sentido inerte que allí estaría contenido; es desarrollar la posibilidad de ser indicada por el texto” (Ricoeur, 2010:86). No buscamos en el texto lo que está atrás de las palabras, sino aquello que proyecta, que reconfigura que desarrolla la posibilidad de ser en el mundo, de habitar ese mundo, que nos hace y nos recrea.

Interpretar es hacer próximo lo lejano. La interpretación es vista como la dialéctica de la explicación y el entendimiento o la comprensión. La comprensión es un principio y un final. En un principio es una conjetura, en un final es el distanciamiento del texto, entonces la explicación constituye la mediación entre los dos momentos de la comprensión. Me parece pertinente la metáfora de Ricoeur: “El texto es como una pauta musical y el lector como el director de la orquesta que obedece las instrucciones de una notación (*partitura*)” (Ricoeur, 1995: 87). La comprensión no es repetir el acontecimiento, es generar uno nuevo, partiendo

desde el texto en que el acontecimiento se ha objetivado. Existen formas de leer para encontrar el sentido del escrito y la significación que se construye. Como parte del juego de lenguaje, el análisis se plantea identificar las relaciones internas del texto. Para Ricoeur (2010:51) “Una manera radical de cuestionar la primacía de la subjetividad es tomar como eje hermenéutico la teoría del texto. En la medida en que el sentido de un texto se autonomiza de la intención subjetiva del autor, el problema esencial ya no consiste en encontrar, detrás del texto, la intención perdida, sino en desplegar, ante el texto, el mundo que abre y descubre”. En otras palabras que, la tarea hermenéutica consiste en distinguir la cosa del texto, el mundo que el texto proyecta, un horizonte de nuestra vida y de nuestro proyecto (de vida), *ser en el mundo*. Entonces comprender es comprenderse ante el mundo.

De acuerdo con Ricoeur (1995:100) “...el significado del texto no está detrás del texto sino enfrente de él; no es algo oculto, sino algo develado. Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta a un mundo posible, gracias a la referencia no aparente del texto. La comprensión tiene que ver menos que nunca con el autor y su situación. Intenta captar las proposiciones del mundo abiertas por la referencia del texto”. Pensar en el sentido del texto, es descubrir el mundo posible del que habla el texto y de cómo orientarse en él. De crear una nueva forma de ser y estar.

“La interpretación –dice Ricoeur (2010: 141)- acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante, lo cual es verdaderamente hacer propio lo que en un principio era extraño”. “La interpretación es interpretación mediante el lenguaje antes que ser interpretación sobre el lenguaje” (Ricoeur, 2010: 145). Así ese relato que somos es una manera de redescubrir y rehacer el mundo humano de la acción. El relato constituye una comunidad de cultura y mediante el cual esta comunidad se interpreta a sí misma por vía narrativa. Interpretar es explicitar el tipo de ser en el mundo desplegado ante el texto.

Ser lo que se es. Apuntes para no olvidar quienes son algunos de los protagonistas de esta historia

No ha sido fácil presentar el análisis de los relatos seleccionados en la presente investigación. Ocurre que el investigador –en mi caso-, al ser lector de estos escritos se da cuenta que son narrativas que nos tocan en lo subjetivo por la poética en que incurren. Así que una dificultad ha sido ¿cómo presentar estas narrativas?, sabiendo que son unidades narrativas que deben ser presentadas en forma integral sin anteponer un saber a otro como forma de legitimar la voz del investigador, pero también ¿cómo presentarlas para que quien lea esta tesis, haga de estas narrativas una lectura global? Así que lo que aquí presento posee una mirada hacia lo que denomino *tramas de significación*, el hilo de las historias que nacen de la experiencia, y que interpelan, que son producto de esa significación a través de la cual el que narra se reinventa a sí mismo en su hacer, en este caso, de la docencia, lo didáctico y lo pedagógico que nos llevan a pensar en ese/a maestro/a que somos.

Hasta este momento he hecho poca referencia acerca de los sujetos que con sus relatos forman parte en esta investigación: maestras/os de educación básica: preescolar, primaria, secundaria y normal. No es una selección arbitraria, en primer lugar, son maestras y un maestro, porque el magisterio está conformado en su mayoría, por mujeres; segundo, porque en su mayoría son mujeres quienes han decidido participar en el trabajo en red, y son en mayoría, ellas mismas quienes deciden asistir a programas formativos alternos.

Así que en esta búsqueda de sus voces, ahora voy a referirme al campo de la formación de los maestros, en tanto que lugares de formación y contextos en conflicto que dan cuenta de una historia breve de la formación de maestros. Los relatos que integran este apartado, son narrativas de maestros que participan en la Red Metropolitana de Lenguaje o que participaron en el Diplomado y la

Especialización sobre la enseñanza de la lengua, y un relato que viene desde antes que esta investigación tomara forma.

En estos textos los docentes se dan a la tarea de encontrarse con la experiencia, con lo acontecido en el aula. Aquí es donde hemos estado fungiendo como escuchas de sus textos, lectores atentos de sus relatos, animadores de la producción escrita, editores pedagógicos que no pierden la capacidad de asombro al desvelar la realidad escolar, acompañantes del proceso de reescritura. Y bueno, de este contexto de producción, es que selecciono trece relatos que conforman el cuerpo de análisis en la presente investigación: *Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez*, Estela García López; *Construyendo carros de cartón*, Magdalena Orozco Juárez; *Proyecto Alebrijes*, de Cristina Saavedra; *Pedagogía por proyectos tercera llamada comenzamos*, de Norma Saavedra; *Niños con libertad de decidir y elegir: El encanto de la democracia en el drama*, de Mireya Martínez; *Volcán por estallar... o ¿Cómo funciona la naturaleza?* de Elizabeth Camacho; *Un encuentro de oficios*, de Patricia Ruiz; *Nos falta mucho que aprender*; *Pedagogía por proyectos*, de Guadalupe Correa; *Un buen ciclo escolar en San Baltazar*, Olimpia Olivera Santiago *Tiempo y aprendizaje*, de Alejandra Hernández; *¡Una Galería Impresionante!*, de Rosalino Gómez Jiménez; *Educadora descubre el alma de un niño*, Irma Lilia Huante.

Aquí presento algunas historias breves de los docentes que han accedido a facilitarme los relatos de su experiencia pedagógica, porque en estas historias que uno se cuenta a sí mismo, quizá sean la repetición de otras historias, pero también nos permite adivinar algo de lo que somos. O como dice Larrosa (2000: 46) “Lo que hace el escritor es re-encontrar, re-petir y re-novar lo que todos y cada uno hemos sentido y hemos vivido ya, lo que nos pertenece en lo más propio, pero a lo que los imperativos de la vida y las rutinas del lenguaje nos han impedido prestar atención: lo que ha quedado en la penumbra, semi-consciente, informulado, privado de conciencia y de lenguaje, u ocultado por la institución misma de la

conciencia y del lenguaje”. Porque estas primeras voces, en la brevedad de sus palabras, nos permiten mirar los paisajes, el mundo abierto de cómo han aprendido a través de la experiencia, cuál es su forma de caminar, de tejer miradas distintas. Conoceremos quienes son estas maestras y este maestro que han facilitado sus relatos. Sin embargo, es imprescindible que en su propia voz, de manera breve nos introduzcan a ellos mismos.¹⁶

Estela García, hoy Supervisora Escolar Zona 095, Educación Indígena, Tlaxiaco Oaxaca

¿Qué ha pasado?¹⁷

En resumidas cuentas, ¿qué he hecho después de haber asistido al Diplomado de “Fomento de la Lectura y Producción de Textos en Educación Básica”?, asistí a este Diplomado a invitación de un compañero en el periodo 2002-2004, para aquel entonces tenía la plaza docente y mi función era docente. Este Diplomado me enseñó la gran labor de un docente, le encontré sabor a mi trabajo, vi con otros ojos a las siguientes generaciones de niños y niñas que atendí pero también empecé a tener conflictos internos porque había muchas cosas que hacer y no las hacía porque no encontraba la estrategia o porque mis compañeros de trabajo no querían ya que no entendía esta parte del que yo ya había hecho conciencia y muchas cosas.

Como docente estuve otros seis años pero de estos seis años, tres años me comisionaron como administrativa en la supervisión escolar, posteriormente tuve la oportunidad de hacer transferencia a la clave de director y me fui como directora con grupo, en este nuevo centro de trabajo les propuse a mis compañeros trabajar este nuevo proyecto pero no funcionó, por lo tanto hice lo que pude con mi grupo.

Nuevamente me comisionaron tres periodos como Asesora Pedagógica en la zona escolar, durante los tres periodos que estuve con esta función, impulsé y promoví lo que aprendí en el Diplomado pero para entonces en todo el estado de Oaxaca se estaba

¹⁶ Debo aclarar que en el caso de algunas maestras/os no fue posible tener su texto completo, puesto que no era algo que me propuse en un inicio, y ellos han cambiado su lugar de trabajo o se han jubilado: Magdalena Orozco y Olimpia Olivera (fue difícil contactarlas), Rosalino Gómez (jubilado), Irma Lilia Huante (no fue posible localizarla, puesto que ella participó previamente a esta investigación).

¹⁷ El formato de letra más pequeño se debe a que estos textos han sido escritos por los propios docentes.

impulsando también la construcción de los Proyectos Educativos como parte de los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA), entonces nos metimos en esta dinámica de estar organizando un proceso metodológico para poder trabajar con los compañeros de la zona escolar 086, Santo Tomás Ocotepec, Tlaxiaco, Oaxaca; por lo tanto solo promovía e impulsaba la construcción y lectura de cuentos, algunos lo intentaban otros definitivamente decían que era mucha pérdida de tiempo y los niños no aprendían nada.

Atendiendo la propuesta del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES 22), como colectivo de Asesores Pedagógicos de la zona escolar logramos organizar e impulsar en los docentes una metodología de trabajo que consistía en investigar las Prácticas Sociales (Trabajo) que se realizan en cada comunidad con el apoyo de la comunidad no solo de los alumnos; enseguida, elegir que Practica Social trabajar durante el tiempo que dura el trabajo; posteriormente, hacer la planeación mensual considerando tanto el saber comunitario como el nacional y de ahí desprender los planes semanales y por ultimo las planeaciones diarias claro que esto formaría parte del proyecto de cada colectivo.

Todo este trabajo se hacía en colectivo docente conformado por Educación Inicial, Preescolar y Primaria del subsistema de Educación Indígena, cada colectivo daba a conocer qué practica social iban a trabajar al inicio de cada mes en una concentración masiva en la zona escolar en el turno vespertino, esto se logró concretar después de tres periodos escolares lo que duró mi comisión.

Es importante reconocer que no fue fácil consolidar los colectivos y que después de tres periodos, todavía había colectivos que solo presentaban la práctica social a trabajar pero no lo ejecutaban en su escuela, de los ocho colectivos comunitarios, al menos cuatro si lo ejecutaban; lo que para mí ya era una satisfacción porque en cada término de la puesta en práctica de la planeación, organizaban y presentaban todos los trabajos que hacían los niveles en coordinación con autoridades y padres de familia, además, ellos participaban en la presentación del trabajo; todavía más satisfactorio es saber que hasta ahora se sigue trabajando en colectivo con la misma dinámica claro que se ha perfeccionado y eso es lo más importante que siguen construyendo.

Después de esa comisión, la jefa de zonas me comisiona como supervisora en la zona 088, periodo 2013-2014, una zona pequeña conformado por cuatro municipios; cuatro colectivos, con sede en San Bartolomé Yucuañe, Tlaxiaco, Oaxaca, con la experiencia que llevaba del trabajo realizado en Ocotepec igual impulsé lo mismo pero solo un colectivo se arriesgó y lo ejecutó aunque con dificultad porque es complicado

consolidarse en colectivo, pero al menos lo intentaron y los demás se quedaron en el “no se puede”, “es mucho trabajo”, “no quieren los compañeros” y más expresiones que se decían, y así terminó el periodo escolar.

Al siguiente periodo escolar (periodo 2014-2015) me cambiaron a otra zona escolar en donde estoy actualmente que es la zona 095, ubicado en el municipio de Santiago Yosondúa, Tlaxiaco, Oaxaca, esta zona está compuesta por cinco Centros Educativos de Educación Inicial, diez de Preescolar, diez de Primaria, un Internado (CIS) y dos Albergues Escolares, todavía más complicado trabajar la parte pedagógica pero sigo impulsando el trabajo, y para mi es triste reconocer que de once colectivos solo uno se pudo consolidar.

Se realizaron talleres con los docentes de todos los niveles, desarrollando estrategias para promover la lectura y la escritura, lamentablemente no todos lo ponían en práctica, comúnmente los docentes hacen lo más fácil para ellos y no para los alumnos, igual con el argumento de que “los padres no apoyan”, de cómo promover la lectura y la escritura en primer grado si “los niños no saben leer ni escribir”, también es complicado trabajar con los colectivos porque las escuelas están retiradas entre ellas y de la zona.

En este periodo escolar solo he citado a las docentes de Educación Inicial para trazar las acciones a realizar, además de la incertidumbre que se vive en el estado entre la resistencia y la desobediencia ante el estado, estamos esperando qué va a pasar.

En este recorrido de mi vida laboral he impulsado la lectura y la escritura con los docentes para que lo promuevan con sus niños, también algunos lo han hecho pero siento que no le dan la importancia que debiera y otros definitivamente no lo hacen porque no tienen la experiencia que yo viví en este proceso del Diplomado y en la Especialización, he impulsado el encuentro de experiencias pedagógicas y si participan, pero solo lo hacen por cumplir, mas no porque haya sido significativo para los alumnos(as), padres y para ellos mismos.

Cuando estuve como docente, implementé la construcción de textos a partir de una imagen, a partir de imágenes secuenciadas, a partir de rompecabezas, construcción de adivinanzas, siempre después de la lectura de cuentos, claro que obtuve buenos resultados, pocos pero buenos, en mis recuerdos están mis alumnos y alumnas de primero, segundo, tercero, quinto y sexto sentados o en diferentes posiciones en algún espacio cerca de la casita que era la biblioteca leyendo algún cuento y hasta se llevaban los cuentos a su casa.

Magdalena Orozco, Profesora en Educación Indígena, Escuela Primaria Migrante, en San Martín Peras, Oaxaca¹⁸

Mi nombre es Magdalena Orozco. Hablo Mixteco, soy de esta región. Desde que comencé a trabajar como maestra en indígena, trabajo en el mismo lugar, un lugar muy lejano, a siete horas de la capital del estado, justo en la punta del cerro, el pueblo es llamado San Martín Peras. Este pueblo es un lugar lleno de costumbres y tradiciones, donde está muy presente la migración hacia los estados del norte como es Sinaloa, Chihuahua, Baja California, y entre otros, pero no precisamente van a los campos agrícolas al corte de la fresa o pepino, si no que van a vender bolsitas de semillas, pulseras y collares que ellos mismos elaboran y las venden en las temporadas de vacaciones, como son los meses de diciembre, ya que en estas fechas es cuando estos estados reciben más turistas y hay buena venta; hacia el país vecino se van en los meses de octubre, noviembre, y diciembre, que son los meses en que cruzan la línea por el desierto y aprovechan el frío que hace para poder pasar la frontera. Los habitantes de esta población son muy alegres ya que cualquier suceso lo celebran en grande y en estos eventos podemos disfrutar del platillo tradicional que es el chilate de res (caldo de res con chile guajillo) acompañado con sus tortillas grandes hechas a mano y la coca cola que no falta en ningún evento, y después de la comida el tradicional baile donde los grupos musicales tocan las mejores chilenas de la región.

Mi experiencia de trabajo es con niños migrantes monolingües, que se encuentran entre la edad de 6 a 10 años y la mayoría de los niños viven con sus abuelitos porque sus padres se encuentran en Estados Unidos. Asistí al diplomado Pedagogía por proyectos, y ahí me fui dando cuenta de mi práctica, de la forma en como trabajo y de cómo el hacer proyectos con los niños, es una manera diferente de trabajar en el aula.

Cristina Saavedra, Profesora en Educación Primaria, en Tláhuac, D.F.

¿Cómo comenzó mi historia en la docencia?

Supongo que por la influencia de mi padre, docente por vocación; el amor que siempre reflejó a sus alumnos y a su labor, la preocupación por las necesidades de sus alumnos y una frase que tengo muy presente ***“en mis manos tengo unas hermosas semillas que dependen de mí, para que crezcan y se fortalezcan; siempre deben ser nuestra***

¹⁸ Texto reconstruido a partir de su participación en el Encuentro de Lenguaje, realizado en Oaxaca de Juárez, Oaxaca en 2011.

prioridad” y así fue durante los 30 años que fue docente; creo que a la fecha extraña las risas, los enojos, las tristezas y éxitos que compartía con sus alumnos.

Mi nombre es Cristina Saavedra Romero; nací en la Ciudad de México un 16 de Marzo de 1979; soy profesora de educación primaria y docente por vocación; trabajo actualmente en la Esc. Prim. Gregorio Torres Quintero, ubicada en la Delegación Tláhuac.

Así fue como el ser docente se me impregnó hasta los huesos; confieso que en un principio fue difícil elegir lo que quería estudiar, ya que en casa me decían que estudiara una carrera distinta a la de mis hermanas y mi padre. Pero no había otra carrera que me atrajera tanto como la docencia; no había otra.

Mi historia comienza en agosto del 2002, cuando ingreso a la Normal “Maestro Manuel Acosta”; ubicada en la calle de Río Sena N°42, Col. Cuauhtémoc; delegación Cuauhtémoc. Durante ese periodo de 4 años me encontré con profesores como Marcelino y Alberto que reafirmaron mi vocación por ser docente; la pasión con la que nos daban su cátedra era de transportarnos a las aulas y vivirlas como si estuviéramos ahí, nunca estuvieron desfasados de la realidad, siempre viví la práctica como ellos nos decían que podía ser la realidad.

Cuando tuve la oportunidad de estar con un grupo fue inolvidable y cada día que pasaba confirmaba que este era mi camino; las muestras de cariño, respeto y confianza que tuve de los alumnos con los que realicé mis practicas me hacían crecer y esforzarme más por brindarles lo mejor; recordar nombre como Jesús que era tímido, Alberto muy participativo, Amairani tan alegre; Angélica tan dedicada; Armando tan travieso y un sinfín de nombres; son los grandes recuerdos que alimentan el alma y corazón.

En Julio de 2006 logro obtener mi título de “Licenciada en Educación Primaria” y en ese mismo año el 1° de octubre ingreso a la SEP (Secretaría de Educación Pública) como docente frente a grupo en la Escuela Primaria Nicolás León ubicada en la Delegación Tláhuac, Col. Ampliación Selene; en la que permanecí hasta agosto de 2014.

Durante mi primer año ya como docente titulada tuve una experiencia fascinante ya que el grupo que me habían asignado era de 45 alumnos y los cuales eran muy demandantes, pero con los que tuve una gran empatía.

Así se pasaron tres años con grupos muy activos y muy demandantes; y en el 2009 nunca faltan las recomendaciones y sugerencias de la familia y los amigos sobre la importancia de tomar cursos de actualización en los famosos Centros de Maestros; así que me decidí y fui a uno cercano a mi domicilio el “Jesús Mastache” en la delegación

Milpa Alta, en el pueblo de San Pablo Oztotepec; el trayecto era para disfrutarse, el olor a pino, el paisaje de la ciudad y un viento muy fresco hacía que se respirara mucha tranquilidad y hasta relajante; pues en sábado y a las 8:00 am lo que se antojaba era estar en casa y disfrutar de la cama; pero el deber me llamaba y fue el mejor curso que había tomado hasta ese momento.

Conocí a la profesora Patricia Ruiz Nakazone que impartió el curso y de la cual obtuvimos muchos aprendizajes para llevarlos a la práctica en nuestra aula. Durante el periodo que duró el curso la profesora me invitó a participar en una reunión de profesores que se realizaría en sábados; nunca imaginé que sería una experiencia llena de satisfacciones y grandes logros.

Un nuevo caminar comenzó en mi vida, llegué un sábado de mayo como eso de las 9:00 de la mañana en la calle Tacuba, Col. Centro; iba con mucha curiosidad e interés por saber de qué trataría dicha reunión. Al entrar y sentarme comenzó el diálogo y se habló de una nueva forma de trabajar en el aula la “Pedagogía por Proyectos” y el realizar un relato que diera cuenta de la práctica en el aula y con el cual podrías participar para un encuentro que se llevaría en la ciudad de Oaxaca en el mes de noviembre relacionado al trabajo que se venía haciendo entre REDES de maestros.

Sin duda todo lo planeado y visto me pareció muy interesante y lo más importante nunca me sentí ajena o fuera de lugar; el lenguaje utilizado era el común entre compañeros pues estaban muy relacionados con el aula y la escuela; así que desde ese momento me sentí como en casa y parte de la Red Metropolitana de Lenguaje.

Este espacio de encuentro e intercambio me ha transformado como persona y como docente, me ha permitido transformar mi aula, me ha convertido en una persona que valora y toma en cuenta cada esfuerzo y logro de los niños que acompañan mi transitar en el día a día.

La Red Metropolitana ha generado que experimente la **Pedagogía por Proyectos** y por consiguiente mi aula sea un espacio de intercambio, socialización, interés, colaboración en donde los alumnos son los principales protagonistas capaces de elegir, decidir, experimentar, intercambiar, interactuar, dialogar y sobre todo ser autónomos a partir de sus intereses y necesidades; **el qué quiero hacer y qué quiero aprender** se volvieron parte del lenguaje cotidiano que vivimos en nuestra aula.

Vivir la pedagogía por proyectos para mí es innovar, transformar; es aprender y reaprender a vernos como parte del aprendizaje y la enseñanza; es compartir saberes y experiencias; es propiciar una verdadera libertad del aprendizaje.

Por eso siempre he pensado que ser docente ha sido la mejor elección en mi vida y pese a todas las dificultades por las que hoy estamos pasando; los sueños que se tejen en los corazones, espíritu y almas con nuestros alumnos son inquebrantables y vale la pena luchar y seguir en este transitar de la vida caminando lado a lado.

Norma Lucia Saavedra Romero, Profesora en Educación primaria, Coyoacán, Distrito Federal

Mi experiencia como maestra

En 1986 terminé la normal y empiezo a trabajar en el Estado de México, municipio de Huixquilucan en el pueblo de Santa Cruz Ayotuxco Bajo. En la escuela primaria Benito Juárez. Recuerdo que me dieron primer año y como la escuela estaba en construcción, así que mi primer salón fue un corredor y que de paredes eran pizarrones viejos y bancas, hacía un frío tremendo todos nos congelábamos fue la primera vez que vi nevar. Estuve dos años y me cambié al Distrito Federal, pues había entrado a la Universidad.

En la ciudad de México empecé a trabajar en la escuela primaria Francisco Javier Lilly Huerta, tuve que dejar la escuela porque regresó la maestra dueña de la clave que tenía e inmediatamente busqué tener otro interinato, continué trabajando ahora en la escuela República de Suazilandia en donde trabajé más de 8 años. Y nuevamente me cambio a otra escuela en el año de 1998 a una escuela de tiempo completo discontinuo (los alumnos salían las 12:30 y regresaban a las 2:00 pm y salían a las 5:00 pm).

Esta escuela fue durante muchos años escuela piloto, se implementaban los proyectos ahí antes de ponerlos en práctica en todas las escuelas. En esta escuela empecé a trabajar los proyectos de aula que eran una propuesta de trabajo para las escuelas de tiempo completo, hubo cambio de director y llegó una directora que le gustaba hacer cosas diferentes, a todo el personal nos empezó a involucrar en diferentes actividades que ella proponía fue donde nuevamente empecé a actualizarme a conocer las nuevas propuestas de trabajo de la SEP, los complementos con cursos que me empiezan a interesar y que están relacionados con las propuestas que ese momento la SEP proponía para la actualización de los maestros.

Ahí tengo la oportunidad de conocer la propuesta de trabajo en el aula de las Técnicas Freinet, visitamos la escuela Bartolomé y después la escuela Paidós que me dieron un panorama de cómo trabajar de forma distinta con los alumnos. La directora en una junta de consejo técnico hace la invitación para hacer un diplomado en la UPN con la Red TEBES sobre investigación acción y es cuando yo inicio prácticamente a trabajar y hacer

el análisis de mi práctica docente y cómo puedo innovar ésta. Acabo el diplomado y tengo la oportunidad de ir a un encuentro de redes de maestros que hacen investigación desde la escuela en Brasil, es la primera vez que tengo la experiencia de participar en estos encuentros y me doy cuenta que hay muchos maestros haciendo cosas diferentes, eso me motiva para seguir buscando esos espacios de encuentro con otros maestros. Desafortunadamente en ese tiempo se desintegra TEBES, mi directora se jubila y por uno meses no supe que hacer. Sigo tomando cursos de la SEP para la actualización de los maestros. Mi hermana Cristina termina la normal y empieza a trabajar toma un curso y ahí conoce a la Profesora Patricia Ruiz Nakazone que les hace una invitación a participar en la Red de Lenguaje Metropolitana, ella asiste a la red y me platica sobre lo que hacen, me gusta, me emociono y comienzo a asistir a la red.

Me gusta y atrapa la red, el compartir con los compañeros nuestra angustias, problemas y experiencias. Participar en la red no me hace sentirme sola en este periodo de cambios y cambios que se están dando año tras año. El saber que hay alguien que sufre y pasa por lo mismo que tú o que está en condiciones más adversas y compartir como enfrentarlas, a todos nos ayuda. Así como también modificar mi práctica docente y es como empieza mi experiencia con la **Pedagogía por proyectos**.

Aprendí también a analizar mi práctica docente a través del relato y esto me permitió participar en diversos encuentros: en Argentina, en Chile, Perú y Colombia, que me han permitido conocer como trabajamos los profesores de otros lugares de América y darme cuenta que en todos partes siempre hay alguien que trabaja y lucha para mejorar la educación en mundo.

Mireya Martínez, Profesora de Educación Secundaria en Gustavo A. Madero, D.F.

Escribir es descubrirse

He descubierto en la escritura ese placer que sólo se disfruta al reconocerse a sí mismo como parte de un proceso que se va inventando y reinventando. Aunque no siempre fue así. Empecé a escribir a los seis años de edad algunos garabatos y más tarde a copiar algunas lecturas, notas, resúmenes, algunos dictados y quizás algunos cuentos y rimas en la primaria y después en secundaria. Entonces vi estas actividades como un simple revisado.

El sabor peculiar de la escritura que mis sentidos hoy van transmitiendo tampoco lo descubrí durante el bachillerato. La producción de resúmenes, la lectura de notas de

clase y su reescritura en el ordenador o máquina de escribir no eran más que tareas cotidianas, que me permitieron lograr una cierta habilidad al transcribir los textos.

Confieso lo importante que fue la redacción de diversos oficios en casa para la vida escolar. Mi padre escribía con su puño y letra un texto previo, que me pedía transcribir en la máquina, fueron muchos los oficios que realicé dirigidos a diferentes instituciones y encargados de las mismas, desde solicitudes para el apoyo al campo, apoyos para fiestas del pueblo, informar acerca de las sequías que en ese momento afectaban los cultivos, hasta las solicitudes de algún crédito para financiar determinado proyecto. Muchas de las solicitudes tuvieron éxito. Aunque mi padre estudió sólo la primaria, conocía muy bien el poder de un buen escrito acompañado de un saludo, una petición clara y una despedida, hacían que esperara una respuesta favorable pronta, ya sea oral o escrita.

Entre estas prácticas de escritura, llegaron los primeros semestres de la licenciatura en Lingüística Aplicada en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Fue entonces, cuando comenzaron los tropiezos al percatarme que durante la primaria, secundaria y bachillerato, había tenido escasas experiencias en lectura y escritura. Al tratar de escribir una descripción de un lugar, no lograba dar un orden a mis ideas. Parecía que estuviera en un pantano y que con cada movimiento me hundiera, mi angustiada desesperación crecía más y más.

Esto pronto se tradujo en diversos ejercicios y lecturas para subsanar la ausencia de habilidades en la producción escrita, que todo estudiante de una carrera de letras debiera poseer. En ocasiones, no lograba superar los requerimientos solicitados en cada trabajo, que me parecían inmensos y a veces tan confusos como los límites del mar. Fue una etapa difícil para mí, pues hubo momentos en que pensé en renunciar a la carrera, sentía que ese no era mi lugar. Sin embargo, la constancia y tenacidad inculcada por mis padres rendía frutos, y logré culminar los créditos de la carrera.

Pero la odisea no terminaba ahí, me encontré sin haber concluido un trabajo de tesis, y con muchas confusiones en mí alrededor; me habían cambiado de asesora y no todas las ideas que había plasmado le parecieron buenas. Me vi envuelta en un ir y venir de biblioteca en biblioteca y los borradores de cada uno de los capítulos que integraron mi trabajo de investigación, no se hicieron esperar hasta presentar el examen para optar por el grado en el 2006.

En medio de algunos sinsabores dentro de la vida escolar universitaria poco a poco se fue encendiendo en mí la llama de estudiar una maestría, a veces parecía apagarse al mirar la situación económica y laboral que embargó unos instantes mi vida. Pero la

necesidad de conocer un poco más del proceso de escritura y desentrañar en qué radica su dificultad me han conducido por la travesía del saber.

Me pareció que debía mejorar mi práctica docente, que en un inicio se encontraba salpicada por la morfosintaxis. Aunque ya había cursado la Nivelación Pedagógica en el Centro de Actualización del Magisterio, no era suficiente; así que me inscribí también a un diplomado de “Didáctica de los medios de comunicación”, seguido de “La socialización como proceso de Formación en la identidad del adolescente”.

Esta construcción de mi identidad, al igual que a muchos de mis estudiantes, me ha llevado por sendas distintas. Un día, en el regreso a casa en compañía de mi hermana encontramos a su compañera y amiga de trabajo, Modesta o Mode como cariñosamente le llamamos, nos preguntó: – ¿Tienen algo importante que hacer? ¿Por qué no me acompañan, voy a una reunión con un grupo de maestros? Mi hermana y yo sólo nos miramos y nos quedamos pensando, mientras ella continuaba diciendo: – ¡Vengan, quédense unos minutos, verán que les interesará, sino les gusta se pueden salir! Es una reunión de la Red Metropolitana, aquí comentamos lo que hacemos en la escuela, leemos, compartimos libros.

Éste fue mi primer acercamiento con las actividades de la Red de Lenguaje Metropolitana, que se desarrollan en este espacio: el diálogo sobre asuntos académicos, la discusión sobre los mismos y lo más importante el análisis de nuestras prácticas docentes. Como dijo Mode, ahí llegan los docentes interesados en transformar la acción en el diario hacer en el salón de clases. Somos profesores de distinto nivel educativo, pero principalmente de educación primaria. Particularmente, se tratan las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la escuela, aunque por llegar de secundaria o de nivel superior se busca cómo ajustar lo que se analiza en sus prácticas. Indudablemente, a nuestra vida llegan situaciones que nos ofrecen seguridad y nos enseñan que las cosas pueden mirarse de distintos colores.

Posteriormente, me enteré de la convocatoria para cursar la Maestría en Educación Básica que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad 094, una compañera y amiga de la Secundaria Diurna No. 35 Turno Vespertino, me compartió su experiencia al estar cursando la maestría. Así que realicé todos los trámites y de pronto me encontré cursando los bloques curriculares que conforman los módulos de dicha maestría.

Llegué a la Maestría con el interés de profundizar en los procesos de escritura de los jóvenes de secundaria, que desde luego encuentro en las prácticas cotidianas en torno a

los contenidos de lengua. Así que no fue casualidad, el estar en la especialidad de *Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria*.

En el trayecto de esta aventura pedagógica disfruté y padecí de muchas lecturas, opiniones, experiencias vertidas de compañeros y compañeras, pero sobre todo de la convivencia e interacción en grupo. Con algunas opiniones me vi identificada, mientras con otras difería y a veces mi carácter, poco tolerante que no sé si es una virtud o un inconveniente, me hacía padecer las de Caín.

La convivencia con mis compañeros, en general fue grata, enriquecedora y hasta motivante, pues el grupo ofrecía perspectivas distintas en cuanto a la concepción, forma de abordar la producción y lectura de textos de los que conformábamos el grupo, profesores de preescolar, primaria, secundaria y apoyo técnico pedagógico. Claro que a veces esto no era una ventaja, sino un asunto de diferencias.

Un asunto de diferencias con mis compañeros fue la Pedagogía por Proyectos, pues mi participación en la Red Metropolitana me brindó la oportunidad de conocer esta propuesta e incluso, vivenciar un pequeño proyecto con un grupo de tercer grado y después hacer la narración del mismo. Así que ya había empezado a andar ese camino. Sin embargo, para mis compañeros no fue así, había una resistencia total en algunos de ellos. No es fácil romper estructuras. La cotidianidad y la costumbre mostraban sus estragos. Los escuchaba, sabía que tarde o temprano su opinión cambiaría al conocer a profundidad la propuesta y descubrir al lado de sus estudiantes, una forma diferente de concebir a la enseñanza y aprendizaje.

Durante algunas sesiones construimos y reconstruimos las problemáticas que abordaríamos, las preguntas de indagación y supuestos en plenaria, considero que fueron valiosas las observaciones e Interacciones grupales para construir y aplicar la intervención. La posibilidad de escuchar diferentes voces ofrece otras miradas de concebir una situación.

El ritmo de trabajo como el vuelo de las aves que van en distintas direcciones, marcaba una distancia entre los aprendizajes e intereses de cada uno de los que integramos la segunda generación. Aunque también lo marcaba nuestra actitud ante la vida. Aplicar la intervención, registrar, tomar evidencias y analizar demuestra que aún hay muchas cosas por aprender, pues la maestría nos brindó los conocimientos teóricos de la investigación biográfico-narrativo y cómo construir un relato, nos queda reconstruir nuestro trabajo y dar cuenta de él.

Como ese descubrir que se va haciendo lentamente, vamos aprendiendo a producir textos con características propias del género y registro a desarrollar, creo que cada vez

mejores. Aún no he consolidado las habilidades que requiere un buen escritor, me empeño en ello. También trato día a día de fortalecerlas en los estudiantes en esta área que es particularmente compleja y que ofrece múltiples oportunidades de aprendizaje.

Elizabeth Camacho, Profesora de Educación Primaria en Tlalpan, D.F.

Pues aquí me tiene usted, intentando recordar, sentada.... pensando.... observando imágenes en mi mente acerca de qué es lo que sucedió en mi vida para encontrarme en el punto donde me encuentro hoy.

He de contarle que el hermano mayor de mi padre, humilde como la mayoría de la gente del estado de Guerrero, encontró una solución para salir de la pobreza: venir a vivir al internado de la Normal de México para ser profesor. En cuanto sus hermanos iban terminando la secundaria, se los va trayendo uno a uno. Ser profesor les permitiría ganar dinero pronto y poder estudiar otra carrera.

Fue así como seis de los ocho hermanos llegaron a ser profesores, para después convertirse dos en ingenieros, dos en abogados y uno en contador. Una mujer de las más pequeñas sólo fue profesora y el hermano menor no tuvo necesidad de ser maestro pues le solventaron su carrera de médico.

Se preguntará usted, ¿qué tiene que ver todo eso conmigo? En seguida le contaré: Fui la cuarta de ocho hermanos, también con la pobreza como compañera. Mi padre debió haber pensado seguir el camino que él y su familia recorrieron. Entonces quiso convencer a los hijos mayores de que entraran a la Normal, cosa que no consiguió. En mi caso preguntó: ¿quieres entrar a la Normal o a la prepa? Figúrese que yo, con mis catorce años y ninguna idea sobre mi futuro respondí: "A donde sea". Bueno -afirmó- entrarás a la Normal. Recuerdo de pequeña jugar a la maestra con mis hermanos, pero nunca pensé que de verdad lo sería.

Al entrar a la Normal, también comencé a participar en el equipo de basquetbol, con el profesor Roberto Pulido, quien entre otras cosas, exigía que tuviéramos buenas calificaciones. Al igual que mi padre, él era de la idea que teníamos que continuar estudiando al terminar la Normal. Así que ahora tendría que tomar una decisión ¿qué estudiar? Pronto se me ocurrió ser maestra de Educación Física, pero mi padre intervino: ¿para qué tanto estudiar si vas a seguir siendo maestra y vas ganar poco, por qué no estudias otra cosa? Decidí esperar un año y al siguiente, elegí estudiar Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica.

En el equipo de basquet de la Normal permanecí durante doce años aproximadamente. Y ¿qué cree? pues mi entrenador ahora trabajaba en la Universidad Pedagógica, impulsando un proyecto de fomento a la lectura junto con la profesora Carmen Ruíz Nakasone..... Tiempo después el deporte terminó, en cambio los proyectos de lectura se fueron multiplicando: ahora cursando varios diplomados sobre fomento a la lectura y producción de textos, el maestro y la investigación en el aula y la pedagogía por proyectos.

En estas actividades participábamos un grupo de maestr@s que se fue consolidando con el tiempo. Había gente que no podía entender cómo o por qué acudíamos a esas actividades los días sábados, o como mi padre preguntaba "¿Por ese curso si te van a pagar, vas a ganar más?" Siempre le respondía que no. Hasta que dejó de preguntar, "...ha de ser mucho amor a tu trabajo" –murmuró un buen día-.

Al mismo tiempo participaba en el programa de Carrera magisterial. Ahí sí pagarían más y fui ascendiendo en los niveles hasta llegar al más alto.

¿Sabe usted? El participar en estos dos tipos de actividades me ha dejado grandes enseñanzas: diferenciar y valorar entre los cursos que oficialmente se imparten con personas que tal vez no conocen la vida interior de una escuela, a los que te obligan a ir, donde su calidad es deficiente y los profes acuden sólo para tener algún beneficio económico. En cambio, los otros donde los maestros asistimos por propia voluntad, participamos en la toma de decisiones y vamos construyendo el trabajo, son bien diferentes. Me gustaría que algún día pudiera conocerlos. De verdad contribuyen a nuestra formación como profesionales de la educación y lo más hermoso, ¡nos hacen crecer como personas! Porque al final para eso se educa, ¿o no?

Tan importante ha sido para muchos maestr@s este tipo de actividades donde han coincidido un tiempo, un lugar, una ideología, un sentimiento y un corazón, que hemos considerado importante formar una red que nos permita seguir entretejiendo nuevos lazos de crecimiento personal y profesional. ¿No lo puede creer? De verdad, si existe esta red, se llama Red Metropolitana de Lenguaje y es parte de la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad.

Figúrese, de esta forma han transcurrido más de veinte años y lejos de sentirme agotada por mi trabajo, lo disfruto más que al principio, aprendo más cada día, no dejan de sorprenderme los niñ@s con sus ideas y espero seguir así mucho tiempo más.

¿Qué cuál es mi mayor satisfacción? Lo mejor y más valioso son las expresiones de los niños: " Ninguna maestra nos ha sabido explicar así como usted", " dice mi mamá que usted si nos trata bien", " usted sabe mucho", "quiero que sea mi maestra más años", "léanos usted porque es más emocionante", "me gustaría que usted fuera mi mamá".

Después de escuchar decir esto a los niños, ¿usted cree que no me gusta mi trabajo?, ¿qué más puedo pedirle a la vida?

Patricia Ruiz, Profesora en Educación Primaria en Iztapalapa, D.F.

Así me inicié como profesora de educación primaria

Recuerdo mi primer día como maestra con tanta nitidez que parece que aquello apenas ocurrió ayer. Crucé la puerta y ahí estaba yo, entre mocos, piojos, risas, llanto y 56 alumnos que me escudriñaron sin pudor alguno de arriba a abajo. Hoy me doy cuenta que aquel día comenzó mi verdadera formación docente.

Llegué a la escuela primaria "Antonio Cedeño" un lunes a media mañana; era la primera semana del mes de septiembre de 1984. Ya la conocía; parte del domingo familiar lo dediqué a buscarla, sabía que se localizaba en la colonia Hank González de la Delegación Iztapalapa. La encontré. Mis padres, que habían decidido acompañarme en aquella empresa, no pudieron ocultar su asombro: lo que aparecía ante sus ojos como entorno escolar. Yo, por mi parte, quedé impactada y, para que negarlo, muerta del susto. Las calles estaban sin pavimentar, polvorientas, mal trazadas y el transporte público era casi nulo; no había drenaje ni alumbrado público.

Preguntamos a la gente de la comunidad cómo se llegaba en transporte público a este territorio perdido en el ombligo de la marginalidad.

-Fácil-, nos dijo una señora regordeta de aspecto desparpajado con su mandil grasiento que atendía un puesto de garnachas, -hay que decirle al chofer de la combi que dice MINAS, que la baje en la parada de los tubos-.

Y agregó:

-Pero póngase trucha, porque si se sigue va a llegar hasta las Minas y ahí sí está rete feo.

Y, efectivamente, mi bajada era en un lugar donde había un montón de tubos de drenaje profundo sobre la avenida y un poco más allá se llegaba a Las Minas, un lugar realmente sórdido.

Cuando me entregaron mis órdenes de presentación, no me imaginaba que para llegar a la escuela tenía que atravesar unos inmensos terrenos polvorientos, que apenas unos cuantos años antes habían sido milpas, y que pocos años después acogerían a muchas unidades habitacionales de interés social.

Aquel lunes me recibió el maestro Jacinto, mejor conocido en la “Cedeño” como Nicolás; un tipo realmente parlanchín que no me dejó hablar. Lo primero que hizo fue preguntarme con qué maestro quería pasar a hablar y quién era mi hermana o hermano. Mi mayoría de edad, es decir, mis dieciocho años con cuatro meses de edad, no fueron argumento suficientemente sólido para que tuviera la gentileza de darme la bienvenida como nueva maestra. Se rio cuando le enseñé mis órdenes de presentación, sus aproximadamente veintitrés años de edad y sus cuatro años de experiencia frente a grupo, le dieron la autoridad para reírse de la recién egresada.

Pasamos a la Dirección de la Escuela. La directora, la maestra Cecilia, no estaba; de hecho nunca estuvo, pues a los pocos días salió de la escuela. Los maestros la acusaron de vender el mobiliario de la escuela, por lo que las autoridades solamente la cambiaron de plantel y, por supuesto, nunca se le conminó a regresar lo que tanta falta le hacía a esa escuela.

Fue la maestra Irma Jiménez, la secretaria, quién cumplió con el protocolo de darme la bienvenida; ella era la de mayor edad en la escuela, tendría unos 40 años por aquellos días. Recuerdo que vestía un traje sastre verde, zapatos de tacón verdes, bolso verde y el maquillaje de sus ojos, para mi sorpresa, también fue verde. Aquella figura verde por donde se le viera, combinaba conmigo: una joven “verde” en los menesteres de la docencia.

Me presentó con los niños y las niñas¹⁹ de segundo año. Eran 56 alumnos amontonados en la pequeña sala que estaba a la entrada de la dirección y que se compartía con la dirección del turno vespertino. No había salón para mi grupo. Los niños estaban sentados, uno al lado de otro, en unas desvencijadas bancas de madera. Escribían en sus cuadernos, que apoyaban sobre sus rodillas, unos ejercicios que la maestra Irma les había puesto en el deslavado pizarrón verde que sostenían dos fantasmagóricas sillas amarillas.

¹⁹ En lo sucesivo haré uso genérico del masculino para designar los dos sexos, tanto en lo relacionado con los niños, maestros y padres de familia. .

Me quedé a solas con el grupo; bueno, eso de a solas es solo un decir porque la maestra Irma estaba a un lado de nosotros, en la dirección. Lo primero que hice fue darle un pedazo de papel de baño a Alejandro, que me dio la bienvenida con una hermosa sonrisa acompañada de un gran moco verde que se asomaba por su nariz. Ese día, no calificué sus cuadernos, me salí al patio y me puse a jugar rondas infantiles. El día terminó con la plática de Javier, un niño de casi diez años de edad que me dijo: no vaya a irse por esa calle, porque fue donde apareció el ahorcado en el árbol. Tiempo después, me enteré que mis compañeros se rieron de la maestra nueva, que al igual que ellos, el primer día no supo qué hacer y salió a jugar al patio.

En la escuela había 15 grupos; yo era la maestra más joven, los demás -a excepción de la maestra Irma y el maestro Raúl quien tendría unos 50 años de edad y sustituyó a la directora-, oscilaban entre los 20 y 25 años. La escuela contaba con escasos 5 años de haber sido inaugurada y la mayoría de los maestros, se iniciaron junto con la escuela. Fui afortunada, a los pocos días me asignaron un gran salón, el de usos múltiples; el único inconveniente es que lo tuve que compartir con la maestra Esther que ya estaba instalada ahí. Hicimos un pacto de no agresión: ninguna de las dos hablaríamos fuerte, pues de lo contrario, nuestros alumnos tomarían dos clases al mismo tiempo ya que no teníamos nada que dividiera el salón. Fue muy caótico, ni las cortinas que puso el director a los quince días, solucionaron el que escucháramos las voces, las risas, los gritos, los regaños, el llanto...; además, ella les estaba enseñando a sus alumnos de tercer año la raíz cuadrada y mis alumnos, me decían que yo por qué no se las enseñaba. Afortunadamente eran alumnos de segundo, porque no recordaba cómo se hacían las raíces cuadradas.

El director mandó dividir el aula de usos múltiples con una lámina gruesa que simulaba una pared, los sonidos disminuyeron y, con ello, el espacio del salón de usos múltiples. Ya no contábamos con ese salón para hacer otro tipo de actividades, ahora solo quedaba el patio para ensayar con el coro de la escuela para el concurso del Himno Nacional y el de Poesía Coral y el de Oratoria y, en tiempo de lluvias, ya no teníamos la clase de Educación Física.

En esa época, enseñaba como Dios me daba a entender y como mis maestros de la primaria y secundaria me enseñaron: me hice fiel usuaria del socorrido “método planeado”, el de hacer “planas”; pero eso sí, con letra bonita. La repetición de palabras mal escritas; que si en la resta no te alcanza, pídele prestado al de al lado; el subrayado de las ideas principales en los libros. En fin, que el programa sólo me servía para saber qué contenidos tenía que ver. En esa época no había cursos para maestros por parte de las autoridades -aunque los que ha habido hasta la fecha, en su mayoría, han sido de

poca calidad-, para mí fue importante que de los quince maestros que estábamos frente a grupo, por lo menos diez, estuviéramos estudiando alguna licenciatura: educación especial, economía, arquitectura, ingeniería, medicina, psicología, antropología y literatura, pues a pesar de que en la didáctica no estábamos muy renovados, sí teníamos claro que a nuestros alumnos teníamos que enseñarles otras cosas que no venían en los programas y que ellos merecían tener una mejor educación.

El terremoto que sacudió la Ciudad de México en el año de 1985 fue crucial para los maestros y la relación que establecimos con la comunidad a partir de ahí, la escuela salió afectada. Trabajábamos en otra escuela con aulas prefabricadas, de las 10:30 a las 12:30 horas. Pasaba el tiempo y la escuela no la arreglaban, las autoridades decían que así nos regresáramos a trabajar, pero las grietas y el edificio que se separó, decían lo contrario. Nos organizamos y en camiones nos fuimos maestros, padres de familia y alumnos al Zócalo a exigir que se reparara. Rellenaron las fisuras, pusieron barras de acero que cruzaban las paredes de los salones por fuera y restaban luz a los salones. La estética de la escuela quedó descuartizada, pero eso sí, nos aseguraron que la estructura de la escuela ya no se caería, solo los pisos. De ahí se entabló una relación muy sólida con la comunidad, los padres de familia estaban muy agradecidos con los maestros porque gracias a esa movilización la escuela se restauró.

A los tres años de servicio, varios de los maestros con los que empecé a trabajar se cambiaron de escuela. En esos años me empecé a relacionar con dos maestros que al igual que yo, estudiaban en la Universidad Autónoma Metropolitana y asistían a la Casa de Cultura del Maestro Mexicano y trabajaban en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con Roberto Pulido, Carmen Ruíz y Rigoberto Nicolás. La universidad me permitió reflexionar la vida cotidiana de la escuela desde otro lugar y con otros lentes que la Benemérita Escuela Nacional de Maestros no me dio: Althusser, Bourdieu, Gramsci, Durkheim, Foucault y Giroux, entre otros. Lo que sí me dio la BENM, fue el gusto de saberme maestra.

Comencé a involucrarme con otras formas de mirar a los niños y de vivirme como maestra en la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. Ahí tomé mi primer curso como docente: *Aprendizaje Operatorio*. Éste fue muy importante porque me permitió comprender la reforma educativa que se llevó a cabo en el año de 1993; de hecho, fui la elegida para asistir y “reproducir” a mis compañeros, el curso exprés que nos dieron en tres días para conocer la reforma; en ese entonces compartía con mis compañeros los materiales que revisaba en el curso en las juntas de Consejo Técnico.

Carmen, Nicolás y Roberto nos invitaron a varios maestros a tomar un diplomado de *Fomento a la Lectura y Producción de Textos en Educación Básica* que impartirían por parte de la UPN. Los que asistimos al diplomado, teníamos diferentes trayectorias pero un fin común: proponer y construir otras formas de trabajar en la escuela a través de la *Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura* que nació en Iztapalapa. Este diplomado se negoció con la maestra Susana Justo, entonces directora de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa (DGSEI). Acudimos a las instalaciones de la DGSEI los maestros de la UPN y la Red. Los acuerdos con la maestra Susana fueron los siguientes: acudiríamos 2 veces al mes a la escuela primaria *24 de Febrero*, la DGSEI nos liberaba un viernes y nosotros dispusimos un sábado para cursar el diplomado.

El trabajo que impulsó la Red tuvo tintes culturales. Para ese entonces la Red, a la que también ya pertenecían los maestros de la UPN que tenían un trabajo cercano con el Fondo de Cultura Económica (FCE), impulsó una muestra de teatro con los libros del FCE en el Centro de Maestros Agustín Cué Cánovas. Acudieron, de manera voluntaria, más de 50 escuelas. De esta muestra, se eligieron cinco obras de teatro que participaron en la Muestra Nacional de Teatro que organizaba en ese entonces el FCE. Se hicieron Ferias de Libros en las escuelas, presentaciones de escritores, académicos e investigadores como Satoshi Kitamura, Teresa Colomer, Teresa Andruetto, Gregorio Hernández y Elsie Rockwell, entre otros. En el año de 2001, con el trabajo que se tenía para ese entonces, obtuvimos, como Red, el *IV Premio Nacional de Promoción de la Lectura, 2001*.

Los caminos de los integrantes de la Red se bifurcaron; aunque no por ello dejamos de coincidir y hacer trabajo en conjunto hasta la fecha. Algunos integrantes de la Red participamos en el año de 1996, en el proyecto *Transformación de la Educación Básica desde la Escuela* (TEBES) de la UPN y vimos nacer a la *Red Metropolitana de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad*, además de comenzar a labrar un camino con las Redes de Oaxaca y Coahuila y, con ello, un andar con otras Redes Latinoamericanas e Iberoamericanas.

El camino no ha sido fácil, pero tampoco imposible, como diría Adolfo Bioy Cásares: *Cuando por fin llega lo que hemos deseado, advertimos que también eso, como todo en la vida, está erizado de dificultades*.

Guadalupe Correa, Profesora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

La Red y yo

Entre esas paredes nació yo; paredes de abobe, techos de teja, ramadas al viento, sol candente y campos jiloteando, cadencia campesina de paso firme, huarache andante con pies callosos y desnudos, que cantan incansablemente al encuentro de un nuevo amanecer.

Soy de origen campesino, aunque nunca aré la tierra con mis propias manos, llevo tatuados en el alma todo lo que el maíz produce; los uchepos, los tamales nejos, las toqueres, el jocoque, las gordas de cuajada y el atole de ciruela, entre otros manjares de la tierra caliente michoacana. Esas son mis raíces; mis padres y mis hermanos surcaron el campo con un sudor espeso bajo un sol abrasante y eso cubre mis entrañas y mi corazón, late dentro de mí y es parte de lo que fui y que ahora, sigo siendo en este estar por la vida.

Me llamo Ma Guadalupe; dice mi acta, pero mi nombre es María Guadalupe, así las cosas porque en ese tiempo las personas del registro civil escribían de acuerdo a su entendimiento o a sus referentes, y por supuesto a las costumbres, y aquello de que todas las mujeres somos María y todos los hombres José aquí sí aplica. Mi papá le dijo al hombre del registro -se va a llamar Guadalupe y me puso como consideró adecuado; Ma Guadalupe. Soy Pedagoga de formación, y maestra por rebeldía, porque después de tanto negarme esa posibilidad, encontré en la docencia el mayor regocijo de mí andar por la vida.

-Lupita, ya ve a la Red, es necesario que compartas ese espacio-, me decía Carmen, compañera, colega y amiga de un grupo de maestros que nos empeñamos en lograr algo diferente en este caminar por las aulas; me decía esto que cada vez que nos veíamos o estábamos en el Seminario de los miércoles. En un principio no me detenía mucho a pensar en esa invitación, que ya otros compañeros me habían hecho, porque en realidad me parecía difícil adquirir un compromiso en sábado, que eran los días de las sesiones, sin embargo al paso del tiempo, empecé a sentir curiosidad y mucha inquietud al escuchar cómo los compañeros que formaban parte de la Red, expresaban con emoción; sus dudas, sus inquietudes y sus desacuerdos, los veía tan frenéticos y apasionados que un buen día sin pensarlo mucho, pero con muchas ganas de formar parte de ese círculo, tomé mi entusiasmo y mi empeño y empecé a asistir.

El trabajo en red, es una opción que de alguna manera había escuchado, que era una manera diferente de trabajar en la búsqueda de un objetivo común, de oídas sabía de redes de maestros que se organizaban para trabajar juntos y estar comunicados entre ellos. Sin embargo jamás me había interesado o más bien no tenía claro lo que era , ni lo que implicaba, ni mucho menos lo que significa que uno forme parte de una Red. La Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad (Red Metropolitana de Lenguaje), estuvo cerca de mí desde lejos, a la distancia sabía lo que ahí realizaban los maestros que formaban parte de esta Red, como se daban sus procesos de discusión y las dinámicas que se desarrollaban en sus sesiones, me sentía atraída algunas veces.

Cómo parte de mi proceso académico al impartir la maestría de lengua en la UPN, me era necesario conocer y estudiar concienzudamente la estrategia de pedagogía por proyectos, que plantea una filosofía humanista y una formación permanente para los maestros, y que era la base de los trabajos realizados en dicha maestría, junto con la escritura de relatos. Para reforzar e intercambiar mi propio proceso decidí y por invitación de mis amigos asistir a un seminario donde entre otras cosas, se discute, se comparte, se dialoga y se exponen textos que nos apoyan no sólo en la pedagogía por proyectos y el trabajo con los relatos, sino en varios aspectos referidos al aula, este seminario me fue proporcionando muchas más herramientas para reforzar tanto la teoría como la práctica en ésta y otras estrategias. Discutir e intercambiar experiencias me pareció una oportunidad muy adecuada y con nuevas alternativas para el trabajo dentro del aula, tener el espacio para expresar mis sentires y mis conflictos con mis compañeros del seminario que también tenían mucho que compartir de sus propias experiencias, me permitía tener otras miradas y sobre todo repensar mis propias prácticas y decisiones dentro del aula, esta riqueza de intercambio me llevó a tomar la decisión de formar parte de la Red Metropolitana de Lenguaje, a la que también asistían mis compañeros del seminario, que de manera continua me volvían a recordar que era importante que asistiera.

No sé en otras redes, pero a la Red Metropolitana, conocida en el bajo mundo como Red Metro, se asiste por invitación y por convicción, es decir no hay reglas establecidas, más que el compromiso y la voluntad de estar ahí, la certeza de que asistir y formar parte te regocija y te hace sentirte parte de y pertenecer a ella. Y yo estaba completamente convencida de que no sólo aprendería de todos los integrantes, sino de que me sentiría muy bien estando ahí, y que valía la pena el esfuerzo que me implicara estar en sábado por la tarde.

Empecé a asistir de manera regular cada mes, no tuve necesidad de un proceso de integración porque la mayoría de los compañeros los conocía de otros espacios. Mis primeras sesiones eran de una gran escucha, ya que el trabajo que se realiza está principalmente centrado en el diálogo y en la discusión, así como en la lectura de relatos de lo sucedido en el aula. El centro de la discusión está en el intercambio de experiencias de la pedagogía por proyectos llevada al aula, entre otras cosas que ahí se suceden; en los niveles de primaria, secundaria, y nivel superior, y hasta maestría ya que la discusión se torna muy jugosa por la diversidad de miradas en varios niveles educativos.

Al tener la oportunidad de compartir con otros nuestro recorrido en el aula; inquietudes, problemáticas, hallazgos, triunfos y fracasos, pero sobre todo de ser escuchado, es algo distinto, regocijante, nos va proporcionando nuevas herramientas y nuevos bríos, nos pone en una constante reflexión de lo que estamos haciendo, y cómo lo estamos haciendo, y sobre todo uno, no se siente solo.

En la Red se comparte, se intercambia y se discute, y se acompaña algunas veces relatos escritos y otras con vivencias. Escuchar tantas experiencias y conforme avanzaba en mi estancia en la Red Metro, me cambió el panorama con respecto a lo que podía atreverme a realizar en el aula, me sentía como resguardada, como segura, después de escuchar las travesías por las que había que pasar al intentar hacer algo diferente dentro del aula, me di cuenta que podía equivocarme y volver a intentar cuantas veces fuera necesario, y así lo hice, decidí lanzarme al vacío y empecé haciendo proyectos pequeños en la asignatura de Tic, desde la pedagogía por proyectos, que en un principio me fueron un desastre, es decir muy complicado, por supuesto empecé a escribir mi primer relato, que como era de esperarse también tuvo sus detalles, pero a partir de aquí ya no pude detenerme, continuo cada semestre haciendo pedagogía por proyectos en los grupos que atiendo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, enfrentando en cada proyecto nuevos retos, sintiendo angustia y nerviosismo y algunas veces ante la incertidumbre de no lograr lo esperado, pero creciendo un poco cada vez, en un ir y venir constante en la Red Metro, porque ese compartir y escuchar continuo da una sensación de regocijo y de logros alcanzados.

Mi experiencia más inesperada es haber acompañado a los alumnos de cuarto año de la BENM en su trabajo desde la pedagogía por proyectos en las escuelas de práctica, donde junto con ellos redescubrí la importancia de escuchar a los demás y compartir experiencias, para mejorar un poco cada día.

Olimpia Olivera, Profesora en Educación Primaria en Oaxaca, Oaxaca²⁰

La historia que voy a contar tiene un pasado un poco complicado, lo resumiré: todo empieza desde la normal y mi acercamiento a la Pedagogía de Proyectos de Josette Jolibert estando todavía en la escuela. Me gustó tanto, que de allí en adelante decidí trabajar proyectos de aula. Al salir de la Normal me incorporé a trabajar como docente. He trabajado en diversas comunidades de la sierra oaxaqueña, trabajé en San Isidro, Santa Catarina Ixtepeji y en San Baltazar Guelavila, Ocotepéc, comunidades rurales y un poco aisladas de la Ciudad de Oaxaca. Licenciada en Educación Primaria. Soy Integrante de la Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad. Oaxaca, México. He cursado los diferentes programas que esta Red ha generado en el estado: Diplomado de Fomento a la Lectura, La enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos y la Especialidad en la enseñanza del español. He ido a algunos encuentros de lenguaje e investigación fuera del país.

Alejandra Hernández, Profesora de Educación Primaria en Ecatepec, Estado de México

Cuando me integré a la Red Metropolitana de Lenguaje, había terminado la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 053 en Ecatepec Edo. de México. Tengo cinco años como docente frente a grupo, actualmente soy directora en una escuela primaria de Ecatepec. Me gusta leer y escribir, he tomado diversos cursos, talleres y diplomados. Considero que, el fomento a la lectura es una posibilidad de generar opciones para despertar el interés de la lectura, diseñar estrategias y modificar la práctica docente, que por inercia ejercía. Acerca de la Pedagogía por proyectos, puedo decir que es un camino hacia una práctica diferente, con posibilidades ilimitadas.

Para mí, la Red es un espacio donde se construye el conocimiento con la aportación de cada uno de los que la conforman, donde cada quien toma lo que le sirve para mejorar y permite el crecimiento personal. A esta Red llegué por invitación del maestro que estaba impartiendo el diplomado de fomento a la lectura en la UPN Ecatepec. En ella he participado, escribiendo, desarrollando proyectos, vertiendo mis experiencias. También he trabajado proyectos, relatos pedagógicos. Logro a través de la experiencia narrada y del compartir colectivo, cuáles son mis debilidades para convertirlas en fortalezas, reconozco algunos de mis paradigmas, que llevan a tomar posición y algunas acciones.

²⁰ Texto reconstruido a partir de otras experiencias.

Actualmente quiero desarrollar un proyecto con los padres de familia de la escuela, que tenga que ver con el manejo de las emociones de sus hij@s, para eliminar conductas irregulares, tomando como base la Pedagogía por Proyectos. Todas estas experiencias me han dejado una enseñanza.

Rosalino Gómez, Profesor jubilado²¹

Cuando escribí la experiencia sobre la lectura y la escritura, al término del ciclo escolar 2011-2012, trabajaba con niños de tercer año, en el Centro Escolar Morelos, en la Ciudad de Oaxaca, Oaxaca. En ese entonces tenía 35 años de antigüedad. Cursé el diplomado en Pedagogía por Proyectos y descubrí que mi práctica era rutinaria y aburrida, al hacer una galería de dibujos pudimos pensar la lectura y la escritura de otra manera: producir textos y compartirlos con niños de otros grupos y con sus padres de familia. He trabajado en muchas escuelas y en varias regiones del estado de Oaxaca. Ya tenía algunos años trabajando en el Centro Escolar Morelos. Ahora, me encuentro jubilado.

Irma Lilia Huante, Profesora de educación preescolar en Michoacán²²

El relato como el lugar de la sospecha y construcción de sentido

¿Dónde comienza la comprensión? A menudo surgen frases como: *ahora sí, ya lo comprendí*. Pero, ¿qué se comprendió, como se llegó a esa comprensión? La comprensión comienza cuando se descubre algo extraño, provocador, desorientador que genera no su entendimiento ni su explicación, sino que desliza la duda, la sospecha de que algo puede ser, y se comienzan a trazar un conjunto de relaciones y esbozar horizontes de lo que ese algo puede llegar a ser.

En el caso del presente trabajo de investigación, sucede que está la vida, o mejor aún, el mundo de la vida, donde los acontecimientos se tejen para dar cuenta de algo que se ha vivenciado; sin embargo, este mundo de vida no es la vida que se observa y se registra, como una descripción densa, es esa vida contada por otros,

²¹ Texto elaborado a partir de otros textos del profesor Rosalino, quien ya está jubilado.

²² De ella ha sido imposible el contacto, pues al parecer se ha jubilado y cambiado de domicilio.

los que la han vivenciado y que ahora, la narran a través del relato; docentes narradores que para contar esa vida en las aulas elaboran una reconstrucción desde una perspectiva autobiográfica (una forma de creación del yo) en la que las diversas voces desde un narrador se dan cita, un lugar donde los recuerdos y la memoria se activan en el decir, donde personajes, lugares y acontecimientos se tejen para dar forma a una historia, la historia de la gente que vive su vida.

Entonces sucede que la disposición por contar algo, genera una perspectiva para reconstruir algo que pasó, que le pasó. Porque contar eso que pasa o acontece a través de historias, no es algo simple, es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado. De hecho las historias narradas a través del relato, son una forma de acceder a lo subjetivo del que narra, y quizá el relato no dé cuenta de todo lo que pasó o aconteció, puesto que se cuenta desde la mirada del narrador, aquí lo interesante es pensar en lo narrado como una forma de recrear el mundo que se vive, en que se vive o se habita. Reconstruir la realidad a través de la narrativa, –dice Bruner (2002:18)- puede ser algo nebuloso y difícil de capturar, en cierto modo: “... está bien desconfiar de una historia demasiado bella. Esta implica demasiada retórica, una cierta cuota de falsedad. Puesto que los relatos, quizá en contra de la lógica o la ciencia, tienen en conjunto la apariencia de ser demasiado sospechosos de segundas intenciones, de abrigar una finalidad específica y, en especial, de malicia”. Efectivamente, un relato no denota la realidad como tal, la significa. Un relato se configura en ventanas para atisbar en esa realidad. El sentido de esa realidad se construye en la urdimbre de la experiencia, en la significación que nos permite construir referentes de esa realidad, de esa vida vivida. Y lo más pertinente del relato, es que al narrar esa vida, para el propio narrador representa un modo de volver a vivir la vida.

Para Bruner (2002:30) en ese contar de la vida existen tensiones dialécticas entre lo canónico y lo posible, “Pues los relatos de lo verdadero -la autobiografía y en, general, la narrativa autorreferencial- tienen la finalidad de mantener el pasado y lo posible aceptablemente unidos”. Porque en el relato se intenta corroborar además

de quiénes y qué somos, quiénes y qué podríamos haber sido, de acuerdo a las relaciones que desde la memoria y la cultura se establecen y de las cuales muchas veces no somos conscientes. En las historias que contamos hablamos de nosotros mismos, lo cual refiere a inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué nos aconteció y por qué hacemos lo que estamos haciendo. Refiero a la invención del relato porque no es escribir paso a paso todo lo que aconteció, sino aquello que para el que relata tiene significación, luego entonces las tramas se ajustan a partir de una mezcla entre lo acontecido y los recuerdos que subyacen en la memoria. Y es que en el relato hacemos una representación de nosotros mismos, además de que no es posible contar una experiencia sin asumir una perspectiva, la que uno mismo ha establecido, porque en principio el relato es para ser leído por el mismo narrador, en un segundo momento para el otro que se siente atraído por la historia, forma o contenido, con que se ha formulado el relato.

Con respecto a esta forma de narrar la vida, Bruner (2002:125) considera:

“La narrativa, si bien es un evidente placer, es una cosa seria. En el bien y en el mal, es nuestro instrumento preferido, quizás inclusive obligado para hablar de las aspiraciones humanas y sus vicisitudes, las nuestras y las de los demás. Nuestras historias no sólo cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura y una realidad irresistible; y además una actitud filosófica. De hecho, por su misma naturaleza, los relatos dan por descontado que nosotros, sus protagonistas, somos libres, a menos que estemos atrapados por las circunstancias. Y asimismo dan por descontado que las personas saben cómo es el mundo, qué se puede esperar de él, así como qué se espera de ellos. Con el tiempo, la vida no llega a imitar el arte como aliarse con él. Es <gente habitual que hace las cosas habituales en lugares habituales por razones habituales>”.

Es indudable que la práctica docente sea un relato en busca de un narrador. ¿Por qué el relato es una forma de hacer explícita la práctica docente? Porque el relato ha estado presente en todos los tiempos; en todos los lugares y en todas las sociedades, no ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa (Barthes, 2002). Porque

el relato permite la construcción de una nueva narrativa de la vida escolar hecha por los propios maestros, desde donde se reconocen las diversas formas de hacer escuela y construir comunidades educativas, a través de un lenguaje cálido y de confianza que sólo la plática puede dar. Porque no sólo es importante conversar y argumentar, sino también tener la capacidad de ejercer la narrativa, que engloba y totaliza los conocimientos transmitidos. Porque los humanos no somos problemas o ecuaciones, sino que estamos hechos de historias.

El sentido en esta investigación no es tratar de realizar un acopio de anécdotas, recuerdos o historias sueltas, sino de construir una interpretación hermenéutica y narrativa de las experiencias educativas que maestros cuentan acerca de la vida cotidiana en las aulas y de los acontecimientos del mundo escolar. Por eso, cuando Ricoeur (2009:192-193) hace una lectura acerca del *mythos* de Aristóteles: plantea que la intriga, "...es la relación entre vida y relato, porque el *mythos* a la vez es fábula (en el sentido de la historia imaginaria) es intriga (en el sentido de la historia bien construida). Poner en intriga es como una síntesis entre los acontecimientos o incidentes múltiples y la historia completa y una; la intriga tiene la virtud de sacar una historia de múltiples incidentes o, si se prefiere, de transformar los múltiples incidentes en una historia".

Un acontecimiento es más que una ocurrencia, quiere decir algo que simplemente sucede; lo que contribuye al progreso del relato tanto como a su comienzo y a su fin. La intriga organiza en conjunto a los componentes tan heterogéneos como las circunstancias encontradas y no deseadas, agentes y pacientes, encuentro al azar o buscados, interacciones que ponen a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración, de los medios más o menos bien acordados con los fines, en fin, a los resultados no deseados, la reunión de todos estos factores en una historia única hace de la intriga una totalidad que puede ser a la vez concordante y discordante.

La narrativa representa la vida como una actividad y una pasión en busca de relato. Como se puede mirar en esta discusión, la trama del relato, su

universalidad, su univocidad, es lo que le da ese carácter de fiabilidad, pues al igual que el mito, forma parte de todas las culturas e incluso se instituye como parte de una cultura. La búsqueda en la narrativa es el comprender por sus significaciones. Lo que no quiere decir que la narrativa no posea una lógica y sea uso de la razón, más allá de lo anecdótico, que también había que pensar en la posibilidad sino lo anecdótico también tiene un estructura, una lógica y un uso de razón en tanto que interpretación cultural.

Ante la heterogeneidad de los relatos, sólo la sorpresa puede ser una actitud de vida. Habrá que estar abiertos a las experiencias y sueños de quienes relatan. Porque un texto siempre es la reconstrucción del mundo, reconstrucción que demanda muchas lecturas. Construcción y reconstrucción del espacio escolar y de nuestro patrimonio pedagógico como maestros.

El relato docente, bien podría estar entre la narración histórica y el relato de ficción, ambos refieren al mundo de la experiencia humana, pero tales experiencias son de distinto nivel epistemológico y diferente intención semántica: el conocimiento de la realidad a que aspira la primera tiene su lugar en el pasado, es una relación documentada de hechos concluidos y sus previsibles consecuencias sociales; el relato literario se da, en cambio, en un punto presente siempre renovado o, por mejor decir en un futuro permanentemente actualizado, tanto por lo que toca las acciones y pasiones que en ellos se instauran, como por el extenso espacio que concede a sus renovadas recepciones. Existe pues en el relato literario, una libertad para el lector que le es negada en el relato histórico: la de permitir las innumerables formas de disfrute. Este punto es fundamental para la presente investigación, los relatos docentes narran acontecimientos pedagógicos, que no sólo le dan sentido al autor, sino que permiten una construcción colectiva del acontecer cotidiano de las escuelas, en que los otros se reconocen, además de que para el autor, traer esos recuerdos al presente, le permiten esbozar trayectorias futuras, lo que relaciono con la poética aristotélica, de suscitar una

nueva visión y una nueva consciencia del mundo, de un mundo nuevo y revelador que nos incluye y nos compromete a nosotros mismos.

Un buen relato nos remite a la creación de nuevos universos imaginarios. Y es que al situarlas entre lo histórico y ficcional del relato, estas historias instauran figuras plenas de significados trascendentes, pues nos proporcionan una nueva forma de admirar, esto es, de dirigir nuestro entendimiento a la contemplación de lo más profundo y sutil de la entidad del hombre, así como de las infinitas formas de representación imaginaria –visible- de nuestra aventura humana. Al comprender la realidad que representan los relatos pedagógicos, nos permitimos comprender la realidad educativa, desde el punto de vista de la trama, de los hechos narrados, de los contenidos esbozados, en medida que desentrañamos sus significados y sus significaciones.

Ricoeur (1999) menciona que la experiencia estética de la lectura (bien de esos relatos pedagógicos) viene a complementar la acción mimética desarrollada por el relato. El lector activa el mundo referencial configurado por el *mythos* narrativo con el objeto de moldear su propia experiencia en función de los paradigmas pragmáticos desarrollados en la historia contada. En estos relatos de maestros, el acontecimiento narrativo radica en la formulación repentina de lo que le aparece hoy al narrador como el trasfondo de sus vivencias y acciones de ayer. Que lo colocan ante sí mismo, en eso que pudiera llamarse objetivación circunstanciada, proceso en que la voz narrativa se desdobra para orientar la atención perceptiva, cognitiva y valorativa del oyente, y por ende, la del lector. De acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), las narrativas que los profesores cuentan, revelan que sus historias tienen funciones de identidad del yo (self) y culturales, de entretenimiento, de evaluación moral y pedagógica. De hecho, las funciones del relato pedagógico constituyen los medios para reflexionar el trabajo que realizan en un contexto cultural, además dan cuenta de la identidad del yo a medida que expresan su saber y su hacer docencia.

Entonces, los relatos de vida constituyen otra forma de narrar el aula y la escuela, puesto que los relatos son textos vivos porque nos conminan a recorrer el mundo imaginado de lo escolar y educativo, a través de traer a cuentas un sinfín de recuerdos que nutren la memoria, y porque al describir el acontecimiento, predice el significado de lo que acontece, pasa o sucede, un recorrido que produce la pasión de asomarnos a través de las palabras de lo que representan las dudas, las angustias, las certezas, el carácter, los deseos, el fluir de los conocimientos, las insatisfacciones, las incomprensiones, el hacer docencia.

El relato por la soltura que tiene para escribirse, es la herramienta que facilita que los docentes antepongan su voz como la autoridad que constituyen en el aula. Recupero el relato como texto, desde una posición del enfoque interpretativo que no asume como problema la subjetividad, ni la verificación, ni el carácter objetivante. Los relatos que se han elaborado y que forman parte del cuerpo de análisis de esta investigación son relatos de vida porque no son sólo registros de lo que sucedió, sino una interpretación (que varía en el tiempo) de su experiencia. Porque como menciona Ricoeur (1999), la experiencia que se escribe, no es ya la experiencia, sino la interpretación que hacemos de esa experiencia, de tal forma que los elementos que se seleccionan de la experiencia tienen que ver con lo que nos sucedió o aconteció, es decir aquello que al leerlo nos invita a volverlo a vivir, por eso es que el relato es un texto vivo.

Un relato de vida nos plantea en su forma y contenido el cómo narramos, cómo escribimos, cómo representamos nuestra vida en este hacer docencia, porque ello nos conduce a la identidad narrativa del ser nosotros, del reconocimiento de sí mismo, a construir la noción de la identidad docente como lo humano que puede ser. Porque lo que se busca en estos relatos de vida no es lo *verdadero* sino la autenticidad o veracidad, el cómo se está inmerso en una práctica, en su autoría, método de composición e interpretación.

La observación surge en el lugar, ahí se producen “huellas” e “indicios” de un universo significativo. Saber leerlos para saber que nos dicen, mirarlos con

atención es un comienzo. Pero ese lugar, no es para el caso de esta investigación, el lugar geográfico, sino lo que bien podría llamar, el lugar de la producción de sentido, lo que prevalece en el tiempo que no es lo físico propiamente dicho, sino lo que adquiere significación. Son relatos de docentes en contextos de autoformación, puesto que son: "... construcciones simbólicas que en virtud de sus rasgos estructurales, pueden, afirmar, representar, significar, decir algo acerca de algo". (Thompson, 1998: 183) La docencia es comprensible sólo y en tanto que forma parte de la vida social, ya que como dice Thompson (1998: 183) "La vida social no es sólo una cuestión de objetos e incidentes que se presentan como hechos en el mundo natural: también es una cuestión de acciones y expresiones significativas, de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos, y de sujetos que se expresan por medio de éstos y buscan comprenderse a sí mismo y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben".

El oficio que aquí se traza, es el de interpretar la interpretación que otros hacen, de ahí las voces de docentes y sus relatos. Puesto que son personas situadas en un mundo social e histórico, se narran en el tiempo, y lo que nosotros logramos apropiarnos es de su estar siendo, aquello que les da identidad narrativa, no son a partir del presente del aula, los maestros son a través de sus historias. Nos viene bien el concepto de cultura en Geertz (2006: 20) "... el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido... la cultura es esa urdimbre y el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones". Así que el relato que elaboro, no es otra cosa más que una interpretación de otras interpretaciones de un mundo que ya es descrito e interpretado constantemente por los individuos que lo constituyen. De esta manera el análisis de la educación, desde una perspectiva del análisis de la cultura, constituye la búsqueda de lo que se dice a semejanza más de la interpretación de un texto literario, de tal suerte que de lo que se trata es de dar sentido a las acciones y expresiones, y especificar el significado que tienen para los actores

que las ejecutan, aventurar entonces algunas consideraciones refutables de esa construcción de sentido en el mundo. De acuerdo con Thompson (1998: 197): “Lo que se requiere no es tanto la actitud de un analista que busque clasificar y cuantificar, sino más bien la sensibilidad de un intérprete que busque descifrar patrones de significado, discriminar entre distintos matices de sentido, y volver inteligible una forma de vida que ya es de por sí significativa para los que la viven”.

Más que el lugar geográfico, es el lugar del acontecimiento, puesto que el acontecimiento no es otra que la traducción del orden de las cosas; es decir que, los relatos son el lugar, el tiempo y el espacio del ser y el saber de los maestros/as. Los maestros conversan sobre sus preocupaciones personales y pedagógicas, sobre los fenómenos políticos que acontecen en la educación, y sobre lo que han sido en el tiempo del aula y la escuela. Son maestras de Oaxaca, del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y del Estado de México, de quienes convergen sus voces, y a través de sus relatos de experiencias de aula, en contextos de red, diplomados y especializaciones en lenguaje. Los relatos en tanto que recuperan experiencias docentes constituyen el viaje hacia ambientes de enseñanza y aprendizaje en el aula, la escuela y la comunidad.

Para Marc Augé (2004:59) el lugar antropológico es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que observa, o bien, el lugar como una configuración instantánea de posiciones. Puesto que los relatos de docentes constituyen una fuente de análisis, en el sentido de testimonios y recuerdos, como una forma de hacer presencia y mentar el espacio presente.

Narrar el visitar. Toda investigación social recurre al trabajo de campo. Así que como en esta investigación no se trata de poner en el juego del análisis las tensiones, sino las significaciones, el lugar está dado por el emerger de la voz de los maestros desde sus propias palabras escritas: relatos de vida en el aula, donde la acción del lugar radica en los hacedores y contadores de historias. Así que definir el lugar, es como ir de viaje por las escuelas para registrar los saberes

que los docentes implementan en el día a día en las aulas, es una forma de hacer un trabajo de investigación social. Dar cuenta del lugar y sus acontecimientos. En esta perspectiva Ricoeur (2010) diría que el tiempo se vuelve humano cuando la figura narrativa le da forma, y la narrativa se vuelve significativa cuando representa la experiencia humana en el flujo del tiempo. Puesto que las personas se cuentan historias de quiénes son, lo que les interesa y cómo esperan realizar sus aspiraciones. Estos relatos moldean en forma significativa la conducta humana. Por lo tanto, el análisis social no puede ignorarlos. (Rosaldo, 1991)

De acuerdo con Geertz (1997) del *estar allí* al *estar aquí*, es un proceso de escritura etnográfica, donde lo que se busca es la construcción de mundos textuales para situar el encuentro con unos Otros que son Nos-otros, en el sentido del *no sólo estuve allí, sino que fui uno de ellos, y hablé con su voz*; con la finalidad comprender y apreciar la textura de sus vidas, en esa interminable búsqueda de agujas en infinitos pajares. Es decir que, el problema básico no es ni la incertidumbre que implica el contar historias sobre cómo viven otras gentes ni la incertidumbre epistemológica acerca de cómo clasificar tales historias en el marco de los géneros académicos, sino que estos textos *narrativos* empiezan a considerarse en sí mismos y no como meras mediaciones, una vez empieza a vérselos como construcciones y construcciones hechas para persuadir.

Los relatos de vida son formas narrativas culturalmente disponibles que ponen en primer plano la trama, el clímax y la interacción del narrador y los protagonistas. Y al igual que los antropólogos, lo que se busca es en ese encuentro con los Otros, expresar la diferencia. Poner en juego la capacidad para convencernos de que lo que dicen es resultado de haber podido penetrar (o, si se prefiere, haber sido penetrados por) otra forma de vida, de haber, de uno u otro modo, realmente “estado allí” (Geertz, 1997:14). Convencernos de que verdaderamente se ha estado allí, de haber estado nosotros allí, haber visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron. Esa es la cualidad tanto de la escritura etnográfica, como los relatos de vida, entonces el lugar es el lugar de

la producción escrita, del mundo escrito para encontrarnos con ese Otro que somos Nos-otros.

Tejiendo Experiencia y saber

La vida es vivida, la historia es relatada. “La experiencia puede ser dicha, requiere ser dicha. Plasmarla en el lenguaje no es convertirla en otra cosa, sino lograr que al expresarla y desarrollarla, llegue a ser ella misma”. (Ricoeur, 2010:55) La experiencia al ser relatada se reconfigura en sentido y referente, en el juego del acto de relatar en todas sus formas, constituye su carácter temporal. La experiencia (humana) relatada, ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente, al ser tiempo es que es posible ser relatada. La experiencia es una historia extraída de acontecimientos. Un acontecimiento no sólo es un suceso, algo que ocurre, es un componente narrativo que, requiere de una cierta disposición narrativa para encontrar el carácter inteligible de la intriga, seguir la historia constituye una forma elaborada de comprensión. La mirada que se construye de esa experiencia relatada, no es sólo la serie de episodios que componen la historia, sino además la configuración que de esa experiencia elabora el relato, base para la inteligibilidad, encontrar el haz de significación, esa trama que constituye la unidad narrativa. Aprender esas tramas narrativas constituye el reconocimiento de los vínculos entre el mundo de lo real y el mundo del texto, la mimesis como función del relato para reconfigurar el mundo de la vida, no para volver a vivir la vida que fue, sino vivir narrativamente el sentido de esa vida.

La experiencia es aquello que forma parte de nuestras vidas y en tanto tal, cobra significado. Es a través del relato que las palabras son en el tiempo como ese algo existencial, temporal de la existencia, que da cuenta de nuestra subjetividad de eso que hemos sido, de lo que aspiramos a ser. ¿Qué constituye la experiencia? Una trama de significaciones, una urdimbre de subjetividades acerca de lo que sabemos y lo que somos, para establecer que en términos de experiencia se abra

la posibilidad de formación y des-formación, es decir, de transformación. Porque se está en disposición a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber, así como la posibilidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo mismo. Se pone de manifiesto ese saber que ofrecemos a los estudiantes y ese ser maestro, porque si consideramos lo que Zambrano (2011) define como experiencia: *el saber sedimentado en el transcurso de la vida*, entonces nos pensamos en el conocimiento para que los otros lo aprendan. Recurrimos al saber de la experiencia para apropiarnos de los recursos que se requieren para afrontar cualquier contingencia. Porque ser maestro implica haber desarrollado una intuición de la enseñanza a través de la experiencia en el aula, tanto como encontrar sentido en la práctica a lo aprendido en las aulas de alguna institución formadora de docentes (o algún otro medio de formación o acreditación de conocimientos para ejercer la docencia). De acuerdo a Contreras y Pérez (2010), ese saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive.

La distinción entre saber y conocer tiene que ver más con sus campos de práctica y construcción del conocimiento. Ambos forman parte de la actividad humana. Existe un saber que deviene de paradigmas y modelos explicativos sobre un quehacer específico. Pero también hay otro saber, el de la experiencia que tiene que ver con la capacidad reflexiva de una práctica pedagógica. Este otro saber, narrado por su protagonistas, nos permite entrar en la vida de esas personas, y encontrarnos con sus puntos de vista, sus intereses, deseos, aspiraciones, razones, sentimientos, a sus aprendizajes y saberes (Contreras y Pérez, 2010). De ahí que en la preocupación por describir y reconstruir una situación educativa, historia o trayectoria personal, es pertinente una mirada atenta para desvelar los sentidos de lo pedagógico y/o educativo que subyacen en ese saber.

Entonces, podemos decir que existen dos tipos de saberes. Los *saberes constituidos*, que permiten un descentramiento respecto del saber que cada cual ha construido a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus instituciones, son saberes que posibilitan un distanciamiento de su propia práctica docente. Los otros saberes, son los *experienciales*, a través de los cuales nos hacemos las preguntas necesarias; es el saber de la experiencia a través del cual, construimos miradas del mundo –escolar-, al que nombramos y nos lo interrogamos. Para Bourdieu, ese saber es el capital cultural, y sus tres estados serían: el estado incorporado, el objetivado y el instituido. El primero nace de la propia cultura, de la práctica y la experiencia, es decir, del saber hecho cuerpo, ese cuerpo que somos. Al segundo corresponden todos los objetos que dan cuenta que ese que soy es. El tercero es el conjunto de documentos que prueban que soy quien se dice ser. En las narrativas docentes, lo que se muestra es ese saber experiencial, ese saber incorporado.

Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo *presencia*. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir e impulsar en esa relación personal (Contreras y Pérez, 2010). Existe una forma de ser maestro, esta condición sólo es posible a partir de los saberes incorporados a partir de la experiencia. De acuerdo con Contreras y Pérez (2010), quien recupera a Van Manen, la pedagogía no es la teoría que se tiene sobre la docencia ni su aplicación, sino que es aquello que se ha incorporado y que permite al maestro un buen desempeño en el aula. Una persona puede conocer las mejores teorías de la educación, y no por eso ser mejor maestro. Recuperar la naturaleza de los saberes de la experiencia para la formación, tiene sentido si estos saberes permiten, más allá de su comprensión y adquisición, vivir una experiencia de transformación.

La existencia de las tantas formas de conocer, orienta y da sentido a nuestro vivir, de hecho, nos proporciona una inspiración para habitar el mundo, el del aula en este caso, las percibimos como formas vivas de un saber que nos conecta con otros, que surgen de otros con quienes nos relacionamos. Porque cada uno, cada una, vive a través de eso que llamamos saber pedagógico, un saber que nace de la experiencia, de lo aprendido en las instituciones formadoras de docentes, un saber que es una apropiación del oficio de ser docente, del hacer docencia, es un saber que se sostiene en primera persona, que lo es en la medida en que nos ayuda en concreto a pensar lo que nos pasa, a dilucidar el sentido o los sinsentidos de lo que hacemos, y los condicionantes en los que, eso que hacemos, se encuentra atrapado; un saber que nos ayuda a preguntarnos por la presencia del otro, de los otros, y lo que traen consigo como experiencia y saber, como experiencia y deseo de ser. Larrosa en Contreras y Pérez (2010: 102) recupera a Heidegger a propósito de la experiencia:

“Hacer una experiencia con algo sea una cosa, un ser humano, un dios. Significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de ‘hacer’ una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer, ‘hacer’ significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello”.

Experiencia y saber son esas figuras de la intersubjetividad, de las tramas de significación que ante, una posición atenta a su discontinuidad, a las rupturas, a la dispersión, en busca de lo específico, lo único, podríamos elaborar aquellas narrativas inconstantes y asombrosas que han conformado al y son producto del hombre. No como otra cosa, sino para comprender los fenómenos educativos, lo cual implica que, a la comprensión se le vincule con el lenguaje como medio de esa intersubjetividad y como formas de expresión concretas de forma de vida ligada por supuesto, a la alteridad. Dada la alteridad, su uso y reconocimiento, su comprensión implica siempre ya un conocimiento de lo propio, ante cuyo horizonte solamente lo otro puede ser concebido como otro.

El relato, una aprehensión en el tiempo

El relato es una construcción narrativa del tiempo, porque a lo largo de la historia se da cuenta de un tiempo en un espacio o lugar; pero también el tiempo constituye los hilos del relato, su trama se teje al paso del tiempo, donde huellas, intrigas, personajes y acontecimientos se van instituyendo temporalmente, de hecho surge la existencia temporal, esa que surge en lo narrado. Para Ricoeur (2011: 513) "...la narración no puede ser una mimesis de la acción sin ser también una mimesis de seres actuantes, que son en el sentido amplio que la semántica de la acción da a la idea de agente, seres que piensan y sienten; mejor: seres capaces de expresar sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones. Luego entonces, ser sujeto de experiencia es ser sujeto de cultura, es ser sujeto histórico, es ser en el tiempo. *Ser en el tiempo es ser medido por el tiempo en sí y en su existencia.* (Ricoeur, 2010: 34) Puesto que son narrativas del pasado reciente, que constituyen gritos y susurros: voces, imágenes, materialidades, trazos, huellas y gestos. El tiempo es la metáfora del viaje: un alejarse para volver y encontrarse con lo más íntimo, lo más propio, lo más originario. Este es un viaje hacia atrás, hacia la existencia anterior, o bien interior, que es la que devuelve a la vida presente. Se busca en el pasado para entender su propia vida, encontrar el sentido de su vida y volverla a significar.

En la narrativa, memoria y tiempo se entrelazan para dar cuenta no de aquello que pasa, sino de ese algo que permanece. Ser en el tiempo, es sin duda la existencia temporal, cuya presencia sólo es en tanto que es narrada. Lo que queda o permanece del ser, o del acontecimiento, es la imagen, las huellas de ese algo que fue y que puede ser. En Ricoeur (2009: 61) al primera apreciación del tiempo, tiene que ver con "La impresión que dejan en ti las cosas al pasar, y que permanece apenas pasaron, esa presencia es la que mido, no las cosas que pasaron para producirla". En su aporía del tiempo con respecto al debate con la noción de ¿qué es el tiempo?, en las confesiones de San Agustín, Ricoeur (2009:64) admite cuatro estadios: "1) lo que se mide no son las cosas, sino su

expectación y su recuerdo; 2) que se trata de afecciones que presentan una espacialidad mensurable de género único; 3) que estas afecciones son como el reverso de la actividad del espíritu que avanza sin cesar, y, finalmente, 4) que esta misma acción es triple y se distiende a medida que se extiende”. Y que el mismo Ricoeur (2009: 64) las expone como enigmas, al trazar la duda: “1) ¿cómo medir la expectación o el recuerdo sin apoyarse en las señales que delimitan el espacio recorrido por un móvil, sin tomar, por lo tanto, en consideración el cambio físico que engendra el recorrido del móvil en el espacio? 2) ¿Qué acceso independiente poseemos para llegar a la extensión de la huella mientras está éste sólo “en” el espíritu? 3) ¿Tenemos algún otro medio para expresar el vínculo entre el *affectio* y la *intentio*, fuera de la dinamización progresiva de la metáfora de los lugares atravesados por la expectación, la atención y el recuerdo? (...) 4) La última tesis, si se puede llamar así, constituye el enigma más impenetrable; aquel a costa del cual San Agustín “resuelve” la aporía de la medida: el espíritu se “distiende” en la medida en que se “extiende”: éste es el supremo enigma”. Para Ricoeur (2009) la especulación sobre el tiempo data en *el acto poético de la construcción de la trama*.

Si tomamos en cuenta que el relato es una mimesis de la realidad, entonces la trama que se elabora, da cabida a dos nociones de tiempo: tiempo de narración y tiempo narrado. Ricoeur (2011: 494) plantea que: “...el hecho de “narrar” y la cosa “narrada” se distinguen precisamente en ese acto de hacer presente. Distinción fenomenológica, pues, que hace que cualquier narración es narrar algo (*erzählen von*) que no es la propia narración. De esta distinción elemental se deriva precisamente la posibilidad de distinguir dos tiempos: el empleado en narrar y el narrado”. Si narrar es hacer presente los acontecimientos, en una dimensión cronológica, una dimensión episódica del relato, que da cuenta de la estructura del relato y que corresponde a preguntas como: ¿qué pasó entonces?, ¿y después?, ¿qué sucedió más tarde?, ¿cuál fue el desenlace? Esto no quiere decir que, un relato sea la suma de unos episodios a otros, sino que la actividad de contar consiste también en elaborar totalidades significativas a partir de acontecimientos

dispersos. Para Ricoeur (1999), la complejidad de la actividad narrativa radica en su capacidad de combinar lo secuencial y lo configurativo. El hecho de contar y de seguir una historia consiste en reflexionar sobre los acontecimientos, con el objeto de englobarlos en totalidades sucesivas.

Ahora bien, en el tiempo narrado, Ricoeur (2011) va a plantear la idea de que lo narrado es el proceso de vida, así que toda narración es más rica en tanto que es más rica su temporalidad, su vida; que no depende del orden cronológico del tiempo en que fue escrita la historia o si la historia narra un tiempo específico, es decir, un tiempo cronológico que tiene como equivalente el número de páginas y de líneas de la obra publicada, en virtud de la equivalencia entre el tiempo transcurrido y el espacio recorrido en la esfera de los relojes; sino del tiempo variable de la lectura, ese tiempo narrativo en el que la narración se expande por escenas y se precipita en un tiempo corto o un tiempo largo, el tiempo que encierra la historia y que puede durar años, depende de la temporalidad de la vida que se narra, pues ocurre que esa mimesis es el tiempo, la temporalidad de la vida, la temporalidad de la existencia.

La narración tiene un orden secuencial, en el que los acontecimientos encuentran lugar del presente al pasado, contándose a saltos, del pasado al presente. Tiene un ritmo de tiempos cortos o largos, pero también de tiempos lentos o rápidos. Todo depende del ritmo que se le quiera imprimir a la narración. Pero la narración tiene una frecuencia, se narra un determinado número de veces un acontecimiento. A todo ello Ricoeur (2011) llamó *juegos del tiempo*. Estos juegos del tiempo nos llevan hacia la experiencia estética de la lectura, lo que representa que un relato nos sea totalmente ajeno y aburrido, o seductor y atrayente. Las formas en que el tiempo narrado da cuenta de la historia y la narración que subyace en el tiempo, y que sólo es comprensible en la conmensurabilidad del tiempo. La narración da cuenta de la refiguración del tiempo, de la temporalidad de la vida, en el horizonte en el que se entrecruzan, el mundo del texto y el mundo de vida del lector, lo que hace que se complete la significación del relato. La ficción

de la narrativa deja de ser a medida de que encuentra un sentido y un significado, no entre quien escribe y quien lee, sino entre el mundo del texto y el mundo de vida del lector, es decir, la significación que se construye entre ambos para darle fiabilidad al relato.

Saber en primera persona²³

El mundo del texto. Este mundo constituye lo que el autor quiso decir, y que en su forma narrativa nos permite transferirnos al lugar de los acontecimientos, las acciones y los actores o personajes. Para Ricoeur (1995), los textos son instancias de lenguaje escrito. Únicamente cuando se logra el *sagem* –el decir- se ha vuelto *Au-sage*, enunciación, y sólo entonces, se logra el discurso en la cabal expresión de su dialéctica medular. Entonces, el texto significa discurso en tanto que, proyección del mundo, de ser en el mundo. La escritura es pensamiento humano. Por ello, el *dasein* -estar ahí-, constituye una relación dialéctica entre lo que el autor quiso decir y lo que el texto significa –tarea del lector-. Por lo que escribir un texto sobre la realidad, es una metamorfosis, una transcripción del mundo, cuya iconicidad es la reescritura de esa realidad. Porque si no se habla de la vida como mundo, ¿de qué se hablaría?; el mundo como texto explicita la fusión de horizontes, porque en la interpretación, el texto constituye una relación de mediación, no hay precisamente un diálogo del autor y el lector, porque no hay una relación de preguntas y respuestas entre ambos, en todo caso hay una fusión de horizontes entre el mundo del autor y el mundo del lector, es decir, entre el sentido y el referente-significado del mundo del texto, un proceso dialógico que abre la posibilidad de una interpretación de otra interpretación. Para Ricoeur (2010: 135) “Como lectores podemos permanecer en la suspensión del texto, tratarlo como texto sin mundo y sin autor y explicarlo entonces, por sus relaciones

²³ Lo que pretendo es tejer mi voz con la voz, no de los maestros que han participado en su formación y que amablemente me han permitido usar sus narrativas, sino con la voz del texto, para reconocer la fuerza del relato que narra en primera persona y que permite mirar que el saber de los maestros se construye en el aula.

internas, por su estructura. *(Pero nosotros sabemos que alguien en situaciones específicas y por circunstancias diversas escribió ese texto)*. O bien podemos levantar la suspensión del texto, acabar el texto en palabras y restituirlo a la comunicación viva, con lo cual lo interpretamos”. Son dos posibilidades de lectura, cada una con un sentido propio, pero para los fines en este trabajo, parece más pertinente la segunda posibilidad. Una lectura con fines explicativos, busca en el texto las relaciones con un mundo que se puedan mostrar. Se da una “transferencia hacia el lugar del texto –lugar que es un no lugar- constituye un proyecto particular con respecto al texto, el de prolongar la suspensión referencial con el mundo y con el sujeto hablante”. (Ricoeur, 2019:135) El texto no tiene un afuera, sólo un adentro, no hay intención de trascendencia. El conjunto de relaciones constituyen la unidad de significación, lo que daría pie a dar cuenta de la estructura del relato para poderlo explicar en sí mismo. Así se ha realizado gran parte del análisis estructural del relato: diseñar procesos de segmentación, integrar esas partes en un todo y construir una universalización, como lo hizo Lévi-Strauss en el análisis estructural del mito. Lo que no necesariamente quiere decir que lo hemos interpretado, puesto que la interpretación moviliza o desborda hacia el significado. Esta otra lectura –dice Ricoeur (2010:140)- “es posible porque el texto no está cerrado en sí mismo, sino abierto a otra cosa; leer es, en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto”.

Descubrir dentro de sí lo que no sabía que poseía. Existe un saber pedagógico. Es un saber prescriptivo, de lo que se supone debo hacer en el aula. Para este saber, llevo repleta mi mochila de teorías –a veces incomprendidas- acerca del desarrollo del niño, las didácticas para la enseñanza de cada disciplina; todo bajo el supuesto de que ese saber me dará los anteojos con los cuales podré mirar el aula, los aprendizajes y a los niños. Es un conocimiento académico que he acuñado en las aulas en que transcurrió mi formación docente. Ese conocimiento es un conjunto de ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos de saber, ahora en el aula, tendrán que demostrar su valor. Existe otro saber, el de los maestros, ese saber se construye cada día, porque cada día en el

aula, es un viaje de aprendizaje. Cada día en la docencia es un instante para la incertidumbre, para el pensamiento, el desasosiego, la melancolía, para el comenzar. Decir las cosas en primera persona, implica un viaje al interior de nosotros para pensarnos y reflexionar, atisbar miradas para una transformación, pero también para estar consigo mismo, para dar pie al saber narrado como otra forma de conocimiento: ser maestro/a.

“La verdad no sé ni por dónde empezar, a pesar de haber ya leído tanto al respecto, escuchado, compartido y vivenciado la pedagogía por proyectos desde otros espacios, llevarlo aquí a mi propio espacio, es diferente; emocionante, excitante, como no, pero hay una gran desconfianza y ansiedad que invade, sensaciones de por sí conocidas por los maestros, cada vez que uno se atreve a llevar al aula una nueva estrategia, ese vacío en el estómago no falla, y que...bueno ya todos los maestros sabemos lo que se siente; porque bueno, siempre queremos que todo nos salga bien”. (Guadalupe)

Los maestros saben pero no creen que saben. No basta leer sobre teorías o metodologías, sino apropiarse de esas ideas para ser otro en el aula. Empezar algo nuevo siempre será eso la incertidumbre como principio de conocimiento, la oportunidad de deslizar la sospecha del cómo saldrán las cosas, del instante abismal, para desde ahí trazar hojas de ruta desde el sí mismo, no se trata en la docencia de aplicar una receta, sino de descubrir que para iniciar algo diferente, uno se arremanga el conocimiento y pone a prueba su eficacia, y tiene que poner en juego ese sentir de angustia, pues uno generalmente se supedita a la opinión de los otros. Y uno descubre que es un ser bidimensional: una dimensión para la razón, otra para el sentir; ambos para comenzar a construir certidumbres y con ello un saber que nos permite la acción. Por algo Guadalupe decidió comenzar su relato con un párrafo que es incertidumbre y posibilidad, como “Un nuevo comienzo equivale a una posibilidad de transformación, un acto de libertad”. (Safransky, 2006:11)

“Un nuevo caminar, otra aventura, una curiosidad y una interrogante más, como la de cualquier niño. Todo esto nos aproximaba al mundo mágico de la pedagogía por proyectos. A través de ella, fue como los niños y las niñas del grupo 6ºA tuvieron en sus manos la libertad de expresar y elegir su primer proyecto del año en curso”. (Cristina)

¿Cuándo es que uno decide en libertad? Cuando vive el momento, cuando se desprende de lo que puede o no ser, cuando elimina toda evaluación, simplemente por la belleza que emerge del sentir, del estar ahí, de un existir en el tiempo y en el espacio del ser, ser uno mismo.

Para (Safransky, 2006:15) “Heidegger se ocupó más intensamente que ningún otro filósofo anterior del tema <<estado de ánimo>>. Siempre nos encontramos en un estado de ánimo. El estado de ánimo es *encontrarse*. Sin duda podemos intensificar un estado de ánimo, pero un estado de ánimo es esencialmente algo que nos sucede, que se infunde en nosotros, que nos acecha y nos asalta. No somos sus dueños sino que reconocemos en él los límites de nuestra autodeterminación. Es una experiencia a la que no damos comienzo porque ya ha comenzado con nosotros”. De lo incierto como estado, pasamos al acto de libertad y regocijo, lo que me permite hilar un tercer fragmento de la narrativa de otra maestra:

“Es increíble como nuestro estado de ánimo hace que veamos el mundo de distintos colores y matices.... Hace un año exactamente veía como pasaban y pasaban los días; el cielo continuaba nublado. ¡Los fenómenos naturales siempre haciendo estragos en nuestras vidas, como los huracanes en esta temporada! No dejaba de pensar que una vez más el autoritarismo, típico en muchas de nuestras escuelas del D. F., me había designado trabajar con un grupo de sexto grado de primaria a pesar de la negativa que yo manifesté: prefiero trabajar con el mismo grupo un año más, se facilitaría el desarrollo de proyectos que habíamos iniciado en segundo grado y daríamos continuidad al proceso de aprendizaje. (...) Hay que pensar en tener buenos resultados en la prueba enlace - indicó el director- por

eso trabajarás con sexto. Días después el tiempo empezó a cambiar. Las lluvias disminuyeron... La tormenta se fue alejando y el cielo comenzó a despejarse. El receso escolar estaba por concluir y el huracán en mi interior fue descendiendo a tormenta tropical. Me resigné a mi realidad: Primero, a planear cómo iniciar una nueva relación. El primer día me presenté con el grupo, conversé sobre las cosas que me agrada realizar y la importancia de convivir en un ambiente de confianza y compañerismo. Todos se veían contentos. Les pedí que seleccionaran una palabra que reflejara lo que pensaron o sintieron al saber que regresaban a la escuela y la escribieran en el papel que les entregué. Pegué un periódico mural con una ilustración que tenía la frase “Bienvenidos a clases” y los invité a que pasaran a pegarla donde quisieran. Algunas fueron: ¡Yupi!... Tarea... Felicidad... Emoción... ¡Oh, noooo!.. ¡Qué divertido!.. ¡Ay qué feo!”. (Elizabeth)

En la cotidianidad de nuestra vida, cada uno es como el otro y ninguno es el mismo. Esta es la apertura de la narrativa, dar cuenta del sentir para ser, cuando uno escribe lo que siente, los miedos, las angustias y los sin sabores van desapareciendo de poco en poco. Es pertinente despertar el sentir, luego analizarlo para transformarlo en algo nuevo. En los tres fragmentos de relato se da esa posibilidad, reconocer que estado de ánimo nos provocan los nuevos emprendimientos, si bien no se hace un análisis como tal, dan cuenta en una palabra o frase completa de su transformación. Y es que a veces uno está abstraído en el mundo, y éste nos llena; por ello es pertinente detenernos, escribir sobre esa relación que está dando y comenzar una posible reflexión de volver, volver en libertad, para sentir el placer que tiene el comenzar.

Ser maestra/o es un constante preguntarse por aquello que nos hace ser. Cada día los maestros se hacen diversas preguntas que van desde lo que funcionará en el aula, con lo inesperado que se topará en ese día, los hallazgos que descubrirá en el transcurso de la jornada escolar. Pero sobre todo, cuando narran se preguntan por sí mismos, si de acuerdo con Comte-Sponville (2008:17) “...filosofar es pensar la vida y vivir el pensamiento”. Y así uno se pregunta: ¿por qué el

silencio en el aula, cuando debía ser algarabía?, ¿qué estoy haciendo mal que los chicos no aprenden?, o, me sorprende tanta sabiduría ¿cómo lo lograron?, o bien ¿qué es el tiempo? Son preguntas que no inquieren respuesta, son más bien principios para iniciar una reflexión no sobre el tiempo, sino de la existencia, la vida, nuestro tránsito en la docencia y en las aulas, eso que en el tiempo nos hace ser docentes. Aquí dos voces que nos hablan de esa existencia temporal de lo que somos como maestros.

“¿Qué es el tiempo? Pregunta perpetúa cuya respuesta divaga en mi mente entre la medición del mismo y lo abstracto de su existencia en mi existencia y la de los que me rodean. Esta pregunta está en mí siempre, como una constante, como una llave de agua que interminablemente gotea hasta que lo anega todo y casi imperceptiblemente la tristeza crece y se reproduce en ese charco, ¿por qué? Porque a mi alrededor están los pequeños, con sus caras inocentes, ingenuos y confiados que me preguntan todo el tiempo, por qué esto y por qué aquello y que sin querer les he negado la posibilidad de descubrir todo lo que saben y de aprender cosas nuevas, mutilando quizá su propia realidad”. (Alejandra)

La pregunta es de inicio una crítica hacia lo que se ha enseñado y como se ha enseñado. La tristeza atisba en la ventana de la melancolía como presagio de una lluvia tormentosa por saberse maestra sin tener la certeza de lo que el oficio de enseñar requiere. La duda que al paso de las palabras, de los acontecimientos narrados, recrea y reconfigura para llegar a ser, la maestra que se propone ser. Dejar de ser maestra, volver a ser, es el tiempo de la experiencia de nuevos encuentros para crear figuras de la escuela y sus aulas. Así Patricia en su regreso al aula, elabora un paisaje de lo que la escuela representa ante 14 años fuera de las aulas, desde otras experiencias. Hacer manifiesto el sentir por el ser.

“Pasaron muchos años, catorce para ser precisa, antes de que regresara a dar clases con alumnos de carne y hueso. Niños con historias personales, con sueños, miedos, alegrías, tristezas, añoranzas (...) Volver a la escuela significó reencontrarme con mis miedos, incertidumbres, asombros, extrañezas, certezas

(...) Atravesar la puerta de la escuela y la del salón de clases, fue incursionar de nuevo en el mundo surrealista que la escuela ofrece a quien se aposta como espectador. Cuando el hombre quiso imitar la acción de andar, creó la rueda, en nada parecida a una pierna. Del mismo modo ha creado, sin proponérselo, el surrealismo. Después de todo, el escenario no se parece a la vida que representa más que una rueda a una pierna. Así es la escuela: vemos lo que no hay, o hay lo que no vemos. Durante esos 14 años, las únicas aulas que frecuenté fueron aquellas en las que fui responsable de generar experiencias formativas con docentes de educación básica. El último pizarrón que compartí con alumnos de primaria, que por cierto eran de quinto grado, era un pedazo de tablero pintado de color verde (valga decir que nunca tuve la suerte de contar con uno negro). El gis con el que escribía en él, no sólo apenas pintaba, sino que producía un atronador rechinado cuando se deslizaba sobre la superficie de aquel remedo de pizarrón; recuerdo con precisión casi enfermiza cómo el ruido que emanaba de aquellos pedazos de yeso aparentemente inofensivos, provocaba irritación a quienes lo escuchábamos y placer al que escribía". (Patricia)

En los relatos escritos en primera persona, hablamos de casi todo; desde el nosotros ocurre que es nuestra mirada la que se expone y se piensa. Y porque no se puede vivir en el instante porque la vida es duración; uno la experiencia del instante en que me pienso a partir de los otros, o del momento en que traspaso el umbral del aula; el umbral que es el de nuestro interior, para que el instante dure mientras dure su narración y su lectura, es decir, una y otra vez, porque el tiempo es eso el instante en que nos pensamos.

En las escuelas, *espacios generadores* de lengua escrita por *naturaleza*, los profesores se enfrentan a situaciones *demandantes* de escritura, es decir, a prácticas que exigen conocimientos de cierto tipo de comunicación escrita para poder participar (elaborar un examen, diseñar una planeación didáctica, escribir un informe, llenar algún formulario, etc.). En este *espacio generador* de lengua escrita, es poco común que los profesores escriban para satisfacer una necesidad

profesional, como una práctica formativa, como una actividad espontánea, que haga posible cancelar la frontera entre lo que se sabe y lo que se es, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación con nosotros mismos). (Larrosa, 2003) Así que Norma cuando decide escribir su experiencia de inicio de ciclo escolar, escribe en su inicio con un cierto tono de melancolía, quizá por la rutina que representa el curso escolar, quizá por las exigencias de la institución o, por sentirse no acompañada, más que por el silencio de su propia reflexión, que no pocas veces nos deja un vacío que uno llena, tal y como lo hace ella, con las otras voces con quienes emprende un nuevo viaje: docente y alumnos en el mar de los aprendizajes.

“Cada vez que iniciamos un ciclo escolar se empieza con las mismas actividades de siempre, los famosos cursos de capacitación y actualización, donde el concepto sigue siendo el mismo, cursos al vapor que generan muchas dudas y que como siempre resolveremos los maestros en la marcha. Así que lo importante y real es, como le voy hacer para trabajar la propuesta de Pedagogía por Proyectos y empatar la propuesta de la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica). Sin que esto genere un trabajo doble. Este ciclo escolar tengo la fortuna de pasar con mis alumnos a sexto grado, es un reto, porque entre todo lo nuevo, los alumnos ya me conocen saben de mis debilidades y aciertos, como hacerme enojar o reír, etc. seguimos con lo mismo el concurso de poesía coral, el examen de olimpiada del conocimiento, examen de enlace y examen de ingreso a la secundaria. Muchas evaluaciones para medir sus conocimientos, pero pocas para expresar y conocer sus habilidades y destrezas en fin. Así llego el día 22 de agosto algunos, con sus caritas de angustia por saber quién sería su maestra, otros sin preocupación, jugando y llevándose con sus compañeros, unos desvelados pues se habían acostumbrado a levantarse más tarde, en otros no hay angustia todo es normal; llegar a la escuela hay que trabajar y estudiar, saben que hay que ir a la escuela porque tienen que terminar la primaria y pasar a la secundaria, además son los alumnos más grandes de la escuela, los que tienen

que dar el ejemplo les dice el director y otros maestros, eso a algunos les genera orgullo, se sienten importantes. Así que este primer día llegaron solo 21 alumnos, faltaron tres los cuales se cambiaron de escuela, entre saludos de bienvenida y comentarios sobre lo que hicieron en vacaciones, comencé lanzando la primera pregunta. ¿Cuáles son sus expectativas para este ciclo escolar? y ¿Cómo creen que lo pueden lograr?”. (Norma)

Toda experiencia narrada es una experiencia de conocimiento o de reconocimiento, un saber que parte de la reflexión analítica como nos constituimos en tanto que sujetos. Ya que la existencia de algo tiene que ver en la capacidad que tenemos de imaginar ese algo. Así el docente se es en tanto sí, por la relación a sí mismo y con relación a los otros, los dicentes.

Quien lee el siguiente fragmento de relato, deduce que Olimpia es maestra por la relación que establece con los otros, lo alumnos, de quienes a pesar de que sólo inquiriere sobre algunos de ellos, establece un escenario compartido: el aula como un campo de batalla.

“Así comencé mi trabajo con los alumnos y alumnas de cuarto grado, mientras tanto me di cuenta que los cinco chicos habían aprendido a sobrevivir entre ese mar de niñas y cada uno tenía una personalidad imponente pero también podían unirse en contra de las chicas. Abdiel era el travieso, Roberto el irresponsable, Delfino el chico de dinero, Agustín el niño más grande y Leonardo el chico inteligente pero solitario. Y entre las niñas había líderes muy diferentes que separaban a las niñas, sí, la que más nos causó conflictos con sus amigas y enemigas fue Vanesa, y la chica generosa pero que tendía a mentir era Flavia, ellas formaban los bandos, pero Emilce era quien siempre intentaba unir las. ¡Vaya campo de batalla! comenzaba a pensar, durante los dos primeros meses durante los cuales, nos organizamos: conocimos los contenidos del año, cada niño pegó en su cuaderno una hoja con todos los contenidos del plan y programa 1993, también elaboramos la carpeta de documentos personales y una de trabajos, establecimos la forma de escribir de forma semanal un diario personal a cerca de

lo que fuéramos aprendiendo y decidimos que juntos planeáramos, resolveríamos y platicaríamos nuestros aprendizajes, planeamos: las actividades y proyectos de nuestro ciclo escolar, no lográbamos compaginar del todo”. (Olimpia)

Ese saber en primera persona, además de ser un reconocimiento, una reflexión a la relación consigo mismo, constituye la posibilidad de establecer un horizonte para la comprensión, una posibilidad de transformación. Olimpia se reconoce en la responsabilidad de la docencia: conocer las historias de sus alumnos, emprender un trabajo de planeación de actividades y proyectos, vincular las acciones con los contenidos curriculares para un cuarto año de primaria. Mientras que para Rosalino (siguiente fragmento de relato) el reconocimiento de los padres de familia al trabajo de los niños lo lleva a trazar una analogía de su práctica docente, una mirada sobre la forma en que ha venido trabajando y descubrir otra forma de trabajo, descubrirse en ese trabajo innovador que desde sus palabras, puede ser lo cooperativo, como para no pensar más en el maestro que explica y llena de contenidos a sus alumnos, sino ese maestro que a sus 35 años de antigüedad puede pensarse otro.

“Como lo manifestaron algunos padres de familia y compañeros docentes al apreciar nuestros dibujos: ¡impresionante!, ¡qué bonito!, ¡que padre! ¡Qué padre están estos dibujos! Impresionados desde luego al saber que fueron elaborados por mis pequeños alumnos. Convirtiéndose esta actividad muy interesante para cambiar también mi práctica docente, ya que me ha permitido trabajar varios contenidos del currículum oficial de manera alegre con los niños, siendo principalmente el dibujo motivo de interés para mis pequeños por la lecto-escritura, incluso para la investigación. Después de darme cuenta de los grandes errores en mi práctica docente durante los 35 años de antigüedad, he tratado de innovarla a través de un trabajo cooperativo, considerando que nunca es tarde para cambiar la vida escolar para no perjudicar más a la niñez oaxaqueña”. (Rosalino)

¿Qué descubren los maestros cuando deciden tomar y dar la palabra a los otros, protagonistas en los escenarios áulicos? El sentido de la docencia se recupera

cuando las voces, las formas y los roles se tejen en los acontecimientos educativos; entonces Mireya, maestra de secundaria, quien trabaja en contextos complejos de marginación social, apuesta por la certeza de que los chicos al tomar la palabra se responsabilizan de sus acciones y construyen una voluntad para el saber.

“Sin esperar tanto, surgió la propuesta de una obra de teatro: --Oigan chavos, ¡hay que hacer una obra de teatro!, todos podríamos participar y nos quedaría bien padre— comentó Maribel, otra sugerencia la dio Ramiro, quien señaló— y sí mejor hacemos un guión radiofónico como en la primaria--, Carlos muy emocionado, comentaba: —mejor un noticiero y lo grabaríamos en video—, pero Nadia indicaba: —también podemos escribir historias de terror. Las propuestas estaban dadas, solo faltaba elegir una, pues con el tiempo encima sería imposible concretar todas. Teníamos ocho sesiones para desarrollarlo. Este fue el inicio de un nuevo proyecto con los estudiantes de secundaria del primero “C” el quince de junio, fecha muy cercana a las elecciones del 2012 lo que les causaba inquietud. Estos jóvenes de la Secundaria Diurna No. 251, llegan cargados de energía cada mañana, contrastan con el áspero y desolado paisaje de Cuauhteppec, Barrio Bajo, nombre con el cual ubican a esta colonia de la GAM, tal como se acostumbra decir a la urbanizada delegación Gustavo A. Madero, ubicada en el Distrito Federal”. (Mireya)

¿Quiénes somos cuando incorporamos el contexto y sus complejidades, cómo nos reconfiguramos maestros?

“Mi nombre es Magdalena Orozco Juárez trabajo en la escuela primaria para niñas y niños migrantes atendiendo a 21 alumnos de primer grado 13 niños y 9 niñas que están entre la edad de 6 a 10 años donde lamentablemente los padres de familia ponen la educación de sus hijos en manos del maestro y tienen la idea de que el maestro los va a educar. Y no es porque sean desobligados si no porque son padres de familia que nunca asistieron a la escuela, y son monolingües mixtecos, por lo mismo mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan a

hablar en español y para que no sufran cuando salgan a trabajar a otro estado”.
(Magdalena)

“La propuesta *Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez*, surge a partir de un análisis de mi práctica docente, del trabajo que durante muchos años he realizado con la lengua materna de los alumnos. El “Tu’un Savi”, comúnmente conocida como la lengua mixteca, así es nombrada por el subsistema en el que estoy laborando, Educación Indígena. En este subsistema se plantea impartir a los alumnos una educación bilingüe, sin embargo, no ha sido así, ya que la lengua no es enseñada en las escuelas, solamente ha sido un requisito exigido por algunos supervisores escolares y su enseñanza se ha reducido a la escritura de palabras, de pequeños enunciados o algunos párrafos, que son olvidados en los cuadernos de los alumnos, sin ningún sentido. Reconozco que de manera inconsciente he favorecido la pérdida o desvalorización de una gran parte de la cultura de los alumnos bilingües. Por un lado, porque he utilizado los Planes y Programas de las escuelas regulares, ya que no hay un Plan y Programas de estudio para el medio indígena, y por otra parte, porque yo no hablo la variante del mixteco de mis alumnos. Esto ha generado que la enseñanza de los contenidos escolares la he realizado empleando el español, sin tomar en cuenta el contexto de los alumnos, ni su lengua”. (Estela)

Ambas maestras, Magdalena y Estela, laboran en contextos monolingües en la región mixteca en el estado de Oaxaca, para ambas la complicación educativa ha sido un reto, por principio para aprender a comunicarse con sus alumnos y con la comunidad; además porque los contenidos curriculares de planes y programas de estudio están pensados no desde la cosmovisión de la comunidad mixteca, sino desde lo que llamamos cosmovisión occidental, ambas miradas culturales difieren en referentes, formas lingüísticas y de pensamiento. Sin embargo, ellas, se pudiera decir que han renacido en otra nación, a lo largo del tiempo y de tropiezos han podido comprender ese otro mundo, el indígena mixteco, asumir lo

escolarizado para generar otros escenarios de la comunidad para la enseñanza: la lengua, los mitos, la organización comunal; al mismo tiempo que han lidiado con el analfabetismo de los padres de familia, han recuperado la tradición oral de la lengua originaria. Reconstruyen un saber desde el significado de la otra cultura. Por eso Magdalena dice *Mi nombre es... trabajo con niños migrantes*, lo que ya de por sí establece esa relación de sí y de los otros. Para el caso de Estela, es una reflexión sobre su práctica, sobre el sentido de la variante de la lengua mixteca, de cómo se ha perdido la tradición de habla en esa lengua, y de los viajes que le emprenden para continuar con su labor pedagógica. ¿Para qué se escribe la experiencia docente? Para dar cuenta de lo que hago, y sobre lo que hago, lo que me lleva en qué pensar, como para entender este oficio que como maestros hemos vivido, el hacer docencia. Como hemos visto en estos fragmentos de relatos en primera persona, lo primero que se recupera es ese sujeto que se es, que se es en ese estar siendo en el mundo del texto que narra la vida de las escuelas y sus aulas. Las variantes de la docencia nos llevan a diversos caminos. Porque al narrar la experiencia docente, se reconfigura la naturaleza de la práctica pedagógica, esa búsqueda de algo sutil, que se te escapa, que nunca está resuelto a priori, que sólo existe en relación a quienes tienes delante, y que por lo tanto nunca depende sólo de ti, pero te implica en concreto a ti, en tu modo de estar ahí, en esa relación. Y precisamente por ser algo que nunca está resuelto a priori, hay que preguntarse siempre, de nuevo, cada vez, si era eso lo que había que hacer. (Contreras y Pérez, 2010) Cierro este primer apartado con el fragmento del relato de Irma Lilia.

“Escribo esta experiencia porque no quisiera que a ningún otro compañero le pasara esto ya que es una experiencia que marcó mi vida. Desde ese momento me propuse observar un poco más, acudir a la asesoría de algún especialista, consultar obras sobre problemas de aprendizaje, hacer visitas domiciliarias, ser discreta y prudente para poder ayudar a la gente que me rodea. Pero también, quiero expresar un mensaje a las compañeras educadoras para que tengamos una actitud diferente, que pongamos más atención a cada uno de los Rafas que

tenemos en nuestros grupos, disfrutando cada uno de sus pequeños avances, que podamos compartir con nuestros Rafas siendo feliz y haciendo feliz a los niños que tenemos en nuestro jardín compartiendo con ellos sus sentimientos, emociones y pensamientos, sabiendo que lo más importante es rescatar al ser humano, sin presionarnos por querer saturar al niño de contenidos racionales y fríos que no servirán de nada si no sembramos el amor, afecto y comprensión. Que les demos la confianza para que los niños puedan mostrar sus sentimientos y expresen sus emociones, para que el día de mañana ellos puedan transmitir lo mejor de un ser humano a su familia, su comunidad o a la sociedad en general". (Irma Lilia)

El interés está puesto en el cómo los docentes se interpretan a sí mismos, por eso la idea de saberse en primera persona, porque en ese saber lo primero que se descubre es la relación consigo mismo y con los otros en escenarios educativos, para plantear estados de ánimo como la hermenéutica del comenzar, el tejido del tiempo para ser, las reconfiguraciones de la docencia, del pensar en la vida y su cotidianeidad, un pensarse a sí mismos. Que como dice Kant (2014:3), "Todos los progresos de la cultura a través de los cuales se educa el hombre tienen el fin de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas para emplearlos en el mundo; pero el objeto más importante del mundo a que el hombre puede aplicarlos es *el hombre mismo*: porque él es su propio fin último. El conocerle, pues, en cuanto a su especie como un ser terrenal dotado de razón, merece llamarse particularmente un conocimiento del mundo aun cuando el hombre sólo constituya una parte de las criaturas terrenales".

Configuraciones del saber

La vida aprehende la vida. Desde un enfoque hermenéutico no nos preguntamos ¿qué sabemos?, sino ¿cómo sabemos eso que decimos saber?, puesto que de lo que se trata en una vida narrada no es de identificar lo que dice el texto, sino descubrir quién está en las palabras del texto y sobre todo, que significados

podemos elaborar mediante la cosa que el texto proyecta. Identificar la relación que tiene el ser narrado con sí mismo como otro, la posibilidad de pensarse otro, no el ser que en su momento vivió la experiencia, sino el sentido que le imprime a esa experiencia. El ser que ahí somos nosotros (el Dasein de Heidegger interpretado por Ricoeur, 2010). Aquí subyace la experiencia estética de la lectura que viene a complementar la acción mimética desarrollada en el relato, en tanto que formas de creación. En este sentido, el lector activa el mundo referencial configurado por el mythos narrativo con el objeto de moldear su propia experiencia en función de los paradigmas pragmáticos desarrollados en la historia contada. La historia o argumento, es el camino a la mimesis –imagen de la realidad- (Ricoeur, 1999). La cosa del texto, me conduce al umbral de mi propia reflexión (Ricoeur, 2010).

Los relatos en esta investigación constituyen narrativas que cuentan algo, ese algo es la experiencia en el aula, como en el caso de dos relatos (el relato de Estela y Magdalena) en un contexto indígena: el mixteco. Estos relatos son parte de la investigación porque tienen un significado; el relato que cuenta *algo*, ese algo tiene que ver con la sabiduría del que lo cuenta, existe un saber que contradice otros saberes. En este caso al menos, el saber oficial acerca de la enseñanza en educación indígena se contradice por el saber de las maestras que incorporan el saber comunitario, la complejidad del bilingüismo/monolingüismo, los factores que contribuyen a la pérdida de una lengua, como la migración, el enfoque del castellano como medio para el aprendizaje y la comunicación. En suma, son relatos que representan una unidad narrativa porque cuentan algo desde un inicio hasta un final, se tejen por tramas de significación que tienen que ver con sus preocupaciones en el aula, en ese hacer de la docencia, en ese ser maestra en contextos indígenas.

Somos autores del mundo y de nosotros en el mundo. Niñas/os indígenas y niñas/os migrantes, un mundo dentro de nuestro país. ¿Por qué se pierden las lenguas originarias?, ¿cuál es el mejor enfoque para la enseñanza del español o

castellano en comunidades monolingües y bilingües? *Tu'un Savi* o lengua mixteca, es el mundo indígena nombrado desde sus propias palabras, un mundo al que para comprenderlo, hay que vivirlo. La única manera es estar allí en esa región y sus comunidades, pero además vivirlo desde la lengua que ahí se habla. Los relatos que retomo (el de Magdalena y el de Estela) narran acerca de la forma en que la voz (lengua mixteca) es silenciada por la escuela y por el fenómeno de la migración, la primera porque casi todo se pide en español, la segunda porque muchos adultos migrantes han vivido discriminación hacia su lengua, por tanto prohíben a sus hijos su uso. Al mismo tiempo, estos relatos dan cuenta de algunas nociones que permiten un diálogo intercultural en el contexto de la educación: la vitalidad de la lengua, la traducción de una lengua a otra, el aprendizaje situado y la incorporación de saberes comunitarios.

Somos nosotros en el mundo. La lengua materna que se habla en la familia donde hemos nacido, es el medio a través del cual aprendemos a nombrar las cosas; de esta manera nos relacionamos con la naturaleza, con las personas y la sociedad; a través de esas prácticas de lenguaje vamos construyendo nuestro ser en el mundo, desde una cosmovisión particular, la mirada del indígena; desde ese lugar de la mirada nos concebimos, recreamos nuestra existencia, configuramos nuestra identidad. Ser parte de una lengua y cultura originarias debía de ser el lugar del aprendizaje para construir otra mirada a la realidad que se vive hoy en día, en un país donde la violencia actúa de distintas maneras: física, psicológica, instrumental, simbólica. Perder parte de nuestra cultura, es transformar nuestras costumbres y tradiciones, implica construir otros significados a las interacciones y relaciones simbólicas que establecemos en un lugar, una lengua y un tiempo. Esa pérdida de cultura deviene por distintos factores, uno de ellos es la migración generada por la pobreza en el campo, otro el fenómeno de castellanización que data desde los años 30 por implantar un solo idioma.

Esa es la historia que está entretejida en estos relatos: una resistencia que tiende a reconocer la importancia del *Tu'un Savi*, el hacer frente a su desvalorización,

para mostrar dos cosas, la primera porque desde la escuela se pueden generar procesos de recuperación de prácticas comunitarias de lenguaje, la segunda porque la lengua como el lugar de significados, se pueden incorporar a las aulas para generar un aprendizaje con sentido.

Reconocemos que estamos perdiendo (la voz de Estela que habla desde la experiencia en el aula, en la escuela, pero también, desde sí misma):

“El “Tu’un Savi”, comúnmente conocida como la lengua mixteca, así es nombrada por el subsistema en el que estoy laborando, Educación Indígena. En este subsistema se plantea impartir a los alumnos una educación bilingüe, sin embargo, no ha sido así, ya que la lengua no es enseñada en las escuelas, solamente ha sido un requisito exigido por algunos supervisores escolares y su enseñanza se ha reducido a la escritura de palabras, de pequeños enunciados o algunos párrafos, que son olvidados en los cuadernos de los alumnos, sin ningún sentido. Reconozco que de manera inconsciente he favorecido la pérdida o desvalorización de una gran parte de la cultura de los alumnos bilingües. Por un lado, porque he utilizado los Planes y Programas de las escuelas regulares, ya que no hay un Plan y Programas de estudio para el medio indígena, y por otra parte, porque yo no hablo la variante del mixteco de mis alumnos. Esto ha generado que la enseñanza de los contenidos escolares la he realizado empleando el español, sin tomar en cuenta el contexto de los alumnos, ni su lengua. Hemos sido los docentes quienes hemos promovido esta situación, sólo la riqueza cultural de los pueblos mixtecos y otros pueblos se ha transmitido de generación en generación de manera oral, y desafortunadamente también se está olvidando. En la actualidad, los niños tienen muy poco conocimiento de esto, más cuando ya no viven con los abuelos o porque emigran para buscar mejores condiciones de vida, y a su regreso ya traen otra forma de pensar y de actuar. Estos niños y yo teníamos algo en común, crecimos en una comunidad que pertenece a “Ñuu Tu’un Savi” comúnmente conocida como “Pueblo del Habla Mixteca”. En los años en que yo era estudiante, la mayoría de las personas

mayores de mi comunidad no hablaban el español, solamente las personas de 6 a 20 años y eran pocos. En ese entonces estaba en transición el habla del mixteco al español. Esta transición la vivimos los que ya íbamos a la escuela o algunas personas que habían emigrado a trabajar a la ciudad de México. Mi situación era diferente a la de mis compañeros de mi edad, ya que ellos hablaban libremente la lengua y a mí me lo prohibía mi papá, quien sufrió la discriminación por hablar su lengua. La aprendí escuchando a mis padres, abuelas y compañeros, tengo problemas con los tonos, porque una de las características de mi lengua es que es tonal. Esta situación ha afectado mi práctica docente por que ha sido un obstáculo para comunicarme con los alumnos o las personas de la comunidad”. (Estela)

Un entramado de significaciones con respecto al conocimiento y dominio de la lengua mixteca es el que emerge en la voz de Estela: el sentido que tiene para una maestra hablante de otra variante del mixteco, sus dificultades para comprender(se) en contextos bilingües; el sentido para los niños, entre presencia y olvido; y, la persona que se es, hablante de una variante del mixteco, que llegó a su dominio por la relación con su abuela y otras personas grandes de la comunidad, alguien a quien se le prohibió en su familia (su padre) hablar la lengua mixteca, y que hoy se descubre en la situación que viven los niños de la escuela en que trabaja. Esta trama de significaciones está dada por la importancia y dificultades que tiene la enseñanza del español en un pueblo dónde se habla la lengua mixteca, que nos permite mirar por un lado, la ausencia de un currículum que permita el diálogo entre lenguas en un contexto indígena, dónde la enseñanza de las lenguas constituya el eje transversal de todo el currículum, puesto que las cosas, las relaciones, el mundo que se vive, se hace desde la comunidad, desde la cosmovisión que se genera en la lengua materna. Porque somos a razón del lugar que habitamos, somos ahí y emergemos hacia otros mundos con nuestras prácticas y culturas, entendemos otros mundos a partir de comprender nuestro mundo. Somos ciudadanos del mundo en una perspectiva de diálogo intercultural. Al respecto de la *Educación Bilingüe*, Rebolledo y Miguez (2013:195) afirman que “...los trabajos específicos que se pueden identificar dentro de las investigaciones

en educación bilingüe propiamente dicha son sumamente escasos y todavía más aquellos dedicados a establecer distinciones teórico-conceptuales sobre la enseñanza y educación bilingüe, situación que sin duda revela el gran hueco que prevalece en la investigación educativa.” Al no existir este conocimiento la educación bilingüe es un término tan laxo que por ella se comprende todo, y a lo que más se llega en los programas de educación indígena es a promover la instrucción del español y que el uso de las lenguas indígenas parta de la castellanización, a lo sumo intentar la enseñanza del español como segunda lengua, que se da al traste porque no existen los referentes ni los materiales necesarios para aprender la lengua indígena que se habla y elaborar los artefactos y constructos culturales para un diálogo entre lenguas desde una perspectiva intercultural, lo que nos llevaría a posicionar a las lenguas como de saber, donde la diversidad lingüística es una diversidad del conocimiento: aprender desde el mundo indígena para dialogar con el mundo occidental.

Reconocer el valor intrínseco de una lengua significa proponer contextos y procesos de enseñanza a partir de la diversidad lingüística. Hoy en día no se vislumbra una cultura ajena a la escritura, es difícil imaginar una cultura que no tenga relación con la escritura. En el caso de *Ñuu Tu'un Savi* comúnmente conocida como *Pueblo del Habla Mixteca*, sin embargo, ser parte de las culturas orales, sin necesidad de pensar que por ello un pueblo mixteco no haya establecido relación con la escritura a través de la escuela, la radio o la televisión, sino porque para estas culturas de habla indígena –puesto que la comunidad no escribe en mixteco, sólo lo habla-, la oralidad representa un continuum de expresión y pensamiento. De ahí que, debido que a través de la escuela y la migración, las comunidades como ésta, vivan procesos de culturización que los llevan a asumir otras creencias, conocimientos y formas de comportamiento que, de alguna manera entren en un juego de competencia de los saberes de la lengua originaria, como es el mixteco, es pertinente, necesario y urgente elaborar otro currículo, desde la lengua como campo de saber, la diversidad lingüística como diversidad del conocimiento y un diálogo intercultural.

La vitalidad de la lengua, un proceso de resistencia en el relato de Estela

Las lenguas originarias indígenas tienden a desaparecer, en parte porque entran en competencia con otros idiomas como el inglés o el español en contextos de pobreza, marginación y migración. Salir de la comunidad en pro de trabajo implica aprender la lengua del lugar a donde se migra. Para el caso de habitantes de lenguas indígenas, han tenido que ocultar su lengua para no sufrir discriminación, o si han permanecido mucho tiempo fuera de la comunidad la lengua pierde sentido. Además por ser lenguas orales, y que no existen vestigios de escritura, es fácil que las generaciones jóvenes al dejar de practicarlas, éstas caigan en desuso, dejen de tener sentido para estos hablantes. Sin embargo, si estas lenguas maternas/originarias aún se practican en la comunidad, es posible su revitalización.

Para Hornberger (2009: 30) “La revitalización de lenguas ha surgido desde los noventa como campo de investigación y acción, junto con el reconocimiento de la pérdida de miles de lenguas del mundo. También es heredera de otros conceptos sociolingüísticos como la vitalidad (Stewart, 1968), y el revivamiento (Fellman, 1974; Edwards, 1993), y más recientemente de las actividades de renovar la lengua (Brant y Ayoungman, 1989) y revocar el desplazamiento lingüístico (Fishmann, 1991). Se puede definir la revitalización de lenguas como el intento de añadir nuevas formas lingüísticas o funciones sociales a una lengua minoritaria amenazada a fin de aumentar sus usos o usuarios (King, 2001, p. 23). Va más allá del mantenimiento de una lengua, ya que busca recuperar algo ya perdido en vez de reforzar algo débil pero que todavía existe (Hornberger, 2002^a)”.

En esta perspectiva, el relato de Estela cobra importancia al generar procesos de revitalización del Tu'un Savi, desde la escuela y la comunidad.

“En la comunidad donde trabajé, “Yu'u Kava” que significa “sobre la peña”, 9 de cada 10 familias se comunican en lengua Tu'un Savi, mejor conocida como lengua mixteca. La mayoría de las personas que viven en la comunidad hablan esta

lengua: cuando dialogan en sus casas, cuando trabajan en la siembra y en la cosecha del maíz, cuando las mujeres elaboran sus ropas en el telar, cuando los hombres participan en la construcción de casas, cuando conviven en las fiestas familiares del pueblo, cuando van a los tequios del pueblo o del municipio, cuando se transmiten comunicados a los ciudadanos, cuando organizan reuniones generales de la comunidad para nombrar a los integrantes de la agencia y a los integrantes de varios comités como el de la escuela, el de la clínica, el de la panadería, el de la tienda comunitaria, el de la caja de ahorros, el de caminos, el de la iglesia y otros más. En mi escuela había 20 alumnos, 13 de ellos conversaban en su lengua materna cuando jugaban en el patio escolar, cuando dialogaban con los integrantes de la Asociación de Padres de familia, con los integrantes de la autoridad municipal, cuando compraban sus dulces en la tienda comunitaria y cuando estaban en otros espacios de su vida cotidiana. El resto hablaba en su lengua materna sólo cuando yo se los pedía, en este caso para escribir diversos textos y leerlos. Entonces decidí que tenía que organizar un proyecto en donde trabajaría tanto los contenidos étnicos como los contenidos del Programa escolar y que con ayuda de los padres y los niños, podría registrar los saberes comunitarios y sus creencias, con la finalidad de que los conocieran, los valoraran y se dieran cuenta de que su lengua se escribe. Inicé con lo más cercano a ellos, por los conocimientos que tienen los padres o abuelos sobre su comunidad, y a partir de esta actividad promover la escritura bilingüe. El proyecto se llamó *La escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad de Benito Juárez*, el cual puse a consideración en una reunión a los alumnos, padres de familia y autoridades locales. Les informé sobre el proyecto y cuál sería la participación de ellos, les pedí su apoyo y les dije que la escritura sería en Tu'un Savi y español. No los noté muy convencidos porque algunos argumentaron que ni ellos, ni los niños, sabían escribir el mixteco. Me miraban como diciendo 'qué ocurrencia el de esta maestra'. En ese momento pensé que no resultaría la actividad, entonces intenté por última vez contar una leyenda de otro lugar, después les pregunté si en su comunidad se sabían de alguna leyenda o

historia, y fue cuando la mamá de Elia hizo un comentario sobre un personaje que se dice, aún existe en este lugar. Mientras ellos hacían comentarios en voz baja, empecé a escribir en el pizarrón algunos temas que ellos podían escribir y que correspondían a los conocimientos y creencias de las personas. Mientras tanto les decía a los niños que podían escoger alguno de esos temas: siembra del maíz, siembra del frijol, corte del ocotal, las señas que dan los animales domésticos y monteses. Les dije a los niños: ¡Pueden escoger un tema junto con sus padres! Nuevamente les pregunté a los padres si apoyarían a sus hijos y dijeron: ¡vamos a intentarlo, a ver que sale! También dijeron: ¡Vamos a hacer lo que se puede, a ver si podemos! Posteriormente me dirigí a los niños y les pregunté si les gustaría escribir en mixteco cosas que sabían sus papás o ellos. Algunos niños dijeron: ¡No maestra!, principalmente los grandes. Los más pequeños dijeron en voz alta: ¡Si maestra, continúe!, ¿Y si les ayudan sus papás?, pregunté. Todos gritaron en coro ¡Sí maestra! Después de unos minutos les pregunté: ¿Ya escogieron su tema? Contestaron ¡Sí maestra! Volví a preguntar: ¿Cuáles son? Un equipo dijo, la siembra del maíz blanco, otro equipo dijo: la siembra del maíz morado y el último equipo contestó: Nosotros escogimos el corte de ocotal. Me di cuenta que habían escogido uno de los temas que yo había anotado en el pizarrón, yo esperaba que escogieran otros, pero no fue así. Entonces les pedí a los padres que contaran a los alumnos sobre lo que sabían del tema para que ellos escucharan, escribieran o dibujaran. De inmediato empezaron, pero en vez de contarlo, le dictaban a la alumna quien asigné como responsable del equipo. Cuando la alumna empezó a escribir, los padres fueron los más interesados en que el texto saliera bien. Lo más importante para mí es que los niños escribieron su lengua y les gustó, pero lamentablemente no se pudieron publicar los textos escritos por los niños". (Estela)

Ante la ausencia de un currículo para la educación indígena en contextos monolingües, los maestros al darse cuenta que los saberes pedagógicos aprendidos en su formación docente son insuficientes, tienen que ingeniárselas para no pensar que se está perdiendo. Así, Estela a través del Proyecto *La*

escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad de Benito Juárez, potencia por un lado, la revitalización de la lengua mixteca, lengua en riesgo por dos fenómenos principalmente: la enseñanza escolar y la migración; por el otro recuperar los saberes comunitarios. En esta ecología de relaciones y presiones, lo que para los padres de familia representaba una ocurrencia de la maestra, para los niños mayores un dejo de intromisión, y para los niños pequeños una oportunidad, se constituyó en una experiencia de formación, porque el aprendizaje desarrollado fue un aprendizaje desde y para la comunidad.

Rebolledo y Miguez (2013:206) plantean que “Hoy se discute si la escuela puede o no *salvarlas* (a las lenguas indígenas). Con base en experiencias de revitalización a partir de la escuela, Hornberger (2008) observa que los profesores que asumen la tarea de salvarlas, a menudo trabajan en circunstancias muy difíciles, con poca formación para ellos y sin recursos. El profesorado interactúa con una multitud de agentes de planificación lingüística, con niños, familias, administradores y lingüistas, por lo que es esencial el papel que puedan jugar frente a acciones de revitalización lingüística. En este sentido, la formación de los docentes para tareas específicas resulta más que necesaria cuando los mismos profesores toman conciencia de la situación amenazante en la que se encuentran esas lenguas.” Al aula y la escuela se incorporan los saberes comunitarios para generar procesos de aprendizaje y traducción de dos lenguas diversas.

Estela no es una maestra formada en educación indígena o intercultural sino en educación regular. Sin embargo, es una mujer de origen indígena, hablante de una variante del mixteco, que en su trayecto de vida ha padecido la prohibición de su lengua materna, y, ahora en su trayecto profesional como profesora de educación primaria en contextos indígenas, se da cuenta del riesgo que tiene la lengua mixteca; a su vez que descubre el uso potencial y la presencia de la lengua mixteca en la escuela para generar conocimiento desde los saberes de la comunidad. Algo tan común en la comunidad, la siembra del maíz blanco, la

siembra del maíz morado y la siembra del ocotal, dio origen a una unidad en el currículum escolar: la traducción de una lengua a otra.

Escribir en Tu´un Savi y español: una tarea de traducción

La escritura es un problema hermenéutico. La escritura es a razón de encontrar un lector. Entre el mundo escrito y el mundo del lector, se genera un proceso de apropiación, una manera de hacer propio lo extraño.

Para Ricoeur (2010:141) "...la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse". Toda escritura que encuentra un lector plantea una interpretación, encontrar el sentido de la propia vida, donde la comprensión (hermenéutica) del texto no es un fin en sí misma sino con relación en la reflexión que elabora de sí en un contexto cultural. En este proceso interpretativo, entrelaza algunas herramientas: a) *La conjetura*. Anteponer algo, de acuerdo con lo que el texto dice, uno puede plantear la posibilidad de una significación, es decir, de una configuración del sentido del texto o relato. El relato tiene una intencionalidad que no tiene que ver con lo que el sujeto es, sino con lo que el interlocutor quiere referir, es en todo caso una conciencia de sí. El acontecimiento no es solamente la experiencia tal como es expresada y comunicada, sino también el intercambio intersubjetivo en sí. Conjetura y validación están relacionadas circularmente en cierto sentido como aproximaciones subjetivas y objetivas al texto: acontecimiento y sentido, significado y referencia. b) *Lo contextual* es lo dialógico. Se trata de tamizar la polisemia de nuestras palabras y poder, reducir la pluralidad de posibles interpretaciones. c) *La referencia* relaciona el lenguaje con el mundo. d) *La metáfora* es el valor cognoscitivo de la obra literaria. En su sentido amplio entre la literatura, es una comparación. Es el sentido figurativo del texto. Y e) *Distanciamiento y apropiación*. Es quizá el proceso de la interpretación. Mientras que el distanciamiento tienen que ver con el análisis estructural, como una forma de ampliación del horizonte del texto. (Ricoeur, 1995).

La apropiación es una forma posible de mirar las cosas: "...la apropiación no tiene nada que ver con cualquier tipo de apelación de persona a persona. Más bien es algo cercano a lo que Gadamer llama una fusión de horizontes (Horizonverschmelzung): el horizonte del mundo del lector se fusiona con el horizonte del mundo del escritor. Se puede pensar que la interpretación es el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser (Wittgenstein) o de nuevas formas de vida (Heidegger) dan al sujeto una nueva capacidad para conocerse a sí mismo" (Ricoeur, 1995: 104). Al interpretar los detalles, explicamos la totalidad una lógica de incertidumbre y de probabilidad cualitativa. La interpretación es el arte de comprender los testimonios y documentos, cuya característica distintiva es la escritura.

Como dice Ricoeur (1995: 76), *el lenguaje solamente captura la espuma que asoma a la superficie de la vida*. Ya que el construir un objeto imaginario, es una forma de ver las cosas de diferente manera. De ahí la importancia del uso de la metáfora en los relatos.

De la escritura a la traducción. Si la escritura es esa interpretación, en la que se desarrollan diversos procesos cognitivos y de construcción de sentido, existen problemas que van más allá del texto mismo, cuando se encuentran dos lenguas distintas: español y mixteco, donde la interpretación está dada a partir de una traducción de una lengua a otra. ¿Qué quiere decir traducir? Otro pasaje de importancia en el relato de Estela, tiene que ver con la acción de la traducción de un texto de una lengua a otra. Así que para recuperar esta noción, traigo aquí dos concepciones sobre la traducción, una es de Umberto Eco, la otra de Walter Benjamin.

Umberto Eco (2008) en su obra *Decir casi lo mismo...*, se pregunta ¿Qué quiere decir traducir?, para luego afirmar que una respuesta inmediata podría ser: decir la misma cosa en otra lengua, pero aclara que eso sería así si no fuera porque, en primer lugar, tenemos muchísimos problemas para establecer qué significa "decir la misma cosa", y todos esos problemas se deben a todas esas operaciones que

llamamos paráfrasis, definiciones, reformulaciones, por no hablar de la pretensión de la sustitución sinonímica. En segundo lugar, porque ante un texto traducido, no sabemos cuál es esa cosa. E incluso, en ciertos casos, hasta resulta dudoso qué quiere decir, decir. Afirma además que *decir casi la misma cosa* es un procedimiento que implica una negociación. En este proceso de negociación participan varias partes. Por un lado está el texto fuente, con sus direcciones autónomas. De él emerge la figura del autor empírico, con sus pretensiones de control, y toda la cultura en la que el texto ha nacido. Lo cual nos lleva a suponer que una traducción de un texto de una lengua a otra, no es un acto simple ni mucho menos literal, una traducción deber ser leía en una y otra lengua y establecer sus relaciones lingüísticas, estructurales, contextuales y culturales.

Benjamin (1996) en la *tarea del traductor*, plantea que la traducción es ante todo una forma. Para comprenderla de este modo es preciso volver al original, ya que en él está contenida su *ley*, así como la posibilidad de su traducción. El problema de la traducibilidad de una obra tiene una doble significación. Puede significar en primer término que entre el conjunto de sus lectores la obra encuentre un traductor adecuado. Y puede significar también —con mayor propiedad— que la obra, en su esencia, consiente una traducción y, por consiguiente, la exige, de acuerdo con la significación de su forma. ¿Cómo encontrar un lector adecuado? ¿Por qué la necesidad de traducir una obra? Si bien Benjamin no se plantea la traducción de una lengua otra, el término *traductibilidad* nos permite apreciar un proceso en la traducción. En principio anteponer que un texto es una obra que como tal requiere de un lector especial, en este caso, un texto oral en lengua mixteca, requiere de un hablante del mixteco, por otro lado, requiere ser traducido en líneas para generar otras operaciones lingüísticas, con el objeto de identificar el sentido que un texto escrito en otra lengua tiene para su hablantes, pero también, los significados que el texto puede tener para sus lectores, ahí reside la tarea de traducir, la de comprender al otro desde su ser otro, comprender desde las significaciones que la lengua mixteca tiene en su contexto de habla.

En su relato Estela, sin llegar a profundizar, ni filosófica ni lingüísticamente, da algunos elementos que se aprecian en el trabajo de la traducción de un texto de una lengua a otra. Lo primero que se observa es ese lector del que habla Benjamin (1996), un lector atento que da cuenta del contexto de la escritura, que desdobra su ser sujeto, entre la docente que enseña español y la hablante de una variante del mixteco, para darse cuenta de la complejidad de un proceso de traducción.

“Observé el trabajo de mis alumnos y me di cuenta de que cuando escribían o leían cuentos, descripciones y todo tipo de textos lo hacían en español porque así se los pedía, ya que para mí era más fácil leerlos. Muy pocos textos se hacían en Tu'un Savi, sólo en ocasiones les pedía trabajos en su lengua materna y a veces se trataba solo de traducciones. Lo cierto es que tampoco escribían muchos textos en español y los pocos que escribían, no los realizaban con el proceso de la escritura: plan de escritura, revisión de los borradores, reescritura del texto. Se escribían sólo una vez y yo revisaba el contenido del texto y los corregía, sin informar al alumno el porqué de las correcciones. Así mismo, en cuanto al contenido no había composición de párrafos, claridad de ideas, cohesión del texto. Y respecto a su forma, presentaban el problema de la ortografía, puntuación y legibilidad. Priorizaba que leyeran con fluidez, fuerte y que escribieran con letra bonita, aunque no interpretaran lo que leían. Y así continuamos trabajando con los alumnos, seguimos revisando el escrito hecho en Tu'un Savi y luego continuamos con la escritura del texto en español. El primer texto escrito en mixteco lo tradujo un equipo al español y cuando lo leyeron no se entendía, más bien parecía gracioso. Mientras se avanzaba con las revisiones de los trabajos en ambas lenguas, la mayoría de los niños hacían comentarios sobre cómo escribir algunas palabras en mixteco o en español. Quienes más preguntaban eran dos niñas de tercero, ya que ellas no hablaban el mixteco y porque ellas eran las responsables de dos equipos; también eran las que daban pauta para la redacción y corrección del texto en español. Lo primero que aprendimos es que no se puede traducir un texto porque se pierde completamente la idea, ya que cada lengua tiene una

estructura diferente y eso se encuentra en el material “Bases para la escritura Tu’un Savi, realizado por los investigadores de la academia de la “Lengua Mixteca “Ve’e Tu’un Savi” que significa Casa de la lengua mixteca. Otro ejemplo muy claro está en este enunciado: Yaji tyuun nuni, la traducción literal es, “come gallina maíz”, cuando en el español se dice “la gallina come maíz”. En este caso, el orden básico de los elementos oracionales del Tu’un Savi es: Verbo + sujeto + objeto y en el español es sujeto + verbo + objeto, independientemente de los tipos de vocales y de los tonos que existen. Otro de los casos es que en el Mixteco no se emplean artículos, entonces cuando se les pide a los alumnos que escriban enunciados en español, escriben “la gallina o el gallina”, y esto mismo sucede con la oralidad. Este es otro de los ejemplos, los docentes hemos contribuido a la deformación de la lengua materna de los alumnos por no respetar la estructura lingüística del mixteco o por no investigar. Cuando les pedimos a los alumnos que escriban el enunciado en Tu’un Savi, escriben In tyuun yaji nuni. En este caso no está utilizando la estructura de su lengua sino la del español, entonces estamos cometiendo un error al no percatarnos de esto para corregir. También aprendimos a escucharnos para escribir bien, a cambiar las grafías del sonido **ch** por la **ty** por la razón que la **ch** no existe en el abecedario mixteco. Aprendimos la estructura de los enunciados, sabemos también que hay enunciados interrogativos o admirativos, pero no se utilizan los signos; que se pueden conjugar los verbos y que hay mayúsculas. Respecto al español también tuvimos avances, pero se requiere darle continuidad a los talleres de lectura y escritura en las escuelas”. (Estela)

En la traducción, decir casi lo mismo en una lengua y otra, no es una traducción literal, requiere de un proceso de comprensión. Pensar desde la lengua que se va a traducir, conocer los órdenes estructurales de esa lengua, generar procesos de negociación para abatir las inexistencias gramaticales, morfológicas o de otra índole lingüística. Además ser un lector atento para interpretar los gestos lingüísticos pues se trata de una lengua hablada pero no escrita por sus habitantes, para así poder construir las significaciones apropiadas en la traducción

de una cosa de una lengua a otra, puesto que una variación tonal puede cambiar el significado de la palabra. Sobre todo pensar desde la diversidad lingüística como diversidad de conocimiento para no imponer un uso de los términos ni las reglas gramaticales, sino para aprender en y desde la cosmovisión de esa lengua. Todo un juego de términos y significaciones es la traducción.

Enseñar un saber, enseñar con saber

Cuando se piensa la educación a partir de discursos expertos y lenguajes instrumentales, se pretende definir y clasificar eso que denominamos educativo; para luego esclarecer, ordenar y dar razón a todo lo establecido, lo institucional. Desde ese lugar, de lo ya hecho, el propósito es el de construir una racionalidad instrumental que produce prácticas y sentidos, disciplina las demandas del aula, constriñe los modos de organizar los contenidos y de planificar, legitima los conocimientos y las formas autorizadas de relación con el saber. Esa tónica que se implementa en toda la educación en México, llega a un punto de quiebre en todo lugar, en principio porque el currículum desde esa mirada, se queda en algo anhelado o prescripto, que difícilmente llega a cumplirse; es un currículum pensado pero no vivido, este otro currículum es el que se construye en el día a día en las aulas. De acuerdo con Sacristán (2010: 29-30) "... el currículum es una construcción donde se conjuntan diferentes respuestas ante posibles opciones, donde hay que tomar partido entre las posibilidades que se nos presentan, ese currículum real es una posibilidad entre otras alternativas. El que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en el futuro. No es algo neutro universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se sigue opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles. Definir cuáles adoptar, tras valorarlas, no es un problema técnico (o bien no es, fundamentalmente, un cometido técnico), pues atañen a sujetos con derechos, conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad,

valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades”. Más allá de los contenidos, del deber ser y el ser, dice Sacristán (2010: 33-34) “El currículum real lo constituye la proposición de un plan o texto que es público y la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores (es decir, la enseñanza del mismo). Pero lo importante es lo que todo eso produzca en los receptores o destinatarios (sus efectos), algo así como el paso que de la lectura ha obtenido el lector, que es quien revive su sentido obteniendo un significado.

Así que ese otro currículum ocurre cuando se piensa la educación desde la experiencia, *lo que nos pasa, nos acontece o nos llega* (Larrosa, 2003), es algo que nos afecta, que nos toca, que nos implica subjetivamente, que nos transforma. Constituye una manera de hacer presencia, de nombrarnos, de construir una gramática de lo posible-viable, se potencia la singularidad, se esboza una relación genuina entre conocimiento e interrogación, interpelación, el diálogo consigo mismo y con los otros. De la experiencia se da paso a la urdimbre vital que nos cobija, que se nutre de nuestros sueños, fábulas y anhelos, haceres y saberes, dar paso a la ocurrencia y el encuentro con lo azaroso y lo lúdico. Que sea una experiencia es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser. (Contreras y Pérez, 2010:63)

De esta manera los docentes buscan el sentido a lo que enseñan en los contextos situacionales y específicos en los que se producen; lo que se enseña es una reinterpretación de conocimientos y saberes disponibles en la cultura, a través de un prolongado proceso de reflexión, individual y colectiva sobre el sentido de esa enseñanza. Descubren a los chicos en situaciones de vida, que intentan vivir en el aula otra idea de tiempo con base en los acontecimientos relevantes; otra idea de espacio, lugar de relación y convivencia; de conversaciones en las que nacen proyectos y acciones que permiten a maestro y estudiantes partir de sí mismos, de

sus vivencias, saberes, necesidades y deseos, lo que los lleva al encuentro de trayectorias de actividad y aprendizaje. Lo que muestra que desde la experiencia se puede pensar e imaginar esa otra enseñanza, ese otro aprendizaje, esa otra escuela.

Así que, *enseñar un saber, enseñar con un saber*, tiene que ver más allá de la formación inicial de los maestros, con los conocimientos adquiridos en su trayectoria formativa como docente, tiene que ver con la pedagogía como recreación, con la actividad creativa de la reflexión pedagógica, tiene que ver con las situaciones que en el aula, la escuela o la comunidad se puedan crear, en las que nos introducimos en el misterio inasible y sutil de lo pedagógico. Eso pedagógico es lo intersubjetivo que se elabora y reelabora a medida que la comunicación se genera en el aula, donde las palabras constituyen un puente para la comprensión a partir de los significados que éstas puedan generar en niños y maestra.

Sin duda en el terreno de la intersubjetividad, generar un espacio de interacción desde lo que piensa o siente cada uno, es el inicio para el marco de la comprensión, de la aceptación del otro, sólo así se comprende el punto de vista del otro. Para Rogoff (1993:105) quien a su vez recupera a Vigotsky, "...la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y actividades nuevas, de esta forma, la comunicación de una experiencia o de una idea requiere relacionarla con un tipo de fenómeno ya conocido, es decir, generalizar el fenómeno para comunicarlo".

De hecho, lograr un proyecto pedagógico, requiere de maestros que escuchan y miran con atención, que se detengan en las palabras de los chicos, sus entonaciones, puesto que en esas expresiones niñas y niños generan procesos de intersubjetividad que suponen emociones compartidas, compromisos mutuos y vivencias vividas en su cotidianidad. El relato de Magdalena es en sí mismo, una invitación a pensar el saber desde el contexto de su enseñanza y los aprendizajes.

“Al otro día todos llegaron muy temprano ya todos estaban presentes, cada uno con su material, entonces de acuerdo a como se marcó el calendario de actividades ese día teníamos que ver las medidas. Para empezar les hice unas preguntas: ¿ustedes saben cómo mide su mamá el maíz o el frijol, cuando lo venden?, y contesta Gerardo: -si maestra mi abuelita vende frijoles y lo mide con una lata. ¿Cuánto equivale una lata? Un litro maestra -contestaban todos-. Isaías mencionó que su abuelita también vende sal y que lo mide con una lata chica. Les hice otra pregunta: cuando su mamá muele tortillas para las fiestas de cofradía, ¿cómo mide el maíz que les dan para hacer las tortillas? Judith con una voz fuerte como queriéndole ganar a los demás dijo: ¡Por maquila maestra! ¡Siiii maestra! -contestaron los demás-. ¿Y cómo es esa medida? -pregunté-. Es una lata más grande que el litro -respondieron-. ¿Y ustedes saben cuántas tortillas salen en una maquila de maíz? -volví a preguntar-. Y todos sorprendidos se miraron unos a otros. Me di cuenta que desconocían la respuesta, entonces les dije que estaba bien, que se les quedaba de tarea. ¡Sí maestra! Llegando a la casa le voy a preguntar a mi mamá -dijo Vianey-. Y sus compañeritas la acompañaban diciendo: -¡Yo también maestra! Les hice esta pregunta por lo que en la comunidad cuando dan a moler el maíz ya saben cuántas tortillas van a recibir. Entonces, les dije bueno ya me di cuenta de que ustedes ya conocen las medidas que se utilizan en su comunidad, ahora vamos a trabajar con otro tipo de medida que es el centímetro, pues nosotros también vamos a medir solo que no va hacer maíz, frijol ni sal, y no vamos a ocupar el litro ni la maquila, nosotros vamos a ocupar la regla. Les pregunté: ¿trajeron su regla? -¡siii! - respondieron en coro-, entonces les pedí que sacaran su regla y les dije que lo observaran, -¿que ven ahí? En coro contestaron -números maestra-. Así medimos varios artículos de los que ellos tenían en ese momento. De esta manera fue como concluimos una de las actividades del proyecto. Al siguiente día todos muy emocionados llegaban antes de la hora de entrada a la escuela y decían: -Maestra, ¿hoy si vamos hacer el carro? Si pero antes vamos hacer otro trabajo porque tenemos una tarea pendiente, y les pregunté ¿cuántas tortillas sale de una maquila de maíz? 30

tortillas maestra –respondieron-. Ah muy bien entonces vamos a rellenar este cuadro, entonces saqué el papel bond en donde hice un cuadro: ¿en una maquila de maíz cuantas tortillas son?, ¿en dos maquilas cuantas tortillas salen?, ¿en tres maquilas cuantas tortillas son? Y así sucesivamente. Esta actividad lo realizaron en su cuaderno y entre todos se ayudaban para terminar luego y poder hacer el carro. Raúl era el único que no llevaba su cartulina y sus compañeros le preguntaron porque no había llevado su cartulina y contestó, ¡yo no voy a ocupar la cartulina voy a ocupar esto!, enseñando una caja de zapatos y voy hacer un tráiler, sus compañeros se sorprendieron, muy bien les dije. ¿Alguien me quiere decir que forma tiene la llanta? Es redonda maestra -contestaban-. En eso les mostré unos cuerpos geométricos que llevaba y les expliqué que las caras de los cuerpos geométricos son las figuras geométricas, como son el triángulo, rectángulo, cuadrado, les expliqué que para hacer el carro algunas partes del carro van a estar presentes los cuerpos geométricos, les expliqué las características de cada una de las figuras geométricas, ahora vamos a trabajar con la cartulina vamos a ver qué medidas va a llevar la carrocería, si quieren un carro grande las medidas tienen que ser grandes; así empezaron a trabajar, los más grandes eran los que trabajaban de manera independiente, los más pequeños eran a los que se les dificultaba hacer las medidas en las cartulinas pero se ayudaban entre todos. Al día siguiente salimos a la cancha cada uno llevó un gis, ahí trazaron una ruta de carretera donde el punto de partida era de San Martín Peras hasta llegar a Juxtlahuaca. Dibujaron cada uno de los pueblos circunvecinos poniéndole el nombre a cada pueblo, de igual manera cada quien hizo su dibujo en hojas blancas, poniéndolo como título: *Nuestro viaje a Juxtlahuaca*, una vez que terminaron todos, entonces les dije ahora si vamos a jugar: ¿de qué pueblo va salir su carro? y ¿a qué pueblo va a llegar? En mixteco los niños se empezaron a organizar poniendo reglas, como no manejar rápido, que respetarían los topes y de igual manera la patrulla los vigilaría, así empezaron a jugar, cada uno de los niños se creó su propia historia; unos comentaban de que se iban a Estados Unidos, otros a pasear a Juxtlahuaca. Al final cada uno le

agregó a su dibujo un pequeño texto acerca de su viaje a Juxtlahuaca". (Magdalena)

Una vida prescrita, las paradojas de usos y costumbres

En no pocas comunidades indígenas las reglas de la comunidad se rigen por los usos y costumbres, que muchas de las veces están determinadas por la pobreza, la marginación y la ignorancia. Algunos de estos usos y costumbres para nosotros ajenos a la comunidad nos parecen injustos y contradictorios, y sin embargo, no las podemos cambiar. En todo caso, comprenderlas. Es el caso que nos narra en una parte de su relato Magdalena. La concepción que para los adultos tiene la educación. En esta comunidad de San Martín Peras, los padres de familia piensan que es en la escuela donde los niños y las niñas aprenderán a hablar, así como los deberes para ser adultos: los niños para crecer y salir a trabajar, las niñas para ser buenas esposas; y es la maestra la depositaria de este saber que ayudará junto con la familia, a estos niños a asumir su destino.

"...los padres de familia ponen la educación de sus hijos en manos del maestro y tienen la idea de que el maestro los va a educar. Y no es porque sean desobligados si no porque son padres de familia que nunca asistieron a la escuela, y son monolingües mixtecos, por lo mismo mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan a hablar en español, las operaciones básicas y para que no sufran cuando salgan a trabajar a otro estado. Los más pequeños asisten a la escuela porque su mamá los manda a diferencia de los niños más grandes, van por que quieren aprender a leer, escribir las operaciones básicas ya que cuando han salido a trabajar a otros estados sienten que es lo que les hace falta, pero aún les queda uno o dos años más para aprender lo que ellos demandan porque dentro de dos o tres años se irán a trabajar a Estados Unidos, y asumirán las responsabilidades de un adulto, que será de *colaborar* con los gastos de la casa. Y las niñas pronto dejaran de asistir a la escuela porque su mamá las tiene que preparar para hacer bien los quehaceres de una mujer adulta y así llegar a ser buenas esposas". (Magdalena)

Uno puede quedarse con una mala impresión, pero la realidad es esa, los varones al término de la educación primaria emigran con otros familiares para trabajar a Estados Unidos, las mujeres se quedan para casarse y ser buenas esposas. Ese es el mundo, y su concepción de educación, visión que les permite relacionarse con ese mundo, para ellos lo básico es la alfabetización y las operaciones básicas. Ante esto, ¿cuáles serían los fines de la educación en un contexto indígena? Reconocer el contexto es fundamental para construir esa otra educación que estos niños requieren. De esta manera, situar a la educación entre las transgresiones y los encuentros. Podemos hablar de transgresión desde la mirada un tanto limitada de los padres de familia, acerca de lo que la educación representa, en esa perspectiva de reproducción social; lo segundo, los encuentros que constituyen la educación, cada día hay algún acontecimiento nuevo, un gesto, un guiño, una acción, una mirada, una palabra, un objeto, un tiempo, una pregunta, la fuerza vital que sostiene el encuentro en el aula, el acontecimiento de las formas de vida. Para Ana María Valle (2012: 217-218), esa fuerza es el *don* que acuñara Mauss, *dar, recibir, devolver*, ella agrega el término *devolver nada*, “En el acto del don no hay ganancia ni pérdida, porque esta nada, que es el movimiento y cambio de la vida, no es útil ni mercantil. En el devenir forma, como acto del don, se está ante el misterio que es el otro y uno mismo, es engendrarse a partir del encuentro con el otro, es en el intercambio de *nada* que es posible vivir humanos.” Los padres de familia en el acto de llevar a los niños a la escuela constituyen un dar que es arbitrario, la maestra recibe y devuelve, pero ¿qué devuelve?, nada; sin embargo del intercambio del dar, recibir y devolver, se trastocan las expectativas, los sentidos y las posibilidades para hacer un acto educativo, un acto de creación que como transgresión constituye un devenir de las formas de ser de lo humano, puesto que se instituyen modos de ser y estar en la vida. Niños y maestra recrean el aula para descubrirse otros, un diálogo y un sentido de libertad en la toma de decisión de lo que quieren hacer juntos.

¡Kussiki maestra! Niños en contexto

“Era un lunes cuando entré a ese salón de adobe y se veía como siempre obscuro porque no hay energía eléctrica y con frío, pero no este día iba ser diferente esta pared iba ser testigo de un nuevo suceso los niños, como todos los días ya estaban esperando con su cuaderno en la mesa, listos para copiar lo que yo escribiera en el pizarrón, y lo primero que les dije a los niños fue: ¿qué quieren hacer hoy? Y todos se quedaron sorprendidos, pensaron que yo estaba bromeando, entonces empezaron a dar las respuestas: -Jugar maestra, -kussiki maestra. Unos respondieron en español y otros en mixteco. ¿A qué vamos a jugar? Les volví a preguntar. Las respuestas no tardaron: fútbol, muñecas, al lobo, con los carritos. En este contexto es normal que los niños den este tipo de respuestas ya que en su casa no les dan ese tiempo para jugar, porque tienen que ayudar en el quehacer, las niñas lejos de que juegan con las muñecas, mejor practican desde chiquitos para cuando les toque y que mejor que cuidando a sus hermanitos más chiquitos, para que dentro de unos ya lo pongan en práctica y los niños de igual manera ayudan a su papá y nunca hay ese tiempo para jugar, así es que era el momento para aprovechar”. (Magdalena)

Se piensa y se vive en el aula. San Martín Peras una comunidad de migrantes. Un pueblo en las alturas de la región Mixteca de Oaxaca, donde la población adulta (hombres principalmente) salen a otros pueblos en busca de trabajo, pinta el contexto sobre dos nociones, la ausencia y la herencia. Los habitantes asumen la condición de que las cosas son así, migrar para trabajar; la ausencia durante el tiempo de la migración, la espera a que llegue otra vez ese momento. Un pueblo monolingüe que espera que la escuela dote a los niños del español y de las operaciones básicas para resistir en su migración por trabajo. No hay más aspiración, que, prepararse para el trabajo y la edad adulta. Una comunidad que vive en condiciones de desigualdad, muchos de ellos no asistieron a la escuela. Esa es la anterioridad que define el vivir y pensar de la comunidad. Pero, ¿libertad? La libertad se piensa y se vive en el margen, en el borde de esa

anterioridad heredada, para los niños, quienes en casa la dinámica que prevalece es el trabajo, la escuela es el encuentro para deshacer. Deshacer palabra por palabra, deshacer la memoria, deshacer el tiempo; inventar otro espacio, donde *kussiki*, es la dinámica, el sentido de ser y de habitar el aula, el juego negado por herencia, por lo dado. Pero el juego como actividad que dinamiza, que genera procesos, momentos que la maestra crea para detenerse e incorporar contenidos, pero al fin de cuentas jugar con carros de cartón para viajar a los únicos referentes que los niños de esta comunidad conocen: Estados Unidos y Juchitán, pero viaje al fin en la imaginación que genera el *kussiki*.

En esta experiencia se aprecia el trabajo de atención que la maestra desarrolla al interior del aula. Por un lado, crea un ambiente diferente que nace de la perplejidad: ¿jugar? En otro sentido genera pausas que, se recrean en situaciones pedagógicas para incorporar el saber comunitario, el capital cultural que los niños han acumulado en su vida cotidiana. Conviven dos saberes, el escolar con sus contenidos establecidos y los saberes de la vida cotidiana, que no se piensan pero se viven, y que la maestra establece en forma dialógica para recuperar las prácticas de los niños en casa y los hila con el conocimiento escolar. Es como un complejizar las situaciones a partir de preguntas y de profundizar los diálogos, de tal manera que surjan las ideas y sobre todo, puedan ser compartidas. Rogoff (1993:126) plantea que "...los niños son muy activos en la elección de sus propias actividades, se orientan a sí mismos, dirigen la atención de los maestros (ella les llama adultos), hacia las actividades que les atraen, se partan de las no atractivas. Los niños se niegan a participar en algunas actividades e insisten en otras. Si son libres de ir de un lado a otro en su propia comunidad, a menudo eligen estar donde está la acción".

Rogoff (1993) afirma que los adultos para conseguir que los niños atiendan a algo específico, se sitúan en la perspectiva del niño, se fijan en los mismos sucesos u objetos que el niño atiende. De esta manera, podríamos decir que los propios intereses para los maestros, sean los de los niños. De esta manera los maestros

se entrometen en la vida de los niños para incorporar sus vivencias e intereses al espacio áulico.

El diálogo que hermana. La pregunta, un horizonte de conocimientos

Un camino del reconocimiento hacia sí mismos y hacia los otros, a la vez, una construcción de sentido. Si bien el diálogo se construye de preguntas y respuestas, la relación dialógica que se establece es para colocar en un mismo horizonte las formas de pensar, los comportamientos personales, los intereses, los gustos, las inquietudes, las expectativas, los miedos, las angustias, la melancolía por lo no hecho, las formas de reflexión, las opiniones y las formas de decidir. En este horizonte se construye el nexo entre el escenario cultural e histórico de la institución (educación y escuela) y el individuo en tanto que sujeto histórico-cultural. Maestros y alumnos en el espacio educativo conversan para encontrar sentido de su estar ahí. Se conversa del uno y del otro, del nosotros (de lo que se puede hacer juntos), sobre lo que hacemos, de cómo lo hacemos, sobre lo que pasa en lo que hacemos, de todas esas cosas que surgen que constituyen y configuran el acto de educar.

Las voces que emergen en los relatos docentes son encuentros pedagógicos, diálogos y conversaciones que exploran saberes; el arte de preguntar es la construcción de un diálogo pedagógico, puesto que nace de la curiosidad por conocer y por la capacidad del descubrimiento, del asombro. Ante la pregunta ¿qué es preguntar, qué significa preguntar?, Freire (2013: 72) plantea que no es hacer un juego intelectual de la pregunta, "...sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de "admirarse". Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos

de burlarse del educando, ayudarlo a reformular su pregunta. De este modo el educando aprende formulando mejor su pregunta”.

Los relatos de Cristina, Norma y Mireya (de los cuales incluyo fragmentos de cada uno, identificando en su unidad narrativa la trama de otra historia, la mirada que cuento a partir de sus historias contadas) configuran otra imagen de ser maestro, de ser alumno, otra manera de hacer en el aula; en ellos, maestros y niños o jóvenes se descubren otros. No es la figura del maestro que explica y los chicos escuchan y toman nota. Son voces que interrogan, negocian y deciden. Reconfiguran el acto educativo como una posibilidad de experiencia estética para descubrir en la decisión que todos contamos; en perspectiva de la acción, la cooperación y la escucha como formas de plasmar un entendimiento; en la indagación y realización, la recuperación de saberes y la construcción de nuevos conocimientos; en suma, de encontrar sentido al aula y a la escuela.

“Pregunté a los alumnos: **¿Qué quieren hacer en este día, semana, mes o año?**²⁴, y en una maravillosa lluvia de saberes Javier respingó: “¡Párese tantito!, vámonos tranquilos, que sea en esta semana”, los demás lo secundaron con un: “Sí”. “Entonces, **¿Qué quieren saber esta semana?** -volví a preguntar-, de repente, entre los murmullos y sin dar más tregua a sus labios se escuchó: “¡Sobre el comportamiento de los animales!”. Inmediatamente después, sin dudas y sin titubeos, muchas manos levantadas y voces dijeron: “¡de experimentos!, ¡de artes plásticas!, ¡de la técnica de scrach!, ¡papiroflexia!, ¡del crecimiento de las plantas!, ¡de alebrijes!, ¡del proceso del papel maché!”. Escribí todas las propuestas en el pizarrón, les comenté que esos eran los temas propuestos para desarrollar el proyecto. Les pregunté que cómo se elegirían, Carlos levantó la mano y dijo: *“Llevémoslo a un proceso de democracia”*. La frase me sorprendió como a muchos del salón, pero a la vez me provocó alegría, porque era interesante saber

²⁴ He puesto en negritas las preguntas que emergen en cada fragmento de relato para observar sus parecidos, pero también, la intención que en el discurso del aula tienen.

que en nuestro grupo se hablaba de democracia. Una vez que Carlos lo mencionó, les pregunté: “**¿sabemos qué es la democracia?, ¿qué es un proceso de democracia?**”. Los rostros de algunos reflejaban un total signo de interrogación, otros decían: “*Es libertad de expresión, libertad de tomar decisiones, respeto a los demás, es una votación....*” Me di a la tarea de recapitular sus saberes y decidimos de manera conjunta; que la democracia es *el respeto y libertad de expresión en la toma de decisiones de una sociedad o grupo*. Una vez que se tenía clara la idea de *democracia*, eso pensé, Guadalupe dijo: “Maestra, yo propongo que cada compañero dé sus argumentos del por qué elegir su propuesta y así lo hacemos democráticamente”. Me dirigí al grupo y les pregunté. “**¿están de acuerdo con la propuesta de Guadalupe?**”, respondieron que sí. Comenzaron a hacer sus propuestas y las argumentaron, al inicio en su rostro reflejaban gestos de disgusto. Algunos con la cabeza decían que no, pero cuando llegó el turno de Carlos, que propuso los alebrijes, la reacción fue muy distinta. En sus caras había sorpresa, alegría, el gusto lo manifestaban, estaban hechizados con los detalles que su compañero mencionaba, y con mucha firmeza Carlos dijo: “Si eligen este proyecto su alebrije tendrá su toque personal, su gran imaginación, pero sobre todo, su libertad de expresión”. Dichas frases nos envolvieron a todos, en mí provocó una sonrisa muy alentadora, en sus compañeros una total convicción que de inmediato se tornó en una euforia de aplausos y porras para Carlos. Sin más preámbulos, de manera unánime, se eligió el proyecto de alebrijes al cual teníamos que otorgarle un título. “**¿Qué título llevará nuestro proyecto?**” -pregunté- sin más tiempo dijeron: “*Alebrijes*”. Consulté nuevamente “**¿están de acuerdo con dicha propuesta?**” “¡Sí!” –Respondieron-, “ese nombre está muy bien”. “Entonces nuestro proyecto se llamará *Alebrijes*”, -respondí-. “Ahora, **¿qué más tenemos que hacer?**” “¡El propósito, maestra!”, escuché con gusto decir a Javier, pues estos alumnos están familiarizados con los proyectos. Construir nuestro propósito nos provocó angustia y dificultad ya que el concepto no estaba muy claro y redactarlo era más complejo, así que a partir de algunas preguntas como: **¿qué quieren hacer en este proyecto?, ¿para qué hacerlo?, ¿qué**

quieren lograr con ello?, sus propias respuestas fueron introduciéndolos en el mismo y de esta manera iniciamos con la redacción del propósito quedando así: *Los alumnos del grupo 6ºA investigarán e identificarán las características de losalebrijes para elaborar uno*. Hacer esto y la elección del tema nos llevó un día de trabajo”. (Cristina)

“**¿Qué les gustaría hacer o aprender?** Claro que después de conocer el procedimiento de elección y haber realizado varios proyectos ya saben que tienen que hacer, así que por equipos empezaron a comentar y a proponer que les gustaría hacer o aprender, estaban entusiasmados pues habían visto la presentación de su proyecto *el chef de chocolate*, que hicimos primero y que fue con él que participé en el encuentro iberoamericano; pero volviendo a la elección del tema hice mi recorrido para observar y escuchar sus comentarios estaban realmente entusiasmados le platicaban a los alumnos nuevos, lo que habíamos hecho, después de unos minutos de conversación era el momento de escuchar las propuestas; Erika levantó la mano rápidamente y se ofreció a escribir en el pizarrón las propuestas, no le fue muy bien, la corregían constantemente sus compañeros cuando estaba escribiendo: no Erika, así no; yo dije: -así la propuesta es esta, etc. Las correcciones de sus compañeros fueron con mucho respeto, y a pesar de las observaciones quedaron de la siguiente manera. El equipo de Tanya (seguros de lo que querían): — ¡Subirnos a un globo aerostático! — ¡Qué! (todos a coro) — ¡Estás loca! **¿Cómo nos vamos a subir a un globo aerostático?** Rafael: — ¡No se puede! Jesús: —Bueno, no es solo eso sino también queremos saber **¿Cómo se acumula el aire?** Leslie (levantando la mano) — ¡Hacer fósiles! Eduardo (muy seguro) — Porque me gustan los dinosaurios y me gustaría aprender más de los fósiles. Karen (con voz ronca a punto de llorar, pues su padre falleció recientemente y todo el grupo sabe que le gusta cantar y tiene bonita voz): — ¡Escribir una canción! ¡Por qué me recuerda a mi papá y me gusta cantar! Diego (haciéndose el chistosito con caras y gestos): — ¡Hacer un cuento en obra de teatro! Rafael, Karla y Mariana: — ¡Hacer imanes e investigar cómo se hacen las hojas de las cuadernos, para no contaminar más! América (como

apenada): — ¡Hacer pegamento! Imanol (con voz baja): ¡Hacer corrector! Erika (a punto de reír) — ¡Hacer un guión de radio! Observé que había un sinfín de propuestas. Comenté que para llevar a cabo la votación cada uno tendría que argumentar: **¿Por qué les gustaría realizar ese proyecto?**, y que no solo era, porque me gustó, sino por lo que iban a aprender o iban a hacer. (Es difícil que argumenten el trabajo serio les cuesta trabajo). Así que nuevamente empezaron a expresar que proyecto les gustaría realizar. Tania: - La obra de teatro suena interesante. Erika: - Conocer las características del guión de radio y mejorar mi participación. Saúl:— La obra para mejorar mi participación y expresar mis sentimientos cuando escribo, quitarme la pena. Karla:—Me llama la atención como se queda pegado en las manos y la sensación que se siente cuando se seca. Diego:— La obra sería interesante lo que vamos a hacer para quitarnos la pena. Alberto (un niño muy hábil para el fútbol pero con pocas ganas de aprender otras cosas):— La obra de teatro, para que se me quite la pena pueda hablar fuerte y claro. Imanol (un niño que le gusta armar y construir cosas siempre está buscando que hacer):— Imanol, no he hecho uno y quiero aprender. Las argumentaciones siguieron y por fin llegamos a la elección del proyecto, pregunté a los alumnos: - **¿Cómo elegimos el proyecto?** —Por medio de la votación (contestaron todos a coro). — Está bien (contesté), se llevó a cabo la votación, claro que yo no quise votar, porque me he dado cuenta que mi voto influye para que tomen una decisión y después se arrepienten de haber votado por ese proyecto, así que esta vez me abstuve de votar a pesar de que insistieron mucho en que yo votara. El proyecto que tuvo mayoría de votos fue hacer una obra de teatro aclarando que se tenía que escribir la obra y no era cambiar un cuento en obra como lo había propuesto Diego, así que empezamos con la elaboración del contrato grupal”. (Norma)

“¿Qué queremos hacer juntos? Esta vez, quise profundizar la pregunta en cada estudiante, así que pensé en dos preguntas como el organizador para sus respuestas. Pedí a cada uno de los estudiantes que expresara qué propuesta le gustaría trabajar, pero también por qué querían que se realizara. A pesar de ser insistente en que de forma individual participaran, tuve pocas opciones:

Ramiro: --El guión radiofónico lo podríamos hacer como uno que realizamos en la primaria, donde se escuchaba el programa durante el recreo.

Nadia: --Es más seguro que nos divirtamos leyendo y escribiendo historias de terror y también leyendas, además me parece una actividad interesante.

Carlos: --Hay que grabar un noticiero, es más divertido.

El resto de los muchachos sólo escuchaban a sus compañeros, algunos inquietos, otros atentos...

Maribel nos sorprendió con su propuesta y argumento: - ¡Hay que hacer una obra de teatro!, estaríamos juntos, trabajaríamos y echaríamos a volar nuestra imaginación al trabajar la obra y las personas que les cuesta expresarse les ayudaría mucho y también aprenderíamos a trabajar juntos. --Esta chica alegre y comprometida, despertó en ellos el interés, la curiosidad y el convencimiento por trabajar una obra de teatro--. De esta forma decidimos realizar un guión teatral".
(Mireya)

El sutil encanto de decidir. ¿Dónde radica el sentido de la existencia? Es posible que no esté en el conocimiento, sino en las certezas vitales. Desde una concepción de la fenomenología de la existencia, el sentido está dado en la vida personal, de hecho es el sentido de la humanidad. Así que ante la pregunta hecha por Cristina, Norma y Mireya, ¿qué quieren hacer en este día, semana, mes o año?, ¿qué les gustaría hacer o aprender?, ¿qué queremos hacer juntos?, respectivamente; nos permiten mirar una manera diferente de abordar los aprendizajes en el aula, desde la certeza que los chicos han construido de su ser en el mundo, las representaciones que incorporamos a nuestra vida desde lo cotidiano, desde la experiencia. Se rompe con el clásico inicio de: saquen su libro y cuaderno de español, abran la página tal, lean las indicaciones y escriban en su cuaderno. Un buen estudiante no es el que repite lo que el maestro dice o dicta, sino aquel que aprende a preguntar, a elaborar respuestas. Las preguntas de las maestras abren espacios para el debate. Por un lado se rompe con la escuela

burocrática, donde la exigencia institucional y la saturación de contenidos construyen su sentido de eficiencia. Por otro lado, cuando se recurre a ese diálogo que propicia el aprender, se genera la posibilidad de escuchar; se abre un horizonte para pensar en el salón de clases, en la enseñanza y en los aprendizajes, surge una dinámica creadora. Las preguntas de las maestras constituyen una invitación a la participación. Las preguntas de los chicos a pensar en la factibilidad de la realización, de reflexión científica o maneras de allanar los caminos para construir acuerdos. Además de que con las preguntas se abre la posibilidad a conversar para poner en la mesa, los intereses, las inquietudes, las expectativas, las dudas y las certezas. Se conversa para saberse presente, para reconocernos en los otros, para construir un nosotros en la acción. Sobre el arte de conversar, Larrosa (en Skliar, 2011:172) plantea que, "(...) una conversación no es algo que uno haga, sino algo en lo que uno entra (...) y al entrar en ella, uno puede ir a donde no había previsto (...) y esa es la maravilla de la conversación (...) que, en la conversación, uno puede llegar a decir lo que no quería decir, lo que no sabía decir, lo que no podía decir (...) el valor de una conversación no está en que al final se llegue o no a un acuerdo, por el contrario, una conversación está llena de diferencias y el arte de la conversación consiste en sostener la tensión entre las diferencias, manteniéndolas y no disolviéndolas (...) y manteniendo las dudas, las perplejidades, las interrogaciones (...) y eso es lo que la hace interesante (...) por eso, en una conversación, no hay nunca una última palabra (...) por eso una conversación no termina, sino que, simplemente, se interrumpe (...) y se pasa a otra cosa." Así que las preguntas formuladas por las maestras y por los niños y jóvenes, constituyen una irrupción a la cotidianidad del aula, recuperan el sentido de la existencia de los chicos, pues sus respuestas cargadas de asombro nutren el sentido de los aprendizajes, el apunte deviene desde el arte como oportunidad de construir conocimientos: alebrijes para imitar a través de personajes de cartón las emociones humanas; el teatro como la representación de sí mismo. Niñas/os, jóvenes y maestras se dejan seducir por el encanto del decidir juntos.

Las palabras se acomodan, se ajustan, se suceden en tiempo y espacio para dar cuenta de lo que pasó. Las palabras en el relato son el decir de una maestra, de las maestras en cuya experiencia, a través de su palabra emergen tanto su voz, como las otras voces, sus alumnos, protagonistas de la historia que se narra. Sin razón aparente un diálogo en un escenario escolar, y como pretexto, elegir un proyecto para hacer juntos, las preguntas que emergen sin pretensión: ¿quién soy yo?, ¿quién es él?, ¿quién eres tú?, no están dichas pero se intuyen en las preguntas recuperadas de los niños, como posibilidad para construir un proceso de negociación de significados en la elección de algo a realizar.

Cada palabra en cada niño, tiene un lugar en la construcción del diálogo narrado, en la mimesis de eso que pasó en el aula. Como no es lo que está pasando, sino la interpretación de las maestras acerca de lo que pasó, las palabras dichas juegan el papel de la recreación del acontecimiento, de manera que tal y como están ordenadas las palabras e intervenciones de los personajes, nos permiten la consistencia de la verosimilitud en el relato. Para Bajtin (2012: 454) "... unas palabras, directa y abiertamente, tienen que ver con el diálogo interior del protagonista, otras le corresponden potencialmente, el autor las estructura de tal modo que la conciencia y la voz del protagonista puedan apropiarse de esos discursos: su acentuación no está predeterminada, queda un lugar libre para ella".

Las maestras protagonistas principales en el acto educativo ceden su papel que es reinterpretado por los estudiantes, quienes junto con ellas conversan para tomar decisiones. La experiencia cotidiana permite a los protagonistas hablar de democracia, de llevarla al aula, de transformar un escenario en un diálogo pedagógico que es la escucha y la participación regulada para comprender y decidir juntos. No es fácil decidir, se pone en juego los intereses y las formas de ser. Sólo a través del diálogo y la conversación, mediada por las maestras se llegan a construir los acuerdos necesarios para la realización de algo, de alguien: un proyecto para hacer alebrijes, otro dos para hacer obras de teatro.

Niños en acción

¿Qué antepone a la acción? Las palabras como medio para pensarnos, entendernos y realizarnos. Para convencernos y pensar la educación desde la experiencia. Los niños se autorregulan, toman roles, participan, realizan tareas, se hacen preguntas, construyen respuestas, se organizan en torno a los turnos de habla y de las acciones a emprender en la realización de un proyecto. Elaboran a través de las acciones en el aula, una interpelación de lo que es el sentido de la educación. Uno no podría saber de los acontecimientos del aula sino es a través de la narración en cuestión, una reconfiguración del acontecimiento educativo. Para Larrosa (2003:86) "...las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. (...) Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no sólo es "razonar" o "calcular" o "argumentar" como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que no pasa". Durante el trabajo en el aula, los chicos reanudan lo emprendido, se cuestionan, se preguntan y se responden, actúan en consecuencia. Construyen la acción desde el sí mismos, la maestra media para hacer dudar, para aclarar, su estar ahí, su presencia constituye una figura de seguridad, de confianza para un ambiente de cordialidad y trabajo. Las palabras cuenta la historia que se desarrolla en un tiempo, un espacio y una acción: aclararse cómo se elaboran los alebrijes y volverse especialistas en la técnica del papel maché.

"Al día siguiente al entrar al salón y darles los buenos días, Kevin con la premura e impaciencia que muchos reflejaban, preguntó: -¿Nosotros formaremos nuestros equipos o usted nos designará con quién hacerlo?-, a lo que respondí: "Ustedes eligen, sólo les pido que sean de seis integrantes como máximo", está bien -dijo Kevin-. No me dio tiempo de decir alguna otra cosa cuando comenzaron a mover sus bancas y a escucharse las voces de todos llamándose unos a otros y

diciéndose: “¡Tú y yo, eh! ¡Tú y yo, eh!”. De repente, cuando me di cuenta, ya estaban organizados por equipos y varios dijeron: “Ya podemos empezar”. Con una sonrisa en mi rostro respondí: “Claro que sí; nada más les pido que se escuchen y consideren las actividades que están escritas en nuestro contrato, para que comiencen a organizarse”. “Sí maestra, las estamos tomando en cuenta”, respondió alguien. Jorge comentó: “Traje algunas imágenes de alebrijes para mostrarlas a mis compañeros”, por lo que pregunté: “entonces, ¿están listos para iniciar sus actividades?”, en coro se escuchó: “¡Sí!”. En los equipos habían sonrisas, mostraban mucha inquietud, se preguntaban: -¿quién va a ser el que se encargue de dar la palabra a cada miembro del equipo?-, -¿lo sometemos a votación o alguien se autoproponer?-. En algunos equipos al mediador lo eligieron a través de votación y en otros se autoproponieron. Una vez terminada la elección, compartieron a través de sus textos lo que investigaron, leyeron lo que cada uno había escrito y respetaron los veinticinco minutos que el grupo había destinado para dicha actividad. En seguida tomaron hojas del escritorio y escribieron los elementos en los que coincidía su información, de manera grupal intercambiaron sus escritos y en un papel bond anotaron las características generales del alebrije: *son hechos de papel mache, son seres mágicos, son una mezcla de varios animales, están pintados con colores muy alegres, pueden ser de diferentes tamaños*. En algunos equipos hubo alumnos que tuvieron que recordar a los demás, que no podían adelantarse a las actividades porque ya estaban planeadas y los tiempos también, a otros todo lo contrario, se les olvidaba por completo la secuencia y revolvían el orden de ellas; como cuando los integrantes de un equipo quiso hacer su alebrije y les dije: “¿Están seguros que con la información que tienen pueden elaborar su alebrije?, ¿no les hace falta tener mayor información?, ¿ya revisaron sus actividades?”. Después de este pequeño interrogatorio, contestaron: -Sí, todavía nos falta saber sobre cómo utilizar la técnica de papel maché y otras cosas maestra, gracias por recordárnoslo-, dijo uno de los niños irónicamente. Para el día jueves se acordó visitar la sala de cómputo y consultar en la internet sobre la técnica de papel maché y su elaboración, entre otras cosas.

Durante su estancia en computación se decían entre sí: “Es muy fácil, ya leíste, nada más hay que hacer engrudo y le echamos los trocitos de papel y se comienza a pegar”, “¡es como hacer una piñata!”, con la cabeza respondían que sí, Algunos tomaron notas, para después compartirlas en el salón. Una vez escrita la técnica del papel maché, Natalia levantó la mano y dijo: “Y si hacemos un instructivo para el alebrije?”, alguien de inmediato dijo: “Gracias por darnos más trabajo”. Como para mí sí era importante realizar el instructivo, retomé la propuesta y les mencioné que para evitar disgustos o molestias se sometiera a votación, aceptaron algunos no muy convencidos, de los treinta y nueve que son, treinta y tres votaron por hacerlo. Unos minutos después comenzaron a dar sus propuestas sobre los elementos que lleva el instructivo; en el equipo de Salma, Guadalupe, Monserrat, Mariana, Brenda Rocío y Fany comentaron que llevaba *título, materiales y todos los pasos para hacerlo*. Realmente me dio gusto verlas participar, dar sus opiniones, porque todas ellas son muy calladas y poco participativas a excepción de Guadalupe. En otro equipo le dijeron a David: “Ya deja de jugar y aporta algo o de lo contrario no te incluiremos en el trabajo individual y de equipo”. Había momentos en que les hacía caso y trataba de ayudarlos, pero casi siempre le ganaba el juego. Hablé con él: “¿Por qué no quieres apoyar a tus compañeros, qué te pasa, estás molesto?”, respondió que sí, que lo que pasaba es que sus compañeros le hablaban y se distraía, pero que se iba a apurar. Historias como la de David se hacían presentes en algunos equipos, pero los mismos compañeros procuraban integrarlos, mi intervención se hacía presente cuando no se lograba como con Emmanuel, Andrés, David, Pablo y Juan Carlos con los que tuve que formar un equipo”. (Cristina)

“Los ensayos fueron productivos ya que ellos mismos iban dándose cuenta que faltaba ser claros en la frases, que no se entendía la secuencia y que esto tenían que volverlo a escribir (cosa que les daba flojera), si faltaban signos de interrogación en el escrito o admiración se tenían que anotar. Se indicó que al realizar los ensayos observaran que hacía falta y escribieran o corrigieran sus guiones, así llegó el día del ensayo general después de este ensayo subimos al

salón para comentar si estaban listo para presentarla al día siguiente, la mayoría opinó que no, que faltaba como ensayar más, terminar las escenografías, ponernos de acuerdo sobre quien quita y pone la escenografía, por lo que entre todos decidimos que tendría que ser el día jueves 3 de noviembre presentar las obras porque algunos no asistirían el lunes y martes y los equipos estarían incompletos. Acordamos entonces realizar los carteles de invitación para la presentación de la obra de teatro, así que hicimos un recordatorio de que datos debe llevar un cartel de invitación y por equipos elaboraron sus carteles, fue interesante ya que la mayoría de los alumnos recordaban las partes del cartel y sobre todo comentaban: tiene que ser vistosos, tener frases que llamen la atención, indicar el lugar y fecha de la presentación y tener una imagen acorde a lo que se dice. Me di cuenta en el ensayo que no seguían el guión tal como lo habían escrito, cambiaban unas palabras por otras, improvisaban diálogos, estaba realmente consternada y enojada, después volví a la calma, cuando los compañeros de la red me comentaron que está bien, que sonaba interesante como improvisaban, que no era tan trágico como yo lo estaba tomando. Así que el día lunes cambiamos la fecha de presentación en los carteles, terminamos las escenografías, y por fin presentamos nuestra obras a los compañeros de la escuela, después de la presentación realizamos la evaluación. (Norma)

“Los niños se veían envueltos en una serie de dilemas por no saber qué propuesta elegir, tenían la oportunidad de verbalizar sus pensamientos y era difícil decidir, pues parecía que todas las propuestas de los integrantes eran buenas, esto observé al acercarme a cada equipo, al escuchar y mirar que hacían los muchachos. Algunos me preguntaban qué opinaba respecto al problema que enfrentarían los personajes, otros cómo se escribía alguna palabra. Después de compartir las ideas, empezamos a escribir, los niños comentaban en su equipo, leían y releían, algunos imaginaban su personaje actuando y diciendo ya sus diálogos. El ánimo estaba desbordado. El equipo de Laura, Victoria y Úrsula, presentaron el primer conflicto, pues no lograban llegar a un acuerdo; Laura quería que se tratara del robo a una joyería, Victoria de una situación incómoda dentro de

la escuela y Úrsula que tratará de una niñera que se robaba a dos niños. Pregunté: - ¿qué quieren representar? Esto me hizo recordar lo que Cervera y Hernández, dicen acerca de la relación que existe entre la oralidad y la escritura, y para escribir necesitamos expresar nuestro pensamiento dándole voz. Más allá el equipo formado por seis chicos: Maribel, Esteban, Nidia, Gabriela, Efraín y Víctor también empezaron con sus respectivos desacuerdos derivados del reparto de los parlamentos para cada personaje, pues a Nidia le tocaría interpretar al personaje de una sirvienta que complacía en todo los gustos de la princesa Anel, personaje principal de toda la obra, solicitaron mi intervención – ¿puede venir?- dijo Esteban. Señalé: -¿Qué pasa? Víctor preocupado y molesto comentó: -Es que Nidia no quiere hacer el personaje de la sirvienta, y pues es el único papel que falta. Pregunté a Nidia: -¿Por qué no quieres representar ese papel? Nidia enojada y observando a Víctor: --¡Hay, pues es que la verdad a mí no me gusta ser sirvienta! Comenté: -Lo entiendo, pero recuerda que es parte del reto representar un personaje que no eres tú; sin embargo lo puedes representar y eso no significa que seas una sirvienta o que en el futuro lo seas. (...) La tarea se complicaba. Algunos estudiantes no lograban ponerse de acuerdo, a otros les faltaba claridad al estructurar sus ideas en el texto. Aunque hubo un equipo que desde un inicio empezó a desarrollar su guión, inclusive comentar y actuar ya su personaje, este ejercicio le permitió al equipo madurar su trabajo. Terminamos de escribir casi la versión última en un proceso un poco de estira y afloja. Este ir y venir de comentar, ordenar y estar de acuerdo con lo que se escribe, nos llevó tiempo". (Mireya)

La disposición a la acción tiene como anterioridad, formas de pensamiento que hemos venido incorporando desde nuestra vida cotidiana. La vida en las aulas no es más que una microrepresentación de la vida en sociedad. De tal manera, la acción tiene sentido si se parte desde lo que uno es, si encuentra el espacio para la escucha y la resolución de los problemas; la actividad tiene significado si involucra el interés y la disposición de los demás. El aula se organiza a partir de la acción, la interacción es la dinámica en que se va construyendo la disposición.

Una forma elemental de concebir la democracia es como una forma de vida; no basta elegir, sino de estar pendiente y responsabilizarnos de nuestras propias decisiones; es en suma una participación libre. Para Dewey (1998: 6) “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primeramente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan de un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia...” de tal manera que logre la plena significación de su actividad. Existe una ampliación de interés compartido, por tanto una liberación de una mayor diversidad de capacidades personales. Los chicos asumen una tarea desde su capacidad, su posibilidad de realización. En este proceso intercambian intereses, formas de ser, de pensar y de actuar; se reconocen en los otros, aprenden a escuchar y a actuar con responsabilidad. En un proceso democrático el nosotros es fundamental, pues la participación colectiva construye un terreno inmenso de poder. Un proceso largo, difícil y complejo, que sólo se logra hablando, construyendo una dialogicidad que nos permita arribar a la comprensión de ese nosotros en acción.

Dejar de escuchar a los niños de pronto se ha vuelto una constante; cómo poder escucharlos, si se exige cumplimiento de contenidos, estudio y conocimiento al vapor de reformas que irrumpen en un contexto diferente y con sus propias peculiaridades, dando como resultado un maestro saturado, lleno de demandas y de procesos no terminados. En este escenario se torna difícil escuchar a los niños, sin embargo hay maestros que se han dispuesto a asumir un compromiso por los niños. Maestras y niños (como en estos relatos) que trabajan en proyectos han logrado otros escenarios para el aprendizaje. Mirar la pedagogía desde otro lugar, desde el lugar del que aprende, entonces el maestro escucha con mucha atención, los niños dialogan y llegan a acuerdos, el aula se transforma, y hay un construir de la acción.

“Las capacidades de los niños están fuertemente influidas por las expectativas y las oportunidades de participación que les ofrece su cultura, así como por la cantidad de apoyo que reciben al adquirir nuevas competencias. Los niños necesitan tener la oportunidad y el espacio para practicar, por ejemplo, la toma de decisiones o de lo contrario no desarrollarán esas competencias”. (Butler y Williamson, 1994; en Smith, Taylor y Gollop, 2010: 33) El espacio de participación que le proporciona su propia cultura tendrá un impacto importante en el desarrollo de sus aptitudes y en su formación como ciudadanos responsables y autónomos.

Profesoras que alientan el aprendizaje

Hacer buenas preguntas es un arte que nos lleva al desarrollo del saber. Las nuevas respuestas dependen en gran parte de ese otro modo de interrogar.

Es impensable la figura del maestro sin la presencia de los alumnos. ¿Cómo puede existir el maestro?, ¿cómo puede transformarse?, ¿cómo logra buscar en cada momento de intercambio respuestas diferentes?, ¿desde dónde logra estructurar diferentes estrategias?, ¿qué es lo que mueve su interés por innovar, por buscar, por encontrar? El maestro es maestro por y para sus estudiantes. El maestro sólo es y se vive a partir de sus estudiantes. Y sin embargo, en no pocas ocasiones la gran ausencia en el aula, ha estado en los niños, de pronto nos concentramos en la enseñanza y no escuchamos sus voces, nos concentramos tanto en cómo enseñamos que nos olvidamos de lo maravilloso que es mirar aprender. Incluso, pensamos en los niños y somos nosotros, los maestros, quienes decidimos cuáles son los intereses de los niños, sus gustos y sus acciones, es entonces que, pensamos en que los niños así son, decidimos por ellos.

Allanar el camino. La lectura en la mirada del otro, nos hace que modifiquemos la textura de nuestras palabras. Es la única manera de que el otro, recupere el sentido de lo dicho, en este caso, la oportunidad de hablar y decidir, algo tan lejano en nuestra cultura escolar, pues generalmente habla quien cree que sabe,

cuando el que más sabe es el que escucha para que sea el otro quien hable, pues ahí radica la necesidad de saber; aunque deviene otra complejidad: ¿sobre qué saber? He aquí ese camino, para los docentes es imprescindible aprender de la paciencia y la atención, algo que no está en ningún manual –si es que lo hubiera– sobre cómo se es maestro/a. Para Greene (2005: 33) “... todo lo que podemos hacer es cultivar modos múltiples de ver y diálogos múltiples en un mundo en el que nada se mantiene igual... abrir senderos con sus estudiantes de ese mundo y a abrir senderos y a ir dejando sus huellas por el camino”.

“Durante la elaboración del instructivo monitoreaba las mesas haciendo algunas preguntas como: “¿Recuerdan los elementos que lleva un instructivo?, ¿sabemos qué orden debe tener?”. Una vez que terminaron de elaborar su instructivo, cada equipo en un pliego de papel lo reescribió, lo pegaron en las paredes y comenzamos a revisarlos. Les pregunté: -¿consideran qué los instructivos están completos o es necesario agregarle algún elemento?-, -el del equipo tres a mí no me queda claro-, respondió Arleth. Le pregunté: “¿Por qué lo dices?”, -Porque creo que falta su procedimiento-. En ese momento las miradas de Carmen, Jorge, Daniela, Héctor, Ismael y Kevin estaban centradas en su instructivo y entre ellos se decían: “¡Nos equivocamos!”. Pregunté entonces: -¿por qué Arleth menciona que hace falta el procedimiento?-, Vladimir levantó la mano y dijo: “Porque el procedimiento son los pasos para armar el alebrije y ellos sólo escribieron los materiales”, “más bien deben ir por pasos y elaborar los dibujos de cómo armarlo”, -dijo Javier-; pregunté nuevamente: “¿qué opinan los demás?”, las voces de muchos al mismo tiempo decían: “¡Sí, les faltó el procedimiento!”. (...) El día no fue suficiente para terminar sus alebrijes, el viernes continuaron y ultimaron detalles, los pintaron y les dieron vida. Ese día la atención de muchos pequeños estaba en los alumnos del 6ºA, durante el recreo les preguntaban: “¿Qué están haciendo?, ¿también nosotros lo vamos a hacer cuando estemos en sexto?, ¿es de clase de artísticas?”, les respondieron que era su proyecto y que éste era sobre alebrijes. (...) Comenzamos por recordar, entre todos los elementos que lleva una invitación. En eso se oyó: “¡Maestra! Acuérdense que se dijo que se hiciera la

invitación de manera verbal a nuestros compañeros de primero, porque algunos todavía no leen”, -dijo Lupita levantando la mano-. Respondí: “Tienes razón, sin embargo, sería muy agradable para los pequeñitos recibir una invitación personal de parte de ustedes; eso los hará sentir importantes y sobre todo, que son tomados en cuenta”, accedieron a mi petición y un alumno dijo: “¡Hagamos entonces una invitación para dárselas!” En seguida, pregunté: -¿Qué datos debe llevar la invitación?-, las respuestas se empezaron a escuchar: “el día del evento, la dirección, lugar, la hora”. Una vez escritas las propuestas, en equipo realizaron sus invitaciones para después compartirlas con los demás. Durante esta etapa se presentaron algunos conflictos en los equipos, pues la participación de algunos de los miembros no estaba siendo equitativa y estaban dejando todo el trabajo a un compañero, por lo que en esos casos me acercaba y les preguntaba: -¿qué pasa?-, comentaban que los integrantes de su equipo no eran propositivos, no escribían y sólo veían sin comprometerse. Así que tuve que platicar de manera individual con cada uno de los que no estaban trabajando y les hacía ver que las actividades tenían que realizarlas entre todos, porque era parte del contrato y la repartición de tareas se habían acordado y que por lo tanto, tenían un compromiso con ellos mismos y con su equipo. Algunos tomaban conciencia, otros intentaban ser más participativos, y otros, sólo querían realizar la exposición de su alebrije y no saber más sobre el tema.” (...) Elaboraron la cédula para su alebrije, en la cual, batallamos mucho para hacerla, pues en un principio se planteó que sólo llevaría el nombre del alebrije, tipo de técnica y autor; pero como es un grupo que se caracteriza por ser muy creativo, curioso y con mucha imaginación, los invité a agregarle algo más a su cédula, algo que describiera mejor a su alebrije. Ismael propuso: “Ya sé, un poema”, Javier gritó: “Mejor una frase bonita”, -¡Sí, sí!-, respondieron en coro, “¡Pues empecemos!”, respondí. Al caminar entre las mesas notaba que Ismael, Carlos, Mariana, Javier, Monserrat, Víctor Manuel estaban muy concentrados en escribir la frase o poema que describiera a su alebrije; pero otros, lo contrario, se les percibía un aire de angustia, de frustración, de enojo, de desesperación, porque no lograban escribir algo que para ellos fuera bonito. Me

decían: “¿qué escribo?, ¿cómo empiezo?, ¿qué frases son bonitas?”, a lo que respondí: “¿Qué sintieron cuando empezaron a armar su alebrije?, ¿qué sensación les produjo?, ¿cuándo lo terminaron, qué sintieron?, ¿por qué eligieron ese nombre para su alebrije?”. Les pedí que lo anotaran en su cuaderno y a partir de su sentir, trataran de escribir una frase, una palabra, no importaba si era corta o larga. Al parecer la angustia se desvaneció”. (Cristina)

“La primera actividad era elegir la temática de la obra, así que se aceptan propuestas -dije-; el equipo de América propuso ¿por qué no hacemos una obra de terror? se acerca ya noviembre, sería interesante hacer una, ¿están de acuerdo con la propuesta chicos? –pregunté-, todos en coro afirmaron que sí, ¿otra propuesta que tengan?, –Nooo!, contestaron nuevamente todos; así que, como la propuesta fue aceptada, pasamos a la siguiente actividad: investigar ¿Cómo se escribe un guión de teatro? Esta parte es importante porque haremos la interrogación de textos donde se lleva a cabo el proyecto global de aprendizaje para saber ¿Qué va a aprender el alumno? y ¿Cómo lo va a aprender? Así, que les dicte un pequeño resumen sobre el guión de teatro y después de escribirlo lo íbamos analizando, Tania leyó el primer párrafo ¿Qué es una obra de teatro? Después pregunté: ¿Quién me puede decir que es una obra? Saúl:–La obra puede estar representada en vivo frente a una audiencia. Erika:– La obra se representa frente a un público o audiencia. Jesús:–Los actores le dan vida a la obra. Arisdelsi:–Está hecha de un cuento, una anécdota, una historia y está escrita en forma de libreto. Tanya:–Maestra los actores o los personajes son los que le dan vida a la obra. Jesús:–En la obra de teatro son los personajes y en el cuento los actores quien le dan vida a la obra. Karla:–¡No! Al revés. En el cuento son los personajes y en la obra son los actores los que le dan vida a la obra porque son los que actúan. Adrián:– En la obra los actores van a actuar a los personajes y los personajes son parte de la obra escrita. Maestra:–Entonces ¿Qué es una obra de teatro? Arisdelsi: -Es un libreto para actuar frente a un público o audiencia y los actores le dan vida. Katherine leyó la siguiente parte en donde hablan de las características del libreto o guión. Jesús: – Entonces tenemos que escribir un

guión teatral, donde incluyamos los diálogos y las acotaciones de los personajes. Maestra: -¿Que son los parlamentos? Tanya: —Los diálogos de los personajes. Adrián los que representan la obra se les llaman actrices y actores. Maestra: - ¿Qué son las acotaciones? Katherine: — Indican sentimientos como se va a expresar la persona. Adrián: —Las acotaciones indican movimientos entrada y salida de los personajes. Tanya: — Indican tono de voz y entrada y salida de los personajes. Maestra: -Entonces las acotaciones son sólo para los personajes. Imanol: No hay para todos los que participan en la obra. Maestra: -¿A quién?, o ¿para qué se hacen acotaciones? Adrián: —Para la actores, narradores, operadores de la música, técnicos; para anunciar entrada y salida de actores. Maestra: — Para operadores de la música, ¿cómo se llaman? Eduardo: - Jefes o responsables de audio y sonido. Tanya:— Las acotaciones para el público. Todos sueltan una carcajada y también Tanya, rectificando rápidamente ¿no verdad? Maestra:— ¿Creen que hay acotaciones para el público? Adrián:—No hay guiones para al público donde se le indique en que momento va a aplaudir, reír o llorar. Continuamos interrogando el texto entre ruidos y murmullos por querer participar, dando respuestas sin que les toque su turno y yo tratando de dar orden a sus participaciones, procurando que los que no participen lo hagan obligadamente. Maestra: -¿Cómo identifico qué es una acotación? Braulio:— Se escriben entre paréntesis. Saúl Ríos, (mejor conocido como Ríos lo llámanos a sí por su apellido ya que hay otro Saúl y como el llevo este ciclo escolar, le toca por apellido según los alumnos es una regla que la siguen desde tercer año): - En los guiones de teatro que nos dio las acotaciones están con otra letra y se ve inclinada, están entre paréntesis. Diego: -También hay signos de puntuación, como los puntos y aparte, comas, signos de interrogación y signos de admiración. Entre preguntas y preguntas concluyeron los alumnos que el punto y la coma sirven para separar una idea de otra, distinguir donde termina un diálogo de otro, los puntos suspensivos sirven para dar pausa en los diálogos, los signos de admiración expresan sorpresa, alegría o miedo, que los signos de interrogación los utilizan para hacer preguntas, que las mayúsculas se escriben al inicio del diálogo e

inicio de las acotaciones, en los nombre propios que las comillas se utilizan cuando se quiere citar una frase o algo textual que alguien dijo”. (Norma)

“Al organizar las actividades, una de mis tareas fue investigar y traer obras cortas para su lectura en clase. El desánimo de las ausencias había sido superado y nuevamente el grupo se invadía de alegría, entusiasmo e interés por un proyecto cuyo contenido para algunos totalmente desconocido, uno de estos jóvenes expresaba: –nunca he ido al teatro, tampoco leído y mucho menos participado en alguna obra—. Al escucharlos a mi mente venía la idea: -¡no será una tarea sencilla!, pero esto nos permitirá desarrollar diferentes habilidades con sentido como señala Jolibert y Sraïki en *Niños con el poder de leer y escribir*-. Esto se confirmaba cuando los escuchaba argumentar su postura al inclinarse por el tema del proyecto; trabajar en equipo, desarrollar su imaginación y creatividad en la escritura y expresarse en público. (...) Durante las siguientes cuatro sesiones nos dimos a la tarea de leer e interrogar algunas obras de teatro, como: *Las enaguas coloradas* de Norma Roman Calvo, *Apariciones* de Cristina Pacheco, *Los sordos* de Germán Berdiales, una adaptación de un fragmento de *Macario* de Bruno Traven, y finalmente, *En el hueco de la mano* de José López Arellano, cada obra tiene sus características y temáticas distintas, la última obra llamó particularmente la atención de los niños, por el lenguaje popular retratado por el autor. Jazmín, con asombro y una interrogante exaltada reflejada en sus ojos, saltó de su asiento: - ¡Pero dice groserías, maestra! ¿Cómo nos pone a leer esto? Alondra, con voz inquieta, mencionó: -¿Ya vio lo que dice? Ezequiel ya no pudiendo abrir más sus ojos, lanzó un escandaloso: -¡Escuché!, ¡qué barbaridad! Jonatan asombrado: -¡Ay maestra pero vea!, ¡Cuántas groserías! y ¡vea lo que dice aquí! Me sorprendieron sus actitudes ante lo que leían, pues mi selección de obras se hizo considerando el acercamiento a diversos usos lingüísticos, como lo señala Carlos Lomas. También tomé en cuenta los temas con los que se identifican los adolescentes, pues de acuerdo con Teresa Colomer, en ocasiones los estudiantes sienten empatía con los personajes de la literatura y son capaces de ponerse en el lugar del otro. Aunque al escuchar sus palabras, me sentí desconcertada y me

asaltaban las dudas respecto a la selección de textos que les había presentado, poco a poco el río tomaba su cauce y todo iba aclarándose cuando señalé: -Creo que todos alguna vez hemos dicho una grosería, ¿o no? La discusión nos llevó un buen rato y mis palabras llevaron a los chicos, al descubrimiento del uso del léxico y expresiones según el contexto donde se encuentran, según la situación, propósito, el género y el registro nos diría Halliday. Los alumnos comprendieron, pero no aceptaron. Analizamos cada una de las temáticas abordadas en las obras; en *Las enaguas coloradas* se rieron mucho por el malentendido provocado por la compra de las enaguas a Chole, mientras en *los sordos* como el título lo sugiere se provocan incidentes por no escuchar correctamente, identificamos sus características y las plasmamos en una hoja de papel bond, rescatamos el uso de los distintos signos de puntuación en la escritura. Estas observaciones las registramos en el siguiente cuadro de herramientas, que nos sirvió para ser consultado durante el proyecto y donde se puede comprobar que para ellos no fue válido utilizar palabras altisonantes. En la tercera sesión, se reunieron en el equipo que previamente habían formado para elaborar su propio texto dramático. Es indudable que el desarrollo de los primeros argumentos estaba en construcción. Es uno de los aspectos que constantemente se cubre al trabajar bajo una línea constructivista y educando la argumentación. Al acercarme a observar a cada equipo, me llenaba de satisfacción la regulación que entre ellos ejercían para ir afinando lo que realizarían; notaba que se fortalecía el aprender a tomar decisiones con argumentos, competencia señalada en el Perfil de Egreso de Educación Básica de la reforma 2011. Los niños se veían envueltos en una serie de dilemas por no saber qué propuesta elegir, tenían la oportunidad de verbalizar sus pensamientos y era difícil decidir, pues parecía que todas las propuestas de los integrantes eran buenas, esto observé al acercarme a cada equipo, al escuchar y mirar que hacían los muchachos. Algunos me preguntaban qué opinaba respecto al problema que enfrentarían los personajes, otros cómo se escribía alguna palabra”. (Mireya)

Cuando los maestros preguntan a sus alumnos, construyen su estar ahí, su estar siendo; el docente recrea su ser en su hacer, el oficio de enseñar; los chicos en las respuestas que se vuelven proposiciones y preguntas, recrean su ser estudiante, su oficio de estudiante. Esta recreación de cierto, es una relación dialógica, una experiencia estéticamente pedagógica.

¿Qué es lo que estas experiencias nos permiten mirar? Es muy probable que cada maestro, de acuerdo a su formación, tenga un conjunto de ideas acerca del interior del aula que, de alguna manera comulgan con la percepción que de las aulas tienen los arquitectos que construyen las escuelas, así como de los diseñadores de los espacios educativos. Existe también la posibilidad de que cuando un grupo de niños con su maestro, deciden desarrollar un proyecto, el aula se transforma en un ambiente diferente. Se modifican nuestras ideas sobre los espacios en el interior del aula tanto desde el punto de vista funcional como desde el conceptual, para dar lugar a la interacción. Prevalece el sentido de la actividad, el aula se vuelve un mercado lingüístico (Bourdieu, 1990), una curaduría para montar una exposición de alebrijes, representar obras de teatro, un taller de lectura de cuentos para elaborar un guión teatral. “Los niños no son receptores pasivos de las enseñanzas de un adulto. Las habilidades y la información que se encuentran fuera del niño son simplemente transferidas a su interior. Los niños desempeñan un papel constructivo y activo, reconstruyen las tareas mediante su propia manera de comprender”. (Smith, 2010:33)

La persona que aprende –maestro o estudiantes- desarrolla habilidades y las pone en práctica. Esas personas en procesos de libertad, son personas que piensan y sienten, que piensan y actúan tanto autónoma como cooperativamente. Esas personas dan razones y distinguen las buenas y las malas; hacen preguntas; escuchan a los otros; entienden y establecen relaciones; construyen explicaciones; hablan confiada y fluidamente; reconocen contradicciones; manifiestan una mente abierta; exploran alternativas y posibilidades; toman en cuenta las consideraciones relevantes; asumen compromisos y responsabilidades;

indagan; son imaginativas; entienden la importancia de ser razonable; respetan a los otros y sus puntos de vista; en suma le regresan el sentido a la escuela.

Alteridad, ser y saber. Ese otro que llegamos a ser

Construir la realidad tiene diversas perspectivas, desde la antropología y la hermenéutica se hace indispensable en preguntarse sobre lo humano, la experiencia humana, el mundo de la vida, en ese ser en el mundo. La narrativa como medio de conocimiento, permite pensar la alteridad como otra mirada de explorar el ser y el saber, desde la vida narrada, una construcción del otro y un retorno del sí mismo.

Para Arendt (2009: 200), "...ser distinto es una cualidad humana, entonces, la alteridad es un aspecto importante de la pluralidad, la razón por la que todas nuestras definiciones son distinciones, por la que somos incapaces de decir que algo es sin distinguirlo de alguna otra cosa. Sólo el hombre (dice) puede expresar esta distinción y distinguirse, y sólo él puede comunicar su propio yo y no simplemente algo: sed o hambre, afecto, hostilidad o temor, ser y saber o conocimiento". Ser único es ser distinto a través del discurso y la acción, modos en que nos presentamos unos a otros, no como objetos físicos, sino como hombres, y ello sólo ocurre en la vida activa, esa experiencia que narramos de lo que hemos vivido, de lo que somos.

Aprehender al otro como otro, desde la diversidad y la diferencia, es manera y condición de posibilidad, una forma de tomar distancia de ese que somos para retornar desde la mirada de ese otro que es uno mismo, de poder construir una relación entre lo conocido y lo desconocido en el acto cognitivo. Para ello, recorro a la definición que Esteban Krotz (1994: 8 y 9) elabora sobre el término *alteridad*. "Alteridad significa aquí un tipo particular de diferenciación. Tiene que ver con la experiencia de lo *extraño*. Esta sensación puede referirse a paisajes y clima, plantas y animales, formas y colores, olores y sonidos. (...) Alteridad no es, pues, cualquier clase de lo extraño y ajeno, y esto es así porque no se refiere de modo

general y mucho menos abstracto a algo diferente, sino siempre a *otros*. (...) se dirige hacia aquellos, que le parecen tan similares al ser propio, que toda diversidad observable puede ser comparada con lo acostumbrado, y que sin embargo son tan distintos que la comparación se vuelve reto teórico y práctico. (...) Alteridad, pues, “capta” el fenómeno de lo humano de un modo especial. Nacida del contacto cultural y permanentemente referida a él y remitiendo a él, constituye una aproximación completamente diferente de todos los intentos de captar y comprender el fenómeno humano. (...) Un ser humano reconocido en el sentido descrito como *otro* no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, (...) como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible”.

La noción de lo *otro* para Levinas (2001:194), *pensar en otro*, es pensar en una “... alteridad de otro hombre respecto al yo es, de entrada (...), el rostro de otro hombre con el que el yo está obligado, y del cual, también de entrada, tiene que responder el yo. *De entrada*, significa que ha de responder <gratuitamente> y sin esperar reciprocidad”.

Este otro entiendo, tiene que ver con las nociones de ser, saber y conocimiento. Ser es ser *con el otro*, a partir de tres términos: proximidad, retorno y responsabilidad, como modos de ser; el retorno es a sí mismo, retorno que no se puede realizar sino desde la mirada de ese otro, para el caso de nuestra investigación, desde lo narrado, puesto que el relato da cuenta de un ser que ya no es más el que vivió el acontecimiento, la narrativa da cuenta de la significación de lo vivido que da trama a la urdimbre, otro lugar para otra mirada de lo que se es. La responsabilidad apela a la exposición a otro (aunque ese otro sea uno mismo) puesto que quien se narra es un no decir que se disimula y se protege en lo dicho, escudándose en palabras ante el otro, sino un decir que se descubre, es

pues, un sí mismo como otro. Por tanto la proximidad es un decir, un contacto, una sinceridad en la exposición; es pensar en las palabras que nos tocan, nos piensan desde lo que nuestro ser se reinventa.

Para Levinas (2001:177) “¡Lo humano se oculta tras la perseverancia del ser! Tras la afirmación del ser que persiste analíticamente –o animalmente- en su ser y en la que el vigor ideal de identidad se identifica, se afirma y se reafirma en la vida de los individuos humanos y en su lucha por la existencia vital –consciente e inconsciente- y racional”. Para Levinas lo que importa es la esencia del ser, es decir su modo de ser. Lenguaje y experiencia significan a partir del mundo y de la posición del que mira. “La significación –lo inteligible- consiste, para el ser, en mostrarse en su simplicidad no histórica, en su desnudez absolutamente incalificable e irreductible, en existir antes de la historia y de la cultura” (Levinas, 1974:71).

Un modo de ser es la significación de la experiencia, aquello que cobra sentido en el tiempo de la narración, el saber. La vivencia no es simplemente un contenido de conciencia, sino una significación, un sentido con el que se identifica el yo soy. El saber en su relación con el ser. El saber para Levinas (2001:170) “...es, por sí mismo, relación con algo *diferente* de la conciencia, una especie de mirada, de voluntad de ese otro que es su objeto. (...) el saber se describe como cumplimiento, como satisfacción de una aspiración al objeto.”

Supongamos que el principio de alteridad supone el reconocimiento del otro, en esta acción, interviene de forma permanente el diálogo entre el hablante y el oyente, supone entonces, que el sujeto sea cual sea el lugar que ocupe dentro del intercambio de palabras, se le reconozca y escuche sin prejuicios, escuchando con respeto la diversidad de opiniones y la diversidad de pensamientos, aún sean éstos contrarios al propio. Las experiencias docentes dan cuenta de un saber otro, donde el aprender de la experiencia es un retornar a un saber olvidado. Para Levinas (2001:166), el “Conocimiento (es) como retorno a la presencia, es decir, al ser, en el resplandor de la evidencia; como retorno a una multiplicidad de ideas,

sin duda, pero también, siempre a la reunión de estas ideas, a su síntesis, a la unidad de su apercepción, a su comprensión; y, en tal co-presencia comprendida, retorno al lugar mismo del sentido, a la significación...". El ser se redescubre en la satisfacción del saber, del saberse otro.

Pero ¿cómo se llega a ser ese otro? Ricoeur (2011) se plantea *el sí mismo como otro*, una mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto tal como se expresa en primera persona del singular: *yo pienso, yo soy*. Donde el sí es un pronombre reflexivo en tercera persona (ese otro que es uno mismo, sin ser ya, uno mismo), y, mismo, es el principio de lo idéntico o lo semejante; mismo es empleado como comparación con lo otro, lo diferente, lo diverso. Para Ricoeur (2011:8) “«Mismo», entonces, quiere decir único y recurrente. Y el modo como nosotros mismos formamos parte del contexto, no se erige en problema propio. Así pues, como seguidamente comprobaremos, es un inmenso problema comprender el modo por el cual nuestro propio cuerpo es a la vez un cuerpo cualquiera, objetivamente situado entre los cuerpos, y un aspecto del sí, su modo de ser en el mundo. Pero, como podríamos decir de forma abrupta, en una problemática de la referencia identificante, la mismidad del cuerpo propio oculta su ipseidad”.

Aquí surge la dialéctica del sí y del otro distinto de sí. Donde identidad y mismidad es alteridad, entonces el sí mismo es alteridad, un sí mismo en cuanto otro. El énfasis está dado en la relación de la identidad, que para Ricoeur (2011) significa unicidad, una reidentificación de lo mismo, que hace que conocer sea reconocer la misma cosa dos veces, *n* veces. Sólo hay permanencia en el tiempo, cuando se vincula la pregunta ¿quién?, de la pregunta ¿qué?, cuya permanencia en el tiempo sea una respuesta a la pregunta ¿quién soy? Puesto que al hablar de nosotros mismos, disponemos, de hecho, de dos modelos de permanencia en el tiempo. El *carácter* y la *palabra dada*. “La permanencia de la persona es el resultado de que la permanencia del carácter expresa la casi completa ocultación mutua de la problemática del *idem* y de la del *ipse*, mientras que la fidelidad a sí en el

mantener la palabra dada marca la distancia extrema entre la permanencia del sí y la del mismo, atestiguando, por tanto, plenamente la mutua irreductibilidad de las dos problemáticas”. Ricoeur (2011:113) Al abundar sobre el carácter como el conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo, la mismidad de la persona que se constituye en la narrativización de la identidad personal. Para Ricoeur (2011:116) esa posibilidad de identidad tiene que ver con “...el conjunto de las *identificaciones adquiridas* por las cuales lo otro entra en la composición de lo mismo. En efecto, en gran parte la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas *identificaciones-con* valores, normas, ideales, modelos, héroes, *en* los que la persona, la comunidad, se reconocen. El reconocerse *dentro de* contribuye al reconocerse-en... La identificación con figuras heroicas manifiesta claramente esta alteridad asumida; pero esta ya está latente en la identificación con valores que nos hace situar una «causa» por encima de la propia vida; un elemento de lealtad, de fidelidad, se incorpora así al carácter y le hace inclinarse hacia la fidelidad, por tanto a la conservación de sí. Aquí los polos de identidad se avienen. Esto demuestra que no se puede pensar hasta el final el *ídem* de la persona sin el *ipse*, aun cuando el uno encubra al otro. “La identidad del carácter expresa cierta adherencia del *¿qué?* al *¿quién?* El carácter es verdaderamente el «que» del «quien». Ya no es exactamente el «que» aun exterior al «quien», como era el caso de la teoría de la acción, donde se podía distinguir entre lo que alguien hace y el que lo hace (...) Aquí se trata, pues, del recubrimiento del *¿quién?* por el *¿qué?*, el cual hace deslizar de la pregunta: *¿quién soy?* a la pregunta: *¿qué soy?* (Ricoeur, 2011: 117).

La *dialéctica de la mismidad y de la ipseidad*, está contenida en la noción de identidad narrativa. Ese *¿qué soy?* Tiene que ver con un saber-como, un conocimiento de un saber práctico, de tal manera que la trama narrativa de la identidad tiene que ver con los acontecimiento de un hacer que van configurando y reconfigurando mi ser. La conexión entre acontecimientos constituidos por la construcción de la trama permite integrar en la permanencia en el tiempo lo que

parece ser su contrario bajo el régimen de la identidad-mismidad, a saber, la diversidad, la variabilidad, la discontinuidad, la inestabilidad. “La noción de construcción de la trama, trasladada de la acción a los personajes del relato, engendra la dialéctica del personaje que es expresamente una dialéctica de la mismidad y de la ipseidad” (Ricoeur, 2011:139).

Ahora bien,

“la construcción de la trama es que invierte el efecto de contingencia, en el sentido de que hubiera podido suceder de otro modo o no suceder en absoluto, incorporándolo, de alguna forma, al efecto de necesidad o de probabilidad, ejercido por el acto configurante. La inversión del efecto de contingencia en efecto de necesidad se produce en el corazón mismo del acontecimiento: en cuanto simple ocurrencia, este último se limita a frustrar las expectativas creadas por el curso anterior de los acontecimientos; es simplemente lo inesperado, lo sorprendente; solo se convierte en parte integrante de la historia cuando es comprendido después, una vez transfigurado por la necesidad, de alguna forma indirecta, que procede de la totalidad temporal llevada a su término. Y esta necesidad es una necesidad narrativa cuyo efecto de sentido procede del acto configurador como tal; es esta necesidad narrativa la que transmuta la contingencia física, contraria a la necesidad física, en contingencia narrativa, implicada en la necesidad narrativa. De esta simple evocación de la noción de construcción de la trama, y antes de cualquier consideración de la dialéctica del personaje que es su corolario, se deduce que la operación narrativa implica un concepto totalmente original de identidad dinámica, que compagina las categorías que Locke consideraba contrarias entre sí: la identidad y la diversidad. El paso decisivo hacia una concepción narrativa de la identidad personal se realiza cuando pasamos de la acción al personaje. Es personaje el *que* hace la acción en el relato. Por tanto, también la categoría del personaje es una categoría narrativa y su función en el relato concierne a la misma inteligencia narrativa que la propia trama. Se trata, pues, de saber lo que la categoría narrativa del personaje aporta a la discusión de la identidad personal. La tesis sostenida aquí será que la identidad del personaje se comprende trasladando sobre el la operación de construcción de la trama aplicada primero a la acción narrada; el personaje mismo —diremos— es ‘puesto en trama’” Ricoeur (2011:141-142).

En este sentido, en la historia narrada, con sus caracteres de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidos por la operación de construcción de

la trama, donde el personaje conserva, a lo largo de toda la historia, una identidad correlativa a la de la historia misma, que no es otra cosa que el juego de la ficción a la vida. En el relato de vida, a diferencia del relato de ficción, quien narra se interpreta a sí mismo, en los términos del relato de vida, es a la vez autor, narrador y personaje, sólo que no se es más el autor de esa vida, en todo caso un coautor.

En toda ficción hay un comienzo y un fin, que no necesariamente son los acontecimientos narrados como en el relato de vida. Este último es una unidad narrativa de la vida, porque recopila la vida, es aprehendida como una singularidad, puesto que es una vida lograda, realizada.

Se narra sobre el recorrido conocido de la vida, se trazan varios itinerarios, urdir varias tramas, en una palabra, narrar varias historias, en la medida en que, a cada una, le falta el criterio de la conclusión.

Para Ricoeur (2011:163) "...mientras que cada novela despliega un mundo del texto que le es propio, sin que se pueda, la mayoría de las veces, relacionar las tramas, en cierto sentido incomensurables, de varias obras (con excepción, quizá, de ciertas series como las de las novelas de generaciones: *Buddenbrook*, de Thomas Mann; *Les hommes de bonté volonté*, de Jules Romains, según el modelo de las historias engarzadas de los patriarcas en la Biblia), las historias vividas de unos se imbrican en las historias de los demás. Episodios enteros de mi vida forman parte de la historia de la vida de los otros, de mis padres, de mis amigos, de mis compañeros de trabajo y de ocio. Lo que hemos dicho antes de las prácticas, de las relaciones de aprendizaje, de cooperación y de competición que aquellas implican, confirma esta imbricación de la historia de cada uno en la historia de otros muchos".

Lejos de pensar que los relatos literarios y los relatos de vida se excluyen, por el contrario, se complementan. Su entrecruzamiento permite una reflexión sobre la parte pasada de nuestra vida. Existe una retrospectión y una prospección entre los hechos narrados en un tiempo pasado, puesto que existen proyectos, esperas,

anticipaciones, mediante los cuales los protagonistas del relato son orientados hacia un futuro; el relato narra también el cuidado. Por eso, hablamos de la unidad narrativa de una vida, bajo la idea de que el relato forma parte de la vida antes de exiliarse de la vida en la escritura; vuelve a la vida según los múltiples caminos de la apropiación y desarrolla un conjunto de tensiones inexpugnables.

Sin lugar a dudas, la docencia es un espacio donde se habita con el otro; a decir verdad, nos descubrimos otros, constituimos el intento como un dispositivo de acción, de inicio de algo nuevo, de una travesía que como tal sabemos traerá complicaciones pero que nuestro empeño será llevarla a buen puerto, sabedores que una travesía no depende de un capitán, sino de la tripulación en pleno. Así que el maestro se instituye en la travesía pedagógica, desde otro lugar: el aprender. Aquí nace la voluntad de saber, pues todos necesitamos ir apropiándonos de herramientas para preguntar, para generar retornos reflexivos, construir procesos cognitivos, de aprender a pensar, aprender a vivir el aula desde otro lugar.

Muestro a continuación algunas tramas que constituyen urdimbres en las que los maestros se descubren y se piensan otros. En esta parte, los relatos han sufrido algunos cortes, ya que son de mucha extensión por un lado, y por el otro cuentan diversas historias, así que en un afán interpretativo, los presento de tal manera que den cuenta de ese sí mismo que recuperan en sus palabras narradas y dan cuenta de ese saber que los hace ser, al descubrirse otros que ya no son los mismos; en cada relato existe una intención que da cuenta de las tramas emprendidas, de igual manera cada uno narra desde un tono, desde un estilo, su esencia para Levinas, su ipseidad-mismidad para Ricoeur están comprendidas por esa permanencia en el tiempo de vida, que es un tiempo narrado, una existencia temporal.

Comienzo de una aventura

“Los murmullos de algunos equipos iban haciéndose gritos conforme pasaban los minutos. David, ese niño moreno y delgadito, que no paraba de hablar y reír me estaba sacando de mis casillas, pero tuve que ser paciente pues sabía que gradualmente aprendería a trabajar en equipo. Me incorporé a varios equipos para disfrutar de sus conversaciones. Caro: Alimentación; Santiago: La desnutrición; Andrés: Los niños de África; Santiago: Hay niños que se están muriendo de hambre, pero en Asia hay otros que viven en una montaña, se sientan y no hablan. Aguantan muchos días sin comer. Yo quiero saber cómo le hacen para no tener hambre como los otros. Yo: ¡Ah, los que meditan! ¿Cómo sabes todo eso? Santiago: Lo vi en un documental de la televisión. Andrés: Ahora han salido noticias sobre los niños que no tienen comida en África. Carolina: Se ven bien feas las fotos. Yo: Entonces, ¿Quieren hablar de la alimentación o la desnutrición? Carolina: De por qué no les ayudan a esas personas. Este tema me pareció perfecto para desarrollar el proyecto pues era de una situación actual, aunque sólo me limité a decir que me parecía muy triste la situación de África y que estaba padre su idea. Ellos reflejaron alegría y satisfacción en sus rostros. En el equipo 8 hablaban todos, discutían y no llegaban a nada. Cuando llegué, me preguntaron: ¿Cómo le podemos hacer para describir lo que queremos? Yo: ¿Qué es lo que quieren? Dayron: Hacer un volcán; Deysi: Bueno... hacer el experimento. Yo: ¿Cuál experimento? David: Ver cómo funciona; Yo: ¡Ah! ¿Cómo funciona para que pueda hacer erupción? ¡Sí! Exclamaron todos. Bueno, en su texto mencionen que quieren hacer un volcán, pero expliquen para qué y cómo lo harían. Empezaron a emerger de cada uno materiales y discusiones desordenadas: que si era aserrín, plastilina o papel; de qué colores específicamente; que si vinagre, sal de uvas, carbonato, limón, y agua mineral. Intervine nuevamente preguntando “¿Todo eso se necesita?” Y otra vez, el alegato comenzó. Yo preferí huir de ahí, pues querían que les dijera quién de ellos tenía la razón, cuáles eran los materiales correctos. Mencioné que tendríamos que investigar. “Volcán por estallar.” El trabajo quedó dividido en tres partes: investigación, elaboración del

volcán y presentación. Decidieron repartir las dos primeras en equipos. Investigar y exponer sobre ¿Cómo está hecho un volcán? ¿Cómo nacen? ¿Cómo se activan? ¿Qué es la lava, cómo se hace y dónde? ¿Por qué hace erupción? El último equipo sería el encargado de investigar y exponer sobre la elaboración de un volcán: materiales y cómo provocar su erupción. En cuanto a los volcanes, se sorprendieron al ver la gran diferencia que existe entre la vista exterior de un volcán y lo maravilloso que es por dentro. Fue necesario investigar sobre las capas de la Tierra, las placas tectónicas, los temblores, los tipos de volcanes, densidad, masas espesas y viscosas, materiales que se pueden fundir y tuvimos que buscar sustancias u objetos cotidianos que ejemplificaran estos conceptos. Al sur de la escuela tenemos a la vista el volcán Xitle y hacia el oriente al Popocatepetl e Iztacihuatl. Analizamos cómo en la comunidad hay muchas casas hechas con roca volcánica formada cuando hizo erupción el Xitle por última vez hace más de 2000 años y la diferencia de suelo que tiene con relación al del centro de la ciudad. Lo comparamos con el Popo que continúa en actividad hasta la fecha. Pudimos entender cómo la naturaleza influye en cada acontecimiento de nuestra vida y cómo al igual que los volcanes, nosotros tenemos infinidad de diferencias entre lo que somos por fuera y por dentro, entre lo que decimos y lo que pensamos. Solo faltaba ultimar detalles, quien daría la explicación en cada equipo, quién la demostración. Como podrían hacerlo varias veces tendrían oportunidad de participar todos los que lo desearan. Llegamos al momento esperado. Bajamos 8 mesas del salón, las repartimos en el patio, colocaron sus volcanes y con nervios, risas, discusiones y mucho movimiento se dispusieron a su tarea. En cuanto empezaron a salir al patio los niños de otros salones corrían a las mesas para ver la gran demostración y atentamente escuchaban la explicación que les daban. No sabría decir quiénes estaban más contentos, si los niños que observaban, los que explicaban o yo. Hasta hubo una que otra maestra que se acercó a las mesas y el director corrió por su cámara “para tener evidencias”, comentó. Todos los equipos tuvieron que repetir una y otra vez la actividad, pues el público iba de una mesa a otra y sobre todo los niños más pequeños

preguntaban si se podían quedar a verlo otra vez. Como última parte del proyecto se trabajaron individualmente las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí al desarrollar un proyecto? ¿Qué aprendí de mis compañeros y qué aprendieron de mí? ¿Qué es necesario para que un proyecto se desarrolle mejor? Estas fueron algunas respuestas: Carolina: Es muy bonito trabajar en equipo porque puedo aprender de mis demás compañeros y ellos de mí aunque a veces peleemos. Brenda: No debemos pelear mucho. Tenemos que aprender de la maestra para desarrollar cualquier proyecto. Paola: Aprendí muchas cosas de los volcanes, sus partes y por qué hacen erupción. En las faltas de ortografía mis compañeros me ayudaban a corregirlas o cuando leíamos si no pronunciaba bien una palabra, también me ayudaban. En lo que a mí respecta, continúo aprendiendo cada día: me doy cuenta que debo tener mayores conocimientos relacionados a los temas que se abordan al desarrollar un proyecto; desarrollar la habilidad para saber dirigir el aprendizaje de los niños y para distinguir cuando intento encauzarlo de cuando quiero determinar que deben hacer. Tomar conciencia cuando me descubro tratando de darles los conceptos acabados sin brindarles la oportunidad de que ell@s los construyan o modifiquen. Con satisfacción he comprobado como al socializar los proyectos en que he participado, igual que los niños, descubro muchas cosas que de otra forma no percibiría y como mi concepción del mundo escolar se enriquece con cada uno de ellos. Por último he comprobado con este y otros proyectos en los que he participado, que la pedagogía por proyectos va estrechamente relacionada con conocimientos de ciencia, siempre tienden a explicar el mundo que nos rodea. Tratar de entender a la naturaleza es entendernos a nosotros mismos.” (Elizabeth)

Un viaje es un encuentro con lo ya acostumbrado o con lo inesperado. La sorpresa de la experiencia se desvanece por la conciencia del viajero; pero para quien sólo tiene acceso a la experiencia, por aquél que narra, la sorpresa se vive con mayor intensidad. Si aprender es descubrirse, los niños se descubren estudiantes, la maestra en su hacer docente en el mundo de la cultura escolar, con un estilo de enseñanza que le es propio, pero deslizando la duda de aquello que la hace ser

algo nuevo, algo diferente, ser otra a través de las voces infantiles que reclaman presencia y acción.

Nos falta mucho que aprender...

“Es febrero e inicia el nuevo curso de las tecnologías de la información y la comunicación en la BENM, es el segundo semestre que los muchachos llevan de tecnologías. (...) Siento un cosquilleo impresionante por iniciar, por lanzarme a esa aventura, varias ideas rondan mi cabeza, que si el contrato colectivo, que si el individual y muchas otras cosas más. Tengo dudas porque ante el panorama de la asignatura quizás el augurio no sea tan bueno, pero como “el que no arriesga, no gana”, ahí voy con todo y mis temores. La verdad no sé ni por dónde empezar, a pesar de haber ya leído tanto al respecto, escuchado, compartido y vivenciado la pedagogía por proyectos desde otros espacios, llevarlo aquí a mi propio espacio, es diferente; emocionante, excitante, como no, pero hay una gran desconfianza y ansiedad que invade, sensaciones de por si conocidas por los maestros, cada vez que uno se atreve a llevar al aula una nueva estrategia, ese vacío en el estómago no falla, y que...bueno ya todos los maestros sabemos lo que se siente; porque bueno, siempre queremos que todo nos salga bien. Pasamos a otro momento; reflexionar sobre qué es un proyecto, cómo se trabajan los proyectos y desde cuantas miradas se pueden trabajar. Luego esto lo discutimos con una presentación, mostrando, concepto, características, ventajas y evaluación en el trabajo por proyectos hasta llegar a las peculiaridades de la pedagogía por proyectos; haciendo énfasis en las características de esta estrategia, traté de hablar en plenaria con ellos lo más que pude desde mis saberes de la pedagogía por proyectos, con ejemplos. Esto generó una dinámica muy complicada ya que las opiniones acerca del trabajo por proyectos fueron muy variadas y algunas contradictorias, algunos expresaban que era una buena alternativa, pero que no todos estábamos preparados para llevarlo a cabo, más esto nos permitió tener una visión cercana a cómo podíamos trabajar con la estrategia y sobre todo las ventajas que nos daría. Confieso que aquí “eché toda la carne al asador”; enfaticé

algunas situaciones del trabajo en la pedagogía por proyectos era muy diferente que los otros modelos que se trabajaban por proyectos, haciendo énfasis en que aquí los proyectos eran contruidos de manera colectiva desde las necesidades del grupo, de y de la importancia del trabajo colectivo, y que el papel del maestro era de guía, de mediador, de apoyo. Y como siempre alguien por ahí dice con cara de (todo esto suena muy bonito maestra pero...) –y ¿cómo nos va a evaluar? Alguien más contesta –con el proyecto-, buena señal había interés en lo que estábamos trabajando, y aquí nos detuvimos otra vez a comentar de manera específica de este aspecto; hablamos de la autoevaluación y de la co-evaluación como elementos fundamentales en la estrategia. Y de cómo aquí nos evaluamos a nosotros mismos y con la mirada de los otros. (...) Se generó una gran discusión para la construcción de los contratos colectivos de cada uno de los equipos, aunque ya lo habíamos comentado y mostrado en clase; había muchas dudas, a pesar de que las columnas parecían tan sencillas de cubrir; sobre todo porque en tareas y fechas había mucha inconsistencia, ya que la clase es sólo una vez a la semana, y no quedaba claro cómo desarrollar un proyecto en tan poco tiempo, es decir cómo distribuir actividades. (...) Al final se concluyó que en cada clase de acuerdo a lo que cada equipo avanzara presentaría sus avances y como ellos al interior del equipo tendrían que decidir cómo evaluar ya que esto les preocupaba mucho y bajo qué parámetros. Se dieron comentarios al respecto; que si la participación de cada uno, que si el cumplimiento de tareas, y sobre todo de cómo se desarrollara el proyecto. Esto los dejó un poco inquietos, había en su expresión un cierto dejo de duda y de incertidumbre. Yo insistí diciendo que claro yo también estaría de cerca apoyando y observando cómo se irían desarrollando los proyectos, y consideraríamos las dos evaluaciones para la final. En esta sesión había molestia en algunos rostros, cómo desesperación de no poder avanzar o no tener una guía exacta de lo que iban a realizar con exactitud. Y por supuesto esto me afectaba sobremanera, así que en la próxima clase me dispuse a mostrarles el proyecto de acción, en donde traté de clarificar cuál era la dinámica que estábamos siguiendo. (...) Las siguientes sesiones se empezaron a complicar

más, los avances no fluían, y las interrupciones entre prácticas y conferencias nos estaban arruinando, sólo quedaban tres o máximo cuatro y yo no veía mucho avance. Más bien algunas veces veía en sus rostros más fastidio que ganas de trabajar. Cuando preguntaba por los avances, por las dudas, de cómo iban, no había mucha respuesta, claro que algunos equipos me hacían preguntas específicas acerca de lo que estaban realizando. Pero de pronto pensaba que quizás ni siquiera lograríamos desarrollar nada, me llené de angustia y de mucha desesperación, aunque en el fondo pensaba, -bueno, lo que ya hicimos es algo-, ya que. Les expresé mi angustia y mi preocupación, quizás hasta mi molestia, porque yo misma ya no sabía qué sentir. Ellos respondieron en buen tono, algunos con un poco de apatía y otros con buena disposición. -Maestra no hemos avanzado porque las planeaciones nos agobian-, otros –es que tenemos muchas actividades de las otras asignaturas-, en fin muchos pretextos o quizás tenían razón, esto nos llevó a otro lugar, decidir qué hacer con esa situación. En la última sesión donde hicimos la evaluación del curso, hubo muchas voces acerca de la experiencia del trabajo por proyectos; desde –a veces parecía que no estábamos haciendo nada, pero poco a poco fuimos entendiendo que era una manera diferente de trabajar-, otros –creo que no participé lo suficiente en mi equipo y estoy consciente de que eso influirá en mi evaluación-, alguien más –de pronto hubo mucha libertad y parecía que no estábamos trabajando-, en fin, hubo quien dijo a mí me gustó mucho maestra, pero creo que nos falta mucho que aprender para trabajar por proyectos-. Pues ni que decir, la experiencia valiosa y la osadía muy oportuna, siempre está el riesgo de que las nuevas propuestas se salgan de nuestro control, pero bueno los vacíos en mi estómago tuvieron su papel, pero nada más; al final que alivio saber que fuiste escuchado y te acompañaron en tu viaje.” (Guadalupe)

Incertidumbre y saber en el aula. ¿Qué descubre en su narrativa Guadalupe? El conocimiento en el aula adquiere una nueva organización, lo que genera la incertidumbre como principio de saber. Su urdimbre se nutre del arriesgue, el desencanto, las angustias y preocupaciones, la osadía y la reconstrucción de la

valentía. El proceso de lo incierto es una toma de conciencia por recuperar el saber sedimentado y la apuesta por lo diferente, formas de ser maestra. Los dichos en el relato “el que no arriesga no gana” y “eché toda la carne al asador”, son parte de esa voluntad por hacer, por atreverse, en ellos se reconoce como el que apuesta y sale triunfador, por el *valió la pena*. Se instala aquí la noción de incertidumbre como principio del conocer, del construir conocimiento. Se reconoce maestra con temores y angustias, pero se descubre otra, como un acto de valentía.

Retorno 14, un saber ¿olvidado?

“Pasaron muchos años, catorce para ser precisa, antes de que regresara a dar clases con alumnos de carne y hueso. Niños con historias personales, con sueños, miedos, alegrías, tristezas, añoranzas... Volver a la escuela significó reencontrarme con mis miedos, incertidumbres, asombros, extrañezas, certezas... Recuerdo que resultaba más fácil borrar lo escrito sobre ese improvisado pizarrón con un trapo húmedo, que con el tradicional borrador de madera cubierto con un cojín de fieltro diseñado ex profeso para ello. Habría que agregar que borrar con el trapo era menos peligroso para la salud de los que estábamos cerca del mencionado borrador de fieltro. (...) Aquellas espectaculares sacudidas de borrador iban, inevitablemente, acompañadas de una risa burlona, inocente, un tanto perversa y un gesto de “lo hice sin querer”. Ahora, los pizarrones son tan diferentes a aquellos de los que hablo; para empezar, su superficie es lisa, brillante y blanca, se escribe sobre ellos con marcadores hechos con tintas solubles en agua, fáciles de remover. Aunque debo de admitir que ambos pizarrones comparten dos cosas: lo mejor para borrar en ellos es el trapo húmedo y, la escritura siempre efímera. Los recreos no cambiaron mucho en estos catorce años. A la fecha, como en aquellos tiempos, durante la media hora del recreo, los chicos y chicas cumplen con lo que se conoce como *guardia*. Esta práctica consiste en que los alumnos a los que les tocó la ceremonia salvaguarden, durante toda una semana, el orden preestablecido por los docentes y que tiene

que imperar, permanentemente, en el patio de la escuela. Atrapar, o más bien jalonear, a los infractores que no respetan las normas que permitan la sana convivencia en ese espacio de esparcimiento, se convierte en un sueño anhelado para muchos niños. ¿Cuándo nos toca la guardia?, es una pregunta recurrente que los niños hacen. Bien vale la pena, para los alumnos, esperar a que llegue la semana en que les tocará su ceremonia. Más allá de los preparativos sobre lo que van a decir o hacer ese lunes, se trata de aprovechar la oportunidad que se les brinda para que paguen los injustos y que los ajusticiados se hagan justicia por su propia mano. Recuerdo el caso de Luis, mi alumno de segundo año. Él consideró, en su momento, que había sido atrapado injustamente por la guardia. Ese día, el niño se acercó a preguntarme: -Maestra, ¿cuánto falta para nuestra ceremonia? Como seis semanas, Luis, ¿por qué?- Le respondí-. -Porque ya le dije a ese niño (señalándolo con el dedo) que cuando me toque la guardia, va a levantar veinte papeles.- Continuó diciendo. ¿Por qué va a levantar veinte papeles cuando te toque la guardia?- Volví a preguntar-. Luis Enrique respondió en un tono airado: - Sólo estaba corriendo porque estábamos jugando a las atrapadas en un espacio chiquito, ese niño llegó, me jaloneó y me puso a levantar diez papeles. ¿Dónde está la injusticia si estabas corriendo?- Pregunté-. Su gesto se transformó, su mirada retadora, indignada, dejaba entrever que yo era una bruta porque no entendía dónde estaba la injusticia. Su alegato no sólo fue contundente, sino que ratificó mi apreciación respecto a lo que, supuse, pensó de mí al hacerle la pregunta: -No lastimé a nadie, no tiré a los chiquitos, no estaba haciendo nada malo... Entendí, entonces, que al no haber quién regule las injusticias dentro de la escuela, él haría lo que consideraba que era correcto: aplicar, sin reparo alguno, la milenaria Ley del Tali3n (“Ojo por ojo, diente por diente”). Los alumnos son como papalotes que sortean la furia del viento. Vuelan, se desplazan, se mueven hasta que una mano insensible, y con licencia, de manera brusca, torpe, sin la menor consideraci3n, les jala el cord3n para dejarles claro qui3n manda dentro de la escuela: -A ver t3, ¿por qu3 corres? Muchas situaciones vividas en el pasado volvieron a adherirse a mi cotidiano. Los recuerdos que ten3a de las juntas de

Consejo Técnico Consultivo se avivaron; no son muy diferentes ahora de lo que eran entonces: mantienen su rigidez y hasta podría decir, que su olor a viejo. Escucho expresiones desconcertantes. Expresiones que se han ido acuñando a lo largo de los años por el magisterio y vuelto recurrentes en las reuniones de Consejo: -¡Los alumnos no piensan y hay que enseñarles a hacerlo! -¡Andan desatados en el recreo; hay que castigarlos porque si no, vamos a tener un accidentado! -¡La propuesta del director es buena, hay que tenerlos sentados a nuestro alrededor, durante el recreo, para que no corran! -¡Ya no se les puede castigar! ¡Ahora, sólo porque los ves feo, te echan a UAMAZI! ¡Hay que tener mucho cuidado, compañeros! -¡Alejandro nunca debió estar en la escolta, es un desastre en su conducta! -¡No! ¡Yo no quiero trabajar por equipos, pierdo mucho tiempo! -¡Maestro, ya no deje pasar al papá de Karen! ¡Ese señor nada más está de chismoso, atento para ver quién se sale de su salón! -¡No sé qué hice, pero los alumnos estuvieron muy trabajadores! -¡Estoy sorprendida porque mi latoso ya trabaja! A los niños les gustó el trabajo que hicimos, me preguntan qué cuándo vamos a volver a trabajar así. -¡No todos son así. Algunos alumnos son buenos! Para fortuna de los niños, y también de los maestros, nunca falta quien cree que, a pesar de las adversidades, los problemas y la falta de apoyo de la institución, los sueños en los que se arriesga todo, algún día se harán realidad. Como Fito Páez afirma en una de sus canciones: *¿Quién dice que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón*. Y aunque esas voces, que parecen desdibujar las realidades imperfectas, sean las que menos se escuchan y no tengan el mismo eco que las que enarbolan la desolación, son, sin embargo, voces capaces de aminorar el vacío que se percibe en las mencionadas juntas. Logran, a fin y al cabo, que la desolación ya no cale tan hondo, aún para los escépticos. A catorce años de distancia, hago un recuento de lo que he vivido como docente, reflexiono y me pregunto ¿Cómo comprender la complejidad de lo que sucede en la escuela y por, consecuencia, en las aulas? Hoy me encuentro con dos escuelas que conservan prácticas, costumbres, creencias, mitos y rituales similares, heredados de la vieja escuela. Reconozco maestros, indistintamente de la época en que los conocí, con

sueños, utopías, incertidumbres; profesores innovadores, tradicionalistas, eclécticos. Distingo alumnos que luchan, desde siempre, por ser escuchados, respetados, porque se les considere. Alumnos deseosos y necesitados de ejercer su oficio, su oficio de ser alumnos. Oficio que mis alumnos de quinto grado, a pesar de los pocos meses que estuvimos juntos, ejercieron paulatinamente. (...) Traté de que conversáramos un poco, quería saber cómo se llamaban, con qué nombre querían que les hablara, qué les gustaba, qué esperaban de la escuela. Mi sorpresa fue grande pues varios de ellos tenían dos nombres y, justamente, con el que les llamaban algunos maestros y sus compañeros no les gustaba. Descubrí que a Daniel no le gustaba que le llamaran Brayan; Ángela prefería Michelle; Ricardo, Richard; Pamela, Pam; Monserrat, Montse; Yesenia, Yesi; Pamela, Dafne; y a Karen, Sherlyn. Subrayé que estaban en libertad de preguntar y que si querían comentar algo en particular, podían hacerlo. Si bien no fue un éxito la charla, tampoco fue el fracaso total. Supe sus nombres, dejaron claro cómo querían que les llamara, me enteré que varios no querían que se fuera la maestra Dianita y a otros les daba lo mismo quien estuviera con ellos. La mayoría manifestó su interés por llegar a la universidad, aunque no sabían qué iban a estudiar. El resto dijo no saber si querían estudiar. Pam, fue la única que asertivamente dijo: voy a ser paracaidista como tío que es militar. (...) Cuando conocí a estos chicos, lo que me había dicho la directora sobre ellos, no concordaba con lo que yo percibía. No se veían groseros, ni desafiantes. Ciertamente, apenas llevábamos unas horas juntos; sin embargo, estuvieron atentos y fueron respetuosos ese primer día de clases. (...) Ángel fue uno de los primeros que nos dio lecciones de lo que era defender su derecho a ser tomado en cuenta. A sus compañeros y a mí nos sorprendió que se inconformara enérgicamente al ver que su propuesta no se consideró. En su historia escolar aparecen las calificaciones bajas, era uno de los alumnos que casi no participaba y a decir de sus compañeros, de los maestros y de él mismo, era “burro”, le costaba trabajo la escuela. Planteó que no era justo que su propuesta sobre la electricidad no se fuera a abordar; así que propuso que viéramos una película y

que después decidiéramos. Me quedé estupefacta. Dani, que se caracterizó por ser un buen mediador, propuso que viéramos la película y que después lo decidiéramos. Todos aceptamos, vimos la película que estaba en dibujos animados y que pertenece a una serie que aborda diferentes temas de índole científico. Fueron dos proyectos los que se diseñaron: *¿Cómo se genera la electricidad?* y *El torneo de toallibol*. La idea de realizar dos proyectos a la vez, fue de ellos. El de *toallibol* se desarrolló en una semana, mientras que el de *la electricidad* fue de dos semanas aproximadamente. (...) Cuando me enteré de la posibilidad de ir al teatro, no estaba segura de que se lograra realizar; la invitación me llegó dos días antes de que la función se llevara a cabo y, para mi mala suerte, la invitación no llegaba de manera oficial, me la hicieron de manera personal desde la secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal. Esto implicaba hacer un trámite administrativo realmente engorroso y burocrático que tardaría por lo menos un mes. Se los planteé a los alumnos e inmediatamente dijeron que, como en el torneo de toallibol, le entregáramos un oficio a la directora para que nos autorizara ir. Decidí plantearlo personalmente a la directora, para fortuna de todos accedió y nos dio las facilidades sin pensarlo dos veces; comentó que estos alumnos nunca habían ido al teatro. La directora y la maestra Dora, apoyo de la dirección, inmediatamente hicieron los permisos para cada alumno y al día siguiente, a primera hora, se presentaron las madres de familia. Les expliqué la situación y cuatro de ellas se propusieron para acompañarnos pues nos iríamos en transporte público. (...) Las mamás me veían desconcertadas y con cara de “*venir tan lejos para nada*”. Y no era para menos, habíamos hecho cerca de dos horas de camino desde de la escuela hasta el teatro. Nos mirábamos unos a otros, estábamos desconcertados; sin duda, compartíamos un mismo sentimiento de frustración. Sobre todo yo, esta salida al teatro con mi grupo me había generado muchas expectativas. En ese momento sentí que no había tenido ningún caso hacer tantas cosas, en tampoco tiempo, para lograr esta salida. En eso estaba cuando nos avisaron que el titiritero regresaría, que iba a ser un esfuerzo por terminar la función. La gente que organizaba en el teatro a los alumnos, salió

corriendo por las escuelas que ya se habían retirado. Mis alumnos aplaudieron y uno de ellos comentó en voz alta que habíamos sido muy listos porque no nos habíamos movido de nuestros asientos. Así las cosas, volvieron a dar tercera llamada y el espectáculo continuó. Los alumnos estaban maravillados. Era sorprendente cómo este hombre les daba vida a las marionetas; era conmovedor escuchar a la viejita, al chango, a él mismo y a todos sus acompañantes, las marionetas. Ninguno de mis alumnos había ido al teatro y tampoco habían visto un espectáculo de marionetas. Al terminar nos fuimos al parque a comer; los alumnos y las mamás no dejaban de comentar sobre las marionetas: que cuál les gustó más, cuál fue la historia más bonita, que si estaban bien padres las marionetas, que cómo le hacía el señor para moverlas y cómo hacía tantas voces... Las preguntas eran muchas, y las emociones eran más. Estas preguntas daban para otro proyecto. (...) A partir de esa salida, los alumnos pidieron que hiciéramos más; pero en transporte público, que no alquiláramos camiones. Para el Proyecto de la Mesa Redonda, el tema a tratar fue: *Anorexia y bulimia*. Los alumnos investigaron para hablar sobre ese asunto. Llegó el día en que tenían que compartir lo que habían investigado y dar su opinión al respecto. La moderadora fue Blanquita, el grupo la eligió. De un tiempo a la fecha, Blanquita tenía intervenciones que nos dejaban con la boca abierta; eso le había hecho ganarse el respeto de sus compañeros. Para realizar la mesa redonda, entre todos procedimos a acomodar el mobiliario del salón. Mariana ayudó llevando el cronómetro para medir el tiempo de las participaciones; se acordó que cada intervención tendría una duración máxima de tres minutos. (...) Desde mi experiencia, puedo decir que permite a los niños y niñas ejercer su oficio de alumnos y a mí, el mío, de maestra. ¿Qué quiere decir esto? Que los alumnos le encuentran sentido a la escuela porque tienen la posibilidad de proponer, discernir, decidir, enojarse, sentir. Son corresponsables del trabajo escolar, realizan las tareas necesarias que entre todos planificamos, toman sus propias decisiones y se hacen responsables de ellas. Aprenden a trabajar en equipo, las relaciones interpersonales se favorecen y su autoestima se fortalece al darse

cuenta que todos son parte del grupo. La identidad individual y colectiva se construye”. (Patricia)

Ser maestra: nuevas y viejas narrativas en educación. La docencia es una lucha y resistencia por prevalecer. Los chicos reafirman su oficio de estudiantes. La escuela es el espacio para los imaginarios. La escuela recupera su sentido humano, forma en el saber y en la ciudadanía; se busca instituir la figura del respeto, se construyen conocimientos, se generan procesos creativos y recreativos. Una urdimbre se teje entre trozos del tiempo que permiten generar un camino de ida y vuelta. Los recuerdos avivan la presencia, desde la nostalgia – como aquello que pudo ser, que puede ser- se teje el presente, y se construye la reflexión sobre el ser y saber de los maestros.

Para Mier (2012: 29) “El saber relevante no surge sino de la conjugación del diálogo y el reconocimiento. No se puede asumir la asimetría de saberes, salvo del vínculo con el alumno, es en el vínculo con el alumno como se constituye la autoridad (yo diría, la figura) del profesor. (...) El vínculo mismo, referido permanentemente a la condición de no saber del alumno y del maestro, no define una calidad, una escala o una norma invariante ni definible; deriva del acontecer de las interrogaciones, de las formas de la pregunta, de los ámbitos de su relevancia, de su fuerza de incitación. (...) La educación no puede darse sino de esta condición radicalmente asimétrica, donde constituye el fundamento de la autoridad que se expresa como la fuerza de las palabras”.

En la educación se conjuga el principio del placer con el principio de realidad, para elaborar otra narración que devuelva a la escuela su sentido: un lugar para el aprendizaje, el juego, la interacción y el conocimiento.

De ideas en la cabeza y alegría en el corazón

“Cada vez que cruzo el centro de San Baltazar Guelavila me gusta detenerme a contemplar el mural que cubre una de las paredes de la biblioteca del pueblo , lo

primero que llama mi atención en el mural es la enorme serpiente que ondula en las puertas del pueblo y que tiene una flor en la cabeza, luego el cerro en el fondo, Nueve puntas, imponente, como si resguardara a la señora que está haciendo tortillas, al campesino que siembra, a ese otro que corta las pencas del maguey para desnudar el corazón del mezcal, luego miro la iglesia de piedra, y cómo de manera surrealista una bandera de nuestro país ondula en esos cielos, eso me causa un poco de risa pues un tubo de electricidad en medio de aquella pared fue lo que provocó la aparición de esa bandera... lo cual me recuerda que lo que más me gusta mirar en esa composición, es un cuadrito pequeño, como hoja blanca que dice: Elaborado por alumnos de la Escuela de Bellas Artes de la UABJO. Sin demeritar en lo mínimo el esfuerzo de los alumnos de la escuela de Bellas Artes, me gustaría que allí estuviera escrito, en seguida de esa frase...cuando vinieron a visitar a sus corresponsales de cuarto grado de la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez. Porque cómo lo disfrutamos, cómo lo esperamos, cómo lo planeamos... nos enojamos, casi lloramos, nos reímos y aprendimos mucho ese año, por aquella hermosa visita de los muchachos de Bellas Artes y por cada uno de los proyectos de aula que llevamos a cabo ese ciclo escolar. En sus propuestas de proyectos de aula para el ciclo escolar pude percatarme de sus deseos: conocer el mar, ir al zoológico, ir a Oaxaca, hacer un huerto. No pudimos ponernos de acuerdo en cuál de todos desarrollaríamos primero porque los niños refutaban las propuestas de las niñas, así que decidimos hacer varios proyectos al mismo tiempo. Esto provocó un problema bueno un conflicto para mí, supe que este año sería complicado, diferente, de aprendizajes porque al parecer... no habría espacio para las asignaturas. No. Habría que ocupar el tiempo en desarrollar solo proyectos de aula, no lo había hecho antes, ¿qué iba a decirle a la directora? Casualmente el Plan y Programas de estudios nuevo impuesto por el gobierno federal por cierto, había logrado invadir a los demás grados (primero, segundo, tercer, quinto y sexto grado) con los libros de texto gratuitos modificados a pesar de la resistencia de nuestro sindicato, en esos libros el trabajo de aula está organizado en proyectos, pero organizados igual para todos los niños del

país, es decir, predeterminados ya, el grado que yo había elegido aún no le habían llegado los libros nuevos así que todavía teníamos mayor libertad. Aunque los libros habían sido impresos este año con la misma portada de color vino para todos porque este año, celebramos el bicentenario y centenario de la lucha por la independencia y la Revolución de nuestro país. Esto de los libros de texto gratuitos en el aula, es muy importante para mí. Desde que estudié en la normal, nuestros profesores nos pedían analizarlos y ocuparlos como un elemento para la planeación de clase. Durante mis prácticas en la escuela normal, noté que para muchos profesores resultaba una herramienta importante pues le dedicaban gran parte del tiempo en el aula, a veces como texto informativo, de consulta, para ejercitar algún conocimiento adquirido o para problematizar alguna situación, para presentar situaciones novedosas o imaginarias, es decir que no suceden en el contexto de los niños y sirven para generar conocimientos nuevos. Concluí que en diferentes contextos, niveles y asignaturas, los libros de texto acercaban a los niños a otras realidades. Las bibliotecas de aula, también se complementaban con los libros de texto, pero supongo que por la diversidad o por novedad, muchos/as maestros y maestras no los sabíamos explotar, así que tampoco lograron quitarle su lugar al libro de texto. Ni las bibliotecas escolares con todo su repertorio lo logró, una de las razones creo es el miedo, ya que al contrario de los libros de texto que muchas veces terminaban con usos inimaginables en casa al final del ciclo escolar, las bibliotecas de aula y escolares habían que devolverse junto con un inventario minucioso y la amenaza de reponerlos y pagar los libros perdidos o maltratados. Cuando las condiciones políticas y administrativas de nuestro sistema educativo, sin consulta alguna decide cambiar el plan y programa y cambiar los libros de texto, también afecta en gran medida la realidad cotidiana de maestros y alumnos, la aparición de los libros de texto con proyectos de aula predeterminados en sus páginas deja absortos a muchos compañeros pues reducen su uso a un instructivo con pocos recursos informativos y de ejercicio. Por eso, tener nuestros libros de cada asignatura aún con el plan y programa anterior fue una gran suerte. (...) Aprendimos a ser honestos con el dinero y a promover el compañerismo, la

responsabilidad, el respeto y el trabajo en equipo. Siempre estuvieron dispuestos a sacrificar los juegos del recreo por vender, bueno los niños fueron débiles algunos días pero les pedían a las niñas cubrir su lugar, y comían detrás de la mesa la torta y el taco que les traía su mamá o que compraban con las señoras de los otros puestos. Ah también vendimos donas y pastel y galletas y nos fue muy bien, intervine directamente muy pocas veces, solo me daba una que otra vuelta, ellos lo hacían todo. Yo creí que hacer un huerto era fácil, pensé que era como tener un jardín, bueno y en realidad nunca he podido tener ni siquiera una maceta en casa, el último arbolito bonsái se secó. Mi primer problema fueron los propios padres, dijeron en la junta, se acerca el frío, no va a funcionar y tenían razón, ellos eran los expertos. Este proyecto fue muy complejo, hubo que pensar en la manera de comenzar, yo no sabía nada y los chicos no tenían experiencia. Un mundo se me vino encima, los niños decían que había que juntar abono de chivo, las niñas decían que de vacas, Flavia decía que el abono de chivo tenía animalitos que se comen las plantas, Agustín se defendía diciendo que era el mejor abono y que su mamá había cosechado cilantro muy bonito. La verdad no sabía qué hacer, así que consultamos a los padres nuevamente. Escribimos cartas, al comité de padres de familia para pedir permiso, nos negaron el agua, dijeron que la escuela no tenía y que un huerto requería de mucho agua. Escribimos cartas a la directora para pedir permiso, dijo que sí y empezamos. Algunas mamás llegaron, después de enviarles una carta pidiendo su ayuda, pero no creían en nuestro proyecto, y solo el padre de Mayra nos ayudó a remover la tierra con un pico, las otras cinco madres de familia nos ayudaron a sembrar, pero sobre todo miraban nuestra torpeza. A pesar del frío, del agua y la poca fe en nuestro proyecto, tuvimos nuestra primera cosecha en los primeros días de enero. Pero solo recolectamos 50 pesos, el cilantro y el rábano no crecieron demasiado, aún hoy no sé si fue la poca agua o el abono de chivo o el frío de diciembre...porque los niños y niñas cómo le echaron ganas, no los había visto más emocionados antes, regando, cosechando y vendiendo nuestro producto de casa en casa después de clases y es que somos el turno de la tarde, así que llegaban muy noche a su casa y eso

nos trajo quejas de las madres pero yo no podía detenerlos, ellos tenían mucha iniciativa yo no los obligaba, mi idea era vender desde la escuela. Todos los días veían si había rastro de alguna plantita verde entre los surcos, pues el huerto estaba detrás de nuestro salón. Todos los días regaban dos veces el huerto, primero cargaron botes de agua desde su casa, algunas veces se quejaron de eso, pero luego el comité nos permitió tomar agua del baño y pudimos regar mejor. Cuando llegaron las vacaciones nos organizamos para que un niño o niña fuera por día a regar el huerto. El tiempo que me estuvimos regando el huerto tuvimos que nombrar a vigilantes que alentaran a los demás a no descuidar el surco que les había tocado y le pusimos un nombre a nuestro huerto: El huerto más bonito y feliz, claro, por votación democrática. En este proyecto abarcamos contenidos como área y perímetro de la asignatura de matemáticas, la producción de cartas y elaboramos algunos anuncios a cerca del cuidado y protección de nuestro huerto, la entrevista a los campesinos y sobre todo el uso y cuidado de las plantas, incluso elaboramos un libro a cerca de las plantas que cultivaban las mamás y que servían como remedios caseros. Pero sobre todo aprendimos a cerca del cultivo de el cilantro y el rábano: 1. Hay que abonar la tierra, 2. Hay que regar mucho y de forma constante 3. Hay que cortar las hierbas que nacen dentro del huerto, 4. Hay que protegerlo del frío. Por eso cuando cruzo el centro de San Baltazar, me gusta detenerme a mirar el mural que los chicos de Bellas Artes pintaron en una pared de la biblioteca, pues cuando reinicio el paso me vienen muchas ideas a la cabeza y mucha alegría al corazón”. (Olimpia)

¿Qué es la vida? Una narración para recrearse, saberse cierta de que se es maestra. De urdimbres como maneras de ser en la docencia, para pensar en otro currículo. La vida en las aulas no son los contenidos que se buscan llenar en los estudiantes, es en todo caso una novela pedagógica donde el currículo prescrito como eje no existe, el currículo se conforma en el hacer de estudiantes y docente; recupera su sentido a medida que los chicos se enfrentan a nuevos aprendizajes para realizar un proyecto o resolver colectivamente los problemas que se suscitan. Olimpia tiene un capital incorporado en su trayectoria formativa, un saber acerca

de los programas y libros de texto, que en su momento y aún ahora no logra comprenderlos, pues el contexto impera y los materiales no están al alcance; o son insuficientes y muchas veces sin sentido. Porque a los maestros les han conferido la responsabilidad de encontrar relaciones entre los contenidos escolares diseñados en el ámbito de una política federal y los contenidos situados en un contexto y en otra realidad. Y aun así, la vida es esa nostalgia para llegar a ser ese otro, que expresa deseos, emociones, que construye una convivencia en el aula para la ciudadanía y una alegría por aprender.

Llegar a ser lo que se es

“Dándome cuenta que por la mala orientación de los adultos, muchos niños odian la lectura y escritura, ya que no hemos logrado superar la manera rigurosa como lo hemos adquirido, incluso nosotros los docentes, ya que la mayoría de las veces nos sentimos presionados hacerlo solamente para aprobar el examen al terminar un curso o alguna licenciatura. Concretamente los profesores que fuimos educados de esta manera reafirmamos solamente el momento desagradable como lo hemos adquirido, y al tratar de enseñar a leer a nuestros niños simplemente ponemos en práctica la forma con los cuales nos obligaron a desarrollarlo, haciendo que nuestros pequeños terminen odiando la lectura. La cual debería ser una actividad tan hermosa y agradable como cualquier otra. Considero que esta forma rigurosa de aprender es tan frustrante para los pequeños lectores, la cual no debería suceder más, ya que en la actualidad contamos con muchos recursos tanto tecnológicos y pedagógicos para hacer más interesante este proceso, solamente que tenemos que poner en juego nuestra imaginación y creatividad, permitiendo así a los alumnos aprender de manera divertida. Por lo que ahora trato que los alumnos que conforman el grupo a mi cargo tengan la oportunidad de “Leer y escribir” incluso investigar sobre la vida de los animales de manera divertida, compartiendo la responsabilidad con ellos para aprender juntos. (...) Hasta esos momentos todavía nos faltaba claridad de lo que intentaba realizar con mis pequeños, además con la preocupación de “producir

algunos textos”, me detuve a reflexionar ¿ahora qué tipo de textos voy a escribir con mis alumnos? , solo se me ocurrió “el texto descriptivo” considerando plasmar primero en una ficha algunas características de los animales y favorecer solamente la correcta escritura de las palabras, utilizando por supuesto algunos signos ortográficos y la puntuación necesaria, sin pensar lo interesante que se estaba transformando este sencillo trabajo. Logrando afortunadamente con el dibujo, convertir la lectura, escritura, e investigación en una herramienta básica e interesante para construir otros conocimientos de manera significativa. Con qué emoción nos estábamos acercándonos a la palabra escrita y a ese mundo hermoso del saber, encontrando algunas respuestas a las dudas planteadas en cada momento. A pesar de la gran preocupación porque no contaba con la experiencia para propiciar la producción de textos, pero no desistí, y al observar que mis pequeños investigadores sacaban sus libros y cuadernos con sus anotaciones, me di cuenta que no era necesario contar con una técnica especial, por lo que solamente me dedique a escribir en el pizarrón esas ideas y palabras claves o más importantes que todos y cada uno aportaba. (...) Entregando así cada uno sus pequeñas producciones, pero al momento de analizarlos y reflexionar sobre el escrito , nos dimos cuenta que eran muy limitadas y con muchas faltas de ortografía, por lo que se me ocurrió elaborar con ellos un pequeño listado de palabras a la que llamamos diccionario ortográfico del grupo, con las siguientes palabras: insectos, humanos invierno, mamíferos, peces, pez, primavera, siempre, tiburón, varios, etc. para ir conociendo la escritura correcta de algunas palabras y principalmente el nombre correcto de cada animal., y así fue como nos lanzamos a este largo camino del conocimiento. Tratando de elaborar cada día una ficha de resumen sobre lo investigado con la colaboración de todos y con la intención de ir armando el fichero de conocimientos. Mediante el dibujo, la galería escolar nos ha permitido hacer de la lectura una actividad divertida e interesante para seguir aprendiendo otros conocimientos. A la escritura de gran utilidad para comunicarse de manera eficaz en la vida cotidiana. Convirtiéndose la lectura y escritura en el grupo en una herramienta fundamental para aprender

juntos y cambiar mi práctica docente ya que también nosotros como educadores necesitamos ser educados para cumplir eficazmente nuestra función. Además nos ha permitido aprender con libertad y de manera consciente al participar, proponer y actuar en las acciones o actividades. También al desempeñar nuestras responsabilidades fuimos tomando conciencia para trabajar mejor en grupo y actuar de manera más humana, para que en el futuro podamos enfrentar y superara diversas situaciones de la vida escolar y social de manera organizada. Y al conocer este trabajo los alumnos del grupo paralelo les resultó interesante y decidieron unirse a nuestro proyecto para formar la galería escolar con ellos. Solicitando de inmediato apoyo para realizar esta actividad y que al finalizar el ciclo escolar juntamente armaremos la galería con el tema de los animales. Por lo que acordamos aprovechar también el taller de tecnología para enmarcar los dibujos con papel reutilizado. Para que estos cuadros se queden en la biblioteca de la escuela como recuerdo de los niños y en especial para nosotros los docentes, porque: “La lectura y escritura debe ser una actividad agradable para todo”. (Rosalino)

¿Qué soy yo? ¿Cómo transformar una inquietud en una historia? Ante estas preguntas el relato teje su intención, escribir una historia de sí para saber cómo el maestro se transforma en el aula, descubre que su formación ya no responde a la realidad en el aula. El maestro descubre que en la lectura y la escritura, el mundo de la docencia instituida se derrumba y se edifica un nuevo mundo desde la perspectiva de la mirada infantil: descubrir, jugar, recrear. Entonces inicia una búsqueda de sí mismo para que al narrarse, descubrir que somos lo que sabemos. La lectura en el relato es experiencia y formación, se llega a ser lo que es desde el pensarse y transformar-se.

Para Jorge Larrosa:

“Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma),

como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos... Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos. El conocimiento moderno, el de la ciencia y la tecnología, se caracteriza justamente por su separación del sujeto cognoscente. Pero eso es también algo históricamente contingente.... Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas... Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa... Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos... Estamos informados, pero nada nos con-mueve en lo íntimo. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)". (Larrosa, 2003:25-27)

Los relatos, formas de ser entre el tiempo, el recuerdo y la memoria

Al narrar-se, el sujeto da rienda suelta a su pasado, este pasado emerge a través de la escritura, una narrativa mediante la cual intenta comprender-se desde el tiempo vivido, al narrar-se recupera ese horizonte histórico que es su propia vida. En ese narrar se verte lo vivido, lo sentido, lo sabido para que al leer/escuchar la narración resulte involucrado, tocado en su yo íntimo por el relato. Este relato recupera ese saber de experiencia, la vida convertida en escritura trastoca al sujeto, el autor del texto re-crea sus vivencias.

Hurgar en la memoria requiere de un tiempo, de mirar atentamente, de hacer un viaje en retrospectivas sobre lo que somos y lo que hacemos, lo que nos identifica. En ese viaje a la memoria se plantea un qué se recuerda, de quién es la memoria, y cómo se accede a ella. Para Ricoeur (2000) acordarse de algo es inmediatamente acordarse de sí. Uno debe escribir sobre lo que sabe, lo que se

es en ese saber. Acordarse es tener un recuerdo o ir en su busca. Al evocar el recuerdo, la memoria es acción de rememoración que opera siguiendo las huellas de la imaginación; el relato construido a partir de los recuerdos, da cuenta de una operación del tiempo, el tiempo que dura la narración del recuerdo, es el tiempo que le da continuación a la existencia. Al recuperar los recuerdos le damos continuidad a la vivencia. Atisbar en la memoria para hacer presente el recuerdo, se entra en un proceso de reconfiguración de este en imágenes, como tal es producto de la imaginación y ahí se entra en lo fantástico, la ficción, lo irreal, lo utópico, pero también en lo posible, lo que hace que el relato que nace en su reelaboración en el seno de la imaginación, depura los recuerdos y activa la memoria como una realidad anterior, la temporalidad de la cosa recordada, de lo recordado en tanto tal.

Llevar esta noción del recuerdo y la memoria al campo de la propia investigación, implica que el recuerdo de la experiencia, permite recuperar el saber docente a través de la narrativa: el saber que a lo largo de nuestra vida personal y profesional, hemos construido, una concepción sobre la docencia –la memoria como capacidad de reflexión, no como almacenamiento de datos-, y que a través de ella, nace por lo tanto la reflexión de las prácticas educativas y culturales como posibilidad. Ahí es cuando descubrimos que muchas de nuestras prácticas escolares, tienen que ver con ese quehacer pedagógico cotidiano, y que están fuertemente relacionadas con nuestra historia de estudiantes y/o profesores. Descubrimos los profesores, a lo largo de nuestra formación y en la práctica; que la escritura de la experiencia nos pone al lado de un profundo significado con las vivencias en el aula y el mundo escolar.

Escribir sobre lo que saben y sobre lo que aprendieron sobre ese juego de la experiencia escolar, donde ellos –los profesores- han sido protagonistas. Porque el sujeto de la memoria es el yo de la primera persona en singular (Ricoeur, 2000). Tomar la palabra escrita sobre la experiencia docente, permite contar qué pasó y qué les pasó a los autores en esa travesía que han vivido y protagonizado.

Y en ese contar, construir entre líneas, caminos del reconocimiento: *allí estuve yo, ese es mi relato, muestra mi estilo, mi manera de ser y de hacer, la vivencia de mi experiencia, mi percepción y mis sentidos, me reconozco en él*. Es otra forma de construir conocimiento sobre la docencia: imaginar la *palabra del maestro* en forma de memorias, narraciones, autobiografías, que dan cuenta de la vida cotidiana de la escuela y de sus actores.

La escritura de relatos significa una inmersión en sí mismo. En ese proceso de amnanésis o de memorización, se deslizan algunas preguntas que dan sentido a la categoría de alteridad (Ricoeur, 2010b), como el recurrir a uno mismo y a lo otro, la presencia y la ausencia, lo otro como uno mismo, la cosa que es ella misma y la representación de otra cosa: ¿de qué se acuerda uno entonces?, ¿de la afección o de la cosa de la que ésta procede?, ¿cómo, al percibir una imagen, puede uno acordarse de algo distinto? En el recorrido por la memoria y la imaginación, el recuerdo es la afección y la memorización es una búsqueda activa, y en ese tránsito la búsqueda denota el principio de la razón y de la reflexividad.

La acción de memorización, hace que el recuerdo no sea cualquier cosa que se viene a la mente, sino para a través de la memoria, “significar que algo tuvo lugar, que sucedió, ocurrió antes de que declararemos que nos acordamos de ello” (Ricoeur, 2010b: 41). Volver a través del recuerdo, sobre lo que ya se ha experimentado y recorrer nuevamente aquello que se ha enseñado y sobre todo, cómo se ha aprendido. Para ello es necesario pensar el recuerdo de manera secuencial. Relacionar el tiempo y la experiencia, permiten abordar la vivencia como un acto de significación, de referencia y relevancia. Denominar en cada significación, palabras clave que permitan generar procesos de identificación y diferenciación. Pensar un título para cada una de las experiencias. La intención es la de generar un esfuerzo por reflexionar en torno al *sentido* de la experiencia para que, al comenzar a contarla, el relato no se limite simplemente a detallar un listado de acontecimientos vividos, sino a posibilitar la trama de la historia que se

pretende contar. Recordamos fragmentos, grandes rasgos de lo que vivimos y, al darnos tiempo para conversar, les damos sentido. Pensar en los recuerdos, puede evocar al mismo tiempo “los silencios y los olvidos” de la experiencia vivida que, en muchas ocasiones, nos hablan en voz alta aunque no los escuchemos.

Tiempo y aprendizaje

“Y entonces las dudas surgieron en mi ¿Cómo voy a distribuir el tiempo de clase entre lo que los niños quieren y lo que las autoridades piden, me alcanzara el tiempo, a qué le llamo tiempo? Ahora sé que tal vez encuentre respuestas satisfactorias a estas interrogantes o tal vez no, pero lo que he aprendido a lo largo de este andar en la docencia es la capacidad de los pequeños, para construir algo propio con los datos que le aporta la realidad y en la mayoría de las veces esa realidad es mostrada por otros y no descubierta por ellos. Baste con decir que no logré nada de lo que me había propuesto aprendieran, malentendieron el hacer con el deshacer y entonces el salón de clases se estaba volviendo un caos, con el que pega, el que no quiere hacer nada, el que roba, el que grita y los que quieren que todo lo resuelva alguien más. Entonces vuelta al cállate, siéntate y anota, logrando solo aprendizajes frágiles y de poca duración. Cómo construir entonces el aprendizaje y hacerlo significativo, qué significa en mí el aprendizaje y qué significa para los pequeños. Si el aprendizaje requiere que el alumno lo trabaje, lo construya y, al mismo tiempo, le asigne un determinado grado de significación, es intrínsecamente un proceso social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera, entonces dos nuevas interrogantes surgen: qué hacer y cómo hacer, para que el aprendizaje pueda considerarse como un producto y un resultado de la educación y no un simple prerequisite; (...) Cuántas cosas, pensé, y me abrumé, cómo voy a realizar el siguiente proyecto; pregunté: con qué quieren empezar, por ver todas las películas, dijeron casi a coro, las sometimos a votación, quedando en primer lugar la de la llorona. Cuando pregunté con qué fin querían verla, únicamente porque les gustaba contestaron unos y otros porque no la habían visto. Fue por eso que aquí

yo tomé la iniciativa de organizar el proyecto de acción bajo mi propio criterio, en donde decidí enfocarlo a la equidad y género bajo la propuesta de Educación no Sexista. Sin embargo en la asamblea siguiente insistí en qué haríamos con las películas que viéramos, dibujos, fue la única sugerencia; bueno, creo que a través de las asambleas puedo ir reconstruyendo el proyecto de acción junto con las y los pequeños. De este modo cumplo con lo establecido en el programa de la SEP, con lo que las y los niños quieren y rompo poco a poco con los esquemas establecidos de educar bajo el conductismo. Aún tengo que recorrer un camino largo y estrecho, no obstante los caminos se están haciendo pues pensemos en que las carreteras del futuro se construyen con el pasado y se recorren con el presente”. (Alejandra)

Y con qué fin esta dialéctica de la historia. Saber cómo es desvelar el sentido de la docencia. No es suficiente saber sobre la docencia, es pertinente saberse en la docencia.

Para Max Van Manen:

“La pedagogía no es la teoría que tenemos sobre la docencia ni su aplicación... Una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aun así, no ser un buen educador. El significado o la esencia de la pedagogía no reside en la teoría, pero la pedagogía tampoco se ubica en la aplicación de la teoría. Uno puede ser un experto en traducir las teorías del aprendizaje en programas curriculares específicos, pero es dudoso que ningún currículo o aplicación de la teoría del aprendizaje pueda dar respuesta al modo en que un determinado niño o grupo de niños puede y debe aprender algo específico... La pedagogía no es algo que pueda ser «tenido» o «poseído», en el sentido en que podemos decir que una persona «tiene» o «posee» un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actúo educativamente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre. Justamente porque la pedagogía es, en un sentido último o definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la reflexión pedagógica que hace salir a la luz el significado profundo de la pedagogía”. (Van Manen, 2003, 160, 164-165)

Así que dudar de lo que se es y de lo que se sabe, es un romper esquemas y redefinir el tiempo de aprendizaje, desde otras tramas de la dialéctica y la historia.

Educadora descubre el alma de un niño, o el narrarse a sí misma en la imagen del otro

¡Cómo olvidar a Rafa! Irma Lilia narra el sentido de ser educadora en la historia de un niño. Un relato que muestra el pensar y la mirada del otro. Una educadora sólo se es, a razón de dar cuenta de la evolución que un niño manifiesta en el transcurso de un ciclo escolar. Un trayecto que muestra el desconcierto de una educadora que “no logra” hacer que un niño entre en el salón de clases al igual que los demás niños de preescolar 3. A medida que transcurre el relato, la educadora vive etapas diferentes, del desconcierto al vencimiento y al descubrimiento de los sinsabores de la educación de un niño o la impotencia de no conocer del todo como viven los niños y en consecuencia actuar. Existen dos historias: la historia de la educadora que ante la mirada y las palabras de un niño (Rafa) y la mamá de Rafa, descubre que una educadora es más que pensar en detectar problemas de aprendizaje o de conducta, sino que es una profesión de gran belleza humana, cuando descubre por qué un niño como Rafa actúa de una manera muy particular: en libertad. La otra historia es la de Rafa, un niño con labio leporino –que a veces hace inaudible su voz-, que sólo busca jugar fuera del salón, mirar las nubes y construir imaginarios, para mitigar una cultura de opresión y silencio, como viven muchas familias en México. Esta es la selección que Irma Lilia realiza para contar su experiencia de educadora.

Narrarse a sí misma. Una educadora preocupada por su quehacer docente. Con la certeza de que ante los problemas detectados en los niños ella, la educadora, debía procurar una integración social: “Yo detectaba problemas de comportamiento en la mayoría de los niños, algunos agresivos otros muy inquietos, otros más introvertidos pero aun así, procuraba darles la atención para un desarrollo psicomotriz y cognitivo además del afecto y confianza para integrar a los niños socialmente”. (Irma Lilia)

El desconcierto que emana de la incomprensión. Los niños deben trabajar dentro y fuera del salón, pero juntos. De pronto hay ese otro, un alguien que no acepta, no reta lo establecido, simplemente da cuenta a su pasión: jugar con absoluta libertad. Lo que para el niño representa un aliento de vida, para la maestra, un signo de desconcierto, que permite a la educadora construir algunos atisbos pedagógicos, sin reparar quizá en cómo el tiempo del otro, trastoca el tiempo de la educadora, el tiempo establecido curricularmente, puesto que el tiempo es infinitamente humano, el trabajo de la educadora lo es por igual.

“...cuando Rafa ingresó al jardín se notó muy inquieto, le gustaba estar fuera del salón pero pensé que era normal, pues él estaba conociendo y explorando todo el jardín, sin embargo, al pasar los días el niño solamente corría y corría fuera y dentro del salón, yo lo llamaba para integrarlo con sus demás compañeros pero era inútil ya que él entraba y salía con una expresión de felicidad en su carita que me desconcertaba”. (Irma Lilia)

Pero mientras que para la educadora el actuar de Rafa, representaba un desconcierto pedagógico, para la mamá del niño, una certeza de su actuar. Lo que provoca en la educadora, un algo que inquieta su quehacer y que entonces ella debe atender. Irma Lilia narra los pasajes de preocupación de toda educadora por lograr un aprovechamiento en sus alumnos: “... ¡Qué raro! pues en mi casa es muy tranquilo, en casa no hace todo lo que usted me dice. Yo me quedé sorprendida y más angustiada aún, pues pensé: la del problema soy yo y me propuse que iniciando el mes de enero me dedicaría más a Rafa e intentaría tener un poco de más comunicación con él ¡ah! se me olvidaba mencionar que por su problema físico, me costaba trabajo entender algunas cosas que me decía, pero aun así, yo estaba con el firme propósito de sacarlo adelante”. (Irma Lilia)

Entre preocupaciones y desconciertos se vive la educación preescolar. Los niños viven sus mundos, llenos de imaginación y recreación lúdica. Cada uno construye un espacio de aprendizaje, llena sus vacíos y da contenido a su ser en la escuela.

La alegría entonces desborda, cuando ellos viven su educación desde su propia mirada: el juego por ser lo que a veces no se es.

“...uno de los más contentos era Rafa, llegó, me saludó, me abrazó y me dijo: ya tenía ganas de asistir al jardín, pues ya tengo ganas de jugar, yo aproveché el comentario, le contesté que sí, pero que también tenía que jugar con sus compañeros y compartir los materiales que estaban en el salón, que tendría que quedarse un rato dentro del aula y que en algunos momentos podría jugar fuera. Él me respondió: sí maestra. (...) más tardó en entrar al aula que en salir de ella, él seguía corriendo, jugando con piedras por todo el patio, y por más que le llamaba, él no quería. Yo lo veía tan feliz que no sabía qué hacer, me llegaban momentos de angustia y desesperación por no saber cómo actuar ¡ah! eso sí, nunca le grité, ni tampoco lo castigué, pues siempre he estado en contra del maltrato, tanto físico como verbal hacía los niños, pero mi responsabilidad como educadora no estaba funcionando, por lo menos, no con Rafa”. (Irma Lilia)

¿Qué hace a una maestra saberse maestra? Sin duda saber que está funcionando como tal, es decir, trazar contenidos para que los chicos construyan currículum. Saber que en preescolar, el juego es parte de las otras actividades que los chicos desarrollan en su formación integral: hablar, escribir, pintar, compartir, jugar, comunicar, pensar.

“Cuando trabajábamos con pintura, le llamaba la atención un poco, pero todo lo hacía tan rápido y le prestaba tan poca importancia que hacía el trabajo a un lado para salir del salón y seguir jugando, se acostaba en el patio y veía el cielo, yo le preguntaba qué veía, él me decía que le gustaba ver cómo se movían las nubes y me invitaba a que me acostara junto a él, yo aceptaba para poder tener un poco de mayor comunicación con el niño...”. (Irma Lilia)

Sin embargo, en su afán pedagógico, Irma Lilia se da cuenta que sus acciones no han resultado funcionales, como educadora se piensa ajena al desarrollo de Rafa, fallar al niño y a la mamá de Rafa, era como fallarse a sí misma: “Me di por

vencida, por el mes de mayo, pensé que ya había hecho todo por integrar al niño y no lo había logrado, me sentía muy mal, pues la mamá de Rafa era una señora muy buena, tranquila y humilde de corazón, yo sentía que le había fallado”. (Irma Lilia)

Puesto que lo inesperado siempre ocurre, para la mamá de Rafa, la educación que ha recibido el niño es infinita, pues es feliz en el jardín. Y mientras que para la mamá es signo de aplauso, para la educadora es desconsuelo, podríamos pensar en que aquí surge una especie de lamento acerca de cuál es el papel que tienen que jugar las maestras en la educación preescolar. “Ella me contestó: no se preocupe maestra, yo estoy contenta con usted, pues el niño es feliz en el jardín, si hasta el sábado o domingo quiere venir... y con esas palabras más mal me sentía”. (Irma Lilia)

Y ocurre que a pesar del desconcierto de Irma Lilia, hacia el final de su relato que es lo mismo que el final del ciclo escolar, como es tradición en comunidades al interior de México, los maestros/as son invitados a comer en casa de sus alumnos como manifestación de agradecimiento por las atenciones recibidas en la institución escolar. Así que surge la invitación, sin saber lo que la maestra descubriría: una cultura tradicional mexicana, donde el silencio impuesto, la imposición y el sometimiento son el pan de cada día en algunos hogares de nuestro país.

“... maestra la invito a comer a la casa, pero no vaya a faltar pues usted es la única invitada, yo le dije que invitara a toda su familia pues valía la pena que felicitaran a Rafa y ella me contestó: no, solamente a usted... Al escuchar esto pensé, no puedo faltar a la casa de Rafa... y sí, efectivamente yo era la única invitada, nos sentamos en el comedor. De repente una voz fuerte y gruesa gritó a la mamá de Rafa diciéndole... sírvele a la maestra, yo volteeé asustada y observé un hombre alto, fuerte, con sombrero, chamarra de piel y con la pistola a un lado, le contesté: no señor, yo espero a que ustedes coman, él respondió: ¡dije que no! y ya sírvele. Cuando volteeé a ver a Rafa me di cuenta del temor que se reflejaba

en su rostro, en sus gestos, no podía articular palabra, pareciera que buscaba que yo lo protegiera de ese hombre de hierro. Al mismo tiempo comprendí el sometimiento en que se encontraba la señora, quizá por la costumbre o porque no tenía otra alternativa”. (Irma Lilia)

Y surge entonces una definición: la docencia es una construcción humana. La comprensión del instante como el largo tiempo de vida en un niño como Rafa, para pensar en el trabajo pedagógico a partir de saber quiénes son los chicos con quienes se trabaja, las condiciones en que viven, sus necesidades de afecto, y de desarrollo de su inteligencia, del espacio que podría representar la institución escolar para los niños del campo o de la ciudad que viven en contextos por demás complejos. La educación es un acto de afectación, lo que ahí pasa o acontece, nos toca de distintas maneras. “En cinco minutos me di cuenta del porqué de la actitud de Rafa, sentí que mi corazón se me desgarraba al ver la mirada de niño con los ojitos llenos de lágrimas, como si quisiera explicarme todo lo que sentía. Me di cuenta de todo lo que pude haber hecho por él... darle más cariño, más atención, más amor, ya no pude más y lloré en silencio mientras pasaba el bocado con mucho esfuerzo”. (Irma Lilia)

La educadora se descubre a sí misma, ante la mirada del otro. Se narra la vida de otros para reconocerse a sí mismo, es una historia del otro, del nosotros. Una educadora que descubre el alma de un niño, porque humana es su profesión.

¿Qué distingue a los maestros que narran la vida en las aulas? ¿Cómo incorporan esa experiencia del habitar la docencia para generar procesos de formación autónoma? Es indispensable hacer presente el vínculo entre narración y saber pedagógico, la voz que narra la experiencia y lo que moviliza a pensarse a través de esa experiencia, relaciones que generan sin duda tensiones y conflictos, por ese ser de los maestros en su hacer de la docencia, lo que llamo como, ese *habitar de la docencia en el mundo escolar*.

Este es el juego en la formación educativa, concebir la autoformación como algo inherente al que busca aprender desde su experiencia, es decir desde su interés y necesidades y no desde programas preestablecidos como para dar forma a lo inacabado que para algunos puede significar la formación de maestros. Y bueno, el punto es que como diría Ranciere (2010), todo ser humano es inteligente, lo que necesita es saberse inteligente. Los maestros poseen un saber pero no dan cuenta de él, sólo hasta en tanto realizan escrituras de su experiencia, de su saber pueden hacer consiente que conocimientos necesita reelaborar para transformar su práctica. Y ese es el juego, el reconocimiento del maestro como sujeto de saber pedagógico para generar procesos de autoformación Este o aquel intelectual en particular, este o aquel maestro, existe *como tal* sólo porque existe un campo intelectual o de la docencia. El juego final es descubrirse otro desde sus propias narrativas: identidad narrativa. Ser en sí mismo como otro.

Reflexiones Finales

*“El poeta, escribe, pone nombres a las cosas
a veces por su apariencia, a veces por su esencia,
dándole a cada uno el suyo y no el de otra,
regocijándose, por tanto, con la finalidad intelectual,
la cual halla a su vez deleite en tal separación o límite”*

Emerson

Cuánto me propuse, cuánto logré. En un principio, cuando inicié el doctorado, pensé en escribir un libro, una novela pedagógica. No por mala cosa o por ignorancia acerca de que un doctorado es para hacer investigación. Sino porque el texto pedagógico se configura mediante la apropiación de otros textos, que han sido seleccionados, descontextualizados y recontextualizados. Todo texto al insertarse en el discurso pedagógico, queda sometido a otras reglas, a otra gramática, a una gramática escolar, que se interroga por la forma en que la escolarización y la pedagogía se despliegan en su cotidianidad secular, como si el tiempo en el aula y la escuela, el tiempo escolar fuera algo que se repite en determinada periodicidad y que tiene que repetirse siempre igual y en la misma forma, cuando el tiempo es instante, y es siempre diferente, una vida es temporal, porque existe en tanto que es un tiempo narrado. Por eso la intención de hacer un libro, una novela cuya sintaxis está al borde de la ficción, y nos permite apreciar el lugar de cada parte para que un todo tenga algún sentido.

Porque como dice Larrosa (: 122) “La novela es la problematización incesante del qué contar y del como contarlo cuando el que lo cuenta atiende a esa vida concreta que por un lado tiene que ser transformada y que, por otro, constituye el elemento vivo del discurso; cuando atiende también a que el discurso no quede jamás fosilizado en doctrina y mantenga siempre la libertad de su juego; y cuando atiende por último a la responsabilidad teórica y moral que está implícita en todo acto de habla y que obliga a hablar y a escribir justamente, es decir, con la vida

puesta tanto en la verdad como en la justicia". Luego entonces, la novela pedagógica podría ser ese instrumento poético para persuadir o convencer al lector de la verdad de alguna cosa porque está narrada, y porque permite comunicar el sentido que existe entre un profesor y un estudiante. Y porque además todo texto novela que se da a leer tiene una enseñanza, un aprendizaje. Un texto, el más científico puede ser leído literariamente si se atiende a su forma lingüística, su literalidad, a su retórica; y toda narrativa es un texto comunicativo si se atiende a lo que se dice, desde donde se dice, a su sentido y significación. Para el caso de la lectura del texto científico, es una lectura literaria; para el segundo, una lectura hermenéutica que da cuenta de los actos de significación tanto para el personaje como para el lector.

¿Qué se ha logrado en esta tesis? Efectivamente no ha sido una novela pedagógica, pero sí utilizar el recurso de la novela y de la pedagogía para elaborar una narrativa que representa la vida como una actividad y una pasión a través del relato. La trama del relato, su universalidad, su univocidad, es lo que le da ese carácter de fiabilidad científica. Porque lo que la narrativa busca, es el comprender sus significaciones de las explicaciones que da la razón. Lo que no quiere decir que la narrativa no posea una lógica y sea uso de la razón, más allá de lo anecdótico. El relato es el ejercicio poético de creación y libertad, de disposición a contar y a escuchar lo contado. En el ámbito de la narración, el narrador presupone que el otro desea oír cosas. Uno está dispuesto a escuchar a quien sabe narrar.

Desde el principio de esta investigación aposté a la voz de los maestros porque ahí radica parte de su poder político: pensar colectivo y saber pedagógicos. A medida que la profesión docente se aleja del círculo de la política, emergen otros elementos que refiguran su esencia: formas de organización y manifestación en movimientos de reivindicación por demandas educativas, sociales y laborales; encuentros históricos para sentar las bases de un movimiento político y pedagógico; un movimiento de resistencia a las políticas de formación y

evaluación. Pero sobre todo, la creación de otros espacios para la producción de un saber pedagógica: el trabajo colectivo en Red, investigación e innovación pedagógica y narrativas docentes de la experiencia como formas decoloniales de saber pedagógico.

La docencia situada en diversos contextos de la historia reciente de nuestro país, muestra las coyunturas, huellas y reticencias que han refigurado la formación de maestros y el trabajo docente. Al recuperar la voz de los maestros y las maestras, sea en su forma colectiva del trabajo en red o su voz narrada en el relato de la experiencia, planteo otras miradas al ser y saber de los/as maestros/as. A ese mundo llamado escuela y/o educación, sólo se llega por invitación. Decidí sumergirme en sus palabras, en sus narrativas, para emerger desde otros horizontes que posibiliten comprender quienes son los maestros, pero sobre todo que son los maestros, desde el hacer docencia, ese algo, que le da sentido a la docencia en su sentido humano.

Vivir la vida vivida. Es una construcción conceptual que logro elaborar a partir de utilizar las herramientas narrativas para tejer teoría y relato, y dar cuenta de la experiencia, no todo lo que ha sucedido en las aulas de quienes narran, sino de aquello que para ellos tiene sentido, y que para mí, como lector la significación que logro atrapar en esa red *atrapapalabras* del interpretar. Vivir la vida vivida es la metáfora del relato, se narra una vida ya vivida, vivenciada, para volverla a vivir; es también, la metáfora del habitar un lugar que deviene en el cómo se viven las propias historias: el cómo nos hemos sentido y percibido, cómo pensamos, vemos, interpretamos, comprendemos y explicamos las cosas. Del cómo nos podemos llegar a explicarnos a nosotros mismos: pensar la vida, pensar la forma y pensar el movimiento demanda pensar en términos de espacio y tiempo, de trama y flujo; pensamos la vida, la forma y el movimiento; por cómo pensamos el orden, la trascendencia, la novedad y el deterioro, la existencia y las constantes mudanzas, el estar y el ser en el tiempo y los espacios, en el estar siendo y en el habitar el mundo que nos comprende y al que comprendemos. Lizárraga (2002:109) afirma

que "...el tiempo siempre uno y nunca el mismo; los espacios, siempre múltiples y nunca más uno por vez".

Experiencia y (auto)formación requieren de situarse en un espacio, definir la noción de límite y frontera para determinar su posibilidad de existencia: la narrativa para pensarse en la docencia. En estos espacios, la territorialidad está definida por los docentes y sus formas de participación, así como por las narrativas que refieren al mundo de lo escolar. Son espacios de diálogo y producción de sentido; son fuentes escritas que nos dan acceso y un posible conocimiento. De tal manera que a pesar de que sean espacios físicos donde se reúnen periódicamente, las narrativas proporcionadas refieren otros lugares, tanto del estado de Oaxaca como del Distrito Federal o del Estado de México. Tal es la situación que al trabajar con docentes de estos programas educativos, sus relatos de vida acerca de la experiencia docente en el aula, me permitió realizar un viaje a los lugares de prácticas desde la voz narrativa de estas maestras/os: construir los acontecimientos educativos, cuyas evidencias escritas dan cuenta de ese hurgar en la memoria para hacer manifiestos los recuerdos del estar ahí. Cuya experiencia contada es un acto de significación producida desde lo vivenciado, y recuperado como un saber pedagógico.

Las imágenes que los relatos docentes elaboran del aula y los procesos de aprendizaje, dan cuenta de las rutinas escolares, de las rupturas, del saber cotidiano, del lugar de las prácticas docentes. La experiencia narrada sólo es posible en el tiempo, como hacedor y constructor de espacio, donde la docencia y el saber pedagógico, son espacios de trayectorias y formas de vida. Un devenir del tiempo en cuyas narrativas, los docentes son sujetos interpretativos. Si el espacio son las producciones de sentido localizadas en las narrativas, y el tiempo es la existencia de la experiencia, tiempo y espacio son elementos de un lenguaje narrativo que todo investigador recupera para describir los fenómenos que se observan: el saber de la experiencia, el habitar la docencia, el reconocimiento de sí mismo en el estar siendo de los docentes en el mundo escolar.

El saber pedagógico. Algo distintivo, único e irrepetible; puesto que si pensamos la pedagogía como ese algo que hacemos, recuperamos o transformamos, su saber radica en los caminos reflexivos sobre ese algo que nos da distinción y conocimiento. Por eso es imponderable dejar huella, escribir sobre lo que se sabe, escribir sobre lo que se aprende, escribir para socializar, documentar narrativamente las experiencias pedagógicas. Esto es, convertir la palabra dicha en palabra escrita, y luego gozar de un estímulo extraordinario: leer con otros lo que han escrito, reflexionar sobre la práctica docente y su formación con otros en torno a los documentos narrativos de experiencias que se han producido. Llevar adelante procesos de reflexión sobre la documentación narrativa de experiencias docentes desde diversas perspectivas, implica que los relatos escritos por los propios docentes circulen entre otros docentes, superen la frontera del “adentro”, de lo privado, de lo íntimo, y que esos mismos relatos pasen hacia “afuera”, se objetiven, sean compartidos y tomen dimensión pública.

Ante la heterogeneidad de los relatos, sólo la sorpresa puede ser una actitud de vida. Habrá que estar abiertos a las experiencias y sueños de quienes relatan. Porque un texto siempre es la reconstrucción del mundo, reconstrucción que demanda muchas lecturas. Construcción y reconstrucción del espacio escolar y de nuestro patrimonio pedagógico.

Redes de maestros, comunidades de saber. Fue un hallazgo que lleva a pensar en lo común como diferencia; que re-une, porque el relato de vida desde la metáfora del entrelazamiento, me permitió dibujar la imagen, las tramas de significación, la urdimbre cuyos hilos constituyen unidades analíticas en un mismo proceso. Las narrativas configuran el espacio y el tiempo de la práctica docente, materializada en evidencias escritas que permiten relacionar saber y experiencia en contextos de autoformación. Pensar esos encuentros, es colocar la palabra en un lugar público, que articula una forma particular de comunidad, y esa forma es una amistad, una unidad que soporta y preserva la diferencia, un nosotros que no

es sino la amistad de singularidades posibles. Es pensar colectivo y descubrirse otro.

Más allá de la espuma que asoma a la superficie de la vida. ¿Cómo adentrarse en el mar abierto de las palabras? El texto nace profunda, intensa e irremediabilmente polisémico.

En un primer momento fue concebir la escritura de relatos como un proceso para disfrutar a medida que se leía el relato. El itinerario de la travesía de relatos nos llevó a pensar y anteponer los momentos sucesivos, de ida y vuelta que conlleva su escritura y reescritura. Así, lo primero fue, romper con la idea de una indicación a escribir, trasladándonos hacia el deseo de la escritura a través de la invitación a contar para compartir. Identificar las prácticas docentes desde lo que se comenzó a incursionar en la Red, la Pedagogía por Proyectos.

La apuesta fue un acercamiento al registro narrativo escrito, para ello, había que bucear en la memoria, evocar los recuerdos, convocar el volver a pasar, descubrir aquellos recuerdos que les eran significativos de la experiencia, y apoyarse en los diferentes documentos que se habían recopilado y/o elaborado a partir del trabajo en el aula y sus implicaciones. Para ello, fue necesario conversar sobre la experiencia a contar, seleccionar los recuerdos que darían forma y contenido al relato, delimitar la experiencia en términos de un relato breve, no mayor de 12 páginas. De tal manera que lo que se contara, no fuese toda la experiencia del proyecto realizado en el aula con sus alumnos, sino la parte que más significación le representaba. Tiempo más tarde, el relato constituía una exigencia a narrar en forma circular, es decir: un principio, un nudo y un desenlace o final. Algunos elementos que ayudaron en la escritura de los relatos, tuvo que ver con: ponerle título a la experiencia, es decir denominarla de alguna manera, pensando que un título es una invitación al lector, un resumen del contenido, una entrada al relato; suponer preguntas como: ¿Qué es lo fuimos haciendo en el proyecto con los niños?, ¿cómo lo desarrollamos?, ¿cómo llegamos hasta aquí (en el proyecto)?, ¿qué nos faltó?, ¿cómo nos sentimos?, ¿qué dificultades enfrentamos y como las

resolvimos?, ¿hacemos una cronología de lo que pasó? ¿Qué episodios, eventos o acontecimientos fueron negativos, estimulantes o positivos?, ¿cuál fue el tema que los niños eligieron para hacer un proyecto?, ¿cómo fue el proceso de elección?, ¿cuál fue su papel como mediadores?, ¿qué tipo de mediación hacían, cómo la hacían?, ¿a quienes involucró la realización del proyecto?, ¿Qué lograron?, ¿qué aprendieron?

En un segundo momento, fue concebir que el relato tiene una gran potencialidad pedagógica, tiene su razón de ser en tanto que son historias pedagógicas, que movilizan nuestras emociones y nos hacen reflexionar como docentes.

Para ello fue necesario descentrarnos del científico que observa un mundo conformado por reglas y rasgos universales, que explora en busca de respuestas y construir explicaciones. Desde la perspectiva hermenéutica del interpretar, la narrativa fue el horizonte a explorar, no para encontrar respuestas, sino para encontrar nuevas zonas de búsqueda, afinar o elaborar otras preguntas a medida que organiza ese mundo a base de excepciones y singularidades.

Contar una historia implicó un camino de ida y vuelta. Para los maestros fue un viaje al interior del aula y de sí mismos para estar en condiciones de plasmar una intriga que nos permitiera apreciar la intimidad de los personajes, los dilemas y las resoluciones que a cada paso, en cada acontecimiento se hicieron presentes. Para el investigador, fue captar la urdimbre, las tramas de significación para apreciar lo singular, único e irrepetible de cada historia, para sumergirse en el embeleso de su lectura, pero también para dar un vuelco a la historia y elaborar otra narrativa que sin pretender romper su unidad narrativa me permitiera construir un nuevo rompecabezas, el del saber y el ser de los maestros a medida que fui elaborando otros episodios con los cuales contar lo que subyace en el fondo de las historias contadas por las maestros/os: la esencia que da sentido a la vida, el sí mismo como otro, que aflora en la identidad narrativa de las maestras/os, la historia de vida, que ante al poética del relato se transforma en una historia

contada, una existencia temporal, porque es una existencia humana que sólo es en medida que es en el tiempo narrado.

El relato, una praxis hermenéutica. Al plantear que el relato es el vehículo idóneo para plasmar la experiencia, requiere de ser tomado como unidades de significación, es decir como un todo, ya que una parte fundamental del análisis hermenéutico consiste en descubrir los hilos de la trama que dan sentido a eso que ha denominado como docencia. Por otro lado, buscamos recuperar la práctica educativa como experiencia vivida –aquello que no se olvida, y que se vuelve comprensible, como algo que da en que pensar, la realidad escolar puede ser comprendida en tanto que *fusión de horizontes*, entendida como la convergencia creativa entre nuestras perspectivas y la de los otros; si describimos la experiencia como algo vivido por su protagonistas, atendiendo lo que a ellos les supone y les significa, y les produce pensar; de hecho, cuando se narra la experiencia, no es la experiencia lo que se narra, sino lo que para el autor del texto le significa esa experiencia (Contreras y Pérez, 2010; Ricoeur, (1999). La objetividad de la interpretación en este caso sólo puede estar garantizada por la participación reflexiva del intérprete. Entrar en la vida de las personas, es buscar entender sus puntos de vista, sus intereses, deseos, aspiraciones, razones, sentimientos, a sus aprendizajes y saberes (Contreras y Pérez, 2010). De ahí que algo que se tuvo que hacer, fue desechar la preocupación describir y reconstruir una situación educativa, historia o trayectoria personal, sino el desvelar los sentidos de lo pedagógico y/o educativo que subyace en el relato de la experiencia docente.

Abordar el saber de la experiencia narrada en relatos elaborados por docentes, implicó reconstruirlo en tanto que dar sentido y comprender esa experiencia vivida y narrada, centrándome en las tramas de significación que incorporan las acciones, expresiones, acontecimientos y costumbres, como las relaciones que tienen significado para quienes las narran. Como he venido esbozando, el relato como medio de comprensión y conocimiento, es tal, a través de identificar una estructura narrativa común (inicio, desarrollo y desenlace <y consejo o reflexión>),

el relato desde el lugar literario (narración en primera persona y en presente), referencias de verdad en términos de veracidad y los personajes en disposición de seres históricos que accionan en tiempos y lugares específicos. Así se da pie a una reconstrucción temática: forma y estructura del relato de vida, según temas ordenados temporalmente.

He tenido que pensar el relato de la experiencia docente como discurso narrativo, por tanto se puede pensar en palabras o frases que nos permitan arribar a descripciones posibles de acciones y actores en un tiempo y una puesta en escena, es decir que forman parte del acontecimiento. De esta manera, es posible afirmar que, un relato se elabora a partir de la experiencia narrada entre personajes y acciones, representadas en situaciones cambiantes. Los relatos se componen de tramas narrativas que dan sentido y constituyen una significación, a medida que pueden ser interpretadas por otro, el lector. La acción de leer es la de trazar horizontes en los que se mezcla la explicación y la comprensión, como formas de construir una interpretación. Es decir, de esbozar formas diferentes de mirar las cosas, a partir de las cuales, es posible adentrarse en el texto, para descubrir que es lo que el autor quiso decir, pero y sobre todo ir más allá, descubrir el referente donde tiene lugar la significación. Porque un relato a la vez se compone de tramas narrativas, éstas devienen en tramas de significación.

En los relatos encontramos dos supuestos: un sentido y una intención referencial, para el primero es lo que dice una proposición, para el segundo, es aquello sobre lo que dicha proposición dice, una designación del mundo. De esta forma, la tarea de la interpretación consistió en ubicar forma y contenido, sentido y referentes, imágenes y sentimientos, para dar cuenta del mundo que proyectan y del lugar ocupan en ese mundo. Porque como dicen Coffey y Atkinson (2003: 145) "El análisis no es sólo una manera de clasificar, categorizar, codificar o confrontar datos. No es simplemente cuestión de identificar formas del habla o regularidades de la acción. Fundamentalmente, el análisis trata de la representación o reconstrucción de fenómenos sociales. No nos limitamos simplemente a

“recolectar” datos sino que les damos forma a partir de las transacciones con otros hombres y mujeres. De la misma manera, no nos limitamos sólo a informar lo que hallamos sino que creamos un relato de la vida social, y al hacerlo, construimos versiones de los mundos y de los actores sociales que observamos”. La tarea fundamental del análisis narrativo para la presente investigación, consistió en mirar la experiencia docente referida a través de relatos como unidades narrativas, unidades de significación. Reconocer en primer orden que los relatos se tejen por sucesos en un orden no cronológico propiamente, sino por la importancia que éstos tienen en la memoria del narrador, puesto que son historias de experiencias personales. La unidad narrativa está dada por la configuración de los acontecimientos en torno a contar una experiencia, que no es propiamente ya la experiencia sino su representación, de ahí que busqué mirar con atención la forma en cómo está expresada, los contenidos que refieren y sobre todo, las posibilidades de acción, pensando en que un relato es un texto vivo, en medida que hay una reconstrucción desde el hoy, sobre los acontecimientos pasados, en tanto que posibilidad de acciones futuras, es decir, que considerando el texto como aquel discurso fijado por la escritura, y entonces, es objeto factible de interpretación.

Viaje al corazón de la docencia. Es otra construcción hecha en esta investigación. No se puede realizar un viaje por la docencia, ni llegar a ella, porque simplemente la docencia no es en sí misma, sino a través de sus manifestaciones que a su vez nutren un mundo, el de la escuela. Llegar a la docencia requiere de una bitácora de viaje, un medio; al que he recurrido en esta investigación es a la narrativa de las voces de docentes –aunque es pertinente decir que el conjunto de relatos que he seleccionado para su análisis, es mayormente la voz femenina del magisterio: las maestras-, porque en estos relatos, la voz que se narra, es la de la experiencia, ya que son ellas y él, quienes cuentan los acontecimientos escolares. Lo hacen mostrándose a sí mismas/os a través de una historia en presente, como para hacer del ahora una experiencia temporal, a la que se puede ir una y otra vez, puesto que se plantea como algo que ya ha sido, pero también como algo

que todavía no se es, en todo caso como posibilidad de ser, de estar ahí, de ser-ahí, de ser ahí en el mundo. Es un narrarse a sí mismo desde un ser uno.

Saber sobre sí mismo. Ser y saber una aproximación narrativa desde la experiencia docente. Lo que tienen los docentes en sus relatos, es su sí como experiencia del mundo, se descubren a sí mismos, se convierten en lo que se es. La docencia es un territorio de saber que los maestros han sedimentado a lo largo de su vida. No es sólo un saber didáctico, sino también un saber cultural. Un saber que para ser comprendido, se necesita desentramar las tramas de la subjetividad, del sí mismo que subyace en las narrativas docentes, porque al narrar su experiencia, son voces en el tiempo; formas de ser que se comprenden a través del lenguaje, de la historia narrada, de la que se puede extraer la experiencia vivida y de ella, las significaciones y estructuras de la intención que tienen, narrar una historia de la experiencia docente en tanto que contar la vida donde la comprensión es un modo de ser. Las maestras/os, entonces, son en su hacer y ser.

La docencia, una profesión tan común y tan extraña, tan solidificada y tan llena de paradojas, de luces y sombras, requiere de recibir la palabra de los y las maestras, como testimonios de igualdad, de esa palabra que no es más que ese otro, una manera íntima de mostrarse como se es, de establecer un diálogo con esos otros que son los maestros, no en su aula, en su historia contada. Muchas veces definimos a ese otro -los maestros- por lo que no son, por lo que les falta, por lo que deberían ser, lo que deberían pensar, lo que deberían hacer. En sus narrativas se hace presente ese otro que en su ser y hacer, su ser-ahí se manifiesta en cosas más profundas y más sutiles que el *método didáctico* y que no tienen que ver con los supuestos de una enseñanza basada en el aprendizaje, una enseñanza basada en la transmisión; que no tiene que ver con la actividad, la pasividad y la directividad, versus no directividad, sino algo que tiene que ver con el tono de voz –la voz nostálgica de la narrativa del relato, por ejemplo-, la altura de la mirada, el arte de las distancias, el respeto, la humildad, la honestidad, la

relación que se mantiene entre las palabras y las ideas, la relación que se establece con la palabra, el pensamiento, el silencio y la presencia.

Ese algo que no es otra cosa que su ser-ahí, su ser-ahí-en el mundo de la docencia, lo que los maestros son desde ese hacer práctico que recuperan a través de la experiencia relatada, de esa experiencia humana que es la docencia, porque los maestros como seres humanos están en disposición con otros seres humanos. Y entonces descubrir que esa mediación pedagógica es el escenario en el que el maestro da comienzo a una clase, y en ese escenario da lugar un entrecruzamiento de miradas, algunas de ellas, mirar de arriba hacia abajo y ver las frentes de sus alumnos todas levantadas hacia él/ella, miradas de desconcierto por el ¿qué vamos a hacer hoy?, miradas que rehúyen la mirada del docente, algunas miradas que rayan más allá del silencio, la quietud por la verticalidad de la docencia, otras donde se ha instalado como formas de habitar y hacer presencia, una especie de horizontalidad y diálogo pedagógico, una presencia de voluntad de saber.

El mundo escolar, el lugar del aula, no es otra cosa más que los modos de habitar el lugar del estar ahí, la existencia de uno es no dar cabida a la vacilación, al temblor o al silencio, y entonces la voz que se impone, el lugar que se ocupa para imponerse como superior; el otro, el refugio en la horizontalidad, el querer situarse en el plano mismo del alumno, dando cabida a una especie de dignidad, como cualidad de un ser que no se acepta ser disminuido, empequeñecido, rebajado. Como dice Larrosa (2000): *nadie es más, ni menos que nadie*. En el lugar del aula se entrecruzan miradas diversas: algunas que surgen desde el poder y los programas; las otras, abiertas a la sorpresa, a las paradojas, al saber y su voluntad. Las primeras buscan imponer significados estables e instituidos; las segundas buscan descubrir, comprender y hacer comprensible ese lugar del aprendizaje. En ellas, es pertinente mirar las narrativas como un mundo de personajes, identidades efímeras, a veces incomprensibles, de acontecimientos con sentido y, a la vez, llenas de posibilidades de vida. Que no es otra cosa,

hablar y escribir, vivir y pensar, leer y escuchar, proyectar y actuar desde dentro. Las redes de esas escrituras que avanzan y se entrecruzan componen una historia múltiple, formada de fragmentos de trayectorias y de alteración de espacios que se mantienen cotidianamente, indefinidamente, temporalmente en tanto que experiencias narradas.

Desde un pensarse a sí mismo, *el saber del maestro* es la apropiación de la pedagogía que enseña y hace aprender, se constituye en una teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Con ello se introduce la leve sospecha de descartar el discurso dominante como plantea Ranciere (2010) ese discurso del *yo sé lo que tú no sabes y sé lo que deberías saber/yo soy mejor que tú, soy lo que deberás ser, luego entonces puedo y debo formarte o bien si todos supieran lo que yo sé, si todos pensarán como yo pienso, si todos fueran como yo, el mundo sería mejor.* Para introducir ese otro discurso basado en el reconocimiento del otro como alguien que tiene que decir y como alguien capaz de comprender lo que los otros le dicen. El maestro desde el lugar de la ignorancia, habla y escucha, pregunta y responde, lee y escribe, dice y contradice pero como hombre o mujer, como maestro/a. Por tanto siempre habla y pregunta a seres humanos. Se sitúa en el lenguaje como un igual, como un conversador, como alguien a quien interesa lo que los otros dicen, lo que piensan, lo que hacen, no como un sabio que ya sabe todas las respuestas, que ya sabe de antemano lo que los otros dicen y lo que quieren decir, sino como alguien que descubre y se descubre así mismo como otro. Ese ha sido el papel de la narrativa entre las/os maestras/os que narran su experiencia, reconocerse como otro en el aula que se descubre en esos otros que nos hacen existir.

Pensar los relatos incorporados en esta investigación como formas de hacer otros mundos, es trazar otras miradas: lo educativo como acto de creación que no está determinado por un tiempo cronológico, ni por objetivos escolares, sino como ese algo que el aula, niños y maestros re-crean para sí, transforman sus saberes y construyen nuevos conocimientos. Y es que la vida en las aulas no puede ser otra

cosa que parte de la vida humana. Su existencia, se pone de manifiesto en su forma originaria de comportarse con las cosas que acontecen en el mundo, un estar ahí, y mostrar una resistencia a ser objetivada y cuantificada.

Así que dejarse llevar por sus relatos escritos sobre la experiencia abre una ventana, en la que uno se deja llevar por los niños/as que juegan, que hablan, que movilizan, que se agencian de tantos artefactos culturales para estar ahí, en ese mundo llamado escuela. Desde la escritura de la propia experiencia, desde las significaciones, los/as maestros/as generan procesos de autocomprensión, por cada uno/una tiene en cada caso una situación concreta; la suya, esa mirada con la que nos cuenta como vive el aula, la escuela y sus contextos, para que uno desde otra mirada, otra lectura pueda entonces concebir una interpretación hermenéutica a través de la mediación del discurso narrativo.

¿Por qué escribir relatos sobre la experiencia docente? Porque el relato ha formado parte de nuestros procesos históricos-culturales de nuestro sentido social. Y a pesar que en el relato subyace una parte ficcional producto de la imaginación, es lo que precisamente dirigimos si a lo fantástico, a lo imaginado a lo posible, y entonces, también a la memoria, como realidad anterior, algo que fue pero que ya no es, la subjetividad del sujeto que se manifiesta en las palabras del relato como posibilidad de haber sido, de poder ser.

Entre las voces narradas se recupera el sentido de lo pedagógico y lo no pedagógico como dificultad, la relevancia para los otros del contar la experiencia, además de su sentido al escribirla. Este ejercicio de reconocimiento supone ir más allá de las certezas, reconocer las incertidumbres, admitir otras formas de relación que potencian la diversidad, lo múltiple, que posibilitan *la imaginación pedagógica*, Mills (1958) la llamaría imaginación sociológica. En esa evocación del recuerdo para asirse a la memoria, se generan procesos reflexivos, de un mirarse hacia adentro, de la impaciencia narrativa, de un no saber que escribir, pero escribir. Del acto poético que se genera a través de la escritura de la experiencia, para re-crear el aula y re-crearse a sí mismo/a; porque nos acordamos de lo que hicimos,

sentimos o aprendimos en una circunstancia particular, porque existe un redescubrimiento. La evocación de los recuerdos, la selección de la experiencia y los aspectos que de ella se van a relatar, consisten en dar vueltas, rondar sobre la propia historia para revelar de ella algunos acontecimientos, ya que el acontecimiento es lo que simplemente acontece; lo que tiene lugar, lo que pasa y sucede; lo que adviene y previene. Porque uno decide que vale la pena contar, no ya para preguntarnos quienes somos, sino qué somos, puesto que nuestro ser está en ese estar siendo que emerge desde la acción del hacer, porque ahí está ese ser-ahí-en-el-mundo, porque somos esa experiencia temporal que sólo se es, a medida que se narra, se *vive una vida vivida*.

La pedagogía es relato. Desde una perspectiva decolonial, las narrativas de la experiencia docente constituyen otra pedagogía de aprendizaje y de autoformación donde los/as maestros/as realizan una lectura del mundo escolar para elaborar otra relación pedagógica basada en el descubrir-se, en el reconocer-ser y en el comprender-se porque son parte de ese mundo escolar narrado. Ya que esa cotidianidad de la vida escolar, es una alternativa pedagógica, a la que los maestros retornamos para conocer a nuestros estudiantes, el estado actual de las teorías de aprendizaje que los maestros hemos incorporado en nuestras prácticas docentes, y poder reconocer las tramas de situaciones vitales y de acontecimientos cruciales que se viven fenológicamente en el mundo escolar.

A fin de cuentas, en este trabajo descubro que la pedagogía es un tejido de relaciones de poder, pero también de afectividades para ir soportando la existencia. Es una búsqueda siempre incierta, siempre compleja. Las narrativas docentes como pedagogía decolonial es enseñanza, es aprendizaje, es reinventarse a sí mismo, es un aprender a vivir. Permiten visibilizar al sujeto, atraerlo del olvido. Es un decir acerca de lo no dicho.

En las narrativas de experiencia pedagógica, la palabra de los docentes tiene que ver con la emoción y la acción, y más tarde con la conceptualización, el saber que en ellas se pone en juego, es aquello que se puede hablar en una práctica

discursiva, es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición de lo que habla, es esa relación de saber-ciencia. El saber no es sólo demostración, también es ficción, reflexión, relatos.

Por todo ello, la apuesta de la narrativa en esta investigación me ha permitido recuperar la autoridad de la palabra, la palabra emprendida de los maestros para trazar otros horizontes de comprensión de ese algo que significa la docencia en sentido humano, de ese ser maestros.

Bibliografía

Academia Mexicana de Ciencias (2004). Reforma Integral de la Educación Secundaria. Consideraciones sobre estructura general, mecanismos de implementación y cambios curriculares y de gestión. Documento elaborado para la SEP México: A.M.C.

Arent, Hannah. (2009) La condición humana. Paidós, Buenos Aires.

_____ (2014) Más allá de la filosofía. Escritos sobre cultura, arte y literatura. Editorial Trotta, Madrid.

Arnaus, Remei. (1995) *Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica*. En Larrosa, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona, España.

Arnaut, Alberto. (1998) Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria, 1887-1994. SEP, México.

Arfuch, Leonor. (2013). Memoria y autobiografía. FCE, Argentina.

Augé, Marc. (2004) Los no lugares. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa, Barcelona.

_____ (2007) El oficio de antropólogo. Sentido y libertad. Gedisa, Barcelona.

Bajtín, Mijail. (2012) Problemas de la poética de Dostoievski. FCE, México.

_____ (2012) Estética de la creación verbal. Siglo XXI, México – Argentina.

Barbosa de Oliveira, Inês. (Org.) (2010) Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressao. FAPERJ, Brasil.

Barthes, Roland (2002) El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Paidós. España.

Bellingeri, Marco. (2003) Del agrarismo armado a la guerra de los pobres 1940-1974. Juan pablos Ediciones y Secretaría de Cultura, Gobierno Ciudad de México. México.

Benjamin, Walter. (2004) El autor como productor. ED. Ítaca, México.

Benjamin, Walter. (2001) El narrador, en Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Ed. Taurus, España.

_____ (1996) La tarea del traductor. En López García Dámaso. (1996) Teorías de la Traducción. Antología de Textos. Universidad castilla, La Mancha, Murcia España.

_____ (2013) Historias desde la soledad. El cuenco de plata – extraterritorial. Argentina.

Bolívar, Antonio; Domingo, J. y Fernández, Manuel. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Editorial La Muralla, España.

Bolívar, Antonio (2002). ‘*¿De nobisipsissilemus*’: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1

Bourdieu, Pierre y WacquantLoïc. (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores, Argentina.

Bourdieu, Pierre. (2002) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus, México.

_____ (1984) Sociología y cultura. Grijabo – CNCA, México.

_____ (1990) ¿qué significa hablar? Akal, España.

_____ (1998) La reproducción. Fontamara, México.

_____ (2007) Cosas dichas, Gedisa, Argentina.

Bonanate, L. (2006). Las contradicciones de la globalización. *Este País*, 178, enero.

Bruner, Jerome. (1996) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Barcelona.

_____ (2003) La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida. FCE, México.

Navarro, César (Coord.) (2005) La mala educación. UPN – Porrúa, México.

Gertz, Clifford. (1996) Tras los hechos. Paidós, España.

_____ (1989) El antropólogo como autor. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1994) Conocimiento local. Paidós, Barcelona.

_____ (2006) La interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona, España.

Comenio, Juan Amós. (2009) Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México.

_____ (1994) El mundo en imágenes. Editorial Porrúa, México.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Clandinin, D. Jean (*et al.*). (2001). El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional, en Tlaseca Ponce, M. (coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*. UPN, México, pp. 11-30.

Cole, Michael. (1999). Psicología cultural. Morata, Madrid.

Colectivo Argentino de Docentes. (2009) Investigación educativa y trabajo en red. Novedades educativas, Argentina.

Conteras, José y Pérez de Lara, Nuria. (Comps.) (2010) Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata, Madrid.

Contreras, J. (2011) La autonomía del profesorado. Morata, Barcelona.

Cullen, Carlos. (2007) Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación. Ed. Pueblo Nuevo y Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México.

Cullen, Carlos. (1999) Autonomía Moral, participación democrática y cuidado del otro. Novedades Educativas. Argentina.

Chartier, Roger. (2007) La historia o la lectura del tiempo. Ed. Gedisa, Barcelona, España.

_____ (2005) Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia. México.

Delgado R., Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo. (2009) La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio. UPN, Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, M.

Delory-Momberger, Christina. (2009) Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. CLACSO-Universidad de Buenos Aires.

De Sousa Santos, Bounaventura. (2011) Una epistemología del SUR. CLACSO-Siglo XXI, México.

Díaz, Cruz Rodrigo. (1991) *Los hacedores de mapas: antropología y epistemología. Una introducción.* En Revista Alteridades, Año1, Núm. 1 Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.

Dietz, Gunter. (2012) Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, FCE, México.

Dosse, Francois. (2009) Paul Ricoeur-Michel de Certeau, La historia entre el decir y el hacer. Ed. Claves, Buenos Aires, Argentina.

_____ (2011) El arte de la biografía. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, México.

Eco, Umberto. (2008) Decir casi lo mismo. Experiencia de la traducción. Lumen, Barcelona.

_____ (1999) Lector in fabula. Lumen, Barcelona.

_____ (1996) Seis paseos por los bosques narrativos. Lumen, Barcelona.

Erickson, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, Merlin C. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós-M.E.C., 195-209.

Evans-Pritchard, E. E. (1997) Los Nuer. Anagrama, Barcelona, España.

Ferre C., Virginia. (1991) La crítica como narrativa de las crisis de formación. En Larrosa, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona, España.

Finocchio, Silvia. (2006) La formación de los maestros mexicanos en clave ProNAP (1996-2006). SEP-Subsecretaría de Educación Básica-Centro de Estudios en Políticas Públicas, México.

Flick, U. (2007) Introducción a la investigación cualitativa. Morata, España.

Fisher, Robert. (2013) Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula. Ediciones Morata, Madrid.

Freire, Paulo. (2005) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México.

_____ (2005) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI, México.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI, Argentina.

Foucault, Michel. (2000) *La hermenéutica del sujeto*. FCE, México.

_____ (2010). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores, México.

_____ (2011) *Historia de la sexualidad*. Tomo 1. *La voluntad de saber*. Siglo XXI, México.

_____ (2003) *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.

Fuentes Marcel, Andrea. (2002) *Ese relato que somos*. Ed. Octaedro, España.

Fuentes Molinar, O. (2007). Entrevista en diario *La Jornada*, 7 de mayo, p. 1.

Gadamer, Hans-Georg. (1997) *Mito y razón*. Paidós, Barcelona.

_____ (2000) *La educación es educarse*. Paidós, España.

_____ (2007) *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme, Salamanca, España.

_____ (2010) *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme, Salamanca, España.

_____ (2007) *El giro hermenéutico*. Ediciones cátedra, Madrid, España.

_____ (2008) *El inicio de la sabiduría*. Paidós. Barcelona.

Genete, Gérard. (1998) *Nuevo discurso del relato*. Cátedra, Madrid.

Gramsci, Antonio. (1963) *La formación de los intelectuales*. Grijalbo, México.

Greene, Maxine. (1991) *El profesor como extranjero*. En Larrosa, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona, España.

Gimeno sacristán, José. (2013) En busca del sentido de la educación. Ediciones Morata, Madrid.

Habermas, J. y otros. (2001) El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Ed. Síntesis, España.

Heidegger, Martin. (2002) El ser y el tiempo. FCE, México.

_____ (2005) Aportes a la filosofía acerca del evento. Ed. Biblos, Argentina.

_____ (2006) Carta sobre el humanismo. Alianza Editorial, España.

Heller, Agnes. (2004) Teoría de los sentimientos. Ediciones Coyoacán, México.

_____ (1998) Sociología de la vida cotidiana. Península, Barcelona.

Hernández Navarro, Luis. (2012) cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial. Delegación Iztapalapa y Para Leer en Libertad, AC. México.

Hornberger, Nancy H. (2009) "Voz y bilateracidad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní y maorí". En Kalman, Judith. Y Street, Brian V. (2009) Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina. CREFAL-Siglo XXI, México. Pp. 25-39.

Imbernón, Francisco (1994). La profesionalización de la función docente. Hacia una nueva cultura profesional, en *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Grao, Barcelona, pp. 13-20.

Jiménez A., Concepción. (1988) La escuela nacional de maestros. Sus orígenes. DIE-CINVESTAV, México.

Jolibert, J. y Sraïki, Ch. (2009) Niños que construyen su poder de leer y escribir. Ediciones Manantial, Chile.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2012) Interrogar y producir textos auténticos en el aula. JC Sáez Editor, México.

Krotz, Esteban. (1994) *Alteridad y pregunta antropológica*. En *Alteridades*, Año 4, Número 8, UAM-Iztapalapa, México.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, FCE, México.

_____ (1995) Déjame que te cuente. Barcelona, España.

_____ (2000) Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Novedades Educativas, Buenos Aires-México.

_____ (1995) Escuela, poder y subjetivación. La piqueta ediciones, Madrid.

_____ (2003) Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de babel. Laertes, Barcelona.

Larrosa, J. y Skliar, C. (Coord.) (2011) Entre pedagogía y literatura. Miño y Dávila Editores. Argentina.

Léjèune, Phillipe. (1994) *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Megazul-Endymion, Madrid

Leite García, Regina. (2001) La formación de profesores y profesoras a partir de los saberes docentes, en Tlaseca Ponce, M. (coord.) *El saber de los maestros en la formación docente*. UPN, México, pp. 81-99.

Levinas, Emmanuel. (2001) Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. Pre-textos, España.

_____ (1987) De otro modo que ser, o más allá de la esencia. Ediciones Sígueme, Salamanca, España

_____ (1974) Humanismo del otro hombre. Siglo XXI, México.

_____ (2008) *Ética e infinito*. Antonio Machado, España.

Lodi, Mario. (2005) *El país errado*. Diario de una experiencia pedagógica. Fontamara, México.

Lomas, Carlos (editor) (2003), *La vida en las aulas*. Memoria de la escuela en la literatura. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2007) *Érase una vez la escuela*. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura. Grao, España.

Lugo, Luz y Ramírez, Juan. (2003) *Transformación de la educación básica*. En *Revista Nodos y nudos* No. 15, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Pp. 52-57

Marina, José Antonio y López penas Marisa. (2002) *Diccionario de los sentimientos*. Anagrama, Barcelona.

Martínez Olivé, Alba. (2000). *Construir el programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio 1995-2000*, en *Memoria del quehacer educativo 1995-2000 I*, SEP, México, 149-172.

McEwan, Hunter y Egan, Kieran. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.

Mercado Maldonado, Ruth. (2002). *El carácter dialógico de los saberes docentes en la enseñanza*, en *Los saberes docentes como construcción social*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 35-90.

Mier, Raymundo. (2012) *En Valle*, Ana maría (Editora) Alteridad. Entre creación y formación. UNAM e Imaginario y experiencia ediciones, México.

Navia A. Cecilia. (2006) *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Ediciones Pomares, UPN-Secretaría de Educación de Durango, Barcelona-México.

- Nigel, Barley. (1989). El antropólogo inocente. Ed. Anagrama, España.
- Ochoa, de la Fuente Liliana. (2010) La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros. En Revista Entremaestr@s, Vol. 10, Núm. 34, Otoño, UPN, México.
- Passegi, M. y Clementino de Souza, E. (Orgs.) (2009) Memoria docente, investigación y formación. CLACSO, UBA, Argentina.
- Perin, Paula y Menna Barreto. (2010) María Helena. Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografía. Asociación Brasileña de Editoras Universitarias, Brasil.
- Pérez, Francisca. (2002). Una propuesta didáctica sobre la narración. Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura. Universidad de Barcelona, España.
- Pérez-Taylor, Rafael. (Comp.) (2002). Antropología y complejidad. Gedisa, España.
- Porlán, Araiza Rafael (1996, agosto) "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", *Cero en Conducta*, año 2, núm. 42-43, pp. 80-90.
- Pimentel, Luz Aurora. (2008) El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa. UNAM-Siglo XXI, México.
- Pulido, R. Chona, Jorge y otros (compiladores) *LEO* (2009) Lectura, escritura y oralidad. Memorias Seminario Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Oaxaca, México. Dos tomos.
- Ranciere, Jacques. (2010) El maestro ignorante. Laertes en educación, Barcelona
- Red Nacional Transformar la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) (2003) *Proceso de organización colectiva de la Red Nacional TEBES*, (Mecanografiado), México.

Rebolledo, R. Nicanor y Miguez F. María del Pilar. (2013) "Multilingüismo y educación bilingüe". En Bertely M., Dietz G. y Díaz M. G. (2013) Multiculturalismo y educación 2002-2011. ANUIS-COMIE, México. Pp.186-215

Red Distrital de Lectura y Escritura. (2006). Redes del lenguaje en la acción educativa. Universidad Distrital de Bogotá, Colombia.

Revista Educación 2001. No 125 octubre 2005. México.

Ricoeur, Paul. (2009) Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis. Ed. Siglo XXI, México.

_____ (2011) Sí mismo como otro. Siglo XXI, México

_____ (2009) Tiempo y narración. Vols. I, II y III. Ed. Siglo XXI, México.

_____ (2009) Educación y política. Prometeo libros, Argentina.

_____ (2008) Hermenéutica y acción. Prometeo libros, Argentina.

_____ (2001), Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1999) Historia y narratividad. Paidós, Barcelona.

_____ (2011) teoría de la interpretación. Ed. Siglo XXI, México.

_____ (2010) La memoria, la historia, el olvido. Ed. FCE, Argentina.

_____ (1995) Autobiografía intelectual. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

_____ (1999) De otro modo. Lectura De otro modo que ser o más allá de la esencia de Emmanuel Levinas. Anthropos, Barcelona.

Rockwell, Elsie(1995) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en *La escuela cotidiana*, FCE, México.

_____ (2009). “La experiencia de la etnografía”. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

_____ (Coord.) (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. SEP Cultura. Ed. El caballito, México.

Rockwell, Elsie y R. Mercado (1986) “La práctica docente y la formación de maestros” en *La escuela, lugar del trabajo docente*, DIE / CINVESTAV, México.

Rogoff, Bárbara (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.

Rogoff, Bárbara y Cathy Angelillo. (2006). *Investigar la diversidad cultural*. ITESO, Universidad Iberoamericana y Universidad de Colima, México.

Rodríguez L. Xavier. (2009) *La construcción de una pasión*. En Delgado R, Juan M. y Primero R., Luis E. (Comp.) *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio*. Universidad Pedagógica Nacional-Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, México. Pp. 43-61.

Rosaldo, Renato. (1991) *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Ed. Grijalbo-Conaculta, México.

_____ (2011) *La verdad narrativa*, en Arizpe, Lourdes; *Compartir el patrimonio cultural inmaterial: narrativas y representaciones*. UNAM-Consejo Nacional para las Artes, México.

Rousseau, J. J. (2002) *Emilio, o de la educación*. Editores Mexicanos Unidos S.A. México.

Ruíz, Carmen et al. (2000) “La Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura”, *Entre Maestr@s*, vol. 1, núm. 2, pp. 103-109.

_____ (2005) "El proyecto de intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la educación básica (PILEC)", *Entre maestr@s*, vol. 5, núm. 13, pp. 95-108.

Sacristán, J. Gimeno. (Comp). (2010) *saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata, Madrid.

Safranski, Rüdiger. (2006) *Heidegger y el comenzar*. Ed. Pensamiento-Círculo de Bellas Artes, España.

Sartre, Jean-Paul. (2005) *Las palabras*. Ed. Losada, Argentina.

Simmons, Maarten y Masschelein, Jan. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores, Argentina.

Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO Homosapiens, Argentina.

Skliar, Carlos. (2011) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Ediciones Miño Dávila, Buenos Aires, Argentina.

_____ (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Ediciones Miño Dávila, Buenos Aires, Argentina.

Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy. (2008) *Conmover la educación*. Novedades Educativas, Argentina-México.

Smith, Anne, Taylor Nicola, Gollop, Megan (Coords.) (2010) *Escuchemos a los niños*, FCE, México

SEB-DGFC. *Criterios para el diseño del programa rector estatal de formación continua 2004-2005 para maestros de educación básica en servicio*), SEP, México.

SEP (2006) *Plan de Estudios para Educación secundaria*. México. SEP.

SEP (1970) Aprender haciendo, manual del maestro. Tercer grado. SEP, México.

SEP. (1991). Hacia un nuevo modelo educativo. Tomo 2. SEP-México.

SEP. (2001). Un sistema de gestión educativa orientado al aula y a la escuela, en *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP-SEB (2005) *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicios, México.

SEP-SEB (2006) Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.

Splitter, L. y Sharp (1995). *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

Stopen, María. (2009) Sujeto y relato. Antología de textos teóricos. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México

Suarez, Daniel (*et al.*). (2003) Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en *Revista Nodos y nudos*, Vol. 2, No. 17, Julio-Diciembre, Colombia. pp. 16-31

Suarez, Daniel. (2011) Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación- formación- acción entre docentes. Una propuesta de formación centrada en la indagación pedagógica del mundo escolar. En *Revista Entremaestr@s*, Vol. 11, Núm. 36, Primavera 2011, UPN, México.

Suarez, Daniel y otros. (2012) Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Noveduc, Argentina.

Suárez, Hernán. (Comp.) (2002) Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Editorial magisterio, Bogotá, Colombia.

Tardif, Maurice. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid, España.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2002) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, España.

Tlaseca Ponce, M. (2001) *El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente*, en *El saber de los maestros en la formación docente*. UPN, México, pp. 31-51.

Tlaseca, Ponce Marta Elba (1995a) "Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente". En UPN (1995) *Memoria. Seminario Internacional, Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, UPN, México.

Thompson B., John. (1998) *Ideología y cultura moderna*. UAM Unidad Xochimilco, México

Unda Bernal, María del Pilar (coaut.). (2002). *La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?*, en *Entre maestr@s. Revista para maestros de educación básica*, Vol. 2, No. 4, UPN, México. pp. 94-107.

Unda, Pilar (2004) "El maestro en la expedición pedagógica: de portador a productor de saber pedagógico", *Entre Maestr@s*, vol. 4, núm. 10, pp. 82- 86.

Unda, Pilar (comp.), (2001) "El relato como texto polifónico de la expedición pedagógica nacional", en: *Expedición pedagógica nacional. Preparando el equipaje*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, p. 79-87.

Unda, Pilar (coaut.) (2001) "La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?", *Entre maestr@s*, vol, 2, núm. 4, Verano, pp. 94-107.

Unda, Pilar y Medina Marta. (2009) La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros de formación. En Investigación Educativa y trabajo en red. Noveduc, Argentina, Pp.171-182

Van Manen, Max. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Idea Books, S.A., España.

_____ (2010) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós, Barcelona.

Valdés, Mario. (Coord.) (2000) Con Paul Ricoeur, indagaciones hermenéuticas. Azul Monte Avila editores latinoamericana, España

Valle, Ana maría (Editora) (2012) Alteridad. Entre creación y formación. UNAM e Imaginario y experiencia ediciones, México.

Villoro, Luis. (2004) Creer, saber, conocer. Siglo XXI, México.

Vygotsky, L. (1995) *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Paidós.

_____ Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico. Akal Ediciones, España.

Weis, Eduardo. (2009) *Reflexiones de un pedagogo hermeneuta o sociólogo cultural en la construcción del objeto de estudio*. En Delgado R, Juan M. y Primero R., Luis E. (Comp.) La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio. Universidad Pedagógica Nacional-Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, México. Pp. 15-29.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Traducido del inglés por Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Cognición y desarrollo humano, Paidós.

Wertsch, James. (1993) Voces de la mente. Ed. Aprendizaje Visor, España.

Wetherell, C. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio, en McEwan, H. y KieranEgan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, Buenos Aires.

Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Temas de educación. Paidós / MEC, Madrid.

Yuni, José A. Y Claudio A. Urbano (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. Córdoba, Argentina, Editorial Brujas

Zambrano, María. (2011) Notas de un método. Tecnos, Madrid.

_____ (2005) Hacia un saber sobre el alma. Losada, Buenos Aires.

Haciendo otros mundos

Narrativas docentes de experiencias

pedagógicas

Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez.²⁵

Estela García López²⁶

La propuesta “Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez”, surge a partir de un análisis de mi práctica docente, del trabajo que durante muchos años he realizado con la lengua materna de los alumnos.

El “Tu’un Savi”, comúnmente conocida como la lengua mixteca, así es nombrada por el subsistema en el que estoy laborando, Educación Indígena. En este subsistema se plantea impartir a los alumnos una educación bilingüe, sin embargo, no ha sido así, ya que la lengua no es enseñada en las escuelas, solamente ha sido un requisito exigido por algunos supervisores escolares y su enseñanza se ha reducido a la escritura de palabras, de pequeños enunciados o algunos párrafos, que son olvidados en los cuadernos de los alumnos, sin ningún sentido.

Reconozco que de manera inconsciente he favorecido la pérdida o desvalorización de una gran parte de la cultura de los alumnos bilingües. Por un lado, porque he utilizado los Planes y Programas de las escuelas regulares, ya que no hay un Plan y Programas de estudio para el medio indígena, y por otra parte, porque yo no hablo la variante del mixteco de mis alumnos. Esto ha generado que la enseñanza de los contenidos escolares la he realizado empleando el español, sin tomar en cuenta el contexto de los alumnos, ni su lengua.

Hemos sido los docentes quienes hemos promovido esta situación, sólo la riqueza cultural de los pueblos mixtecos y otros pueblos se ha transmitido de generación en generación de manera oral, y desafortunadamente también se está olvidando. En la actualidad, los niños tienen muy poco conocimiento de esto, más cuando ya

²⁵ Texto elaborado en el marco de la Especialidad La enseñanza del Español, UPN.

²⁶ Profesora en Educación Indígena, en Oaxaca,

no viven con los abuelos o porque emigran para buscar mejores condiciones de vida, y a su regreso ya traen otra forma de pensar y de actuar.

La propuesta se desarrolló en la escuela primaria bilingüe “21 de Marzo”, la cual pertenece al subsistema de Educación Indígena. Se localiza en el centro de la comunidad de Benito Juárez, la cual está ubicada a 24 kilómetros de Tlaxiaco. Es una escuela unitaria en donde sólo se atienden tres grados: primero, segundo y tercero. Yo estuve a cargo de estos tres grados, atendí un total de 20 alumnos, además, estuve a cargo de las actividades administrativas de la institución como directora, comisionada por la supervisión escolar.

En la comunidad donde trabajé, “Yu’u Kava” que significa “sobre la peña”, 9 de cada 10 familias se comunican en lengua Tu’un Savi, mejor conocida como lengua mixteca. La mayoría de las personas que viven en la comunidad hablan esta lengua: cuando dialogan en sus casas, cuando trabajan en la siembra y en la cosecha del maíz, cuando las mujeres elaboran sus ropas en el telar, cuando los hombres participan en la construcción de casas, cuando conviven en las fiestas familiares del pueblo, cuando van a los tequios del pueblo o del municipio, cuando se transmiten comunicados a los ciudadanos, cuando organizan reuniones generales de la comunidad para nombrar a los integrantes de la agencia y a los integrantes de varios comités como el de la escuela, el de la clínica, el de la panadería, el de la tienda comunitaria, el de la caja de ahorros, el de caminos, el de la iglesia y otros más.

Son pocas las familias de la comunidad que se comunican en español. Quienes lo hacen, es porque en algún momento emigraron a los Estados Unidos y a su regreso decidieron no hablar su lengua materna con sus hijos, sin embargo, con sus padres o con las personas mayores sí la hablan.

En la comunidad no hay anuncios ni letreros escritos en la lengua Tu’un Savi, sólo el letrero de la caja de ahorros tiene escrito Yu’u Kava, en honor al nombre del pueblo.

La mayoría de los textos que circulan en la comunidad están escritos en español, por ejemplo, los carteles que ponen en la clínica, en la tienda comunitaria, en la agencia y en la escuela. Los comunicados que se reciben de algunas dependencias, del municipio, como las invitaciones que se reciben de otras comunidades para que asistan a las fiestas titulares, son en español. Sólo en una ocasión que tuve reunión con los padres de familia, uno de ellos llevó un folleto escrito en Tu'un Savi que hizo un grupo de personas del municipio con el propósito de que los alumnos aprendieran a leer y a escribir en su lengua materna, y otra madre de familia llevaba una Biblia escrita por unos extranjeros, en la variante del mixteco que hablan en Santo Tomás Ocotepec, municipio de este pueblo.

En el pueblo no hay biblioteca, no llegan los periódicos. Lo único que podemos encontrar son folletos que se reciben de la clínica y de los programas de apoyo del gobierno federal o estatal.

En mi escuela había 20 alumnos, 13 de ellos conversaban en su lengua materna cuando jugaban en el patio escolar, cuando dialogaban con los integrantes de la Asociación de Padres de familia, con los integrantes de la autoridad municipal, cuando compraban sus dulces en la tienda comunitaria y cuando estaban en otros espacios de su vida cotidiana. El resto hablaba en su lengua materna sólo cuando yo se los pedía, en este caso para escribir diversos textos y leerlos.

Los 13 alumnos que hablaban en su lengua materna, también hablaban el español cuando convivían con sus otros 7 compañeros, por ejemplo: en sus pláticas, en sus juegos y en los actos cívicos de los días lunes. Los siete restantes hablaban el español en todas sus actividades porque fue la primera lengua que aprendieron, excepto 2 de ellos quienes su primera lengua es el Tu'un Savi, pero en la escuela no la hablaban.

De estos 20 alumnos, 6 son de primero. De estos 6 alumnos, Ailyn Stephanie y Gabriel Geovanni viven con su mamá porque el papá emigró a otro país para

conseguir el sustento de la familia. Luliana es una niña huérfana de padre, vive con su mamá y 3 hermanos. José Miguel, vive con su mamá y abuelos maternos porque su padre no lo registró, ni lo conoce. Yair es otro niño que vive con sus abuelos paternos, su mamá lo abandonó y el padre trabaja en otro país. Un sólo niño vive con papá y mamá, Mauricio, pero aún así no tuvo apoyo de ellos en sus trabajos escolares y además no asistió a preescolar.

De los siete de segundo, Fernando es un niño que vive con sus padres, ellos son alcohólicos y violentos y por este motivo no tuvo el apoyo en sus tareas. Carlos Daniel vive con abuelos maternos que son alcohólicos porque fue abandonado por su madre y el padre no lo registró ni lo conoce. Fernando realizaba las labores del hogar antes de ir a la escuela y regularmente no le daban de almorzar ni llevaba tacos, tampoco tuvo apoyo para sus trabajos, en primer grado faltó mucho. Noemí Clavel, César y Luís, viven con sus papás, pero el último no puso interés en sus trabajos escolares ni le dieron apoyo, repitió primer grado. Daniel, vive la mayor parte con sus abuelos maternos quienes son alcohólicos, cuando va a la casa de su mamá su padrastro lo golpea y lo pone a trabajar en el campo, es un niño violento consigo mismo, en primero faltó mucho. Heriberto vive con su mamá y hermana porque su papá regularmente sale a trabajar.

De los seis alumnos de tercero, Margarita es una niña que vive con padres alcohólicos que la golpean, la ponen a cuidar a su hermana pequeña y realiza los trabajos de la casa, repitió primer grado, faltaba mucho a clases porque su mamá no la mandaba a la escuela, de pequeña se cayó y se golpeó la cabeza por lo que presenta problemas en el habla. Berenice, Nancy y Gadimir viven con la mamá porque el papá trabaja en otro país. Elia y Rosa son dos niñas que viven con sus padres, aunque Rosa no tenía apoyo en su casa y repitió segundo grado.

Tuve a mi cargo un alumno de 11 años de edad, quien estaba inscrito en otra escuela y tenía su hermana en tercero, este niño apenas estaba adquiriendo la lectura y la escritura, mentalmente representaba la edad de 6 años.

Estos niños y yo teníamos algo en común, crecimos en una comunidad que pertenece a “Ñuu Tu’un Savi” comúnmente conocida como “Pueblo del Habla Mixteca”. En los años en que yo era estudiante, la mayoría de las personas mayores de mi comunidad no hablaban el español, solamente las personas de 6 a 20 años y eran pocos. En ese entonces estaba en transición el habla del mixteco al español. Esta transición la vivimos los que ya íbamos a la escuela o algunas personas que habían emigrado a trabajar a la ciudad de México.

Mi situación era diferente a la de mis compañeros de mi edad, ya que ellos hablaban libremente la lengua y a mi me lo prohibía mi papá, quien sufrió la discriminación por hablar su lengua. La aprendí escuchando a mis padres, abuelas y compañeros, tengo problemas con los tonos, porque una de las características de mi lengua es que es tonal. Esta situación ha afectado mi práctica docente por que ha sido un obstáculo para comunicarme con los alumnos o las personas de la comunidad.

A pesar de mi historia con mi lengua materna y de la de los niños, decidí darme la oportunidad de ver más allá del aula y trabajar con los alumnos la lengua materna, con la intención de recuperar su cultura y articular la enseñanza de los contenidos escolares.

Observé el trabajo de mis alumnos y me di cuenta de que cuando escribían o leían cuentos, descripciones y todo tipo de textos lo hacían en español porque así se los pedía, ya que para mí era más fácil leerlos. Muy pocos textos se hacían en Tu’un Savi, sólo en ocasiones les pedía trabajos en su lengua materna y a veces se trataba solo de traducciones.

Lo cierto es que tampoco escribían muchos textos en español y los pocos que escribían, no los realizaban con el proceso de la escritura: plan de escritura, revisión de los borradores, reescritura del texto. Se escribían sólo una vez y yo revisaba el contenido del texto y los corregía, sin informar al alumno el por qué de las correcciones. Así mismo, en cuanto al contenido no había composición de

párrafos, claridad de ideas, cohesión del texto. Y respecto a su forma, presentaban el problema de la ortografía, puntuación y legibilidad. Priorizaba que leyeran con fluidez, fuerte y que escribieran con letra bonita, aunque no interpretaran lo que leían.

Entonces decidí que tenía que organizar un proyecto en donde trabajaría tanto los contenidos étnicos como los contenidos del Programa escolar y que con ayuda de los padres y los niños, podría registrar los saberes comunitarios y sus creencias, con la finalidad de que los conocieran, los valoraran y se dieran cuenta de que su lengua se escribe. Inicé con lo más cercano a ellos, por los conocimientos que tienen los padres o abuelos sobre su comunidad, y a partir de esta actividad promover la escritura bilingüe.

El proyecto se llamó “La escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad de Benito Juárez”, el cual puse a consideración en una reunión a los alumnos, padres de familia y autoridades locales. Les informé sobre el proyecto y cuál sería la participación de ellos, les pedí su apoyo y les dije que la escritura sería en Tu’un Savi y español. No los noté muy convencidos porque algunos argumentaron que ni ellos, ni los niños, sabían escribir el mixteco.

Me miraban como diciendo “qué ocurrencia el de esta maestra”. En ese momento pensé que no resultaría la actividad, entonces intenté por última vez contar una leyenda de otro lugar, después les pregunté si en su comunidad se sabían de alguna leyenda o historia, y fue cuando la mamá de Elia hizo un comentario sobre un personaje que se dice, aún existe en este lugar.

Mientras ellos hacían comentarios en voz baja, empecé a escribir en el pizarrón algunos temas que ellos podían escribir y que correspondían a los conocimientos y creencias de las personas. Mientras tanto les decía a los niños que podían escoger alguno de esos temas: siembra del maíz, siembra del frijol, corte del ocotal, las señas que dan los animales domésticos y monteses. Les dije a los niños: ¡Pueden escoger un tema junto con sus padres!

Nuevamente les pregunté a los padres si apoyarían a sus hijos y dijeron: ¡vamos a intentarlo, a ver que sale! También dijeron: ¡Vamos a hacer lo que se puede, a ver si podemos! Posteriormente me dirigí a los niños y les pregunté si les gustaría escribir en mixteco cosas que sabían sus papás o ellos. Algunos niños dijeron: ¡No maestra!, principalmente los grandes. Los más pequeños dijeron en voz alta: ¡Si maestra, continúe!, ¿Y si les ayudan sus papás?, pregunté. Todos gritaron en coro ¡Sí maestra!

También les expliqué que después de escoger su tema les contarían a sus hijos lo que sabían sobre éste, para posteriormente escribirlo, y que los niños que aún no sabían leer ni escribir, pudieran dibujarlo.

En esos momentos me animé un poco y entonces salimos a la cancha para formar tres equipos, integrados por dos niños o niñas de tercero en cada equipo. Los niños se veían más entusiasmados porque sus padres les iban a ayudar. Entonces pedí a los padres que saliéramos a la cancha escolar y que cada quien se incorporara en el equipo de su hijo. Posteriormente les entregué hojas blancas para elegir su tema y empezaran a trabajar.

Después de unos minutos les pregunté: ¿Ya escogieron su tema? Contestaron ¡Sí maestra! Volví a preguntar: ¿Cuáles son? Un equipo dijo, la siembra del maíz blanco, otro equipo dijo: la siembra del maíz morado y el último equipo contestó: Nosotros escogimos el corte de ocotil. Me di cuenta que habían escogido uno de los temas que yo había anotado en el pizarrón, yo esperaba que escogieran otros, pero no fue así.

Entonces les pedí a los padres que contaran a los alumnos sobre lo que sabían del tema para que ellos escucharan, escribieran o dibujaran. De inmediato empezaron, pero en vez de contarlo, le dictaban a la alumna quien asigné como responsable del equipo. Cuando la alumna empezó a escribir, los padres fueron los más interesados en que el texto saliera bien.

Mientras escribían, les pedía tanto a los alumnos como a los padres que revisaran para identificar si ya se había escrito todo o faltaba algo más. Por otro lado, observaba que los padres de los alumnos que no sabían escribir les empezaban a regañar porque no lo hacían o porque sus dibujos no salían bien, entonces yo les explicaba que no era necesario que los forzaran porque ellos aún no aprendían a leer ni a escribir y que no se desesperaran.

Mientras pasaban los minutos los alumnos se empezaron a aburrir, una porque empezaba el calor y otra porque no estaban acostumbrados a realizar este tipo de trabajo. Les pedí a todos que regresáramos al salón y ahí leyeron lo que escribieron. En el salón nadie se animaba a leer, ni los padres ni los alumnos y de tanto insistir leyeron dos padres y una alumna.

Al término de la lectura les agradecí a los padres por su asistencia y les pedí que asistieran otro día para seguir escribiendo, porque ellos mismos se dieron cuenta que en algunos textos faltaron cosas, y ya más convencidos dijeron que regresarían a los ocho días para continuar.

Seguimos trabajando con los padres otras 3 veces hasta que estuvo terminado el texto en Tu'un Savi, entonces les dije que seguía la escritura del texto en español y que lo haríamos los alumnos y yo, tal vez los citaré si se requería de su apoyo y si no, hasta cuando estuviera terminado.

Y así continuamos trabajando con los alumnos, seguimos revisando el escrito hecho en Tu'un Savi y luego continuamos con la escritura del texto en español. El primer texto escrito en mixteco lo tradujo un equipo al español y cuando lo leyeron no se entendía, más bien parecía gracioso.

Mientras se avanzaba con las revisiones de los trabajos en ambas lenguas, la mayoría de los niños hacían comentarios sobre cómo escribir algunas palabras en mixteco o en español. Quienes más preguntaban eran dos niñas de tercero, ya que ellas no hablaban el mixteco y porque ellas eran las responsables de dos

equipos; también eran las que daban pauta para la redacción y corrección del texto en español.

Lo primero que aprendimos es que no se puede traducir un texto porque se pierde completamente la idea, ya que cada lengua tiene una estructura diferente y eso se encuentra en el material “Bases para la escritura Tu’un Savi, realizado por los investigadores de la academia de la “Lengua Mixteca “Ve’e Tu’un Savi” que significa Casa de la lengua mixteca. Otro ejemplo muy claro está en este enunciado: **Yaji tyuun nuni**, la traducción literal es, “come gallina maíz”, cuando en el español se dice “la gallina come maíz”.

En este caso, el orden básico de los elementos oracionales del Tu’un Savi es: Verbo + sujeto + objeto y en el español es sujeto + verbo + objeto, independientemente de los tipos de vocales y de los tonos que existen. Otro de los casos es que en el Mixteco no se emplean artículos, entonces cuando se les pide a los alumnos que escriban enunciados en español, escriben “la gallina o el gallina”, y esto mismo sucede con la oralidad.

Este es otro de los ejemplos, los docentes hemos contribuido a la deformación de la lengua materna de los alumnos por no respetar la estructura lingüística del mixteco o por no investigar. Cuando les pedimos a los alumnos que escriban el enunciado en Tu’un Savi, escriben In tyuun yaji nuni. En este caso no está utilizando la estructura de su lengua sino la del español, entonces estamos cometiendo un error al no percatarnos de esto para corregir.

También aprendimos a escucharnos para escribir bien, a cambiar las grafías del sonido **ch** por la **ty** por la razón que la **ch** no existe en el abecedario mixteco. Aprendimos la estructura de los enunciados, sabemos también que hay enunciados interrogativos o admirativos, pero no se utilizan los signos; que se pueden conjugar los verbos y que hay mayúsculas.

Respecto al español también tuvimos avances, pero se requiere darle continuidad a los talleres de lectura y escritura en las escuelas.

Lo más importante para mí es que los niños escribieron su lengua y les gustó, pero lamentablemente no se pudieron publicar los textos escritos por los niños. La otra situación es que se tiene que dar continuidad a estos aprendizajes para que no se olviden, sin embargo, la realidad de los docentes, los supervisores, asesoras pedagógicas y jefes de sector, es que no están conscientes de que nuestra lengua se está perdiendo, ni siquiera asisten a los talleres que implementa la Academia de la Lengua Mixteca.

Construyendo carros de cartón²⁷

Magdalena Orozco Juárez²⁸

En este presente relato describo todo el suceso de mi primer proyecto puesta en práctica con mis alumnos, así como también las características de mi grupo de primer grado y que son niños migrantes, monolingües , que se encuentran entre la edad de 6 a 10 años y la mayoría de los niños viven con sus abuelitos porque sus padres se encuentran en Estados Unidos, así es que se podrán imaginar como se encuentran estos niños, también durante el proceso de escritura de este relato hago la reflexión de cada uno de los elementos que me hicieron falta, y por lo mismo sé que tiene muchas carencias, ya que conforme el paso del tiempo y al seguir asistiendo al diplomado y con la intervención de los compañeros del diplomado y de la misma asesora me fui dando cuenta de cada uno de los elementos que no tome en cuenta y que son muy importantes.

En un lugar muy lejano, a siete horas de la capital del estado, justo en la punta del cerro, se encuentra un pueblo llamado San Martín Peras, aunque no se sabe porque lleva ese nombre porque en realidad no hay árboles de pera, este pueblo se encuentra ubicado en los altos cerros de la mixteca, colindando ya con el estado de Guerrero donde aún se puede apreciar y disfrutar de la vegetación.

San Martín Peras un lugar lleno de costumbres y tradiciones, donde está muy presente la migración, hacia los estados del norte como es Sinaloa, Chihuahua, Baja California, y entre otros pero no precisamente van a los campos agrícolas al corte de la fresa, pepino y entre otros, sino que es a vender bolsitas de semillas, pulseras y collares que ellos mismos elaboran y las venden en las temporadas de vacaciones, como son los meses de diciembre, ya que en estas fechas es cuando

²⁷ Texto elaborado en el marco del Diplomado La enseñanza de la lengua desde la pedagogía por proyectos.

²⁸ Profesora en educación primaria, escuela unitaria, San Martín Peras, Oaxaca.

estos estados reciben más turistas y hay buena venta, hacia el país vecino se van en los meses de octubre, noviembre, y diciembre, que son los meses en que cruzan la línea por el desierto y aprovechan el frío que hace para poder pasar la frontera. Los habitantes de esta población son muy alegres ya que cualquier suceso lo celebran en grande y en estos eventos podemos disfrutar del platillo tradicional que es el chilate de res (caldo de res con chile huajillo) acompañado con sus tortillas grandes hechas a mano y la coca cola que no falta en ningún evento, y después de la comida el tradicional baile donde los grupos musicales tocan las mejores chilenas de la región.

Mi nombre es Magdalena Orozco Juárez trabajo en la escuela primaria para niñas y niños migrantes atendiendo a 21 alumnos de primer grado 13 niños y 9 niñas que están entre la edad de 6 a 10 años donde lamentablemente los padres de familia ponen la educación de sus hijos en manos del maestro y tienen la idea de que el maestro los va a educar. Y no es porque sean desobligados si no porque son padres de familia que nunca asistieron a la escuela, y son monolingües mixtecos, por lo mismo mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan a hablar en español y para que no sufran cuando salgan a trabajar a otro estado.

Todo parecía transcurrir con normalidad, mis clases como que ya se habían vuelto rutinario, yo misma me daba cuenta pero no sabía que hacer escuchaba con gran frecuencia de la innovación de la práctica docente y me cuestionaba, ¿a dónde debo de ir?, ¿a qué institución inscribirme para innovar mi práctica docente? Justo en esos días me hacen la invitación al Diplomado, lo primero que pregunté fue de ¿qué se trata? La respuesta fue que era algo acerca de la lengua, ah que padre, seguramente nos darán herramientas de cómo trabajar con los niños que son monolingües en lengua indígena, y dije que con este diplomado se me hará más fácil trabajar con mis alumnos ya que a pesar del tiempo que llevo aún se me complica y en realidad he tenido días difíciles ya que los alumnos tienen diversas demandas tal vez por la diferencia de edades que se encuentran entre seis y nueve años.

Los más pequeños asisten a la escuela porque su mamá los manda a diferencia de los niños más grandes, van por que quieren aprender a leer, escribir las operaciones básicas ya que cuando han salido a trabajar a otros estados sienten que es lo que les hace falta, pero aún les queda uno o dos años más para aprender lo que ellos demandan porque dentro de dos o tres años se irán a trabajar a Estados Unidos, y asumirán las responsabilidades de un adulto, que será de *colaborar* con los gastos de la casa. Y las niñas pronto dejarán de asistir a la escuela porque su mamá las tiene que preparar para hacer bien los quehaceres de una mujer adulta y así llegar a ser buenas esposas.

Al asistir el primer día al diplomado es que me di cuenta, que se trata de trabajar con proyectos, a partir de los intereses de los niños, promover la lengua oral y escrita y sobre todo que los mismos niños propongan, y desde chiquitos trabajar los valores con los alumnos, pero sobre todo que lo aprendan en la práctica. Así también nos dieron unas estrategias para el fomento de la lectura. Aunque en años anteriores ya había yo asistido a ferias de libros en donde igual pude conocer otras estrategias con referente al fomento de la lectura y producción de texto. Ahora se trata de trabajar con proyectos y se tiene que partir con una gran pregunta, que parece muy sencilla pero a la vez muy complicada y como cuesta plantear la pregunta. para poder hacerles esa gran pregunta me costó mucho, en mi mente venían muchas ideas, tan solo de pensar que al hacerles la pregunta me iban a dar varias respuestas, y el solo hecho de no saber qué hacer con tantas propuestas, hasta que llego ese gran día que me atreví plantearles la pregunta ¿Qué vamos hacer hoy?

Era un lunes cuando entré a ese salón de adobe y se veía como siempre obscuro porque no hay energía eléctrica y con frío, pero no este día iba ser diferente esta pared iba ser testigo de un nuevo suceso los niños, como todos los días ya estaban esperando con su cuaderno en la mesa, listos para copiar lo que yo escribiera en el pizarrón, y lo primero que les dije a los niños fue: ¿qué quieren hacer hoy? Y todos se quedaron sorprendidos, pensaron que yo estaba

bromeando, entonces empezaron a dar las respuestas: Jugar maestra, kussiki maestra.

-unos respondieron en español y otros en mixteco-. ¿A qué vamos a jugar? Les volví a preguntar, Las respuestas no tardaron: fútbol, muñecas, al lobo, con los carritos.

-En este contexto es normal que los niños den este tipo de respuestas ya que en su casa no les dan ese tiempo para jugar, porque tienen que ayudar en el quehacer, las niñas lejos de que juegan con las muñecas, mejor practican desde chiquitos para cuando les toque y que mejor que cuidando a sus hermanitos más chiquitos, para que dentro de unos ya lo pongan en práctica y los niños de igual manera ayudan a su papa y nunca hay ese tiempo para jugar, así es que era el momento para aprovechar. Sus propuestas lo empecé a anotar en el pizarrón les expliqué que trabajaríamos Pedagogía por proyectos²⁹, que se trata de hacer lo que ellos decidan entre todos, ya que todos tienen que participar, entonces se dieron cuenta que ese día en realidad se iba a ser lo que ellos decidieran. También les expliqué a los niños que no se podría hacer todo al mismo tiempo y se tendría que jerarquizar todo lo que ellos habían mencionado. Raúl el más grandecito les explicó en mixteco a sus compañeros, entonces nuevamente se hizo la votación ganando la propuesta de que jugarían con los carritos. Ganó esta propuesta por lo que eran más niños que niñas. A las niñas no les agradó mucho la idea de jugar con los carritos, estaban con su carita triste.

Entonces les pregunté:

¿A qué vamos a jugar?

-A los carritos maestra –respondían los niños

²⁹Mas sin embargo con el paso del tiempo es que me di cuenta que la Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación en donde maestros y alumnos tienen que trabajar en coordinación, y que no solo los niños deciden.

¿Por qué vamos a jugar a los carros?

-porque nos gusta mucho el carro maestra-respondían los niños que hablan en español.

-Ajaaaa -respondían los demás niños que no hablan el español que en mixteco quiere decir que ellos estaban de acuerdo.

¿Para qué vamos a jugar a los carritos? Vamos hacer carros y jugamos entre todos respondió Raúl rápidamente y al mismo tiempo se lo decía a sus compañeros en mixteco y ellos de inmediato dijeron

-sí maestra-respondieron todos

-¿Quiénes van a jugar? Al hacerles esta pregunta se miraron unos a otros porque las niñas como que estaban molestas porque los niños solos estaban haciendo planes y a ellas no los estaban tomando en cuenta.

-Rafael dijo vamos a jugar con los carros siiii, -ninguna de las niñas respondió.

-Raúl intervino rápidamente –yo les voy a ayudar a hacer su carro si no lo pueden hacer.

En eso responde:

Daisy: si pero nosotras también queremos jugar con las muñecas.

Raúl: y como vamos a jugar con las muñecas.

Vianey: aah pues le vamos hacer su ropa, su pantalón, camisa, a los muñecos y las muñecas su vestido, blusa y falda.

-Está bien -dijeron los niños,-esta ocasión jugamos con los carritos y para la otra le hacemos la ropa a las muñecas y muñecos.

Al menos en esta ocasión los niños solos avían logrado un acuerdo ya que en el salón siempre se ha visto ese distanciamiento entre niñas y niños, y normalmente se no se dirigen la palabra, en el salón por un lado están ubicados las niñas y por otro lado los niños y que decir a la hora en que se aplica una dinámica y cuando se trata de tomarse de la mano los niños buscan una vara y cada uno agarra la punta para así no agarrarse de la mano pero este día era algo nuevo lo que estaba pasando en este salón.

Después de este acuerdo nuevamente lo retoma uno de los niños

-Rubén, yo le ayudo a Vianey.

-Gerardo yo le ayudo a Judith

-así cada uno de los niños dijeron a quién de sus compañeras iban a apoyar, a si es que iba ser trabajo por parejas.

Al día siguiente avanzamos con el siguiente paso, la elaboración del contrato, éste se hizo en papel bond, todos quedaron como responsables. Ellos mismos propusieron los materiales que llevarían: cartulinas, tijeras, Resistol, regla, taparrosas y alambre. Cuando mencionaron el último material, Isaías el más pequeño del grupo, preguntó: ¿el alambre para qué? Entre ellos se contestaron: ¡para amarrar las llantas! -respondían al mismo tiempo-. En el apartado de las actividades les pregunté ¿qué trabajos vamos hacer? A medir, a dibujar el carro en cartulina para recortarlo, jugar con el carro. Yo les comente que estaríamos viendo la forma o el cuerpo geométrico que tendría la carrocería.

Así quedaron las actividades y respecto a las fechas, se acordó que las actividades se realizarían durante la semana.

Una vez que ya se hizo el contrato se acordó de que cada quien llevaría su material al día siguiente.

Al otro día todos llegaron muy temprano ya todos estaban presentes, cada uno con su material, entonces de acuerdo a como se marcó el calendario de actividades ese día teníamos que ver las medidas., para empezar les hice unas preguntas ustedes saben cómo mide su mamá el maíz o el frijol, cuando lo venden, y contesta Gerardo si maestra mi abuelita vende frijoles y lo mide con una lata, y cuando equivale una lata? Un litro maestra contestaban todos., Isaías menciona que su abuelita también vende sal y que lo mide con una lata chica., les hice otra pregunta cuando su mamá muele tortillas para las fiestas de cofradía ¿cómo miden el maíz que les dan para hacer las tortillas?

- Judith con una voz fuerte como queriéndole ganar a los demás dijo: ¡Por maquila maestra!

¡Siiii maestra! -contestaron los demás-.

¿Y cómo es esa medida? –pregunté-.

Es una lata más grande que el litro –respondieron-.

¿Y ustedes saben cuántas tortillas salen en una maquila de maíz? –volví a preguntar-.

Y todos sorprendidos se miraron unos a otros. Me di cuenta que desconocían la respuesta, entonces les dije que estaba bien, que se les quedaba de tarea. ¡Sí maestra! Llegando a la casa le voy a preguntar a mi mamá -dijo Vianey-. Y sus compañeritas la acompañaban diciendo: -¡Yo también maestra!

Les hice esta pregunta por lo que en la comunidad cuando dan a moler el maíz ya saben cuántas tortillas van a recibir.

Entonces, les dije bueno ya me di cuenta de que ustedes ya conocen las medidas que se utilizan en su comunidad, ahora vamos a trabajar con otro tipo de medida que es el centímetro, pues nosotros también vamos a medir solo que no

va hacer maíz, frijol ni sal, y no vamos a ocupar el litro ni la maquila nosotros vamos a ocupar la regla., les pregunte

-¿trajeron su regla?

-¡siii! - respondieron en coro-, entonces les pedí que sacaran su regla y les dije que lo observaran, -¿que ven ahí? En coro contestaron –números maestra-.

-¿así con que numero empieza? y ¿con que numero termina? Les explique que las rayitas más grandecitas son los centímetros y las rayitas pequeñas son los milímetros, también les aclare que para medir, el cero siempre se tiene que colocar en el punto de partida del artículo que se esté midiendo, y antes de que terminara de hablar intervino:

-Rafael, maestra ya sé cuánto mide mi lápiz- en eso empezaron a murmurar en mixteco a ver, ¿cómo le hiciste?

-Yo también voy a medir mi lápiz, -decían los demás niños, ya cada quien empezó a medir ya ni caso me hacían, se abrió el espacio de que midieran lo que ellos quisieran, pero al mismo tiempo que lo registraran en su cuaderno. Todos muy emocionados hacían su trabajo, todos median diferentes artículos, al menos en este día no se escuchó esa voz de:- apúrense hacer su trabajo niños, pero como los más grandecitos avanzaban muy rápido.

- Raúl Rubén y Gerardo me decían -maestra y ¿con esta regla voy a medir mi mesa?,

-no -les dije-, entonces les explique que: para los objetos más grandes se utilizaba el metro así midieron puertas, ventanas, pizarrón entre otras cosas., en esta día claro se pudo ver el apoyo entre compañeros y compañeras, los niños se olvidaron de las ideologías que tienen de no platicar con las niñas, y las niñas de igual manera se apoyaron de sus compañeros.

Aunque es comprensible que por su cultura los niños siempre se aíslan de las niñas o viceversa, pero en este día fue diferente.

Así medimos varios artículos de los que ellos tenían en ese momento. De esta manera fue como concluimos una de las actividades del proyecto.,

Al siguiente día todos muy emocionados llegaban antes de la hora de entrada a la escuela y decían:-maestra hoy si vamos hacer el carro? –Si- pero antes vamos hacer otro trabajo porque tenemos una tarea pendiente, y les pregunté ¿cuántas tortillas salen de una maquila de maíz? -30 tortillas maestra³⁰. Ah muy bien entonces vamos a rellenar este cuadro, entonces saqué el papel bond en donde hice un cuadro: una maquila de maíz ¿cuántas tortillas son?, dos maquilas cuantas tortillas salen? tres maquilas cuantas tortillas son? Y así sucesivamente. Esta actividad lo realizaron en su cuaderno y entre todos se ayudaban para terminar luego y poder hacer el carro. Raúl era el único que no llevaba su cartulina y sus compañeros le preguntaron qué porque no había llevado su cartulina y contesto, ¡yo no voy a ocupar la cartulina voy a ocupar esto!, enseñando una caja de zapatos y voy hacer un tráiler. , sus compañeros se sorprendieron , muy bien les dije alguien me quieren decir que forma tiene la llanta –es redonda maestra- contestaban- en eso les mostré unos cuerpos geométricos que llevaba y les explique que las caras de los cuerpos geométricos son las figuras geométricas, como son el triángulo, rectángulo, cuadrado, les explique que para hacer el carro algunas partes del carro van a estar presentes los cuerpos geométricos, les explique las características de cada una de las figuras geométricas, ahora vamos a trabajar con la cartulina vamos a ver qué medidas va a llevar la carrocería, si quieren un carro grande las medidas tienen que ser grandes., a si empezaron a trabajar los más grandes eran los que trabajaban de manera independiente, los más pequeños eran a los que se les dificultaba hacer las medidas en las cartulinas

³⁰ Al releer mi relato me doy cuenta que en este apartado bien hubiera agregado otras actividades, como por ejemplo visitar alguna señora y entre muchas otras actividades.

pero se ayudaban entre todos. La construcción de este carro se llevó en dos días, los más grandes como era de esperarse terminaron pronto, y permitió que se ayudaron entre ellos, sobre todo a los más pequeños. Anteriormente siempre relucía la inequidad de género que parecía que con la distancia se decían: tú eres niña y no te ayudo y las niñas tu eres niño y no te hablo, pero hoy fue diferente, todos eran amigos, compañeros se ayudaban entre todos, ahora sin que me lo propusiera se vio esa igualdad entre compañeros, cuando anteriormente aplicaba estrategias y simplemente no se veían resultados que yo esperaba.³¹

El trabajo no fue fácil pero con el apoyo de todos, los más pequeños pudieron realizar su trabajo. Y Así se fueron a su casa cada uno dejando su carro ya hecho.

Al día siguiente salimos a la cancha cada uno llevo un gis, ahí trazaron una ruta de carretera donde el punto de partida era de san Martin peras hasta llegar a juxtlahuaca, así dibujaron cada uno de los pueblos circunvecinos poniéndole el nombre a cada pueblo, de igual manera cada quien hizo su dibujo en hojas blancas, poniéndolo como título *Nuestro viaje a Juxtlahuaca*, una vez que terminaron todos entonces les dije ahora si les dije vamos a jugar ¿de qué pueblo va salir su carro? y ¿a qué pueblo va a llegar?, en mixteco los niños se empezaron a organizar poniendo reglas, como no manejar rápido, que respetarían los topes y de igual manera la patrulla los vigilaría, así empezaron a jugar cada uno de los niños se creó su propia historia., unos comentaban de que se iban a estados unidos, otros a pasear a Juxtlahuaca. Al final cada uno le agrego a su dibujo un pequeño texto acerca de su viaje a Juxtlahuaca.³²

De esta manera fue que se desarrolló el proyecto con los niños de primer grado, para mi es importante reconocer que faltaron muchos elementos que con el paso

³¹ Haciendo análisis, me hizo falta lo que es el análisis de un texto y la reflexión de los niños, que aprendí, como lo aprendí así como lo maneja Jossette.

³² De igual manera no está presente la evaluación del proyecto.

del tiempo me he dado cuenta que debe de contener pedagogía por proyectos así como también es el relato de mi primer proyecto.

Niños con libertad de decidir y elegir: Proyecto: “Alebrijes”

Cristina Saavedra Romero³³

Un nuevo caminar, otra aventura, una curiosidad y una interrogante más, como la de cualquier niño. Todo esto nos aproximaba al mundo mágico de la pedagogía por proyectos. A través de ella, fue como los niños y las niñas del grupo 6ºA tuvieron en sus manos la libertad de expresar y elegir su primer proyecto del año en curso.

Con el saludo de ¡Buenos días!, abrir el estante y tomar los marcadores, comencé a tramar todo, mis alumnos imaginaban que algo pasaría, así que aproveché la curiosidad y entusiasmo que caracteriza a este grupo y expresé que necesitaba que alguien pasara y escribiera en el pizarrón. De inmediato, como relámpago, Francisco levantó la mano y con la seguridad que lo caracteriza dijo que él pasaba. “Adelante” -le dije-, de esta manera la aventura de un nuevo proyecto dio inicio el 30 de agosto de 2010.

Pregunté a los alumnos: “¿Qué quieren hacer en este día, semana, mes o año?”, y en una maravillosa lluvia de saberes Javier respingó: “¡Párese tantito!, vámonos tranquilos, que sea en esta semana”, los demás lo secundaron con un: “Sí”. “Entonces, ¿Qué quieren saber esta semana? -volví a preguntar-, de repente, entre los murmullos y sin dar más tregua a sus labios se escuchó: “¡Sobre el comportamiento de los animales!”.

Inmediatamente después, sin dudas y sin titubeos, muchas manos levantadas y voces dijeron: “¡de experimentos!, ¡de artes plásticas!, ¡de la técnica de scrach!, ¡papiroflexia!, ¡del crecimiento de las plantas!, ¡de alebrijes!, ¡del proceso del papel maché!”. Escribí todas las propuestas en el pizarrón, les comenté que esos eran los temas propuestos para desarrollar el proyecto. Les pregunté que cómo se

³³ Maestra de Educación Preescolar, pertenece a la Red Metropolitana de Lenguaje.

elegirían, Carlos levantó la mano y dijo: **“Llevémoslo a un proceso de democracia”**. La frase me sorprendió como a muchos del salón, pero a la vez me provocó alegría, porque era interesante saber que en nuestro grupo se hablaba de democracia.

Una vez que Carlos lo mencionó, les pregunté: “¿sabemos qué es la democracia?, ¿qué es un proceso de democracia?”. Los rostros de algunos reflejaban un total signo de interrogación, otros decían: *“Es libertad de expresión, libertad de tomar decisiones, respeto a los demás, es una votación....”* Me di a la tarea de recapitular sus saberes y decidimos de manera conjunta; que la democracia es *el respeto y libertad de expresión en la toma de decisiones de una sociedad o grupo*.

Una vez que se tenía clara la idea de *democracia*, eso pensé, Guadalupe dijo: “Maestra, yo propongo que cada compañero dé sus argumentos del por qué elegir su propuesta y así lo hacemos democráticamente”.

Me dirigí al grupo y les pregunté. “¿están de acuerdo con la propuesta de Guadalupe?”, respondieron que sí. Comenzaron a hacer sus propuestas y las argumentaron, al inicio en su rostro reflejaban gestos de disgusto. Algunos con la cabeza decían que no, pero cuando llegó el turno de Carlos, que propuso los alebrijes, la reacción fue muy distinta. En sus caras había sorpresa, alegría, el gusto lo manifestaban, estaban hechizados con los detalles que su compañero mencionaba, y con mucha firmeza Carlos dijo: “Si eligen este proyecto su alebrije tendrá su toque personal, su gran imaginación, pero sobre todo, su libertad de expresión”. Dichas frases nos envolvieron a todos, en mí provocó una sonrisa muy alentadora, en sus compañeros una total convicción que de inmediato se tornó en una euforia de aplausos y porras para Carlos.

Sin más preámbulos, de manera unánime, se eligió el proyecto de alebrijes al cual teníamos que otorgarle un título. “¿Qué título llevará nuestro proyecto?” - pregunté-, sin más tiempo dijeron *“Alebrijes”*. Consulté nuevamente “¿están de acuerdo con dicha propuesta?” “¡Sí!” –respondieron-, “ese nombre esta muy bien”.

“Entonces nuestro proyecto se llamará *Alebrijes*”, -respondí-. “Ahora, ¿qué más tenemos que hacer?” “¡El propósito, maestra!”, escuché con gusto decir a Javier, pues estos alumnos están familiarizados con los proyectos.

Construir nuestro propósito nos provocó angustia y dificultad ya que el concepto no estaba muy claro y redactarlo era más complejo, así que a partir de algunas preguntas como: ¿qué quieren hacer en este proyecto?, ¿para qué hacerlo?, ¿qué quieren lograr con ello?, sus propias respuestas fueron introduciéndolos en el mismo y de esta manera iniciamos con la redacción del propósito quedando así: *Los alumnos del grupo 6ºA investigarán e identificarán las características de los alebrijes para elaborar uno*. Hacer esto y la elección del tema nos llevó un día de trabajo. Una vez que quedó, empezamos con el contrato (lo que vamos a hacer).

La participación del grupo se dio sin mayor problema, era notorio que esto era parte de lo cotidiano. Acordaron que cada alumno pasaría a escribir una actividad y, que de manera grupal decidirían quiénes serían los responsables y los tiempos que ocuparían para cada actividad. Una vez escritas, las ordenaron mediante una secuencia lógica y las transcribieron a un pliego de papel bond. La primera tarea fue investigar sobre el origen de los alebrijes y su historia.

Al día siguiente al entrar al salón y darles los buenos días, Kevin con la premura e impaciencia que muchos reflejaban, preguntó: -¿Nosotros formaremos nuestros equipos o usted nos designará con quién hacerlo?-, a lo que respondí: “Ustedes eligen, sólo les pido que sean de seis integrantes como máximo”, está bien -dijo Kevin-. No me dio tiempo de decir alguna otra cosa cuando comenzaron a mover sus bancas y a escucharse las voces de todos llamándose unos a otros y diciéndose: “¡Tú y yo, eh! ¡Tú y yo, eh!”. De repente, cuando me di cuenta, ya estaban organizados por equipos y varios dijeron: “Ya podemos empezar”. Con una sonrisa en mi rostro respondí: “Claro que sí; nada más les pido que se escuchen y consideren las actividades que están escritas en nuestro contrato, para que comiencen a organizarse”. “Sí maestra, las estamos tomando en cuenta”, respondió alguien. Jorge comentó: “Traje algunas imágenes de alebrijes para

mostrarlas a mis compañeros”, por lo que pregunté: “entonces, ¿están listos para iniciar sus actividades?”, en coro se escuchó: “¡Sí!”.

En los equipos habían sonrisas, mostraban mucha inquietud, se preguntaban: - ¿quién va a ser el que se encargue de dar la palabra a cada miembro del equipo?- , -¿lo sometemos a votación o alguien se autopropone?-. En algunos equipos al mediador lo eligieron a través de votación y en otros se autopropusieron. Una vez terminada la elección, compartieron a través de sus textos lo que investigaron, leyeron lo que cada uno había escrito y respetaron los veinticinco minutos que el grupo había destinado para dicha actividad. En seguida tomaron hojas del escritorio y escribieron los elementos en los que coincidía su información, de manera grupal intercambiaron sus escritos y en un papel bond anotaron las características generales del alebrije: *son hechos de papel mache, son seres mágicos, son una mezcla de varios animales, están pintados con colores muy alegres, pueden ser de diferentes tamaños.*

En algunos equipos hubo alumnos que tuvieron que recordar a los demás, que no podían adelantarse a las actividades porque ya estaban planeadas y los tiempos también, a otros todo lo contrario, se les olvidaba por completo la secuencia y revolvían el orden de ellas; como cuando los integrantes de un equipo quiso hacer su alebrije y les dije: “¿Están seguros que con la información que tienen pueden elaborar su alebrije?, ¿no les hace falta tener mayor información?, ¿ya revisaron sus actividades?”. Después de este pequeño interrogatorio, contestaron: -Sí, todavía nos falta saber sobre cómo utilizar la técnica de papel maché y otras cosas maestra, gracias por recordárnoslo-, dijo uno de los niños irónicamente.

Para el día jueves se acordó visitar la sala de cómputo y consultar en la internet sobre la técnica de papel maché y su elaboración, entre otras cosas. Durante su estancia en computación se decían entre sí: “Es muy fácil, ya leíste, nada más hay que hacer engrudo y le echamos los trocitos de papel y se comienza a pegar”, “¡es como hacer una piñata!”, con la cabeza respondían que sí, Algunos tomaron notas, para después compartirlas en el salón.

Ya en el salón, utilizaron diez minutos para compartir lo visto en la internet y tener claro sobre los materiales que podían ocupar para la elaboración de su alebrije y el proceso para elaborarlos. Gaby preguntó: “Maestra, ¿esto que investigamos lo vamos a escribir también en un bond?”. Cuando iba a responderles, Miguel lo hizo por mí -Sí, pero lo hacemos grupal-.

Una vez escrita la técnica del papel maché, Natalia levantó la mano y dijo: “Y si hacemos un instructivo para el alebrije?”, alguien de inmediato dijo: “Gracias por darnos más trabajo”. Como para mí sí era importante realizar el instructivo, retomé la propuesta y les mencioné que para evitar disgustos o molestias se sometiera a votación, aceptaron algunos no muy convencidos, de los treinta y nueve que son, treinta y tres votaron por hacerlo. Unos minutos después comenzaron a dar sus propuestas sobre los elementos que lleva el instructivo; en el equipo de Salma, Guadalupe, Monserrat, Mariana, Brenda Rocío y Fany comentaron que llevaba *título, materiales y todos los pasos para hacerlo*. Realmente me dio gusto verlas participar, dar sus opiniones, porque todas ellas son muy calladas y poco participativas a excepción de Guadalupe.

En otro equipo le dijeron a David: “Ya deja de jugar y aporta algo o de lo contrario no te incluiremos en el trabajo individual y de equipo”. Había momentos en que les hacía caso y trataba de ayudarlos, pero casi siempre le ganaba el juego. Hablé con él: “¿Por qué no quieres apoyar a tus compañeros, qué te pasa, estás molesto?”, respondió que sí, que lo que pasaba es que sus compañeros le hablaban y se distraía, pero que se iba a apurar. Historias como la de David se hacían presentes en algunos equipos, pero los mismos compañeros procuraban integrarlos, mi intervención se hacía presente cuando no se lograba como con Emmanuel, Andrés, David, Pablo y Juan Carlos con los que tuve que formar un equipo.

Durante la elaboración del instructivo monitoreaba las mesas haciendo algunas preguntas como: “¿Recuerdan los elementos que lleva un instructivo?, ¿sabemos qué orden debe tener?”. Una vez que terminaron de elaborar su instructivo, cada

equipo en un pliego de papel lo reescribió, lo pegaron en las paredes y comenzamos a revisarlos. Les pregunté: -¿consideran qué los instructivos están completos o es necesario agregarle algún elemento?-, -el del equipo tres a mí no me queda claro-, respondió Arleth. Le pregunté: “¿Por qué lo dices?”, -Porque creo que falta su procedimiento-. En ese momento las miradas de Carmen, Jorge, Daniela, Héctor, Ismael y Kevin estaban centradas en su instructivo y entre ellos se decían: “¡Nos equivocamos!”. Pregunté entonces: -¿por qué Arleth menciona que hace falta el procedimiento?-, Vladimir levantó la mano y dijo: “Porque el procedimiento son los pasos para armar el alebrije y ellos sólo escribieron los materiales”, “más bien deben ir por pasos y elaborar los dibujos de cómo armarlo”, -dijo Javier-; pregunté nuevamente: “¿qué opinan los demás?”, las voces de muchos al mismo tiempo decían: “¡Sí, les faltó el procedimiento!”.

Revisamos los demás instructivos, que en realidad no tenían grandes errores, cuando terminamos Andrés expresó: “Por fin, por fin” y después gritó con más emoción: “Alebrije, alebrije”. El grupo lo imitó de tal manera que me fue imposible controlar la euforia general que había contagiado a todos. Una vez que guardaron silencio, Víctor Manuel encaró a sus compañeros con la siguiente pregunta: “No se vayan a enojar, pero falta el oficio para el director”, Mariana opinó que eso no era el problema, que lo ideal sería realizar el alebrije y una vez terminado se haría el oficio para el permiso; así como incluir la invitación a los alumnos de primer grado. La propuesta fue aceptada.

Dado que no se consideró en el contrato les tuve que preguntar: ¿les parece bien si nos damos de plazo esta semana para conseguir los materiales?”. Los alumnos respondieron que “Sí”. Álvaro preguntó que si en este proyecto podía incluir a sus padres, para que por lo menos los auxiliaran en la elaboración del esqueleto del alebrije, aclaró que no harían todo el trabajo. Obviamente apoyé su decisión y en casa, con ayuda de sus padres, hicieron el esqueleto.

La espera para hacer su alebrije había terminado, por fin llegó el jueves y los llevaron a la escuela. Desde la entrada muchos sonreían a los demás como

presumiendo los esqueletos de estos animales fantásticos, los cuales causaron mucha curiosidad entre los alumnos de la escuela. Al llegar al salón los saludé y de inmediato comenzaron las preguntas: “¿Ya vamos a empezar? ¿a qué hora maestra?”. Les contesté: “Permítanme acomodar mis cosas, tomen su desayuno y después iniciaremos con su alebrije”, -¡mmmh! pos ya que-, expresó Emmanuel.

Increíblemente, en no más de siete minutos, todos habían terminado de tomar la leche y estaban listos para empezar. Decían: “Ya maestra, ya terminamos, ya empecemos”. A lo que respondí: -Está bien, vamos a comenzar con su alebrije, sólo recuerden tener presentes las recomendaciones que ustedes mismos acordaron-. Contestaron que sí y colocaron los periódicos en las mesas para no macharlas, recordaron que no podían tomar las cosas de sus compañeros si ellos no se las prestaban y que no harían comentarios para ofender o discriminar el trabajo de los demás”.

De inmediato la mayoría pidió permiso para salir del salón, argumentaron que era porque así tenían más espacio y se podían mover con mayor facilidad. Algunos se quedaron en el salón, estaban fascinados colocando el papel a los esqueletos, sonreían, platicaban, se contaban chistes, se ayudaban unos a otros. El día no fue suficiente para terminar sus alebrijes, el viernes continuaron y ultimaron detalles, los pintaron y les dieron vida. Ese día la atención de muchos pequeños estaba en los alumnos del 6ºA, durante el recreo les preguntaban: “¿Qué están haciendo?, ¿también nosotros lo vamos a hacer cuando estemos en sexto?, ¿es de clase de artísticas?”, les respondieron que era su proyecto y que éste era sobre alebrijes.

Al terminar su alebrije, pidieron que les tomara una foto al lado de su obra de arte. El día lunes lo primero que hicimos fue el oficio dirigido al director por lo que pregunté: “¿Qué tipo de texto haremos para pedirle permiso al director?” las opiniones no se hicieron esperar: -una carta-, -un permiso-, -una autorización-. Acordamos que necesitábamos un oficio para poder pedir un espacio adecuado (en este caso la biblioteca) para mostrar los trabajos a los curiosos, esto tenía además, la intención de que la exposición estuviera abierta a la comunidad en

general. Pregunté: “¿Alguien sabe qué elementos debe llevar el oficio?”, comenzaron a levantar las manos para participar y decían: “Fecha, a quien va dirigida, quiénes la enviamos, también la explicación, asunto y uso del lenguaje”. Esto último lo dijeron Jahir y Fany, puntualizaron que éste tendría que ser formal porque estaba dirigido al director.

En seguida, de manera grupal ordenamos los elementos del oficio para comenzar a redactarlo quedando en primer lugar la fecha, después, a quién iba dirigido, la explicación y quiénes lo solicitaban, se incluyeron sus firmas. Después se planteó quién lo pasaría en limpio, a lo que respondieron: “¡Usted maestra!, además el trabajo es compartido y tiene que colaborar, nos tiene que ayudar”. Les respondí que lo escribiría en la computadora. Hice el oficio en mi casa, porque nuestro equipo de enciclomedia no funciona y ese día no pude entrar a la sala de cómputo ya que otros alumnos estaban ocupándola, así que al día siguiente lo llevé.

Leí el oficio por si no estaban de acuerdo se modificara. No hicieron algún comentario al respecto, alegando que era entendible y con el lenguaje adecuado.

Como en otras ocasiones, teníamos que elegir la comisión que llevaría el oficio al director, se propuso que fuera mediante votación o que alguien se propusiera de manera voluntaria, a lo que de inmediato Víctor, Fany y Kevin levantaron la mano y dijeron: “Nosotros vamos”. Pregunté a sus compañeros si estaban de acuerdo o preferían someterlo a votación y dijeron: “Esta bien, que vayan ellos.” Sin más preámbulos, tomaron el oficio, me pidieron un folder y nos dirigimos a la dirección, al llegar nos encontramos con un pequeño percance, pues el director no se encontraba en ese momento, voltearon a verme y sus caritas reflejaron mucha desilusión, pero la secretaria les dijo que no se preocuparan que después del recreo el profesor ya estaría, así, que regresamos después. En el salón nos preguntaron cómo nos había ido y con voz triste Víctor les dijo: “No estuvo, que llega más tarde.” “¡Mmmh!”, fue la exclamación de muchos en el salón. Para que no decayera el ánimo, en ese momento les comenté que esperaríamos, mientras,

podríamos empezar con la invitación para los pequeñitos de primero y la de sus papás... -¡Sí, sí, hagamos la invitación!-, respondieron.

Comenzamos por recordar, entre todos los elementos que lleva una invitación. En eso se oyó: “¡Maestra! Acuérdesse que se dijo que se hiciera la invitación de manera verbal a nuestros compañeros de primero, porque algunos todavía no leen”, -dijo Lupita levantando la mano-. Respondí: “Tienes razón, sin embargo, sería muy agradable para los pequeñitos recibir una invitación personal de parte de ustedes; eso los hará sentir importantes y sobre todo, que son tomados en cuenta”, accedieron a mi petición y un alumno dijo: “¡Hagamos entonces una invitación para dárselas!”

En seguida, pregunté: -¿Qué datos debe llevar la invitación?-, las respuestas se empezaron a escuchar: “el día del evento, la dirección, lugar, la hora”. Una vez escritas las propuestas, en equipo realizaron sus invitaciones para después compartirlas con los demás. Durante esta etapa se presentaron algunos conflictos en los equipos, pues la participación de algunos de los miembros no estaba siendo equitativa y estaban dejando todo el trabajo a un compañero, por lo que en esos casos me acercaba y les preguntaba: -¿qué pasa?-, comentaban que los integrantes de su equipo no eran propositivos, no escribían y sólo veían sin comprometerse. Así que tuve que platicar de manera individual con cada uno de los que no estaban trabajando y les hacía ver que las actividades tenían que realizarlas entre todos, porque era parte del contrato y la repartición de tareas se habían acordado y que por lo tanto, tenían un compromiso con ellos mismos y con su equipo. Algunos tomaban conciencia, otros intentaban ser más participativos, y otros, sólo querían realizar la exposición de su alebrije y no saber más sobre el tema.

Durante esa semana se organizaron las actividades que se realizarían el día de la exposición, los adornos que se colocarían, cómo se acomodarían las mesas, quiénes eran lo que iban a dar la explicación a los visitantes, cómo se les iba a recibir, quién diría las palabras de bienvenida y de agradecimiento y los tiempos.

Elaboraron la cédula para su alebrije, en la cual, batallamos mucho para hacerla, pues en un principio se planteó que sólo llevaría el nombre del alebrije, tipo de técnica y autor; pero como es un grupo que se caracteriza por ser muy creativo, curioso y con mucha imaginación, los invité a agregarle algo más a su cédula, algo que describiera mejor a su alebrije. Ismael propuso: “Ya sé, un poema”, Javier gritó: “Mejor una frase bonita”, -¡Sí, sí!-, respondieron en coro, “¡Pues empecemos!”, respondí. Al caminar entre las mesas notaba que Ismael, Carlos, Mariana, Javier, Monserrat, Víctor Manuel estaban muy concentrados en escribir la frase o poema que describiera a su alebrije; pero otros, lo contrario, se les percibía un aire de angustia, de frustración, de enojo, de desesperación, porque no lograban escribir algo que para ellos fuera bonito. Me decían: “¿qué escribo?, ¿cómo empiezo?, ¿qué frases son bonitas?”, a lo que respondí: “¿Qué sintieron cuando empezaron a armar su alebrije? ¿qué sensación les produjo?, ¿cuándo lo terminaron, qué sintieron? ¿por qué eligieron ese nombre para su alebrije?”. Les pedí que lo anotaran en su cuaderno y a partir de su sentir, trataran de escribir una frase, una palabra, no importaba si era corta o larga. Al parecer la angustia se desvaneció.

Después de una larga espera el día llegó. Entraban por la puerta principal, muchos de sus compañeros se acercaban y les decían: “¡Les quedaron muy bonitos!, ¡Están bien padres!, ¡Qué ingeniosos!, ¿Dónde los van a colocar?”. Mis alumnos sonreían y se sentían como pavorreales, lucían su trabajo. En el momento que se dio el toque para entrar a los salones, empezaron a sacar los adornos y me decían: “Ya nos vamos a la biblioteca, hay que empezar a adornar”. Sin duda, ese día fue de mucha satisfacción para todos, el ver llegar a sus papás y compañeros los emocionó, estaban felices, sus rostros sonreían y yo, en ese momento, pensé que las palabras de Carlos habían tomado el poder de la creatividad, imaginación y toque personal en cada uno de sus alebrijes; el momento se llenó de magia e ilusiones...

BIBLIOGRAFÍA

JOLIBERT JOSETTE y Christine Sraïki. (2009) Niños que construyen su poder de leer y escribir. 1ª ed. Buenos Aires, Manantial.

JOLIBERT, Josette. (2003) Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Chile.

Pedagogía por proyectos tercera llamada comenzamos.

Norma Lucía Saavedra Romero³⁴

Un año más que inicia de trabajo laboral. Continúo trabajando en la escuela primaria Profr: Gabriel Lucio Argüelles, ubicada en la colonia Emiliano Zapata, Delegación Coyoacán, en promedio los padres de familia tienen una escolaridad baja (solo primaria), los empleos de los padres son de tiempo completo y no están con sus hijos todo el día, ni al pendiente de ellos con tareas, hay un alto índice de drogadicción y venta de droga.

Cada vez que iniciamos un ciclo escolar se empieza con las mismas actividades de siempre, los famosos cursos de capacitación y actualización, donde el concepto sigue siendo el mismo, cursos al vapor que generan muchas dudas y que como siempre resolveremos los maestros en la marcha.

Así que lo importante y real es, como le voy hacer para trabajar la propuesta de Pedagogía por Proyectos y empatar la propuesta de la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica). Sin que esto genere un trabajo doble.

Este ciclo escolar tengo la fortuna de pasar con mis alumnos a sexto grado, es un reto, porque entre todo lo nuevo, los alumnos ya me conocen saben de mis debilidades y aciertos, como hacerme enojar o reír, etc. seguimos con lo mismo el concurso de poesía coral, el examen de olimpiada del conocimiento, examen de enlace y examen de ingreso a la secundaria. Muchas evaluaciones para medir sus conocimientos, pero pocas para expresar y conocer sus habilidades y destrezas en fin. Así llego el día 22 de agosto algunos con sus caritas de angustia por saber quién sería su maestra, otros sin preocupación jugando y llevándose con sus compañeros, unos desvelados pues se habían acostumbrado a levantarse más tarde, en otros no hay angustia todo es normal; llegar a la

³⁴ Profesora en Educación Primaria, pertenece a la Red Metropolitana de Lenguaje.

escuela hay que trabajar y estudiar, saben que hay que ir a la escuela porque tienen que terminar la primaria y pasar a la secundaria, además son los alumnos más grandes de la escuela, los que tienen que dar el ejemplo les dice el director y otros maestros, eso a algunos les genera orgullo, se sienten importantes. Así que este primer día llegaron solo 21 alumnos, faltaron tres los cuales se cambiaron de escuela, entre saludos de bienvenida y comentarios sobre lo que hicieron en vacaciones, comencé lanzando la primera pregunta. ¿Cuáles son sus expectativas para este ciclo escolar? y ¿Cómo creen que lo pueden lograr? Después de escuchar sus respuestas y retomando sus comentarios, sobre todo de trabajar mejor en equipo ya que saben que este es importante y requiere de un mayor compromiso, respetar reglas, mejorar sus trabajos; pregunté: -¿Cuáles serían los espacios permanentes y las comisiones que deberíamos tener durante todo el ciclo escolar. Los alumnos plantearon sus comisiones y espacios que debe haber en el aula. En un proceso de argumentación y debate del ¿por qué? y ¿para qué? debemos tener estos espacios y comisiones. Así que las comisiones y espacios fueron los siguientes: Diario de Grupo, orden y disciplina, cumpleaños, préstamos de libros, lectura, aseo, reparto de materiales, periódico mural con sus secciones, buzón escolar, reglamento del salón.

Claro que después de estas actividades por fin llegó el día de elegir cual sería nuestro primer proyecto que llevaríamos a cabo la pregunta obligada fue ¿Qué les gustaría hacer o aprender? Claro que después de conocer el procedimiento de elección y haber realizado varios proyectos ya saben que tienen que hacer, así que por equipos empezaron a comentar y a proponer que les gustaría hacer o aprender, estaban entusiasmados pues habían visto la presentación de su proyecto *el chef de chocolate*, que hicimos primero y que fue con él que participé en el encuentro iberoamericano; pero volviendo a la elección del tema hice mi recorrido para observar y escuchar sus comentarios estaban realmente entusiasmados le platicaban a los alumnos nuevos, lo que habíamos hecho, después de unos minutos de conversación era el momento de escuchar las propuestas; Erika levantó la mano rápidamente y se ofreció a escribir en el

pizarrón las propuestas, no le fue muy bien, la corregían constantemente sus compañeros cuando estaba escribiendo: no Erika, así no; yo dije: -así la propuesta es esta, etc. Las correcciones de sus compañeros fueron como mucho respeto, y a pesar de las observaciones quedaron de la siguiente manera:

El equipo de Tanya (seguros de lo que querían):

– ¡Subirnos a un globo aerostático!

– ¡Qué! (todos a coro)

– ¡Estás loca!, ¿Cómo nos vamos a subir a un globo aerostático?

Rafael:

– ¡No se puede!

Jesús

– Bueno, no es solo eso sino también queremos saber ¿Cómo se acumula el aire?

Leslie (levantando la mano)

– ¡Hacer fósiles!

Eduardo (muy seguro)

– Porque me gustan los dinosaurios y me gustaría aprender más de los fósiles

Karen (con voz ronca a punto de llorar, pues su padre falleció recientemente y todo el grupo sabe que le gusta cantar y tiene bonita voz)

– ¡Escribir una canción! ¡Por qué me recuerda a mi papá y me gusta cantar!

Diego (haciéndose el chistosito con caras y gestos)

– ¡Hacer un cuento en obra de teatro!

Rafael, Karla y Mariana

– ¡Hacer imanes e investigar cómo se hacen las hojas de los cuadernos, para no contaminar más!

América (como apenada)

– ¡Hacer pegamento!

Imanol (con voz baja)

– ¡Hacer corrector!

Erika (a punto de reír)

– ¡Hacer un guión de radio!

Observé que había un sinnúmero de propuestas. Comenté que para llevar a cabo la votación cada uno tendría que argumentar: ¿Por qué les gustaría realizar ese proyecto?, y que no solo era, porque me gustó, sino por lo que iban a aprender o iban a hacer. (Es difícil que argumenten el trabajo serio les cuesta trabajo). Así que nuevamente empezaron a expresar que proyecto les gustaría realizar.

Tania:

– La obra de teatro suena interesante.

Erika:

– Conocer las características del guión de radio y mejorar mi participación.

Saúl:

– La obra para mejorar mi participación y expresar mis sentimientos cuando escribo, quitarme la pena.

Karla:

– Me llama la atención como se queda pegado en las manos y la sensación que se siente cuando se seca.

Diego:

–La obra sería interesante lo que vamos hacer para quitarnos la pena

Alberto: (un niño muy hábil para el futbol pero con pocas ganas de aprender otras cosas)

– La obra de teatro, para que se me quite la pena pueda hablar fuerte y claro.

Imanol (un niño que le gusta armar y construir cosas siempre está buscando que hacer)

– Imanes, no he hecho uno y quiero aprender

Las argumentaciones siguieron y por fin llegamos a la elección del proyecto, pregunté a los alumnos: -¿Cómo elegimos el proyecto? – Por medio de la votación (contestaron todos a coro). – Está bien (contesté), se llevó a cabo la votación, claro que yo no quise votar, porque me he dado cuenta que mi voto influye para que tomen una decisión y después se arrepienten de haber votado por ese proyecto, así que esta vez me abstuve de votar a pesar de que insistieron mucho en que yo votara. El proyecto que tuvo mayoría de votos fue hacer una obra de teatro aclarando que se tenía que escribir la obra y no era cambiar un cuento en obra como lo había propuesto Diego, así que empezamos con la elaboración del contrato grupal.

Para realizar el contrato grupal América y Tanya sugirieron, primero hacerlo por equipos y después elaboráramos uno a nivel grupal, así que cada equipo empezó a elaborar su contrato en su cuaderno, conforme fui pasando a los equipos escuchaba como se ponían de acuerdo y argumentaban las actividades o tareas

tenían que realizar, es interesante como ellos mismos al proponer las tareas van descalificando o preguntando si están en lo correcto o no, hay quién sólo dice yo ya propuse una, tú no has propuesto nada, propón otra yo ya dije dos, tu di otra, como si fuera cosa de ver quien dice más o dice menos; al momento que uno los empieza a cuestionar, las ideas fluyen, las participaciones se van haciendo más consientes, entienden, razonan y deciden que van hacer primero, que después, y como lo van hacer. Después de pasar con todos los equipos escuchamos las propuestas de cada equipo y entre todos escribimos el contrato grupal quedando de la siguiente manera:

Contrato grupal

Tareas	Recursos	Responsable	Tiempo
Elegir el tema de la obra	libros	Todo el grupo	Un día
Investigar ¿Cómo se escribe un guion de teatro?	Libros e internet	Todo el grupo	Dos días
Escribir la obra	Cuaderno, lápiz	Por equipo	Tres días
Memorizar el personaje	El guión	Todos los equipos	Cuatro días
Ensayar la obra	El guión	Todos los equipos	Una semana
Hacer la escenografía	Colores, Marcadores, Papel bond	Todos los equipos	Una semana
Elaborar carteles	Papel bond y colores	Todo el grupo	Un día
Presentar la obra	Aula de usos múltiples	Todo el grupo	

La primera actividad era elegir la temática de la obra, así que se aceptan propuestas -dije-; el equipo de América propuso porque no hacemos una obra de terror se acerca ya noviembre, sería interesante hacer una, ¿están de acuerdo con la propuesta chicos?— pregunté—, todos en coro afirmaron que si, ¿otra propuesta que tengan?, –Nooo!, contestaron nuevamente todos; así que, como la propuesta fue aceptada, pasamos a la siguiente actividad: investigar ¿Cómo se escribe un guión de teatro? Esta parte es importante porque haremos la

interrogación de textos donde se lleva a cabo el proyecto global de aprendizaje para saber ¿Qué va a aprender el alumno? y ¿Cómo lo va a aprender? Así, que les dicte un pequeño resumen sobre el guión de teatro y después de escribirlo lo íbamos analizando, Tania leyó el primer párrafo ¿Qué es una obra de teatro? Después pregunté: ¿Quién me puede decir que es una obra?

Saúl:

–La obra puede estar representada en vivo frente a una audiencia.

Erika:

–La obra se representa frente a un público o audiencia

Jesús:

–Los actores le dan vida a la obra

Arisdelsi:

–Está hecha de un cuento, una anécdota, una historia y está escrita en forma de libreto.

Tanya:

–Maestra los actores o los personajes son los que le dan vida a la obra

Jesús:

–En la obra de teatro son los personajes y en el cuento los actores quien le dan vida a la obra

Karla:

–¡No! Al revés. En el cuento son los personajes y en la obra son los actores los que le dan vida a la obra porque son los que actúan.

Adrián:

– En la obra los actores van a actuar a los personajes y los personajes son parte de la obra escrita

Maestra:

–Entonces ¿Qué es una obra de teatro?

Arisdelsi:

–Es un libreto para actuar frente a un público o audiencia y los actores le dan vida.

Katherine leyó la siguiente parte en donde hablan de las características del libreto o guión.

Jesús:

– Entonces tenemos que escribir un guión teatral, donde incluyamos los diálogos y las acotaciones de los personajes

Maestra:

¿Que son los parlamentos?

Tanya:

– Los diálogos de los personajes

Adrián los que representan la obra se les llaman actrices y actores

Maestra:

– ¿Qué son las acotaciones?

Katherine:

– Indican sentimientos como se va a expresar la persona

Adrián

– Las acotaciones indican movimientos entrada y salida de los personajes

Tanya

– Indican tono de voz y entrada y salida de los personajes.

Maestra

Entonces las acotaciones son sólo para los personajes

Imanol:

No hay para todos los que participan en la obra

Maestra:

– ¿A quién? o ¿Para qué se hacen acotaciones?

Adrián:

– Para la actores, narradores, operadores de la música, técnicos; para anunciar entrada y salida de actores.

Maestra:

– Para operadores de la música ¿Cómo se llaman?

Eduardo:

– Jefes o responsables de audio y sonido

Tanya:

– Las acotaciones para el público

Todos sueltan una carcajada y también Tanya, rectificando rápidamente ¿no verdad?

Maestra:

– ¿Creen que hay acotaciones para el público?

Adrián:

– No hay guiones para al público donde se le indique en que momento va a aplaudir, reír o llorar.

Continuamos interrogando el texto entre ruidos y murmullos por querer participar, dando respuestas sin que les toque su turno y yo tratando de dar orden a sus participaciones, procurando que los que no participen lo hagan obligadamente

Maestra:

¿Cómo identifico qué es una acotación?

Braulio:

–Se escriben entre paréntesis.

Saúl Ríos, (mejor conocido como Ríos lo llámanos a sí por su apellido ya que hay otro Saúl y como el llevo este ciclo escolar, le toca por apellido según los alumnos es una regla que la siguen desde tercer año).

–En los guiones de teatro que nos dio las acotaciones están con otra letra y se ve inclinada, están entre paréntesis.

Diego:

–También hay signos de puntuación, como los puntos y aparte, comas, signos de interrogación y signos de admiración.

Entre preguntas y preguntas concluyeron los alumnos que el punto y la coma sirven para separar una idea de otra, distinguir donde termina un diálogo de otro, los puntos suspensivos sirven para dar pausa en los diálogos, los signos de admiración expresan sorpresa, alegría o miedo, que los signos de interrogación los utilizan para hacer preguntas, que las mayúsculas se escriben al inicio del dialogo e inicio de las acotaciones, en los nombre propios que las comillas se utilizan cuando se quiere citar una frase o algo textual que alguien dijo.

Quedé sorprendida de la gran cantidad de participaciones de los alumnos y de sus conocimientos que tienen con respecto a los signos de puntuación, por lo que no acabo de entender, porque cuando escriben no lo ponen en práctica, no utilizan sus conocimientos, y me pregunto: -¿les da flojera?, ¿no les interesa mejorar sus escritos o sienten que no es importante lo que escriben?

Después de haber interrogado el texto los alumnos empezaron a escribir su obra, formaron sus equipos de acuerdo a sus empatías, comenzaron entre gritos, movimiento de mesas, risas, discusiones y ruidos externos de carros, los compañeros que van a comer y hacen mucho ruido o escándalo, a escribir, algunos equipos no lograban ponerse de acuerdo de cómo empezar la obra, fluían muchas propuestas pero ninguna tomada en serio, para comenzar se pasaron casi 40 minutos y nos fuimos a comer, al día siguiente siguieron escribiendo su guión, contaban con 40 minutos antes de salir al recreo y con la consigna de que sólo tenían la semana para terminar su guión, después tenían que ensayar su obra. Mientras yo pasaba con cada equipo y revisamos sus avances de escritura de reojo observaba y escuchaba como iban escribiendo su guión algunos comenzaban a repasar sus diálogos; pasó la semana entre jalones y estirones como comúnmente se dice, terminaron su guión lo pasaron en la computadora y estaban listos para ensayar.

Los ensayos fueron productivos ya que ellos mismos iban dándose cuenta que faltaba ser claros en la frases, que no se entendía la secuencia y que esto tenían

que volverlo a escribir (cosa que les daba flojera), si faltaban signos de interrogación en el escrito o admiración se tenían que anotar

Se indicó que al realizar los ensayos observaran que hacía falta y escribieran o corrigieran sus guiones, así llegó el día del ensayo general después de este ensayo subimos al salón para comentar si estaban listo para presentarla al día siguiente, la mayoría opinó que no, que faltaba como ensayar más, terminar las escenografías, ponernos de acuerdo sobre quien quita y pone la escenografía, por lo que entre todos decidimos que tendría que ser el día jueves 3 de noviembre presentar las obras porque algunos no asistirían el lunes y martes y los equipos estarían incompletos,

Acordamos entonces realizar los carteles de invitación para la presentación de la obra de teatro, así que hicimos un recordatorio de que datos debe llevar un cartel de invitación y por equipos elaboraron sus carteles, fue interesante ya que la mayoría de los alumnos recordaban las partes del cartel y sobre todo comentaban: tiene que ser vistosos, tener frases que llamen la atención, indicar el lugar y fecha de la presentación y tener una imagen acorde a lo que se dice.

Me di cuenta en el ensayo que no seguían el guión tal como lo habían escrito, cambiaban unas palabras por otras, improvisaban diálogos, estaba realmente consternada y enojada, después volví a la calma, cuando los compañeros de la red me comentaron que está bien, que sonaba interesante como improvisaban, que no era tan trágico como yo lo estaba tomando. Así que el día lunes cambiamos la fecha de presentación en los carteles, terminamos las escenografías, y por fin presentamos nuestra obras a los compañeros de la escuela, después de la presentación realizamos la evaluación.

Comentando primero lo que lograron hacer bien, lo que les costó trabajo hacer en relación a las actividades del contrato grupal, en cuanto a la lectura comentaron que aprendieron como se leen los textos cuando llevan signos de interrogación y exclamación, ya que si no le daban la entonación se perdían los diálogos en la

obra, a seguir las instrucciones de las acotaciones porque muchos no las siguieron y eso hizo que la obra no saliera como ellos lo esperaban, y comentaron que todo esto lo aprendieron porque lo hicieron y así pudieron darse cuenta de sus fallas. En relación a la producción de textos aprendieron a escribir un guión de teatral, con todos los elementos que éste lleva: escribir las acotaciones para los personajes, narradores y técnicos; algunos comentaron que esas acotaciones no las hicieron muy precisas y por eso hubo fallas al presentar la obra por lo que aprendieron que es importantes especificar bien en las acotaciones que se va hacer y aprenderse correctamente los diálogos para no improvisar tanto.

Como docente, logré que trabajaran armónicamente en equipo, que compartieran sus saberes con los demás, que las actividades que se propusieron en el contrato se realizaran a través del trabajo conjunto.

Me costó trabajo que los equipos participaran de manera colaborativa, que todos propusieran más cosas para que no recayera en un solo alumno toda la responsabilidad.

Aprendí, junto con ellos, que los conocimientos previos que tienen, son la base de lo nuevo que pueden aprender y ponerlo en práctica, que solo falta comprometerse con lo que uno hace y tener paciencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos

Bibliografía

Jolibert, Josette y Christine Iraiki. (2009) Niños que construyen su poder de leer y escribir. 1ª ed. Buenos Aires: Manantial. 304 págs.

Jolibert, Josette y Jacob Jeannette. (2003) Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. 1ª ed. Chile: LOM ediciones. 281 págs.

El encanto de la democracia en el drama

Por Mireya Martínez Montes³⁵

Sin esperar tanto, surgió la propuesta de una obra de teatro: --Oigan chavos, ¡hay que hacer una obra de teatro!, todos podríamos participar y nos quedaría bien padre— comentó Maribel, otra sugerencia la dio Ramiro, quien señaló— y sí mejor hacemos un guión radiofónico como en la primaria--, Carlos muy emocionado, comentaba: —mejor un noticiero y lo grabaríamos en video—, pero Nadia indicaba: —también podemos escribir historias de terror. Las propuestas estaban dadas, solo faltaba elegir una, pues con el tiempo encima sería imposible concretar todas. Teníamos ocho sesiones para desarrollarlo.

Este fue el inicio de un nuevo proyecto con los estudiantes de secundaria del primero “C” el quince de junio, fecha muy cercana a las elecciones del 2012 lo que les causaba inquietud. Estos jóvenes de la Secundaria Diurna No. 251, llegan cargados de energía cada mañana, contrastan con el áspero y desolado paisaje de Cuauhtepac, Barrio Bajo, nombre con el cual ubican a esta colonia de la GAM, tal como se acostumbra decir a la urbanizada delegación Gustavo A. Madero, ubicada en el Distrito Federal.

Este proyecto venía precedido de la exposición y análisis de los carteles y de la evaluación del proyecto *Escritura*³⁶. Seguían entusiastas y motivados porque las vacaciones asomaban con ojos vivarachos a sus vidas. Las ausencias se manifestaban latentes a pesar de ser cuarenta y un jóvenes. A sabiendas de que por esa razón, los chicos se niegan al trabajo, arrojé la pregunta detonante de procesos: --Ahora qué sigue, ¿Qué queremos hacer juntos?--. Esta vez, quise profundizar la pregunta en cada estudiante, así que pensé en dos preguntas como

³⁵ Profesora en Educación Secundaria, Pertenece a la Red Metropolitana de Lenguaje.

³⁶ Este proyecto lo realizamos antes, la característica principal consistió en investigar la historia de la escritura.

el organizador para sus respuestas. Pedí a cada uno de los estudiantes que expresara qué propuesta le gustaría trabajar, pero también por qué querían que se realizara. A pesar de ser insistente en que de forma individual participaran, tuve pocas opciones:

Ramiro: --El guión radiofónico lo podríamos hacer como uno que realizamos en la primaria, donde se escuchaba el programa durante el recreo.

Nadia: --Es más seguro que nos divirtamos leyendo y escribiendo historias de terror y también leyendas, además me parece una actividad interesante.

Carlos: --Hay que grabar un noticiero, es más divertido.

El resto de los muchachos sólo escuchaban a sus compañeros, algunos inquietos, otros atentos...

La pasión por el drama

Maribel nos sorprendió con su propuesta y argumento: —¡Hay que hacer una obra de teatro!, estaríamos juntos, trabajaríamos y echaríamos a volar nuestra imaginación al trabajar la obra y las personas que les cuesta expresarse les ayudaría mucho y también aprenderíamos a trabajar juntos. --Esta chica alegre y comprometida, despertó en ellos el interés, la curiosidad y el convencimiento por trabajar una obra de teatro--. De esta forma decidimos realizar un guión teatral.

De repente, las dudas surgieron con algarabía. Así que inquietos y hablando al mismo tiempo lanzaron preguntas como si fueran dardos en el puesto de globos de la feria, decían: --¿Cuándo la presentaremos?, otros más: ¿quién nos verá?, ¿invitaremos a los papás?, ¿qué obra haremos?, ¿quién va a actuar?... De pronto, se hizo un silencio dramático, Jacqueline dijo emocionada:--¡Vamos a actuar con vestuario y todo! También a mí me invadió la emoción, el tema elegido por ellos hizo que se involucraran. Para sus adentros. Ya se estaban mirando actuar. Buscando que nos organizáramos dejé de hablar y poco a poco la calma

se interrumpió por una ola de manos, iba surgiendo en ellos su deseo de participar.

Ángel --un niño respetuoso y atento-- tomó la palabra: --Hagamos la obra de teatro, maestra.

--¿Sabes algo respecto al teatro?, ¿has visto alguna obra?

--No ninguna, ni participado, ni leído.

--Bueno, está podría ser una oportunidad para que aprendamos al respecto ¿no creen?

La inquietud y alegría propia de Lizet le hizo preguntar: --¿*Puede ser Caperucita roja o la Cenicienta?* Mientras el grupo se sintió atrapado por lo que dijo Lizet y observaba atento y ensimismado. A lo que respondí: --Sería mejor que nosotros escribiéramos nuestro propio guión, ¿qué opinas? —Ella se quedó pensando—. Entonces para buscar convencerla expresé: --Así elegimos los personajes, definimos el conflicto al que se van a enfrentar, el lugar... ¿Te parece?-- con seguridad expresé: --Claro. Fue entonces que me dirigí cuestionando a todo el grupo: --¿Están de acuerdo? El grupo asintió y continuamos trabajando.

Por momentos invadía la calma y la serenidad, pero a veces asomaba una chispa de alegría ante una propuesta interesante. Fuimos organizando las actividades que integrarían nuestro proyecto de acción, herramienta de sistematización de las actividades.

¿Qué hay que hacer?

La pregunta que desató una cadena de acciones fue: --¿qué tenemos que hacer para escribir una obra de teatro? Las respuestas de los chicos no se hicieron esperar; surgían como un torbellino:

--Pues hay que leer algunas obras escritas.

--Analizar las obras.

--Hay que trabajar en equipos.

--Integrarnos en equipo.

--Revisar e identificar las partes de las obras.

--Escribir un gui3n de teatro.

--Ensayar los di3logos.

--Y hay que presentar la obra, cu3ndo ser3...

Nidia, una chica responsable y atenta, que en ocasiones muestra actitudes incitantes al desorden, mencion3:

--Son muchas actividades y ya casi salimos de vacaciones, ¿no nos va a dar tiempo. Maestra!, ya unos ni vienen, ser3a mejor que dijeran quienes si van a venir a trabajar, porque unos de los que est3n diciendo ni trabajan y otros ya casi no vienen, qu3 digan quienes van a venir los dem3s d3as—. Otra chica, Andrea, la secund3 --una joven alegre y por lo general en rebeld3a: --¡S3, maestra! Mejor que levanten su mano o que digan de una vez, quienes se comprometen--.

Estaba sorprendida de las observaciones que hac3a Nidia, pues para m3 todo marchaba sobre ruedas, sin alg3n bache en el camino; me hizo mirar el registro de asistencias que indicaba que efectivamente empezaban a faltar entre seis y diez participantes cada d3a, situaci3n que permiti3 asegurarse de quienes en realidad trabajar3an este proyecto. As3 que integramos los equipos de quienes estaban dispuestos y quienes no estaban seguros; por medio de la elecci3n de colores surgieron los equipos.

Al organizar las actividades, una de mis tareas fue investigar y traer obras cortas para su lectura en clase. El desánimo de las ausencias había sido superado y nuevamente el grupo se invadía de alegría, entusiasmo e interés por un proyecto cuyo contenido para algunos totalmente desconocido, uno de estos jóvenes expresaba: –nunca he ido al teatro, tampoco leído y mucho menos participado en alguna obra—. Al escucharlos a mi mente venía la idea: --¡no será una tarea sencilla!, pero esto nos permitirá desarrollar diferentes habilidades con sentido como señala Jolibert y Sraïki *en Niños con el poder de leer y escribir--*. Esto se confirmaba cuando los escuchaba argumentar su postura al inclinarse por el tema del proyecto; trabajar en equipo, desarrollar su imaginación y creatividad en la escritura y expresarse en público.

La planificación y organización la registramos en el formato denominado contrato de actividades sugerido en la *Pedagogía por Proyectos*:

Cuadro. Contrato colectivo del proyecto formulado en plenaria

Proyecto: Una loca obra de teatro			
Propósito: Aprender a escribir y actuar una obra de teatro			
Actividades	Responsables	Recursos	Tiempo
Leer obras de teatro cortas Analizar las obras Integrar equipos Revisar e identificar las partes de las obras Escribir un guión de teatro Ensayar los diálogos Presentar la obra de teatro	Docente y alumnos todos todos equipos de 6 personas	Diferentes obras de teatro, cuaderno, pizarrón. Vestuario y utilería	Del 15 de junio al 5 de julio de 2012 sesiones

Durante las siguientes cuatro sesiones nos dimos a la tarea de leer e interrogar algunas obras de teatro, como: *Las enaguas coloradas* de Norma Roman Calvo, *Apariciones* de Cristina Pacheco, *Los sordos* de Germán Berdiales, una adaptación de un fragmento de *Macario* de Bruno Traven, y finalmente, *En el hueco de la mano* de José López Arellano, cada obra tiene sus características y temáticas distintas, la última obra llamó particularmente la atención de los niños, por el lenguaje popular retratado por el autor.

Jazmín, con asombro y una interrogante exaltada reflejada en sus ojos, saltó de su asiento: --¡Pero dice groserías, maestra! ¿Cómo nos pone a leer esto?

Alondra, con voz inquieta, mencionó: --¿Ya vio lo que dice?

Ezequiel ya no pudiendo abrir más sus ojos, lanzó un escandaloso:--

¡Escuché!, ¡qué barbaridad!

Jonatan asombrado: --¡Ay maestra pero vea!, ¡Cuántas groserías! y ¡vea lo que dice aquí!

Me sorprendieron sus actitudes ante lo que leían, pues mi selección de obras se hizo considerando el acercamiento a diversos usos lingüísticos, como lo señala Carlos Lomas. También tomé en cuenta los temas con los que se identifican los adolescentes, pues de acuerdo con Teresa Colomer, en ocasiones los estudiantes sienten empatía con los personajes de la literatura y son capaces de ponerse en el lugar del otro. Aunque al escuchar sus palabras, me sentí desconcertada y me asaltaban las dudas respecto a la selección de textos que les había presentado, poco a poco el río tomaba su cauce y todo iba aclarándose cuando señalé: --Creo que todos alguna vez hemos dicho una grosería, ¿o no?—.

La discusión nos llevó un buen rato y mis palabras llevaron a los chicos, al descubrimiento del uso del léxico y expresiones según el contexto donde se encuentran, según la situación, propósito, el género y el registro nos diría Halliday. Los alumnos comprendieron, pero no aceptaron.

Analizamos cada una de las temáticas abordadas en las obras; en *Las enaguas coloradas* se rieron mucho por el malentendido provocado por la compra de las enaguas a Chole, mientras en *los sordos* como el título lo sugiere se provocan incidentes por no escuchar correctamente, identificamos sus características y las plasmamos en una hoja de papel bond, rescatamos el uso de los distintos signos de puntuación en la escritura. Estas observaciones las

registramos en el siguiente cuadro de herramientas, que nos sirvió para ser consultado durante el proyecto y donde se puede comprobar que para ellos no fue válido utilizar palabras altisonantes:

Herramientas para la escritura de un guión teatral
Uso del guión largo Uso del guión corto Signos de interrogación Signos de admiración Puntos suspensivos Buena ortografía Uso de los paréntesis para indicar las acotaciones
Características de la obra Debe ser:
Divertida De suspenso Sin decir groserías

Cuadro. Herramientas de la escritura de un guión de teatro

En la tercera sesión, se reunieron en el equipo que previamente habían formado para elaborar su propio texto dramático. Es indudable que el desarrollo de los primeros argumentos estaba en construcción. Es uno de los aspectos que constantemente se cubre al trabajar bajo una línea constructivista y educando la argumentación.

Al acercarme a observar a cada equipo, me llenaba de satisfacción la regulación que entre ellos ejercían para ir afinando lo que realizarían; notaba que se fortalecía el aprender a tomar decisiones con argumentos, competencia señalada en el Perfil de Egreso de Educación Básica de la reforma 2011.

Los niños se veían envueltos en una serie de dilemas por no saber qué propuesta elegir, tenían la oportunidad de verbalizar sus pensamientos y era difícil decidir, pues parecía que todas las propuestas de los integrantes eran buenas, esto observé al acercarme a cada equipo, al escuchar y mirar que hacían los muchachos. Algunos me preguntaban qué opinaba respecto al problema que enfrentarían los personajes, otros cómo se escribía alguna palabra.

Después de compartir las ideas, empezamos a escribir, los niños comentaban en su equipo, leían y releían, algunos imaginaban su personaje actuando y diciendo ya sus diálogos. El ánimo estaba desbordado. El equipo de Laura, Victoria y Úrsula, presentaron el primer conflicto, pues no lograban llegar a un acuerdo; Laura quería que se tratará del robo a una joyería, Victoria de una situación incómoda dentro de la escuela y Úrsula que tratará de una niñera que se robaba a dos niños. Pregunté: --¿qué quieren representar? Esto me hizo recordar lo que Cervera y Hernández dicen acerca de la relación que existe entre la oralidad y la escritura, y para escribir necesitamos expresar nuestro pensamiento dándole voz.

Más allá el equipo formado por seis chicos: Maribel, Esteban, Nidia, Gabriela, Efraín y Víctor también empezaron con sus respectivos desacuerdos derivados del reparto de los parlamentos para cada personaje, pues a Nidia le tocaría interpretar al personaje de una sirvienta que complacía en todo los gustos de la princesa Anel, personaje principal de toda la obra, solicitaron mi intervención--¿puede venir?—dijo: --Esteban

Señalé: --¿Qué pasa?

Víctor preocupado y molesto comentó: --Es que Nidia no quiere hacer el personaje de la sirvienta, y pues es el único papel que falta.

Pregunté a Nidia: --¿Por qué no quieres representar ese papel?

Nidia enojada y observando a Víctor: --¡Hay, pues es que la verdad a mí no me gusta ser sirvienta!

Comenté: --Lo entiendo, pero recuerda que es parte del reto representar un personaje que no eres tú; sin embargo lo puedes representar y eso no significa que seas una sirvienta o que en el futuro lo seas.

Como lo preví fue una tarea ¡Nada fácil!, sobre todo en asumir vivir una vida cooperativa. Algunos estudiantes no lograban ponerse de acuerdo, a otros les faltaba claridad al estructurar sus ideas en el texto. Hubo un equipo que desde un inicio empezó a desarrollar su guión, inclusive a entrar en el plano de la representación, este avance le permitió al equipo madurar su trabajo a diferencia

del resto. Para retroalimentar realizamos un cuadro con las características que debían manejarse en los guiones teatrales. Posteriormente comentamos el texto realizado para la obra.

La tarea se complicaba. Algunos estudiantes no lograban ponerse de acuerdo, a otros les faltaba claridad al estructurar sus ideas en el texto. Aunque hubo un equipo que desde un inicio empezó a desarrollar su guión, inclusive comentar y actuar ya su personaje, este ejercicio le permitió al equipo madurar su trabajo.

Terminamos de escribir casi la versión última en un proceso un poco de estira y afloja. Este ir y venir de comentar, ordenar y estar de acuerdo con lo que se escribe, nos llevó tiempo. Así también las ausencias de algunos estudiantes, debidas a ese extraño rumor que surge: -- “¡Ya todos los maestros entregaron calificaciones!”, ¡No es necesario asistir ya! Indudablemente, nos encontrábamos en la recta final del ciclo escolar.

Después de eso cada equipo empezó a planear la presentación en la biblioteca escolar que se realizaría el 5 de julio de 2012, a las 9:20 de la mañana, acuerdo que se tenía desde la plenaria al planificar las actividades.

Precisamente ese cinco de julio, cuando me dirigía al salón del grupo “E”, uno de los estudiantes, Esteban un chico atento y cumplido, me informó que no había venido casi todo el grupo, el único equipo que estaba era el suyo, y que ellos sí habían cumplido y traían vestuario, que se habían aprendido los diálogos, incluso que Gabriela había traído unas cortinas para poner el telón, y que los demás Maribel, Nidia, Efraín y Víctor estaban emocionados y seguros de su trabajo. Se acercó Maribel, derrochando emoción dijo: --¿ya podemos empezar a poner la escenografía?, ¿ya nos podemos cambiar?, su contagiosa alegría provocó en mí su efecto, expresando: --¡Sí, claro! Tengo clase ahora, pero ustedes pueden irse preparando en la biblioteca, le indique a la encargada que estaríamos ahí.

Después, no tardó en buscarme Esteban para señalar que la encargada no les permitió la entrada a menos que un profesor estuviera con ellos, también para

comentarme que necesitaban unos platos y una grabadora para poner la música de ambientación. Tenía clase con el grupo que estaba, necesitaba apoyo del prefecto de los primeros; y como siempre sucedía cuando lo necesitaba, brillaba por su ausencia. Entonces les pedí a los estudiantes continuar con la actividad solos por un momento mientras terminaba la clase con el otro grupo.

Busqué de inmediato a la contralora para que me prestara una grabadora y unos platos, pues tampoco les daban las cosas a los estudiantes hasta que la maestra Mireya fuera personalmente. Frente a la biblioteca se encontraba el resto del equipo cargando sus cosas y esperando que les permitieran la entrada, le indiqué a la encargada que estaría trabajando con ellos, pero que necesitaba salir unos minutos. Como anillo al dedo, la siguiente clase era con los actores y actrices; quienes ya habían colocado su escenografía y preparado los sonidos de ambientación.

Solo faltaba que los chicos se pusieran sus respectivos vestuarios; Efraín era un rey con una capita roja, una corona de papel amarilla, un cetro de color blanco, que dejaba mirar sus mejillas rosadas, le acompañaba su esposa la reina con su vestido azul muy elegante, sus zapatillas plateadas, encima su corona y cetro destacaban la figura de Gabriela.

¡Ni qué decir de los demás actores! Esteban con su saco de color negro, pantalón de vestir y zapatos bien lustrados; Nidia, quien al fin aceptó, representó, no el papel de sirvienta sino de una nana que cuidaba a las dos hijas de los reyes, hasta que se convirtieron en unas chicas de veinte años; por supuesto, complaciente y cariñosa en todo momento con las princesas.

Estaban nerviosos y preocupados porque todo saliera bien, Maribel comentó:-- fuimos a decirle a la maestra Socorro que si podía traer a los grupos de primero “A y B” para que vean nuestra obra de teatro—. La sorprendida, ahora era yo, se habían tomado la iniciativa de invitar a grupos distintos y no los que habíamos

decidido. En lugar de pedir la presencia de dos grupos de segundo grado, en último momento prefirieron a los grupos de primero.

¡Ay, maestra! Estoy muy nerviosa...

Hicimos la invitación de manera oral, pues no logramos escribir carteles, ni invitaciones debido a que nuestro tiempo, no fue el suficiente; sin embargo surgió la idea de invitar de viva voz a la presentación de la obra: “Julia, la princesa hippie y Anette, la princesa chilaquiles”.

Fernanda: --¡Ay, maestra! Estoy muy nerviosa.

--Tranquila, ustedes ensayaron, ya te sabes tus diálogos.

Gabriela: --¿Quién va a hacer la presentación?

Efraín: --Quedamos que Esteban nos presentaría.

Esteban: --¿Ahora qué digo? ¡Ah!, ¡ya sé! ¡Bienvenidos compañeros! El grupo de primero “C”, les da la bienvenida a esta presentación de la obra “Julia, la princesa hippie y Anette, la princesa chilaquiles”, actividad correspondiente a la asignatura de Español. Mis compañeros y yo la representaremos--.

Acomodamos las sillas y las mesas, se empalmaron para tener el espacio despejado en la biblioteca que es un espacio amplio y con una adecuada colocación, cabemos más de 80 personas.

Finalmente, se abrió el telón Nidia apareció cargando dos niñas una en cada mano: —Hay mis dos niñas las quiero mucho, crecerán como dos hermosas princesas--. De repente se cerraba el telón y aparecía un anuncio que decía:” Pasaron veinte años” y después, salió a escena Maribel con atuendo a la moda, comenzó a llamar a su nana: – Tráeme unos chilaquiles verdes con crema y...

Fue una presentación marcada por la curiosidad de sus compañeros de otros grupos, cuando salían a escena. Se notaban sus ganas por representar de

manera real las actitudes y emociones de su personaje. Aunque también tuvieron que sortear, ¡una caída inesperada de uno de los chicos! La caída del tacón de uno de los zapatos de la reina; pero más allá de estos percances todo salió adelante. Cuando terminó la presentación estaban muy contentos y recordando cómo se sintieron.

Reflexión

Es difícil, en cincuenta minutos diarios de clase, mantener la llama viva de interés y alegría que despierta el primer momento en que surge la posibilidad de un proyecto. En especial el interés por la producción de un texto tan específico como lo es el guion de teatro donde se conjugan diversidad de saberes: tener clara la estructura, ambientarlo, hacer uso de diversos signos de puntuación para reflejar los estados de ánimo, teóricamente tener presentes los elementos y características propias del texto.

Se suscitaron algunos conflictos durante el desarrollo de este proyecto en distintos momentos, primero porque hay que romper esquemas culturales y educativos de uno mismo concebidos como tradición y también de los jóvenes con las cuales trabajamos, mediar la diversidad de intereses y los valores que se ponen en juego ante una situación real donde hay que hacer vivir el ambiente de la democracia, por lo que eso implica estar atento al papel que cubre el docente en la *Pedagogía por Proyectos*.

Referencias

CERVERA R. A. y Hernández G. G.(2010) Saber escribir. México, Aguilar

COLOMER T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Síntesis, España

JOLIBERT J. et, al (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

HALLIDAY M.A.K. (2005). *El lenguaje como semiótica social*, México: F.C.E.

JOLIBERT J. et, al. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos, vivencias en el aula*. Chile: Manantial.

LÓPEZ A. J. (2010). "En el hueco de la mano". En CARBALLIDO E. *Grandes de la literatura. Teatro joven de México* (pp.41-58) Editores Mexicanos Unidos.

NICOLSON D. y Ayers H, (2002) *Problemas de la adolescencia*. Madrid: Narcea,S.A de C.V. Ediciones.

Volcán por estallar... o ¿Cómo funciona la naturaleza?

Elizabeth Camacho González³⁷

Es increíble como nuestro estado de ánimo hace que veamos el mundo de distintos colores y matices.... Hace un año exactamente veía como pasaban y pasaban los días; el cielo continuaba nublado. ¡Los fenómenos naturales siempre haciendo estragos en nuestras vidas, como los huracanes en esta temporada!

No dejaba de pensar que una vez más el autoritarismo, típico en muchas de nuestras escuelas del D. F., me había designado trabajar con un grupo de sexto grado de primaria a pesar de la negativa que yo manifesté: prefiero trabajar con el mismo grupo un año más, se facilitaría el desarrollo de proyectos que habíamos iniciado en segundo grado y daríamos continuidad al proceso de aprendizaje.

“Hay que pensar en tener buenos resultados en la prueba enlace - indicó el director- por eso trabajarás con sexto.”

Días después el tiempo empezó a cambiar. Las lluvias disminuyeron... La tormenta se fue alejando y el cielo comenzó a despejarse. El receso escolar estaba por concluir y el huracán en mi interior fue descendiendo a tormenta tropical. Me resigné a mi realidad: Primero, a planear cómo iniciar una nueva relación.

El primer día me presenté con el grupo, conversé sobre las cosas que me agrada realizar y la importancia de convivir en un ambiente de confianza y compañerismo. Todos se veían contentos. Les pedí que seleccionaran una palabra que reflejara lo que pensaron o sintieron al saber que regresaban a la escuela y la escribieran en el papel que les entregué. Pegué un periódico mural con una ilustración que tenía la frase “Bienvenidos a clases” y los invité a que pasaran a pegarla donde

³⁷ Profesora en Educación Primaria, pertenece a la Red Metropolitana de lenguaje.

quisieran. Algunas fueron: ¡Yupi! Tarea.. Felicidad... Emoción.. ¡Oh, noooo!..¡Qué divertido!..¡Ay qué feo!

Alguien dijo falta la suya y respondí: “¡Ya me la ganaron!, también había escogido emoción. La cambiaré por ilusiones”.

Cuando estaban colocadas todas las palabras, hicimos comentarios respecto a lo que habían expresado. Concluimos que había llegado el día de empezar a trabajar y trataríamos de hacerlo de la mejor manera posible para todos.

En seguida, les presenté en el pizarrón una carta escrita por mí (Sin decirles que era una carta). En ella expresaba mis expectativas hacia el nuevo año, así como la angustia o nerviosismo por saber quiénes eran, cómo les gustaría trabajar y si nos adaptaríamos a trabajar juntos. Les pedí que leyeran el texto y al terminar, en su cuaderno escribieran lo que quisieran al respecto. ¡Qué agradable sorpresa me llevé al leer algunos escritos! En algunos manifestaban alegría porque yo sería su maestra. Hasta Ximena escribió que le daba gracias a Dios porque estaría ese año con ella. Otros se presentaban y también expresaban lo que les gusta o molesta.

Tomando en cuenta que las primeras dos semanas las debíamos dedicar a la evaluación diagnóstica, la doble intención de dicha carta era trabajar un poco la interrogación del texto para conocer qué tanto sabían de este tipo de texto, cómo reflexionarían en torno a él y la manera de expresarse oralmente y por escrito. Lo primero que sucedió es que hubo quienes no sabían qué es un texto. Se dio un nivel de discusión bueno, en cuanto a definir la carta y sus elementos.

Además de esta actividad, consideré pertinente tratar de iniciar la estrategia de pedagogía por proyectos, digo traté, debido a que no conocía al grupo ni su forma de trabajar y no sabía si lo lograríamos.

La siguiente actividad fue la elaboración de un texto con el título que escribí en el pizarrón: ¿Qué quiero hacer este año? Después, los que quisieron leyeron al

grupo sus respuestas. Fueron pocos, pues percibía que no tenían la confianza necesaria hacia mí para expresar su sentir.

Poco a poco se fueron animando a hablar. Yo hacía comentarios positivos acerca de las ideas que expresaban y en relación a que podíamos manifestar nuestros puntos de vista y serían respetados por todos. Gustavo dijo molesto “Está bien, porque el año pasado sí se burlaban todos, hasta el maestro”.

La única información que tenía hasta el momento, era la que comentaron durante las actividades anteriores: que llevaban dos años sin trabajar ni aprender casi nada (frase que me pareció exagerada), debido al cambio constante de profesores o porque no les gustaba trabajar ni dejar tareas. Pregunté si hacían actividades de animación a la lectura y escritura, trabajo en equipo, exposiciones de temas o si habían visitado museos. La mayoría respondió que no. Sólo dos alumnos, Itzae y Eduardo, hermana y primo de dos alumnos con los que estuve el año anterior, comentaron que fueron a la feria del libro y al museo Dolores Olmedo. Eduardo agregó que también leyó los cuentos que yo le daba a su prima.

Esta situación era la que temía. En el grupo no se había trabajado el desarrollo de algunas condiciones facilitadoras para el aprendizaje. Tendríamos que empezar a hacerlo poco a poco. Entonces surgieron en mí algunas preguntas: ¿Podríamos empezar a implementar en estas circunstancias la pedagogía por proyectos? ¿Qué implicaría para el grupo esta nueva forma de trabajo, no llegarían a considerarlo como una imposición de lo que yo quería hacer? ¿Qué sucederá con el grupo que trabajé el ciclo anterior, continuará haciendo el mismo tipo de actividades?

Para ser sincera, los más de veinte años que llevo trabajando en esta escuela, ubicada en la comunidad donde yo nací y viví, al sur de la ciudad, me han demostrado que no hay continuidad en trabajo que realizamos los maestros. Al cambiar de grado los alumnos se enfrentan a mundos totalmente distintos, como si pasaran a vivir de un ecosistema a otro. Para mí ha sido desgastador y

decepcionante en algunas ocasiones, pero sobre todo satisfactorio cuando algunos alumnos experimentan que detrás de la tormenta pueden contemplar juntos la belleza de un arcoiris.

En esta ocasión, la única forma de saber que pasaría al desarrollar un proyecto con niñ@s a los que acababa de conocer, era intentarlo. Así que el segundo día de clases iniciamos la travesía.

Comienzo de la aventura

Les comenté que empezaríamos a trabajar un proyecto. Brevemente expliqué que entre todos podríamos decidir qué haríamos los próximos quince días aproximadamente. Sugerí que primero cada uno comentara en su equipo qué le gustaría hacer. (El grupo estaba distribuido en ocho mesas hexagonales con cuatro o cinco compañeros).

El siguiente paso sería que de las opciones planteadas, cada equipo analizara y decidiera la que más le había agradado para sugerirla al grupo y entre todos tomar la decisión sobre cuál de las 8 propuestas se llevaría a cabo. Pedí que la actividad seleccionada por cada equipo fuera escrita para poder explicarse breve y claramente, además, que agregaran suficientes razones para tratar de convencer a los otros equipos de hacer lo mismo.

Comenzó mi tarea de observación: En un equipo hablaban todos de todo, excepto de la selección de la actividad; En otro, callados, sólo intercambiaban miradas. No sabían qué hacer o cómo empezar.

Los murmullos de algunos equipos iban haciéndose gritos conforme pasaban los minutos.

David, ese niño moreno y delgadito, que no paraba de hablar y reír me estaba sacando de mis casillas, pero tuve que ser paciente pues sabía que gradualmente aprendería a trabajar en equipo.

Me incorporé a varios equipos para disfrutar de sus conversaciones.

Equipo 5

- Caro: Alimentación

- Santiago: La desnutrición

- Andrés: Los niños de África

- Santiago: Hay niños que se están muriendo de hambre, pero en Asia hay otros que viven en una montaña, se sientan y no hablan. Aguantan muchos días sin comer. Yo quiero saber cómo le hacen para no tener hambre como los otros.

Yo: ¡Ah, los que meditan! ¿Cómo sabes todo eso?

- Santiago: Lo vi en un documental de la televisión.

- Andrés: Ahora han salido noticias sobre los niños que no tienen comida en África.

- Carolina: Se ven bien feas las fotos.

- Yo: Entonces, ¿Quieren hablar de la alimentación o la desnutrición?

- Carolina: De por qué no les ayudan a esas personas.

Este tema me pareció perfecto para desarrollar el proyecto pues era de una situación actual, aunque sólo me limité a decir que me parecía muy triste la situación de África y que estaba padre su idea. Ellos reflejaron alegría y satisfacción en sus rostros.

Les pedí que explicaran claramente su idea para convencerlos de que la escogieran.

En el equipo 8 hablaban todos, discutían y no llegaban a nada. Cuando llegué, me preguntaron: ¿Cómo le podemos hacer para describir lo que queremos?

- Yo: ¿Qué es lo que quieren?

- Dayron: Hacer un volcán

- Deysi: Bueno... hacer el experimento.

- Yo: ¿Cuál experimento?

- David: Ver cómo funciona

- Yo: ¡Ah! ¿Cómo funciona para que pueda hacer erupción?

_ ¡Sí! Exclamaron todos.

- Yo: Bueno, en su texto mencionen que quieren hacer un volcán, pero expliquen para qué y cómo lo harían.

Empezaron a emerger de cada uno materiales y discusiones desordenadas: que si era aserrín, plastilina o papel; de qué colores específicamente; que si vinagre, sal de uvas, carbonato, limón, y agua mineral. Intervine nuevamente preguntando “¿Todo eso se necesita?” Y otra vez, el alegato comenzó. Yo preferí huir de ahí, pues querían que les dijera quién de ellos tenía la razón, cuáles eran los materiales correctos. Mencioné que tendríamos que investigar.

Para entonces la temperatura ambiente iba en aumento, se percibía interés en la mayoría de los niños.

Finalmente, las ideas que presentaron los equipos fueron las siguientes:

1. Contaminación del agua.
2. Experimentos sólidos, líquidos o gaseosos.

3. Investigar sobre el sida.
4. Evolución del hombre.
5. Alimentación. Desnutrición en Somalia.
6. Hacer trabajos en computadora.
7. Dibujos para desarrollar la creatividad.
8. Hacer un volcán para saber cómo funciona la naturaleza.

Pregunté: Ahora que tenemos las 8 propuestas ¿Qué hacemos? Al mismo tiempo se escucharon dos voces: ¡Una votación! Sugerí que antes podíamos escuchar la explicación más detallada de cada actividad y los argumentos de por qué querían hacerla, para después votar. Finalmente, ganó la opción de hacer un volcán y como ha ocurrido con otros grupos, no faltó quien manifestara su inconformidad. Dijeron que faltaba mi voto, esperando que se modificara el resultado y ganaran los dibujos, cosa que no ocurrió pues voté por la desnutrición. La verdad yo también me sentí decepcionada porque no ganó el tema que me había gustado, pero aclaré que cuando hay democracia, al aceptar una votación, debemos asumir con respeto y responsabilidad la opción ganadora.

Gustavo preguntó, resignándose a su derrota, si para el siguiente proyecto podríamos trabajar los dibujos, pues habían tenido muchos votos. Yo respondí que se contemplaría esa propuesta cuando decidiéramos trabajar el siguiente proyecto.

La elección de tema, es una parte importante en el desarrollo del proyecto y Jossette Joliber, menciona que debe hacerse a nivel grupal, pero mi corta experiencia me ha demostrado como en esta ocasión, que al hacerla primero en subgrupos y después presentarla al grupo en general, propicia mayor comunicación, participación, análisis y toma de decisiones.

Organizando el trabajo

Después de una segunda votación, con discusiones calurosas y desordenadas tratando de convencerse unos y otros, establecieron el nombre del proyecto: “Volcán por estallar.”

Entregué a cada niño un formato de contrato colectivo, sin decir su nombre y les dije que en él organizaríamos exactamente lo que queríamos hacer, quiénes harían cada cosa, cuándo y los materiales que necesitaríamos. Coloqué uno igual en el pizarrón, comenté que yo sería su secretaria e iría escribiendo lo que decidieran que haríamos y cuestioné cómo consideraban pertinente la repartición del trabajo. Respondieron que se hiciera por equipos, no por personas. Esto me pareció un buen principio, es decir, sería una nueva forma para ellos de realizar sus actividades.

El trabajo quedó dividido en tres partes: investigación, elaboración del volcán y presentación. Decidieron repartir las dos primeras en equipos. Investigar y exponer sobre ¿Cómo está hecho un volcán? ¿Cómo nacen? ¿Cómo se activan? ¿Qué es la lava, cómo se hace y dónde? ¿Por qué hace erupción? El último equipo sería el encargado de investigar y exponer sobre la elaboración de un volcán: materiales y cómo provocar su erupción.

Debido a que todos los equipos querían la última actividad, acordamos que rifarlas todas sería lo más justo.

La presentación, la parte más emocionante y divertida, estaría a cargo de todos los equipos ya que cada uno elaboraría su volcán.

Yo hablé sobre la importancia de dar a conocer a un público las actividades que realizan y pregunté a quién les gustaría presentarla. Nuevamente, después de escuchar distintas opciones, votaron y decidieron hacer la presentación a todos los alumnos de la escuela durante el recreo, el 2 de septiembre. Pero, ¿Cómo les

avisamos? Volví a preguntar. Acordaron hacer carteles por equipo y colocarlos en distintas zonas de la escuela días antes.

Por último, pregunté en qué consistiría la presentación. Empezó una granizada de ideas, ruidosa como suelen ser, aunque siempre agradable de contemplar y escuchar. Representaba el deseo de dar a conocer sus ideas y convencer a los otros. Todos opinaban, no sólo el equipo que hizo la propuesta. Con frecuencia era necesario interrumpir el trabajo, o mejor dicho, detener el desorden para retomar el saber respetar turnos para hablar, saber escuchar a los otros y respetar toda clase de opiniones.

Dayron opinó que los niños vieran cómo hace erupción el volcán. ¿Sólo eso?, pregunté. Entonces Vanya dijo podemos explicarles cómo son los volcanes, o por qué hacen erupción, agregó Citlalli. Todos estuvieron de acuerdo en que se hicieran las tres cosas.

Diferencias entre lo superficial y lo interno

Las sesiones dedicadas a la exposición de la información sobre las preguntas que investigó cada equipo permitió detectar algunas situaciones: en muchos casos, los niños memorizaron la información, pero se percibía que no la comprendían; utilizaban conceptos que desconocían y al cuestionarlos sobre ellos, no podían explicarlos, por ejemplo lava, corteza, placas, magma o manto. Sobre todo a los niños que repetían mecánicamente la información o sólo leían, les pedí que con sus palabras trataran de explicarlo, pero no lo conseguían. Entonces entre todos tratábamos de dar una explicación a la información auxiliándonos de las láminas que presentaron.

En cuanto a los volcanes, se sorprendieron al ver la gran diferencia que existe entre la vista exterior de un volcán y lo maravilloso que es por dentro. Fue necesario investigar sobre las capas de la Tierra, las placas tectónicas, los temblores, los tipos de volcanes, densidad, masas espesas y viscosas, materiales

que se pueden fundir y tuvimos que buscar sustancias u objetos cotidianos que ejemplificaran estos conceptos.

Al sur de la escuela tenemos a la vista el volcán Xitle y hacia el oriente al Popocatepetl e Iztacihuatl. Analizamos cómo en la comunidad hay muchas casas hechas con roca volcánica formada cuando hizo erupción el Xitle por última vez hace más de 2000 años y la diferencia de suelo que tiene con relación al del centro de la ciudad. Lo comparamos con el Popo que continúa en actividad hasta la fecha.

Como siempre fue valiosa la participación de niños que cuentan con un mayor nivel de conocimientos y permitieron el andamiaje para permitir a los otros su acercamiento.

Andrés preguntó a Yessica si de los volcanes salía gasolina. Ella no entendió a qué se refería, hasta que él mostro en su lámina, que en lugar de magma, había escrito magna. Con los comentarios que se hicieron ella comprendió que no eran lo mismo los dos conceptos y propició la reflexión sobre el valor del lenguaje y como una sola letra genera grandes diferencias.

Pudimos entender cómo la naturaleza influye en cada acontecimiento de nuestra vida y cómo al igual que los volcanes, nosotros tenemos infinidad de diferencias entre lo que somos por fuera y por dentro, entre lo que decimos y lo que pensamos.

Al terminar las exposiciones cada uno debería ir tomando las notas que considerara pertinentes e ilustrarlas.

Elaboración de herramientas

El último equipo era el responsable de explicar cómo se haría un volcán y con qué materiales. Para esto era necesario hablar de los instructivos, sus partes y en qué consiste cada una. Se dio la discusión sobre si era correcto a no llamarlo receta y

concluimos que no, lo más conveniente era instructivo pues receta comúnmente se usa para alimentos.

Una vez que el equipo concluyó, entre todos, (Nuevamente yo como su secretaria), elaboramos la explicación de este tipo de texto, esa fue la primera herramienta. Después se hizo la redacción colectiva del instructivo para elaborar el volcán.

Sólo faltaba la elaboración de los carteles. Primero pedí que en equipo escribieran qué es un cartel. Algunas opiniones fueron:

- “Es un texto informativo donde se pueden realizar actividades en cualquier lugar”
- “Es algo que explica lo que presentamos o de qué vamos a hablar, etc.”

Una vez que se reflexionó sobre lo expresado en los equipos, entre todos elaboramos una definición:

<p style="text-align: center;">Cartel</p> <p>Es un texto informativo que avisa sobre una actividad, evento o producto. Debe estar formado por: evento, fecha, lugar, hora, ilustración y un slogan.</p> <p>Hay que colocarlo en un lugar llamativo.</p>

Cada equipo empezó a elaborar su cartel, y me sorprendí porque les estaban quedando muy bien.

¡A estas alturas, mi ánimo estaba por el cielo! El día soleado y la temperatura agradable me hicieron pensar “Está saliendo padre el proyecto”.

Los niños dijeron que no habían aprendido mucho últimamente, pero sus hechos demostraban que sabían trabajar bien.

Preparando la presentación

Al terminar la elaboración de los carteles bajamos al patio para colocarlos en lugares visibles y distribuir los equipos a lo largo del patio para tener ocho mesas el día esperado.

Sugerí que en el recreo observaran la actitud de los niños hacia los carteles. Gaby dijo a ver si dan resultado.

Cuando volvimos al salón estaban contentos pues varios niños de otros grados preguntaban, dónde sería y cuándo. Yo me acerqué a un grupito de niños de primero y al preguntarles si habían visto los carteles, un tanto desanimados dijeron que sí pero no sabían leer lo que decían. Entonces se los leí y dijeron gustosos que si acudirían.

Solo faltaba ultimar detalles, quien daría la explicación en cada equipo, quién la demostración. Como podrían hacerlo varias veces tendrían oportunidad de participar todos los que lo desearan.

La mañana siguiente, al entrar a la escuela me di cuenta que no había ningún cartel y los niños se entristecieron al descubrirlo. ¿De qué sirvió nuestro esfuerzo? Dijo Gaby. De seguro fue el director – acusó Alan- Nos hizo lo mismo el año pasado.

Me dirigí hacia él para preguntarle y respondió: ¡Sí! ¡No te pases! Acaban de pintar la escuela y vas a echar a perder la pintura. ¡Qué coraje! ¿Dónde está la utilización de la escritura para comunicarnos realmente en esta escuela? Respondí molesta que eran carteles para invitar a todos a una actividad y sólo dijo que luego pasaran a avisar a los salones. Les comenté a los niños que si los había quitado él y Adán agregó que de seguro los tiró a la basura porque así es él.

El asunto es que no volvimos a verlos y decidimos durante el recreo volver a invitar verbalmente a todos los niños que pudiéramos.

El momento esperado

Llegamos al momento esperado. Bajamos 8 mesas del salón, las repartimos en el patio, colocaron sus volcanes y con nervios, risas, discusiones y mucho movimiento se dispusieron a su tarea. En cuanto empezaron a salir al patio los niños de otros salones corrían a las mesas para ver la gran demostración y atentamente escuchaban la explicación que les daban. No sabría decir quiénes estaban más contentos, si los niños que observaban, los que explicaban o yo. Hasta hubo una que otra maestra que se acercó a las mesas y el director corrió por su cámara “para tener evidencias”, comentó.

Todos los equipos tuvieron que repetir una y otra vez la actividad, pues el público iba de una mesa a otra y sobre todo los niños más pequeños preguntaban si se podían quedar a verlo otra vez.

“Maestra no hemos podido descansar”, comentó Dayron. Y yo ya estoy cansada de tanto explicar, agregó Ximena. Los dos con sus caras de satisfacción.

No faltó lo de siempre: que se les tiró el material, que algunos niños no se callaban, que se empujaban y que teníamos que dejar limpio todo el patio.

Evaluación de la actividad

Como última parte del proyecto se trabajaron individualmente las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí al desarrollar un proyecto? ¿Qué aprendí de mis compañeros y qué aprendieron de mí? ¿Qué es necesario para que un proyecto se desarrolle mejor?

Estas fueron algunas respuestas:

- Carolina: Es muy bonito trabajar en equipo porque puedo aprender de mis demás compañeros y ellos de mí aunque a veces peleemos.

- Brenda: No debemos pelear mucho. Tenemos que aprender de la maestra para desarrollar cualquier proyecto.

- Paola: Aprendí muchas cosas de los volcanes, sus partes y por qué hacen erupción. En las faltas de ortografía mis compañeros me ayudaban a corregirlas o cuando leíamos si no pronunciaba bien una palabra también me ayudaban.

Considero que para ser el primer proyecto, obtuvimos buen resultado, aunque faltan muchas cosas por realizar lo lograremos poco a poco.

En lo que a mí respecta, continúo aprendiendo cada día: me doy cuenta que debo tener mayores conocimientos relacionados a los temas que se abordan al desarrollar un proyecto; desarrollar la habilidad para saber dirigir el aprendizaje de los niños y para distinguir cuando intento encauzarlo de cuando quiero determinar que deben hacer. Tomar conciencia cuando me descubro tratando de darles los conceptos acabados sin brindarles la oportunidad de que ell@s los construyan o modifiquen.

Con satisfacción he comprobado como al socializar los proyectos en que he participado, igual que los niños, descubro muchas cosas que de otra forma no percibiría y como mi concepción del mundo escolar se enriquece con cada uno de ellos.

Por último he comprobado con este y otros proyectos en los que he participado, que la pedagogía por proyectos va estrechamente relacionada con conocimientos de ciencia, siempre tienden a explicar el mundo que nos rodea. Tratar de entender a la naturaleza es entendernos a nosotros mismos.

Por lo pronto me quedo con el comentario de Pedro, días después ¿Cuándo vamos a empezar otro proyecto? Sí me gustó trabajar así. El volcán está reposando. Y damos inicio a un nuevo ciclo.... como en la naturaleza.

Pedagogía por proyectos. Un encuentro de oficios

Patricia Ruíz Nakazone³⁸

*“Habla para que yo te conozca”
Sócrates*

Pasaron muchos años, catorce para ser precisa, antes de que regresara a dar clases con alumnos de carne y hueso. Niños con historias personales, con sueños, miedos, alegrías, tristezas, añoranzas...

Volver a la escuela significó reencontrarme con mis miedos, incertidumbres, asombros, extrañezas, certezas...

Atravesar la puerta de la escuela y la del salón de clases, fue incursionar de nuevo en el mundo surrealista que la escuela ofrece a quien se aposta como espectador. Cuando el hombre quiso imitar la acción de andar, creó la rueda, en nada parecida a una pierna. Del mismo modo ha creado, sin proponérselo, el surrealismo. Después de todo, el escenario no se parece a la vida que representa más que una rueda a una pierna. Así es la escuela: vemos lo que no hay, o hay lo que no vemos.

Durante esos 14 años, las únicas aulas que frecuenté fueron aquellas en las que fui responsable de generar experiencias formativas con docentes de educación básica. El último pizarrón que compartí con alumnos de primaria, que por cierto eran de quinto grado, era un pedazo de tablero pintado de color verde (valga decir que nunca tuve la suerte de contar con uno negro). El gis con el que escribía en él, no sólo apenas pintaba, sino que producía un atronador rechinado cuando se deslizaba sobre la superficie de aquel remedo de pizarrón; recuerdo con precisión casi enfermiza cómo el ruido que emanaba de aquellos dedazos de yeso

³⁸ Profesora en Educación Primaria, pertenece a la Red Metropolitana de Lenguaje.

aparentemente inofensivos, provocaba irritación a quienes lo escuchábamos y placer al que escribía.

También recuerdo que resultaba más fácil borrar lo escrito sobre ese improvisado pizarrón con un trapo húmedo, que con el tradicional borrador de madera cubierto con un cojín de fieltro diseñado ex profeso para ello. Habría que agregar que borrar con el trapo era menos peligroso para la salud de los que estábamos cerca del mencionado borrador de fieltro. Este pequeño objeto podía convertirse en un arma letal cuando caía manos de algún acomedido (o acomedida) que solícitamente se ofrecía a quitarle el exceso de yeso acumulado sobre el cojín de fieltro; lo sacudía con tal vigor que, de inmediato, se levantaba una espesa nube de polvo que crecía con cada golpe dado con el borrador sobre la pared. La nube nos producía, casi de inmediato, una pertinaz tos que nos obligaba a salir del aula y hacer una pausa involuntaria en nuestra sesión de trabajo. Aquellas espectaculares sacudidas de borrador iban, inevitablemente, acompañadas de una risa burlona, inocente, un tanto perversa y un gesto de “lo hice sin querer”. Ahora, los pizarrones son tan diferentes a aquellos de los que hablo; para empezar, su superficie es lisa, brillante y blanca, se escribe sobre ellos con marcadores hechos con tintas solubles en agua, fáciles de remover. Aunque debo de admitir que ambos pizarrones comparten dos cosas: lo mejor para borrar en ellos es el trapo húmedo y, la escritura siempre efímera.

Los recreos no cambiaron mucho en estos catorce años. A la fecha, como en aquellos tiempos, durante la media hora del recreo, los chicos y chicas cumplen con lo que se conoce como *guardia*. Esta práctica consiste en que los alumnos a los que les tocó la ceremonia salvaguarden, durante toda una semana, el orden preestablecido por los docentes y que tiene que imperar, permanentemente, en el patio de la escuela. Atrapar, o más bien jalonear, a los infractores que no respetan las normas que permitan la sana convivencia en ese espacio de esparcimiento, se convierte en un sueño anhelado para muchos niños. ¿Cuándo nos toca la guardia?, es una pregunta recurrente que los niños hacen.

El recreo se convierte en un espacio donde los alumnos juegan a reproducir el esquema policiaco empleado por los adultos para preservar el orden preestablecido a un grupo social: se convierten en policías que vigilan lo que el otro hace para, como buenos sabuesos, atrapar infraganti a los que corren sobre el concreto. Posteriormente lo detienen, lo presentan ante la autoridad competente y lo denuncian. La espontaneidad de salir corriendo tras la niña o niño que les agrada, o tras el atrevido que declaró su amor, se censura. Son los efímeros paladines de la justicia quienes se encargan de eso.

Los infractores no sólo tienen que forcejear tratando de zafarse de sus captores y tolerar los jalones a sus ropas y persona sino que, también, tienen que escuchar el regaño de su maestro o del responsable de la guardia y si la falta se considera grave, hasta del director. No hay defensa para el acusado; no hay razones, ni explicaciones que justifiquen tan osada acción. El desacato se convierte en afrenta a la autoridad y, como no hay abogados de oficio dentro de la escuela que defiendan el derecho a ser feliz, la sentencia para los inculcados es inapelable: recoger 10 papeles (número que varía según la falta y el criterio de quién esté de responsable de la guardia), y si el desafío persiste, corren el riesgo de quedarse el resto del recreo en la dirección, o parados aún lado de su maestro de grupo o el de la guardia.

Bien vale la pena, para los alumnos, esperar a que llegue la semana en que les tocará su ceremonia. Más allá de los preparativos sobre lo que van a decir o hacer ese lunes, se trata de aprovechar la oportunidad que se les brinda para que paguen los injustos y que los ajusticiados se hagan justicia por su propia mano.

Recuerdo el caso de Luis, mi alumno de segundo año. Él consideró, en su momento, que había sido atrapado injustamente por la guardia. Ese día, el niño se acercó a preguntarme:

-Maestra, ¿cuánto falta para nuestra ceremonia?

-Como seis semanas, Luis, ¿por qué?- Le respondí.

-Porque ya le dije a ese niño (señalándolo con el dedo) que cuando me toque la guardia, va a levantar veinte papeles.- Continuó diciendo.

-¿Por qué va a levantar veinte papeles cuando te toque la guardia?- Volví a preguntar.

Luis Enrique respondió en un tono airado:

-Sólo estaba corriendo porque estábamos jugando a las atrapadas en un espacio chiquito, ese niño llegó, me jaló y me puso a levantar diez papeles.-

-¿Dónde está la injusticia si estabas corriendo?- Pregunté.

Su gesto se transformó, su mirada retadora, indignada, dejaba entrever que yo era una bruta porque no entendía dónde estaba la injusticia. Su alegato no sólo fue contundente, sino que ratificó mi apreciación respecto a lo que, supuse, pensó de mí al hacerle la pregunta:

-No lastimé a nadie, no tiré a los chiquitos, no estaba haciendo nada malo...-

Entendí, entonces, que al no haber quién regule las injusticias dentro de la escuela, él haría lo que consideraba que era correcto: aplicar, sin reparo alguno, la milenaria Ley del Talió (“Ojo por ojo, diente por diente”).

Los alumnos son como papalotes que sortean la furia del viento. Vuelan, se desplazan, se mueven hasta que una mano insensible, y con licencia, de manera brusca, torpe, sin la menor consideración, les jala el cordón para dejarles claro quién manda dentro de la escuela:

-A ver tú, ¿por qué corres?

-¿Cuántas veces te tengo que repetir que el patio no es para correr? ¡Puedes provocar un accidente!

-¡Deja de patear esa boing, que no ves que hay niños chiquitos!

-¿No entiendes? ¡Te dije que te callaras!

Los niños detienen su vuelo, voltean y miran con asombro el rostro adusto que los acusa. Continúan su camino, abatidos. Unos recogen su cordón y lo guardan, los más curtidos, al menor descuido, recuperan su espacio, vuelve a ser suyo y ¡a volar se ha dicho!

Muchas situaciones vividas en el pasado volvieron a adherirse a mi cotidiano. Los recuerdos que tenía de las juntas de Consejo Técnico Consultivo se avivaron; no son muy diferentes ahora de lo que eran entonces: mantienen su rigidez y hasta podría decir, que su olor a viejo.

Escucho expresiones desconcertantes. Expresiones que se han ido acuñando a lo largo de los años por el magisterio y vuelto recurrentes en las reuniones de Consejo:

-¡Los alumnos no piensan y hay que enseñarles a hacerlo!

-¡Andan desatados en el recreo; hay que castigarlos porque si no, vamos a tener un accidentado!

-¡La propuesta del director es buena, hay que tenerlos sentados a nuestro alrededor, durante el recreo, para que no corran!

-¡Ya no se les puede castigar! ¡Ahora, sólo porque los ves feo, te echan a UAMAZI! ¡Hay que tener mucho cuidado, compañeros!

-¡Alejandro nunca debió estar en la escolta, es un desastre en su conducta!

-¡No! ¡Yo no quiero trabajar por equipos, pierdo mucho tiempo!

-¡Maestro, ya no deje pasar al papá de Karen! ¡Ese señor nada más está de chismoso, atento para ver quién se sale de su salón!

-¡No sé qué hice, pero los alumnos estuvieron muy trabajadores!

-¡Estoy sorprendida porque mi latoso ya trabaja!

-A los niños les gustó el trabajo que hicimos, me preguntan que cuándo vamos a volver a trabajar así.

-¡No todos son así. Algunos alumnos son buenos!

En fin, podría llenar hojas y hojas con los sentires de los maestros. Lamentos, quejas, reproches no faltan, siempre llegan puntuales a las Juntas de Consejo.

En cambio, las propuestas para solucionar los conflictos no fluyen de igual manera que los reclamos; hay demasiadas palabras y pocas respuestas traducidas en acciones. Dicen que las penas con pan son buenas, así que frecuentemente, la ansiedad, angustia y desesperación del magisterio son mitigadas con una buena comida durante la junta.

Para fortuna de los niños, y también de los maestros, nunca falta quien cree que, a pesar de las adversidades, los problemas y la falta de apoyo de la institución, los sueños en los que se arriesga todo, algún día se harán realidad. Como Fito Páez afirma en una de sus canciones: *¿Quién dice que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón*. Y aunque esas voces, que parecen desdibujar las realidades imperfectas, sean las que menos se escuchan y no tengan el mismo eco que las que enarbolan la desolación, son, sin embargo, voces capaces de aminorar el vacío que se percibe en las mencionadas juntas. Logran, a fin y al cabo, que la desolación ya no cale tan hondo, aún para los escépticos.

Es el desencanto, el resentimiento, el enojo, la añoranza de que antes no estábamos tan mal. La incertidumbre de si mi plaza es mía o no. El qué carajos pasa con las nuevas leyes que se están aprobando en contra del magisterio. La contratación trimestral que lleva al docente a la incertidumbre laboral. El no valorar por parte de las autoridades lo que se hace dentro del grupo en condiciones desfavorables. El no saber qué hacer con los alumnos que provienen de familias

violentas. La propia historia personal del docente. En fin, hay tantas hipótesis como maestros en las escuelas.

A catorce años de distancia, hago un recuento de lo que he vivido como docente, reflexiono y me pregunto ¿Cómo comprender la complejidad de lo que sucede en la escuela y por, consecuencia, en las aulas? Hoy me encuentro con dos escuelas que conservan prácticas, costumbres, creencias, mitos y rituales similares, heredados de la vieja escuela. Reconozco maestros, indistintamente de la época en que los conocí, con sueños, utopías, incertidumbres; profesores innovadores, tradicionalistas, eclécticos. Distingo alumnos que luchan, desde siempre, por ser escuchados, respetados, porque se les considere. Alumnos deseosos y necesitados de ejercer su oficio, su oficio de ser alumnos. Oficio que mis alumnos de quinto grado, a pesar de los pocos meses que estuvimos juntos, ejercieron paulatinamente.

Conocí a mis alumnos y a sus madres de familia en el mes de abril. Desplacé a la maestra Dianita, una compañera con escasos tres años en el servicio que venía del estado de Guerrero y que, a decir de la directora, había hecho tanto por esos alumnos que eran conflictivos, con historias difíciles, desordenados y que no querían trabajar.

Nuestro primer encuentro formal fue un lunes. Los alumnos bajaron a su clase de Educación Física con Meche, la maestra de deportes, como la llamaban ellos. Era su primera actividad de ese día, así que aproveché que ellos estaban en el patio, para llevar a cabo mi primera junta con las madres de familia y explicarles cómo iba a trabajar. Las madres de familia se mantuvieron atentas, expectantes:

-Voy a trabajar por proyectos. Junto con los niños vamos a decidir qué quieren aprender en lo que resta de este ciclo escolar.- Dije en aquella que era mi primera junta.

Fui de los planteamientos teóricos y las bondades de la Pedagogía por proyectos a la importancia de que los niños se expresaran de manera oral y por escrito, que leyeran, discutieran, propusieran, que aprendieran a resolver sus conflictos.

De esta manera transcurría mi monólogo hasta que fue interrumpido, bruscamente, por la señora Susana:

-¿Se va a ir o se va a quedar?-, me increpó.

La verdad es que nunca esperé que, de manera tan abrupta, alguien me interrumpiera. En algún momento pensé que preguntarían qué era eso de la Pedagogía por proyectos, pero no que me cuestionaran mi permanencia con sus hijos. No comprendí la pregunta que, además de que resultó incómoda, me dejó fría. Era como si las madres supieran que yo continuaba haciendo gestiones para regresar a trabajar a la universidad y que no tenía la certeza de quedarme en la primaria.

En ese momento, a las mamás no les importaban los proyectos, ni la importancia de escuchar a los niños, ni el trabajo cooperativo. Lo urgente era que no se volvieran a quedar sin maestro, ya que ese grupo había tenido la mala fortuna de que, en varias ocasiones durante el ciclo escolar, les cambiaran de maestro. La historia se repetía y yo me sentí mal; por un lado, mi deseo de regresar a la universidad con tiempo completo y por el otro, la posibilidad de que los alumnos se quedaran sin maestro si yo me iba. La charla se prolongó casi dos horas, así que los alumnos encantados, aprovecharon que el grupo que les precedía no había ido y se quedaron una hora más, abajo.

Ante este panorama, todo lo que yo explicara respecto a la forma de trabajar, sobraba. Lo que no sobró, fueron las explicaciones que tuve que dar sobre mi situación: la posibilidad de irme en breve, si me autorizaban nuevamente a irme con mis plazas a la universidad. Hubo molestias y reclamos, era comprensible que las mamás se disgustaran y me exigieran que no me fuera hasta que terminara el ciclo escolar. El compromiso que establecí con las madres de familia, fue que en

caso de que la comisión saliera, yo no me iba hasta que llegara un maestro. La reunión fue tensa y de poco interés hacia la Pedagogía por proyectos. Por fortuna, a la directora, la maestra Jose, quien se caracteriza por ser una mujer abierta a las propuestas, le agradó la idea cuando se la comenté, a tal grado que apoyó en dos los proyectos y además, revisamos con el resto de los docentes la propuesta en una junta de consejo técnico. Prácticamente sólo tenía dos meses -mayo y junio- para trabajar la propuesta.

Al terminar la junta, los alumnos subieron al salón. Lo primero que hicimos fue cambiar el orden de las mesas derruidas, con la cubierta de madera despostillada que estaban en fila. Pasamos las mesas alrededor del salón y nos sentamos los niños y yo, en círculo. Percibía sus miradas con desconfianza hacia a mí.

Traté de que conversáramos un poco, quería saber cómo se llamaban, con qué nombre querían que les hablara, qué les gustaba, qué esperaban de la escuela. Mi sorpresa fue grande pues varios de ellos tenían dos nombres y, justamente, con el que les llamaban algunos maestros y sus compañeros no les gustaba. Descubrí que a Daniel no le gustaba que le llamaran Brayan; Ángela prefería Michelle; Ricardo, Richard; Pamela, Pam; Monserrat, Montse; Yesenia, Yesi; Pamela, Dafne; y a Karen, Sherlyn.

Subrayé que estaban en libertad de preguntar y que si querían comentar algo en particular, podían hacerlo. Si bien no fue un éxito la charla, tampoco fue el fracaso total. Supe sus nombres, dejaron claro cómo querían que les llamara, me enteré que varios no querían que se fuera la maestra Dianita y a otros les daba lo mismo quien estuviera con ellos. La mayoría manifestó su interés por llegar a la universidad, aunque no sabían qué iban a estudiar. El resto dijo no saber si querían estudiar. Pam, fue la única que asertivamente dijo: voy a ser paracaidista como tío que es militar.

Me preguntaron que de dónde venía. Les platicué que estaba trabajando en la Universidad Pedagógica Nacional; que participaba en un proyecto de fomento a la

lectura dirigido a maestros de preescolar, primaria y secundaria y que hacíamos talleres para que los maestros aprendieran a trabajar, junto con sus alumnos, proyectos. Aproveché y les expliqué que nosotros íbamos a realizar proyectos; que de manera conjunta íbamos a decidir qué íbamos a hacer en el salón de clases; les aseguré que les iba a agrandar trabajar de esta manera, pero al igual que a las mamás, pareció no entusiasmarles. Pam me preguntó el motivo por el cual se había ido la maestra Diana. Traté de ser lo más explícita posible, estaba convencida que los alumnos tenían derecho a saber lo que sucedía dado que eran ellos los directamente afectados. No hubo más preguntas al respecto; así que procedí a investigar si les gustaría que fueran consideradas sus opiniones respecto a lo que querrían aprender en la escuela. Se hizo un silencio, intercambiaron miradas, rieron discretamente, pero no respondieron.

Después del preámbulo que tuvimos para iniciar nuestro breve ciclo escolar de dos meses y sin dar oportunidad a que hubiera reclamo alguno, dije:

-Muchachos, quiero que sepan que hay algo que no negocio: el respeto; tanto de mí hacia ustedes como de ustedes hacia mí, y de todos para todos. Cada uno de nuestros actos tiene consecuencias, así que no voy a llamar a sus mamás, papás, abuelitas y al resto de la familia si se meten en un problema; si lo hacen, ustedes tendrán que solucionarlo y asumir la responsabilidad de lo que hayan hecho. A menos que sea algo que no se pueda resolver, entonces vendrán sus papás-.

La idea de que ningún familiar se presentara en la escuela cuando hubiera un problema, hizo que esbozaran una leve sonrisa, sobre todo Alejandro, que con el paso del tiempo descubrí por qué le agradó la noticia. Sus miradas seguían cruzándose. A través de ellas y de sus gestos se comunicaban muchas cosas que yo no entendía. No pude entonces descifrar su código.

Cuando conocí a estos chicos, lo que me había dicho la directora sobre ellos, no concordaba con lo que yo percibía. No se veían groseros, ni desafiantes.

Ciertamente, apenas llevábamos unas horas juntos; sin embargo, estuvieron atentos y fueron respetuosos ese primer día de clases.

Al día siguiente, después de los saludos, comencé la sesión con la pregunta *qué quieren hacer o aprender*. Expliqué que yo anotaría en el pizarrón las propuestas, que posteriormente ellos argumentarían el por qué proponían eso y que tendríamos que decidir, entre todos, cuál de las propuestas sería el origen de nuestro proyecto.

La participación fue escasa: Pam, Daniel y Juan Carlos. Muy rápido me di cuenta que ellos eran los que generalmente participaban, y que el resto del grupo consideraba que eran los más inteligentes. Los demás no hablaron, se limitaron a escuchar a sus compañeros. Ese día hubo, por lo tanto, tres propuestas que no convencieron ni a los que lo propusieron: raíz cuadrada, problemas difíciles y matemáticas. Los que hicieron las propuestas no lograron argumentarlas. Pam de plano dijo que era lo primero que se le había ocurrido y Daniel y Juan Carlos se quedaron callados. Pedí su opinión al resto de los alumnos sobre lo que habían propuesto los tres compañeros. Ángel fue preciso y convenció a los demás con lo que dijo:

-Mejor lo pensamos en la casa y mañana decidimos. Si los más listos no saben, pues yo menos que soy bien burro-.

Hubo risas por el comentario de Ángel. Al final, todos coincidimos que fue el más listo pues era claro que no había consenso para echar a andar un proyecto, considerando alguna de esas propuestas.

Así que hicimos lo que Ángel sugirió: se quedó de tarea que todos pensarán qué les gustaría hacer en la escuela y que explicaran el por qué. Como no concretamos qué proyecto queríamos desarrollar, el resto del tiempo lo trabajé con lo que había planeado a partir de los libros de los alumnos del plan 93.

Al día siguiente, Ángel moderó la participación de sus compañeros, él era el que les daba la palabra. Hubo momentos en que me desesperé, quería explicar por ellos, pero logré respetar sus formas de expresarse. En esta ocasión hubo más participación, se juntaron 15 propuestas de temas; entre ellas, las de Yareni, una alumna que también se destacaba por su promedio alto aunque era, como decían sus compañeros, un poco enojona y agresiva.

Considerando que el grupo lo conformaban 25 alumnos, fue realmente gratificante el hecho de que hubieran participado doce niños más que el día anterior. Aunque en realidad eran 24 alumnos los que asistían regularmente a clases, ya que Karla se ausentaba y no participaba como sus compañeros, su situación personal obligaba a su mamá llevarla a otros lugares para que la atendieran, tenía la edad mental de una niña de seis años.

De las quince propuestas, no todas fueron argumentadas; hubo alumnos que no quisieron hablar; hubo otros que, a pesar de que propusieron con interés lo que les agradaría hacer, se les veía opacados ante las intervenciones de quienes, según el grupo y maestros de la escuela, eran los más “listos del salón”. Cinco años juntos habían sido más que suficientes para que los alumnos, orientados por los maestros, decidieran quiénes eran listos y quiénes no.

El que hubiera muchos alumnos que se inhibieran para hablar por temor de ser censurados, era preocupante. Lo de menos hubiera sido hacer una votación y decidir lo que haríamos, pero ese no era el punto. Para mí, ese primer momento era fundamental; era la oportunidad de mostrarles, con hechos, que todos eran importantes, que tenían derecho a opinar, a ser escuchados y a que se les tomara en cuenta. Les propuse, entonces, que pensarán bien su argumento y que, los que no habían participado, pensarán en algo; que mañana continuaríamos. Pam no estuvo de acuerdo, dijo que siempre era así, que los que participaban eran pocos. Le pregunté al grupo qué opinaba al respecto y Daniel, un alumno con promedio de diez durante su estancia en la primaria, con un gran reconocimiento por sus compañeros, comentó:

-Yo digo que todos tienen derecho a participar, que nos esperemos y cuando todo estemos de acuerdo hagamos el proyecto.

Tardamos más de una semana en decidir lo que queríamos hacer. De las quince propuestas que se hicieron el segundo día, algunas desaparecieron y otras se fueron incorporando a lo largo de los días.

Lo más grato de llegar al consenso para llevar a cabo nuestro primer proyecto, fue el hecho de que las voces que casi no identificaba: Yesi, Michelle, Sherlin, Richard, Jocelin, Mariana, Andrea, Gustavo, Alejandro, Blanquita, David, Itzel, Dafne, Aurora y Paco, entre otros, fueron haciéndose presentes. Comenzaron a atreverse a proponer y a tomar una postura ante lo que decían los demás. Si bien no fueron todos, para ese momento, ya no eran los de casi siempre.

Ángel fue uno de los primeros que nos dio lecciones de lo que era defender su derecho a ser tomado en cuenta. A sus compañeros y a mí nos sorprendió que se inconformara enérgicamente al ver que su propuesta no se consideró. En su historia escolar aparecen las calificaciones bajas, era uno de los alumnos que casi no participaba y a decir de sus compañeros, de los maestros y de él mismo, era “burro”, le costaba trabajo la escuela. Planteó que no era justo que su propuesta sobre la electricidad no se fuera a abordar; así que propuso que viéramos una película y que después decidiéramos. Me quedé estupefacta.

En el libro de *Interrogar y producir textos auténticos*, de Josette Jolibert, libro que hemos revisado con gran interés quienes participamos en las sesiones de estudio de la Red para llevar a cabo la propuesta, no hay un apartado ni capítulo alguno que hable sobre qué hacer en casos de inconformidad.

Dani, que se caracterizó por ser un buen mediador, propuso que viéramos la película y que después lo decidiéramos. Todos aceptamos, vimos la película que estaba en dibujos animados y que pertenece a una serie que aborda diferentes temas de índole científico.

Fueron dos proyectos los que se diseñaron: *¿Cómo se genera la electricidad?* y *El torneo de toallibol*. La idea de realizar dos proyectos a la vez, fue de ellos. El de *toallibol* se desarrolló en una semana, mientras que el de *la electricidad* fue de dos semanas aproximadamente.

Cuando elaboramos el contrato colectivo, los alumnos se dieron cuenta que había una columna que decía responsables y que, por lo tanto, tenían que asumir una responsabilidad ante el proyecto. Esto ayudó mucho, ya que todos tenían que participar. Aunque provocó un gran conflicto a Pam, quien me recriminaba constantemente que yo no la dejaba participar en todo lo que ella quería. Le expliqué que todos tenían derecho a realizar alguna actividad del proyecto, por lo mismo no podía darle tantas veces la palabra o dejar que ella hiciera todo. Le argumenté que todos teníamos igualdad de derecho para expresarnos y participar. Ella asociaba el que dejara participar a los demás con el que no la quería. Varias veces manifestó su disgusto por mi llegada, a mí me agradaba porque lo hacía abiertamente. Una de tantas veces que pasó esto, Mariana dijo a Jocelyn:

-¡Ahora sí! ¡Se acabó el reinado de Pamela!

Les pedí a los niños que escribieran qué les parecía esta forma de trabajo, Mariana escribió: *Me agrada porque es la primera vez que puedo levantar la mano y me hacen caso*. Esta respuesta me llamó la atención. Mariana era una niña que, por lo menos en casi cuatro años de vida escolar, había transitado en silencio por la escuela.

Le pregunté por qué había decidido no participar y su respuesta fue:

-¿Para qué participaba, maestra? Todos los maestros me callaban cuando estaba mal y me ponían de ejemplo a los listos, para que vieran cómo se tenía que hacer. Pamela a veces se burlaba de nosotros-. Además, me confesó que no le gustaba que la escuela fuera tan chiquita pues llevaba ya cinco años con los mismos niños y niñas y los maestros no los trataban igual.

Pam era, para varios de sus compañeros, una niña desagradable: se burlaba de ellos, los callaba y, difícilmente, aceptaba ayudarlos cuando no entendían algo. Pero con Pam pasaba algo que no sé si muchos ignoraban, en su casa, su mamá la castigaba golpeándola, si ella no sacaba diez de calificación en todo. Me enteré por los compañeros de la escuela que la señora era una mujer violenta. Era alta, morena y robusta. Posteriormente decidí hablar con ella, aunque he de confesar que con cierto temor. Cuando hablamos, Pam nos observaba, ella sabía lo que yo iba a tratar con su mamá, se le veía nerviosa. La mujer me escuchó atenta, reconoció que lo hacía y que consideraba que necesitaba ayuda. Según Pam, eso ayudó un poco, su mamá ya no era tan violenta.

Pero, regresando a nuestro asunto, debo admitir que, a pesar de que había una diferencia sensible entre el contenido de los dos proyectos, resultó interesante ver cómo poco a poco se involucraron los alumnos. Trabajaron individualmente, entre pares, en equipo y de manera grupal. Mi intervención nunca fue arbitraria, lo hacía cuando consideraba que era necesaria o cuando los alumnos la pedían.

En ambos proyectos discutieron, tomaron acuerdos, negociaron. No siempre fue fácil trabajar en equipo, había momentos en que se tensaba la situación, ya que no todos aportaban de la misma manera y eso desesperaba, sobre todo, a los que cumplían con su tarea. Cuando veía que no había posibilidad de acuerdos, yo intervenía, aunque eso no garantizaba que quedaran todos conformes. Las evaluaciones que se hicieron del trabajo en equipo ayudaron a que éste se regulara; sin embargo, las discrepancias siguieron existiendo. Al momento de evaluar, no hubo concesiones para los que no cumplían y esto se reflejaba al momento en que los integrantes del equipo opinaban sobre su trabajo. Había quién pedía que no se fuera “tan duro” con los que no cumplían, pero esto no siempre disminuía la evaluación. Sin embargo y a pesar de las inconformidades que, a mi parecer, cada vez fueron menos, trataron de que el trabajo que desempeñaron se hiciera siempre de manera respetuosa.

El proyecto *¿Cómo se genera la electricidad?*, terminó con la elaboración de varias antologías que se integraron a su biblioteca de aula.

El proyecto *El torneo de toallibol* culminó con un convivio. Para el convivio, los alumnos se organizaron en equipos para arreglar el salón como cafetería y preparar agua de limón. Pusieron rodajas de limón en sus vasos, algunos tomaron el agua con popotes y se dispusieron a charlar entre ellos. Pasaban de una mesa a otra y se convidaban de las aguas que cada equipo preparó.

Hubo, además, otros proyectos cortos. Y debo admitir que los que más me agradaron, fueron los últimos que realizamos; para ese entonces, los alumnos tenían más experiencia en el trabajo por proyectos. Dichos proyectos fueron el de la *Muestra internacional de títeres* y una mesa redonda sobre *La anorexia y la bulimia*.

Cuando me enteré de la posibilidad de ir al teatro, no estaba segura de que se lograra realizar; la invitación me llegó dos días antes de que la función se llevara a cabo y, para mi mala suerte, la invitación no llegaba de manera oficial, me la hicieron de manera personal desde la secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal. Esto implicaba hacer un trámite administrativo realmente engorroso y burocrático que tardaría por lo menos un mes. Se los planteé a los alumnos e inmediatamente dijeron que, como en el torneo de toallibol, le entregáramos un oficio a la directora para que nos autorizara ir. Decidí plantearse personalmente a la directora, para fortuna de todos accedió y nos dio las facilidades sin pensarlo dos veces; comentó que estos alumnos nunca habían ido al teatro. La directora y la maestra Dora, apoyo de la dirección, inmediatamente hicieron los permisos para cada alumno y al día siguiente, a primera hora, se presentaron las madres de familia. Les expliqué la situación y cuatro de ellas se propusieron para acompañarnos pues nos iríamos en transporte público.

Hicimos nuestro contrato colectivo e individual. Incorporamos a las mamás en las diferentes tareas. La cita era a las ocho de la mañana, sólo faltaron tres alumnos, Karla que no había ido a la escuela, Jocelyn que su mamá aceptó en la junta pero su papá ya no la dejó asistir y Richard, que se quedó dormido pues estaba acostumbrado a levantarse tarde porque a la escuela se iba en el turno vespertino y no en el matutino. La que más lamenté que no asistiera, fue Jocelyn. Tenía un gran talento para expresarse a través del lenguaje plástico. Era introvertida, en su casa, su abuela no se cansaba de decirle que estaba gorda y que era fea por eso. No fue fácil convencer a ella y a Dani, que se quitaran su chamarra en la clase de Educación Física, aún en días calurosos.

Teníamos los equipos organizados, las mamás sabían quiénes eran de su equipo, nos enfilamos a la base de los microbuses que van al metro Tasqueña, sólo faltaba Blanquita, pero ya no podíamos esperarla. Casi al llegar a la base, una voz desesperada, gritaba, -¡maestra no me deje, ya llegué! Era Blanquita, que lloraba porque su mamá no tenía cambio de un billete de a doscientos pesos y no podía dárselo pues se quedaría sin dinero para hacer la comida. Iba con su hermana mayor, así que me pidió que la esperara para ver si se lo cambiaban en la tienda. Para no perder más tiempo, acordamos que yo pagaría los gastos de Blanquita y que luego me lo reembolsarían. Se hacía tarde y corríamos el riesgo de no llegar.

Llenamos un microbús. Los alumnos iban fascinados, las mamás preocupadas y el resto de los pasajeros, los miraban complacientes. No es muy común ver a un grupo de alumnos viajar en transporte público. A pesar de que iba tranquila porque sabía que en esas salidas los alumnos se cuidan entre sí -no era la primera vez que hacía algo como esto con alumnos-, estaba atenta y constantemente les preguntaba: ¿venimos todos? No faltó el gracioso que dijera: “No, ya se perdió la mamá de Alejandro.”

Al llegar al paradero del Metro Tasqueña, Yareni se bajó unos metros antes y tuvo que correr detrás del microbús, se espantó mucho y se puso a llorar porque si su mamá se enteraba le iba a pegar. Yo la abracé y le dije que le diría que su hija era

muy inteligente, pues nunca perdió de vista al microbús. Llegamos al metro y no fue fácil subir, era una hora en que hay mucha gente. Íbamos un poco retrasados, hicimos más tiempo de lo previsto debido a las obras de la línea 12. Al llegar a la estación Revolución, corrimos para llegar al Teatro *Benito Juárez*, frente a él hay un parque, ahí estaba Jesús, de la Secretaría de Cultura, esperándonos; lo noté un tanto preocupado por nuestra tardanza porque ya habían entrado todas las escuelas invitadas. Las luces de la sala ya se habían apagado cuando entramos. Así, nos dirigimos hacia los lugares que nos habían asignado. Caminábamos en la sala rumbo a nuestros lugares con cierta dificultad debido a la ceguera momentánea que experimentamos cuando pasamos de un lugar fuertemente iluminado a uno casi en la penumbra. De pronto Ángel gritó: -prendan la luz que no veo-, a sus compañeros les causó gracia, pero los espectadores que ya estaban sentados, de inmediato, lo callaron.

Nos acomodamos y dio inicio la función. Sobre el escenario estaba un titiritero argentino que hacía gala de su destreza para manejar unas expresivas marionetas de hilos. Habían transcurrido apenas unos minutos cuando, de repente, el titiritero detuvo la función, nos hizo saber que se sentía mal; entonces, las luces de la sala se prendieron y el artista abandonó el escenario. En ese momento no hubo comentarios al respecto por parte de mis alumnos. Poco después, el titiritero regresó al escenario; parecía que todo iba a continuar pero no fue así porque unos cuantos minutos después volvió a interrumpir la función, el hombre se veía realmente mal. Las luces volvieron a prenderse y una voz inundó la sala del teatro comunicándonos que la función se cancelaba porque el hombre que daba vida a esas maravillosas marionetas estaba indispuesto. Las demás escuelas se levantaron y comenzaron a retirarse. Mis alumnos, incrédulos y esperanzados en que ocurriera un milagro, permanecieron sentados. Comentaron entre ellos cosas como:

-¡Chin! Pero, ¿por qué? No tuvo chiste que corriéramos.

-¡Qué malo que se enfermó, estaba bien chido!

-¡Que salga otro titiritero, maestra!

-¡Que nos preste sus muñecos el señor y nos subimos a manejarlos!

Las mamás me veían desconcertadas y con cara de “*venir tan lejos para nada*”. Y no era para menos, habíamos hecho cerca de dos horas de camino desde de la escuela hasta el teatro. Nos mirábamos unos a otros, estábamos desconcertados; sin duda, compartíamos un mismo sentimiento de frustración. Sobre todo yo, esta salida al teatro con mi grupo me había generado muchas expectativas. En ese momento sentí que no había tenido ningún caso hacer tantas cosas, en tampoco tiempo, para lograr esta salida. En eso estaba cuando nos avisaron que el titiritero regresaría, que iba a ser un esfuerzo por terminar la función.

La gente que organizaba en el teatro a los alumnos, salió corriendo por las escuelas que ya se habían retirado. Mis alumnos aplaudieron y uno de ellos comentó en voz alta que habíamos sido muy listos porque no nos habíamos movido de nuestros asientos. Así las cosas, volvieron a dar tercera llamada y el espectáculo continuó.

Los alumnos estaban maravillados. Era sorprendente cómo este hombre les daba vida a las marionetas; era conmovedor escuchar a la viejita, al chango, a él mismo y a todos sus acompañantes, las marionetas. Ninguno de mis alumnos había ido al teatro y tampoco habían visto un espectáculo de marionetas. Al terminar nos fuimos al parque a comer; los alumnos y las mamás no dejaban de comentar sobre las marionetas: que cuál les gustó más, cuál fue la historia más bonita, que si estaban bien padres las marionetas, que cómo le hacía el señor para moverlas y cómo hacía tantas voces... Las preguntas eran muchas, y las emociones eran más. Estas preguntas daban para otro proyecto.

Al terminar de comer, los alumnos solicitaron que nos quedáramos un rato más para que jugaran. Como era temprano, teníamos tiempo para ello. David fue el único que no esperó a saber si era posible jugar, en cuento llegamos, empezó a correr sin rumbo fijo por los andadores del parque. Se subía a las bancas, gritaba,

corría. Yo lo veía y me daba un gusto enorme ver cómo se estaba divirtiendo, se le veía feliz. Sólo le pedí que no se fuera tan lejos, que no se le olvidara que entre todos nos teníamos que cuidar. Una de las mamás no tardó en comentar: *“quién lo viera; y su mamá que presume de que es muy serio y bien portado”*. Las demás mamás la secundaron con otros comentarios. Esa situación me molestó por lo que, de inmediato, decidí intervenir:

-Les pido, de favor, que no critiquen a David. Para mí es importante que se sienta feliz en esta salida.

Traté de aminorar mi ofuscación diciéndoles que, a veces, como mamás somos muy estrictas y no nos damos cuenta que eso perjudica a los niños. Quién sabe cuánta cosa más dije; aunque, la verdad, no tenía ganas de dar explicaciones. Lo hice porque sabía que no fue correcta la forma en que me dirigí a ellas. Las mamás se quedaron calladas y ya no comentaron más. Probablemente lo hicieron con las otras mamás y, seguramente, la mamá de David se enteró que su hijo se había portado “mal”; sin embargo, la vez que le pregunté a David si su mamá le había comentado algo sobre la salida; me contestó que no, que no le había dicho nada. Alguna vez la directora me comentó que la mamá de David tuvo problemas de depresión mayor y que, al parecer, había tenido intento de suicidio.

Regresamos a la escuela casi a las cuatro de la tarde; los alumnos estaban cansados, pero no dejaban de platicar. Y como había un acuerdo con las mamás respecto a que respetaríamos la hora de salida, las seis y media, entramos a la escuela y esperamos a que llegará la hora de salir. La directora nos recibió con su gran sonrisa. Los alumnos muy contentos y emocionados comenzaron, de inmediato, a platicarle su aventura: el viaje en el microbús y en el metro; lo que vieron en el teatro; el lugar en el que comieron su refrigerio y lo que hicieron después de comer. Ya en el salón, platicamos sobre las historias que narró el titiritero; las preguntas que se hicieron al salir del teatro resurgieron.

Uno de los comentarios que más llamó mi atención, fue el que hizo Blanquita:

-¿Sabe maestra? Lo que yo aprendí hoy es que somos un gran equipo y que si nos lo proponemos, podemos hacer grandes cosas.

-¡Órale!- Respondió, sorprendido, Daniel.

Blanquita se ruborizó; se le veía contenta, no solo por la salida, sino por el comentario que hizo Daniel sobre su persona. Blanquita tenía una historia familiar difícil, su hermana y ella, encontraron a su hermano ahorcado en su habitación y tenía una hermana con esquizofrenia. Blanquita fue nodal para la integración de Gaby a lo largo de esos dos meses de trabajo. Gaby era una niña hipoacústica que tenía cierto rezago académico en comparación con los demás compañeros; asistía, a la par, a una escuela de educación especial.

Debo decir que Blanquita no hablaba mucho cuando llegué pero hacia el final de los dos meses que estuve con ellos, cada vez que lo hacía, me sorprendía con lo que decía. Es una niña muy inteligente.

Alejandro comentó lo sucedido con Yareni. El rostro de la niña se descompuso, pues todos sabíamos que su mamá le pegaba si hacía cosas que para ella estuvieran mal. Yo aproveché para felicitarla en público porque reaccionó muy bien; siguió al microbús y nos alcanzó en donde éste se paró y se integró al grupo y gracias a eso, no se perdió. Ángel dijo:

-¡Ah, fue bien poquito lo que se bajó antes! ¡Yo me he perdido más lejos y no lloro!

A partir de esa salida, los alumnos pidieron que hiciéramos más; pero en transporte público, que no alquiláramos camiones.

Para el Proyecto de la Mesa Redonda, el tema a tratar fue: *Anorexia y bulimia*. Los alumnos investigaron para hablar sobre ese asunto. Llegó el día en que tenían que compartir lo que habían investigado y dar su opinión al respecto. La moderadora fue Blanquita, el grupo la eligió. De un tiempo a la fecha, Blanquita tenía intervenciones que nos dejaban con la boca abierta; eso le había hecho ganarse el

respeto de sus compañeros. Para realizar la mesa redonda, entre todos procedimos a acomodar el mobiliario del salón. Mariana ayudó llevando el cronómetro para medir el tiempo de las participaciones; se acordó que cada intervención tendría una duración máxima de tres minutos.

El primer tema fue *Anorexia*. La participación no estuvo nutrida, a pesar de que la mayoría sí había investigado. Yo esperaba que más alumnos dieran su opinión al respecto. Al terminar la discusión sobre este tema, Pamela conminó a Blanquita para que le pidiera a los demás compañeros que participaran:

-Antes de continuar con el siguiente tema, quiero hacerle una sugerencia a la moderadora.

Blanquita le dio la palabra y creo que todos nos sorprendimos porque no entendíamos en ese momento la intervención de Pam.

-No es justo que participemos unos cuantos. Se supone que entre todos escogimos los temas y sólo estamos participando unos cuantos. Así que le quiero sugerir a la moderadora que pida su participación a todos los compañeros. Si no, ¿para qué elegimos el proyecto?

Yo no me esperaba ese argumento. Entonces, se hizo un silencio un tanto pesado. Así las cosas, decidí que era momento de intervenir, pero Blanquita respondió antes:

-Yo respeto tu opinión, Pamela; pero tengo que respetar a los que no quieren participar, están en su derecho de quedarse callados.

De nuevo el silencio en el salón; así que pedí la palabra y traté de mediar diciendo:

-A mí me parece que las dos participaciones son valiosas. Por un lado, si participamos más compañeros, se enriquece la discusión y, por otro, la gente tiene derecho a no participar; el que no hablen, no quiere decir que no les interese.

Yareni intervino:

-Yo no participé con *Anorexia* porque me interesó más el tema de la *Bulimia*.

Miró el contrato y prosiguió:

-Ahí no pusimos que teníamos que hablar sobre los dos temas.

Gustavo continuó:

-A mí no me gusta hablar mucho, pero sí me está gustando lo que dicen.

-¿Lo encuentras interesante o por qué te está gustando?- Pregunté.

En ese momento, Mariana me recordó que tenía que pedir la palabra. Gustavo respondió que le gustaba lo que decían de los comerciales: "*te hacen creer cosas que no son ciertas*".

Para terminar la discusión que se generó en torno a la participación de todos en la mesa redonda, David dijo:

-Yo digo que hay que seguir y que quien quiera hablar, que hable. A mí me da lo mismo; yo digo que, de todas maneras, todos aprendemos.

Al parecer, la propuesta de David generó consenso pues nadie comentó algo más. La mesa continuó con el tema de la *Bulimia*. La participación estuvo un poco más nutrida. En una de mis participaciones me excedí en el tiempo y Mariana acotó:

-Maestra, ya cierre su participación, ya se pasó de los tres minutos.

No tuve más remedio que pedir disculpa y, como bien dijo Mariana, cerrar mi participación.

Los alumnos hicieron conclusiones interesantes que realmente me sorprendieron:

-Los programas que pasan en la televisión y los comerciales tienen mucha culpa, todo el tiempo te están diciendo que si no eres alta, güera y delgada, no sirves.

-En las telenovelas, las morenitas solo son sirvientas.

-Los hombres, si no tienen un carro o toman cerveza, tampoco valen.

-Tenemos que querernos como somos; si no, sufrimos mucho.

-Hay que cuidarnos para estar bien.

-Muchas de las artistas se operan las “bubis” y no saben que ponen en peligro su vida.

Blanquita concluyó la mesa redonda, agradeciendo la participación de todos.

En alguna parte de su libro, Josette se hace la pregunta: ¿Por qué una Pedagogía por proyectos? Desde mi experiencia, puedo decir que permite a los niños y niñas ejercer su oficio de alumnos y a mí, el mío, de maestra. ¿Qué quiere decir esto? Que los alumnos le encuentran sentido a la escuela porque tienen la posibilidad de proponer, discernir, decidir, enojarse, sentir. Son corresponsables del trabajo escolar, realizan las tareas necesarias que entre todos planificamos, toman sus propias decisiones y se hacen responsables de ellas. Aprenden a trabajar en equipo, las relaciones interpersonales se favorecen y su autoestima se fortalece al darse cuenta que todos son parte del grupo. La identidad individual y colectiva se construye.

Para finalizar, creo que generar condiciones que permitan a los alumnos construir un sentido de pertenencia es fundamental para su formación. Los alumnos tienen el derecho a vivir respetándose a sí mismos como condición para respetar a los demás y sin perder la idea que con su actuar, contribuyen a que este mundo sea mejor.

Nos falta mucho que aprender...

Una experiencia de trabajo con las TIC desde la Pedagogía por Proyectos en la BENM

Ma. Guadalupe Correa Soto³⁹

Es febrero e inicia el nuevo curso de las tecnologías de la información y la comunicación en la BENM, es el segundo semestre que los muchachos llevan de tecnologías. Hasta ahora ya he hecho varios intentos por trabajar algunos planteamientos de la Pedagogía por Proyectos con esta asignatura. Lo he pensado mucho; pero esta vez mi intención es que desde un principio llevaremos a cabo la estrategia con todo lo que esto implique y las peculiaridades de la asignatura que se lleva sólo una vez por semana y por periodos de 1 hora 40 minutos. Sin embargo siento un cosquilleo impresionante por iniciar, por lanzarme a esa aventura, varias ideas rondan mi cabeza, que si el contrato colectivo, que si el individual y muchas otras cosas más. Tengo dudas porque ante el panorama de la asignatura quizás el augurio no sea tan bueno, pero como “el que no arriesga, no gana”, ahí voy con todo y mis temores.

La verdad no sé ni por dónde empezar, a pesar de haber ya leído tanto al respecto, escuchado, compartido y vivenciado la pedagogía por proyectos desde otros espacios, llevarlo aquí a mi propio espacio, es diferente; emocionante, excitante, como no, pero hay una gran desconfianza y ansiedad que invade, sensaciones de por si conocidas por los maestros, cada vez que uno se atreve a llevar al aula una nueva estrategia, ese vacío en el estómago no falla, y que...bueno ya todos los maestros sabemos lo que se siente; porque bueno, siempre queremos que todo nos salga bien.

³⁹ Profesora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Pertenece a la Red Metropolitana de lenguaje.

Lo primero que comento es que de los 4 grupos y no podré trabajar con todos por proyectos porque eso me implicaría mucho tiempo, la selección la hago a partir de los diagnósticos aplicados al interior de cada uno de los grupos y de acuerdo a lo que trabajaron en el semestre anterior y cómo lo trabajaron, selecciono 2 de ellos, pero aquí sólo mencionaré la experiencia con el grupo dos.

Empiezo con el tan discutido diagnóstico, a partir de aquí les hago la pregunta de que si quieren y les agrada trabajar por proyectos, que si alguna vez lo han hecho, y algunas de las expresiones fueron que es cuando se trabajan varias materias juntas, otros que se trataba de ir relacionando contenidos, entre otras expresiones. Luego hablamos un poco de los proyectos que están incluidos en los libros de texto, y de sus características y de cómo los trabajan los maestros en la primaria, y de lo que habían observado en la reciente visita de práctica a las escuelas primarias.

Esto permitió que pasáramos a otro momento; reflexionar sobre qué es un proyecto, cómo se trabajan los proyectos y desde cuantas miradas se pueden abordar. Luego esto lo discutimos con una presentación, mostrando, concepto, características, ventajas y evaluación en el trabajo por proyectos hasta llegar a las peculiaridades de la pedagogía por proyectos; haciendo énfasis en las características de esta estrategia, traté de hablar en plenaria con ellos lo más que pude desde mis saberes de la pedagogía por proyectos, con ejemplos.

Esto generó una dinámica muy complicada ya que las opiniones acerca del trabajo por proyectos fueron muy variadas y algunas contradictorias, algunos expresaban que era una buena alternativa, pero que no todos estábamos preparados para llevarlo a cabo, más esto nos permitió tener una visión cercana a cómo podíamos trabajar con la estrategia y sobre todo las ventajas que nos daría. Confieso que aquí “eché toda la carne al azador”; enfatice algunas situaciones del trabajo en la pedagogía por proyectos era muy diferente que los otros modelos que se trabajaban por proyectos, haciendo énfasis en que aquí los proyectos eran contruidos de manera colectiva desde las necesidades del grupo, de y de la

importancia del trabajo colectivo, y que el papel del maestro era de guía, de mediador, de apoyo.

Hablamos de las características de la estrategia; y de los elementos que se deben trabajar, el proyecto de acción, que es tarea del maestro y que se estructura a partir de lo que el grupo va desarrollando en relación al proyecto; el contrato colectivo y sus características, del contrato individual, de cómo el proyecto se va construyendo a partir de todos estos elementos, pero sobre todo del compromiso que implica de cada uno de nosotros y también del riesgo de trabajar de una manera diferente, cómo ellos tendrían que ir valorando las actividades y como todos los teníamos una responsabilidad en el desarrollo del proyecto.

Y como siempre alguien por ahí dice con cara de (todo esto suena muy bonito maestra pero...) –y cómo nos va a evaluar?- alguien más contesta –con el proyecto-, buena señal había interés en lo que estábamos trabajando, y aquí nos detuvimos otra vez a comentar de manera específica de este aspecto; hablamos de la autoevaluación y de la coevaluación como elementos fundamentales en la estrategia. y de cómo aquí nos evaluamos a nosotros mismos y con la mirada de los otros.

Hasta ahora habían transcurrido ya 3 sesiones, todos parecían muy entusiasmados, había mucha participación algunos menos y otros más, pero se ‘percibía mucho interés en ellos con la nueva alternativa, me sentía muy entusiasmada, pensando que todo iba avanzando muy bien.

Hasta la cuarta sesión pude lanzar la pregunta inicial ¿qué queremos aprender de las tic en este curso? esto lo vivimos con mucha intensidad, aunque nos tomó dos sesiones decidir, los programas que querían conocer eran muchos, desde todo tipo de lenguajes de programación, software de diseño hasta mezcladores de música; y todos parecían interesantes para ellos. Por mi parte la angustia empezaba a subir, porque pensaba –yo no conozco todos esos programas-

¿cómo le voy a hacer? Claro me tranquilizaba yo solita y pensaba en que algo se me ocurriría para apoyarlos.

Anotamos en el pizarrón los diferentes programas que querían conocer, comentamos la importancia de elegir sólo un solo programa para elaborar el proyecto; y se comentaron dos alternativas; una era trabajar sólo un programa en todo el grupo o varios programas en equipos.

Esto no tuvo éxito y se desataron muchas opiniones, y muchas voces repetían - ¡no, hay que hacer varios equipos-!, y que cada equipo trabaje un programa. Aquí hubo varios comentarios acerca de las ventajas y desventajas de trabajar un solo proyecto en el grupo o varios en equipos; como conocer varios programas y no sólo uno. Yo hice una acotación, -recuerden que si es así entonces cada equipo deberá realizar un proyecto-. Entonces todos dijeron que se vote maestra; y se sometió a votación la decisión de trabajar un proyecto en el grupo o proyectos por equipos., ganó la segunda opción.

Luego pasamos al punto de cómo distribuir la cantidad de personas en cada equipo, ya que se debía respetar la decisión de cada quien de incorporarse a uno u otro programa, no importante la cantidad de integrantes del equipo, es decir no era formar equipos con cierto número de integrantes, sino que se conformaran de acuerdo a la preferencia de cada quien. Así que se acordó que cada quien se incorporara al equipo del tema de su preferencia para desarrollar el proyecto sin importar cuántos integrantes quedaban en cada equipo.

Así las cosas, quedaron 5 equipos, conformados de la siguiente manera:

Programa/Equipo	Tema	Integrantes
Photoshop	La célula	6
Flash	fotosíntesis	5
Photoshop	Sexualidad.	4

Mezcladores de música	Tribus urbanas	4
Corel Draw	El lobo mexicano, la ballena	6
html	Animales domésticos	2

Cabe anotar que el tema a abordar por cada equipo, aquí aún no estaba decidido, eso lo decidieron después en el equipo y se llevó a discusión al grupo, de cómo se trataría, la extensión, y la manera en que abordaría, así cada equipo fue delimitando el tema a tratar, considerando sus propios tiempos, posibilidades y alcances para desarrollar el proyecto.

Ya tenemos los equipos y ahora qué vamos a hacer, todos están esperando que les diga algo acerca de cómo iniciar el proyecto, están consternados y como que de pronto ya no saben qué hacer.

Para la siguiente sesión les propongo que nos hagamos unas preguntas, las contestemos individual y luego las discutamos en equipo para presentarlas en grupo; ¿ qué sabemos del programa?, ¿qué necesitamos saber del programa? ¿y qué nos hace falta para desarrollar el proyecto?

Aquí se oyen voces de –si no sabemos nada del programa maestra- no importa, yo afirmo, -así lo ponemos-. Esto tuvo buena respuesta, cada equipo presentó sus respuestas al grupo y esto generó una buena retroalimentación para empezar a construir el proyecto. Y de aquí se generó una propuesta de que era que era importante hacer una investigación por equipo que se pudiera socializar al interior del grupo de qué es el programa, sus características y cómo les puede ayudar en su formación docente, y sobre todo si puede apoyarlos en el momento de sus prácticas, antes de iniciar a desarrollar el proyecto. Que me atrevo a decir que en teoría ya estaban iniciado esto trabajos, ya teníamos temas, consensamos de manera diferente, pero tomamos acuerdos, y ya estábamos en la investigación.

Esto lo logramos bien, la siguiente sesión cada uno de los equipos expuso al grupo las características del programa y esto generó posibilidades de cómo trabajar y los equipos comentaron a groso modo la idea que tenían de su proyecto, y esto sirvió para recibir comentarios que retroalimentaron cada uno de los proyectos a desarrollar. Aquí hubo buena discusión, porque de los programas propuestos se empezó a comentar qué tanta utilidad podrían tener en el aula, de cómo se podrían aplicar y cuáles eran los más adecuados o “fáciles de usar”, y de conseguir.

Pasamos entonces a hablar de los contratos colectivos por equipo, cada equipo se comprometió elaborar el contrato colectivo, en los que se establecieron, las actividades de acuerdo a los temas; esto trajo muchos problemas que de pronto pensaba no podía enfrentar.

Se generó una gran discusión para la construcción de los contratos colectivos de cada uno de los equipos, aunque ya lo habíamos comentado y mostrado en clase; había muchas dudas, a pesar de las columnas parecían tan sencillas de cubrir; sobre todo porque en tareas y fechas había mucha inconsistencia, ya que la clase es sólo una vez a la semana, y no quedaba claro cómo desarrollar un proyecto en tan poco tiempo, es decir cómo distribuir actividades.

Aquí comentamos que en el contrato no sólo se tenían que contemplar los días de clase, sino todo el tiempo del semestre, distribuyendo actividades de acuerdo al alcance del proyecto. Se discutió la importancia de elaborar un proyecto pequeño, contemplando el tiempo que le podemos dedicar a la materia fuera de la sesión; considerando todo lo que se pueden comunicar por internet y las veces que se pueden reunir en la escuela y por supuesto nuestra clase. Al final se concluyó que en cada clase de acuerdo a lo que cada equipo avanzara presentaría sus avances y como ellos al interior del equipo tendrían que decidir cómo evaluar ya que esto les preocupaba mucho y bajo qué parámetros. Se dieron comentarios al respecto; que si la participación de cada, que si el cumplimiento de tareas, y sobre todo de cómo se desarrollara el proyecto. Esto los dejó un poco inquietos, había en su

expresión un cierto dejo de duda y de incertidumbre. Yo insistí diciendo que claro yo también estaría de cerca apoyando y observando cómo se irían desarrollando los proyectos, y consideraríamos las dos evaluaciones para la final.

En esta sesión había molestia en algunos rostros, cómo desesperación de no poder avanzar o no tener una guía exacta de lo que iban a realizar con exactitud. Y por supuesto esto me afectaba sobremanera, así que en la próxima clase me dispuse a mostrarles el proyecto de acción, en donde traté de clarificar cuál era la dinámica que estábamos siguiendo.

Cada equipo entonces debería elaborar su contrato colectivo del proyecto, y se comentó en el grupo que era importante elaborar uno, así que en una sesión hicimos un ejemplo de cómo ir construyendo el contrato colectivo de cada equipo, el del equipo que iba a trabajar con Corel Draw, esto con la intención de mostrar que no era tan difícil, esto estuvo súper porque de pronto la sesión empezó a cambiar de tono, los equipos empezaron a acercarse a mí con dudas específicas y empezaron a consultarse entre ellos acerca de cómo llenar su contrato colectivo, lo que me devolvió nuevamente el aliento, respiré. Por fin teníamos los contratos colectivos de lo que íbamos a trabajar.

Con la brevedad del tiempo de las sesiones, teníamos que combinar la construcción del contrato entre casa, aula y casa, aula planteamos las líneas, en casa las desarrollaron más y en el aula volvíamos a discutir y discutir hasta tomar acuerdos, así fuimos avanzando.

Para pasar al contrato individual otro atorón, la siguiente clase no lo habían hecho ni la mitad del grupo y entonces otra vez comentamos en grupo; -si no hacemos el contrato individual, cómo vamos a desarrollar nuestro proyecto. Aquí acordamos que tendrían que ir avanzando con lo que estaba estipulado en el proyecto, ya que el tiempo estaba pasando y no habíamos avanzado, y hubo buena respuesta, se empezaron a elaborar los proyectos de individuales.

Las siguientes sesiones se empezaron a complicar más, los avances no fluían, y las interrupciones entre prácticas y conferencias nos estaban arruinando, sólo quedaban tres o máximo cuatro y yo no veía mucho avance. Más bien algunas veces veía en sus rostros más fastidio que ganas de trabajar. Cuando preguntaba por los avances, por las dudas, de cómo iban, no había mucha respuesta, claro que algunos equipos me hacían preguntas específicas acerca de lo que estaban realizando. Pero de pronto pensaba que quizás ni siquiera lograríamos desarrollar nada, me llené de angustia y de mucha desesperación, aunque en el fondo pensaba, -bueno, lo que ya hicimos es algo-, ya que.

Les expresé mi angustia y mi preocupación, quizás hasta mi molestia, porque yo misma ya no sabía qué sentir. Ellos respondieron en buen tono, algunos con un poco de apatía y otros con buena disposición. -Maestra no hemos avanzado porque las planeaciones nos agobian-, otros –es que tenemos muchas actividades de las otras asignaturas-, en fin muchos pretextos o quizás tenían razón, esto nos llevó a otro lugar, decidir qué hacer con esa situación.

Esto fue la clave, la plenaria fluyó muy bien, y todos expresaron lo mucho o lo poco que habían avanzado y por qué no lo había hecho, pero que yo no me preocupara que iban a terminar el proyecto, la verdad es que con muchas dudas les dije – ¿de verdad?-, claro maestra se lo prometemos-, -en estas sesiones que nos quedan terminamos-. Con esta afirmación acordamos el día de las exposiciones. No sé si por la emoción o porque en realidad confío mucho en ellos, pero les creí y me tranquilice y aquí comprendí varias cosas, que de pronto parecen obvias y no lo son, ellos iban a su propio ritmo, se organizaron de acuerdo a sus necesidades y expectativas y sobre todo tenían claro desarrollar el proyecto.

El día, de las exposiciones de los proyectos llegó, iniciaron, hubo una gran variedad, algunos muy completos y con un manejo muy avanzado del programa (el caso de equipos donde algún integrante conocía un poco más el programa y les compartió a los demás) y otros muy sencillos donde tuvieron que investigar

desde los comandos más básicos para poder realizar un producto. Todos presentaron el proyecto iniciando con las características del programa y las ventajas y desventajas de su uso así como el contenido de acuerdo a la aplicación dentro del aula aunque fuera de manera sencilla, esto enriqueció mucho la sesión de exposiciones, porque a pesar de que era la última hubo mucha retroalimentación por parte del grupo. Quedé sorprendida realmente, impactada la verdad.

En la última sesión donde hicimos la evaluación del curso, hubo muchas voces acerca de la experiencia del trabajo por proyectos; desde –a veces parecía que no estábamos haciendo nada, pero poco a poco fuimos entendiendo que era una manera diferente de trabajar-, otros –creo que no participé lo suficiente en mi equipo y estoy consciente de que eso influirá en mi evaluación-, alguien más –de pronto hubo mucha libertad y parecía que no estábamos trabajando-, en fin, hubo quien dijo a mí me gustó mucho maestra, pero creo que nos falta mucho que aprender para trabajar por proyectos-.

Para completar la evaluación, al interior de los equipos se hizo autoevaluación y una coevaluación, que me sirvió como referente para descubrir muchas cosas que no pude ver durante el desarrollo del curso.

Pues ni que decir, la experiencia valiosa y la osadía muy oportuna, siempre está el riesgo de que las nuevas propuestas se salgan de nuestro control, pero bueno los vacíos en mi estómago tuvieron su papel, pero nada más; al final que alivio saber que fuiste escuchado y te acompañaron en tu viaje.

Un buen ciclo escolar en San Baltazar

Olimpia Olivera Santiago⁴⁰

Cada vez que cruzo el centro de San Baltazar Guelavila me gusta detenerme a contemplar el mural que cubre una de las paredes de la biblioteca del pueblo , lo primero que llama mi atención en el mural es la enorme serpiente que ondula en las puertas del pueblo y que tiene una flor en la cabeza, luego el cerro en el fondo, Nueve puntas, imponente, como si resguardara a la señora que está haciendo tortillas, al campesino que siembra, a ese otro que corta las pencas del maguey para desnudar el corazón del mezcal, luego miro la iglesia de piedra, y cómo de manera surrealista una bandera de nuestro país ondula en esos cielos, eso me causa un poco de risa pues un tubo de electricidad en medio de aquella pared fue lo que provocó la aparición de esa bandera... lo cual me recuerda que lo que más me gusta mirar en esa composición, es un cuadrito pequeño, como hoja blanca que dice: Elaborado por alumnos de la Escuela de Bellas Artes de la UABJO.

Sin demeritar en lo mínimo el esfuerzo de los alumnos de la escuela de Bellas Artes, me gustaría que allí estuviera escrito, en seguida de esa frase...cuando vinieron a visitar a sus corresponsales de cuarto grado de la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez en Diciembre de 2010. Porque cómo lo disfrutamos, cómo lo esperamos, cómo lo planeamos... nos enojamos, casi lloramos, nos reímos y aprendimos mucho ese año, por aquella hermosa visita de los muchachos de Bellas Artes y por cada uno de los proyectos de aula que llevamos a cabo ese ciclo escolar.

Cuando conocí a estos niños y niñas de cuarto grado supe que sería un gran año, eran cinco niños y 14 niñas, así que supuse que eran ellas las que tomaban la mayor cantidad de decisiones y que si les agarraba la onda podríamos sintonizar

⁴⁰ Profesora en Educación Primaria en Oaxaca.

muy bien. Eran un grupo muy bien portado, de esos que todos los maestros soñamos con tener, no gritaban, estaban muy bien sentaditos, limpios y no eran groseros, bueno, esa fue mi primera impresión poco a poco fueron cambiando.

En sus propuestas de proyectos de aula para el ciclo escolar pude percatarme de sus deseos: conocer el mar, ir al zoológico, ir a Oaxaca, hacer un huerto. No pudimos ponernos de acuerdo en cuál de todos desarrollaríamos primero porque los niños refutaban las propuestas de las niñas, así que decidimos hacer varios proyectos al mismo tiempo. Esto provocó un problema bueno un conflicto para mí supe que este año sería complicado, diferente, de aprendizajes porque al parecer... no habría espacio para las asignaturas. No. Habría que ocupar el tiempo en desarrollar solo proyectos de aula, no lo había hecho antes, qué iba a decirle a la directora?

Casualmente el Plan y Programas de estudios nuevo impuesto por el gobierno federal por cierto, había logrado invadir a los demás grados (primero, segundo, tercer, quinto y sexto grado) con los libros de texto gratuitos modificados a pesar de la resistencia de nuestro sindicato, en esos libros el trabajo de aula está organizado en proyectos, pero organizados igual para todos los niños del país, es decir, predeterminados ya, el grado que yo había elegido aún no le habían llegado los libros nuevos así que todavía teníamos mayor libertad. Aunque los libros habían sido impresos este año con la misma portada de color vino para todos porque este año, celebramos el bicentenario y centenario de la lucha por la independencia y la Revolución de nuestro país.

Esto de los libros de texto gratuitos en el aula, es muy importante para mí. Desde que estudié en la normal, nuestros profesores nos pedían analizarlos y ocuparlos como un elemento para la planeación de clase. Durante mis prácticas en la escuela normal, noté que para muchos profesores resultaba una herramienta importante pues le dedicaban gran parte del tiempo en el aula, a veces como texto informativo, de consulta, para ejercitar algún conocimiento adquirido o para problematizar alguna situación, para presentar situaciones novedosas o

imaginarias, es decir que no suceden en el contexto de los niños y sirven para generar conocimientos nuevos. Concluí que en diferentes contextos, niveles y asignaturas, los libros de texto acercaban a los niños a otras realidades.

Las bibliotecas de aula, también se complementaban con los libros de texto, pero supongo que por la diversidad o por novedad, muchos maestros y maestras no lo sabíamos explotar así que tampoco lograron quitarle su lugar al libro de texto. Ni las bibliotecas escolares con todo su repertorio lo logró, una de las razones creo es el miedo, ya que al contrario de los libros de texto que muchas veces terminaban con usos inimaginables en casa al final del ciclo escolar, las bibliotecas de aula y escolares habían que devolverse junto con un inventario minucioso y la amenaza de reponerlos y pagar los libros perdidos o maltratados.

Cuando las condiciones políticas y administrativas de nuestro sistema educativo, sin consulta alguna decide cambiar el plan y programa y cambiar los libros de texto, también afecta en gran medida la realidad cotidiana de maestros y alumnos, la aparición de los libros de texto con proyectos de aula predeterminados en sus páginas deja absortos a muchos compañeros pues reducen su uso a un instructivo con pocos recursos informativos y de ejercicio. Por eso, tener nuestros libros de cada asignatura aún con el plan y programa anterior fue una gran suerte.

Bueno pues el día que me presenté en la dirección y me senté frente a la maestra Carina que era mi directora , la que me había quitado 5 puntos en mi hoja de escalafón el año pasado por no haber cumplido, según ella, con mis deberes (porque la verdad si falté un poquito a ellos, pues es era la primera vez que me convertía en madre y también fue un proceso nuevo, inimaginable, extraño, maravilloso y pues todo eso me afectó), llevaba conmigo todas mis armas, un proyecto con portada y todo, un horario y muchos argumentos a favor de la pedagogía por proyectos en la producción de textos.

Pero también me sentía nerviosa, Carina es una maestra exigente, de hecho me había dejado el grupo de cuarto grado porque sabía que ahora tenía que hacerme

cargo de un bebé y ella pensaba que si mi embarazo me había traído conflictos la crianza iba a ser peor, aunque recibí elogios a mi trabajo específicamente el pedagógico no quería darme más trabajo con un sexto o primer grado, eso dijo y me permitió experimentar con el cuarto grado porque serviría para reafirmar lo que los chicos hubieran aprendido en tercero o si no funcionaba no afectaría demasiado a los alumnos.

Así comencé mi trabajo con los alumnos y alumnas de cuarto grado, mientras tanto me di cuenta que los cinco chicos habían aprendido a sobrevivir entre ese mar de niñas y cada uno tenía una personalidad imponente pero también podían unirse en contra de las chicas. Abdiel era el travieso, Roberto el irresponsable, Delfino el chico de dinero, Agustín el niño más grande y Leonardo el chico inteligente pero solitario. Y entre las niñas había líderes muy diferentes que separaban a las niñas, sí, la que más nos causó conflictos con sus amigas y enemigas fue Vanesa, y la chica generosa pero que tendía a mentir era Flavia, ellas formaban los bandos, pero Emilce era quien siempre intentaba unirlos.

Vaya campo de batalla! comenzaba a pensar, durante los dos primeros meses durante los cuales, nos organizamos: conocimos los contenidos del año, cada niño pegó en su cuaderno una hoja con todos los contenidos del plan y programa 1993, también elaboramos la carpeta de documentos personales y una de trabajos, establecimos la forma de escribir de forma semanal un diario personal a cerca de lo que fuéramos aprendiendo y decidimos que juntos planeáramos, resolveríamos y platicaríamos nuestros aprendizajes, planeamos: las actividades y proyectos de nuestro ciclo escolar, no lográbamos compaginar del todo.

Recuerdo que por estas fechas la directora atendió mi grupo y les cuestionó a cerca del trabajo que realizábamos, Marbella, que era una de las chicas más honestas, le respondió que yo no les enseñaba muchas cosas, que los ponía a hacer muchas tarjetas y dibujos, que se la pasaban bien, ligero pues, que yo no era demasiado exigente con los ejercicios en libros y cuadernos y que eso le gustaba. Tiempo después recibí una carta... de la cual hablaré más adelante, por

ahora, ésta era la percepción de los niños de mi grupo respecto a mi práctica docente que no había ejercicios en el cuaderno ni en los libros.

En esos días terminó de cuajar el proyecto del grupo, decidimos que junto con los grupos de sexto grado podríamos realizar un viaje a la ciudad de Oaxaca porque también planeaban conocer la ciudad de Oaxaca, visitaríamos el zoológico y otros museos de la ciudad durante dos días. Eso los emocionó mucho. Todo giraría en torno a nuestro gran viaje.

Platicamos primero a cerca de lo que necesitaríamos para el viaje, construimos nuestro contrato y al final concluimos que lo más importante era el dinero, así que buscamos la manera de obtenerlo. El grupo de Flavia propuso vender dulces o cualquier cosa en la escuela, el grupo de Vanesa propuso hacer un huerto y vender las verduras, mientras que los niños dijeron pues que tendríamos que pedir la ayuda de las madres de familia. Y así fui, retomamos cada una de estas propuestas que se convirtieron en otros proyectos de aula, la condición fue que todos tendríamos que participar en cada propuesta.

El maestro David y el maestro Will tenían a su cargo a los grupos de sexto grado. Uno de ellos, David, fue quién nos propuso gestionar en el IEEPO el transporte para los niños, el maestro Will, llevó otros tantos oficios a los museos y lugares que queríamos visitar mientras que mi función fue construir el proyecto escrito para presentarlo a la dirección de la escuela y a los padres de familia.

Nuestro proyecto se estaba saliendo del salón, ahora estaba integrando a más grupos, maestros y padres. Los compañeros de sexto grado también quisieron hacer su huerto como nosotros y vender como nosotros pero la verdad, tengo que decirlo, lo hicimos mejor. Su huerto nunca pudo dar un fruto y los vendedores de dulces terminaban cobrando deudas en los salones.

Ahora que lo pienso, tal vez la razón fue porque para ellos eran actividades extras a sus clases de contenidos curriculares mientras que para nosotros fueron las

clases misma, eran nuestro proyecto y tomábamos todo el tiempo para hablar y hacer a cerca de ello.

La tienda de dulces

Cada recreo durante tres meses los niños y niñas vendieron dulces en la escuela, junto a la dirección, yo los compraba en Oaxaca los fines de semana. Un día con la caja de dulces amarrada con un pedazo de rafia roja frente al pizarrón, empezamos esta gran empresa. Primero nos organizamos, adelantándome, hice una rifa para que niños y niñas de los diferentes bandos quedaran distribuidos en cinco equipos. No funcionó. Con el tiempo ellos se fueron cambiando y armando sus propios equipos.

Luego hicimos **carteles** promocionando nuestros productos y la tienda de dulces, organizamos nuestra caja, a los jefes de equipo, a los vendedores y a los contadores de cada equipo. Así todos los días cada equipo rendía cuentas a los demás y competían por ser el mejor equipo. Logramos juntar casi 3 000 pesos.

Esta fue la propuesta más exitosa porque a los niños y niñas les encantaba vender, todos los días cargaban dos mesas hasta el vestíbulo frente a la dirección, la caja de dulces y una cajita que habían construido para meter su dinero. Cada equipo logró tener alrededor de 100 pesos en su cajita y las ventas iban de 150 a 200 pesos diarios.

En este proyecto pudimos desarrollar contenidos sobre todo de matemáticas: desde que contábamos cuántos paletas o dulces traía la bolsa, su precio por bolsa y por pieza, también teníamos que tomar en cuenta a qué precio podrían comprarlo los niños de la escuela a quienes por cierto no le dan más de cinco pesos, excepto a aquellos que tienen padres en el norte y que son consentidos por sus madres o abuelas. Al contar el dinero de la venta y rendir cuentas todos los días también desarrollaron muchas capacidades porque los capitanes de cada equipo se rotaban por semana y hacíamos balances de la semana y de toda la venta con dinero real, agrupábamos monedas y billetes en bolsas de plástico, pero

durante la venta era la parte difícil, pues dar el cambio se les complicaba a varios, gracias al equipo lograban resolver sus dificultades.

Sin embargo también interrogamos y elaboramos **carteles** para promocionarnos, así descubrimos la función y características de este tipo de texto

Aprendimos a ser honestos con el dinero y a promover el compañerismo, la responsabilidad, el respeto y el trabajo en equipo. Siempre estuvieron dispuestos a sacrificar los juegos del recreo por vender, bueno los niños fueron débiles algunos días pero les pedían a las niñas cubrir su lugar, y comían detrás de la mesa la torta y el taco que les traía su mamá o que compraban con las señoras de los otros puestos. Ah también vendimos donas y pastel y galletas y nos fue muy bien, intervine directamente muy pocas veces, solo me daba una que otra vuelta, ellos lo hacían todo.

El huerto más bonito y feliz

Yo creí que hacer un huerto era fácil, pensé que era como tener un jardín, bueno y en realidad nunca he podido tener ni siquiera una maceta en casa, el último arbolito bonsai se secó. Mi primer problema fueron los propios padres, dijeron en la junta, se acerca el frío, no va a funcionar y tenían razón, ellos eran los expertos. Este proyecto fue muy complejo, hubo que pensar en la manera de comenzar, yo no sabía nada y los chicos no tenían experiencia.

Un mundo se me vino encima, los niños decían que había que juntar abono de chivo, las niñas decían que de vacas, Flavia decía que el abono de chivo tenía animalitos que se comen las plantas, Agustín se defendía diciendo que era el mejor abono y que su mamá había cosechado cilantro muy bonito. La verdad no sabía qué hacer, así que consultamos a los padres nuevamente.

Escribimos **cartas**, al comité de padres de familia para pedir permiso, nos negaron el agua, dijeron que la escuela no tenía y que un huerto requería de mucho agua. Escribimos cartas a la directora para pedir permiso, dijo que sí y empezamos.

Algunas mamás llegaron, después de enviarles una carta pidiendo su ayuda, pero no creían en nuestro proyecto, y solo el padre de Mayra nos ayudó a remover la tierra con un pico, las otras cinco madres de familia nos ayudaron a sembrar, pero sobre todo miraban nuestra torpeza.

A pesar del frío, del agua y la poca fe en nuestro proyecto, tuvimos nuestra primera cosecha en los primeros días de enero. Pero solo recolectamos 50 pesos, el cilantro y el rábano no crecieron demasiado, aún hoy no sé si fue la poca agua o el abono de chivo o el frío de diciembre...porque los niños y niñas cómo le echaron ganas, no los había visto más emocionados antes, regando, cosechando y vendiendo nuestro producto de casa en casa después de clases y es que somos el turno de la tarde, así que llegaban muy noche a su casa y eso nos trajo quejas de las madres pero yo no podía detenerlos, ellos tenían mucha iniciativa yo no los obligaba, mi idea era vender desde la escuela.

Todos los días veían si había rastro de alguna plantita verde entre los surcos, pues el huerto estaba detrás de nuestro salón. Todos los días regaban dos veces el huerto, primero cargaron botes de agua desde su casa, algunas veces se quejaron de eso, pero luego el comité nos permitió tomar agua del baño y pudimos regar mejor. Cuando llegaron las vacaciones nos organizamos para que un niño o niña fuera por día a regar el huerto. El tiempo que me estuvimos regando el huerto tuvimos que nombrar a vigilantes que alentaran a los demás a no descuidar el surco que les había tocado y le pusimos un nombre a nuestro huerto: El huerto más bonito y feliz, claro, por votación democrática.

En este proyecto abarcamos contenidos como área y perímetro de la asignatura de matemáticas, la producción de cartas y elaboramos algunos anuncios a cerca del cuidado y protección de nuestro huerto, la **entrevista** a los campesinos y sobre todo el uso y cuidado de las plantas, incluso elaboramos un **libro** a cerca de las plantas que cultivaban las mamás y que servían como remedios caseros. Pero sobre todo aprendimos a cerca del cultivo de el cilantro y el rábano: 1. Hay que

abonar la tierra, 2. Hay que regar mucho y de forma constante 3. Hay que cortar las hierbas que nacen dentro del huerto, 4. Hay que protegerlo del frío.

Instructivo

Conociendo mi país.

La tienda de dulces y el huerto empezaron casi al mismo tiempo, en el segundo bimestre del ciclo escolar y nos llevaba gran parte de la jornada de clases. Las madres de familia de este grupo eran muy similares a sus hijos, pedirles ayuda ...mmm, no me atrevía a hacerlo así nada más. Primero en una les comenté mi forma de trabajar, luego les pedí que me dijeran lo que esperaban que sus hijos aprendieran en cuarto grado, unas dijeron a dividir, a multiplicar con tres cifras, a leer, a escribir, y pocas dijeron a conocer otros lugares, casi me quedaba sin argumentos para defender el proyecto que habíamos elegido desarrollar este ciclo escolar porque ninguna quería que su hijo o hija saliera de la comunidad sus deseos estaban muy alejados de nuestro proyecto, pero la señora Martha mamá de Abdiel me ayudó y luego otras, dijeron:

- A mí se me gusta maestra, que mi hijo salga a otros lugares porque otros maestros nunca los sacan.
- Yo también maestra, me gusta que mi hija aprenda de diferente manera.

Y así le siguieron otras madres diciendo algo más optimista, apoyándome, pero también advirtiéndome a cerca del aprendizaje académico y del cuidado de los niños durante un viaje. Creo que las tomara en cuenta les gustó, cuando les planteamos el proyecto, aceptaron aunque con sus condiciones, dijeron que no dejarían ir solas a sus hijas a otro lugar acordamos que ellas irían también.

Una vez las madres de familia de nuestro lado, empecé a plantear a los niños cómo podríamos mostrar a todos las cosas que íbamos aprendiendo, les dije que tendríamos que escribir mucho a cerca de lo que estuviéramos haciendo. Todos

los días les trataba de contar un poco a cerca de los lugares que visitaríamos y les dije que cada uno mostraba un poco de nuestro estado y de nuestro país.

Planteamos el viaje para el mes de abril y los días se hacían largos, en ocasiones creo que la exigencia de cada actividad nos hacía olvidar el propósito. La tienda, el huerto y la investigación documental parecían no terminar. Para reanimarlos los contacté con los estudiantes de la universidad, de la Escuela de Bellas Artes de la ciudad de Oaxaca, después de algunos meses de intercambio a través de cartas decidieron conocerse, los niños no quisieron esperar al viaje, esta actividad definitivamente superó al “increíble” viaje a Oax.

Organizamos todo y a todos en un contrato, también a las madres de familia, y hasta las autoridades de la comunidad. Todos hicimos algo: las madres de familia la comida de dos días, las autoridades nos dieron el hospedaje y el material como pintura, brochas, andamio, porque los muchachos venían a pintar, a pintar un mural en la comunidad. Fue increíble. Desde que llegaron nos asombramos mucho, había chicas con muchos aretes en la cara, muchachos con ojos pintados de negro, la mayoría con cabello largo, fumaban, tenían tatuajes, nos quedamos boquiabiertos. Convivimos con ellos y ellas durante dos días y luego se marcharon dejándonos un increíble mural. Continuamos escribiéndonos e intercambiando dibujos y durante muchos días en el salón siguieron hablando del evento.

Además de este viaje, la investigación para una **conferencia y la producción de textos informativos** mantuvo el interés de los niños en el proyecto de El gran viaje a la ciudad de Oaxaca. La investigación documental fue el proceso más largo va desde que eligieron un tema, plantearon preguntas, leyeron textos informativos en los libros gratuitos y los de la biblioteca de aula y nuestro último recurso fue la investigación de campo durante el viaje.

Armamos entrevistas y guiones de observación, y cuando aprendíamos algo nuevo, acudíamos a escribirlo en nuestra carpeta de investigación. En donde

teníamos mapas del país, nuestras herramientas y todo lo que íbamos aprendiendo de nuestro país porque Así nombramos a todo lo que hacíamos Conociendo nuestro país.

Cuando llegó por fin el viaje investigaron los últimos detalles de sus temas. Pero tengo que decir que al final, no importó demasiado el tema que eligieron porque, ahora que lo pienso, se volvió muy académico se fue alejando de su interés por solo salir y asombrarse de lo que existía fuera de su pueblo, los temas eran muy lejanos: los ríos y lagos, las plantas y ecosistemas, noté esto porque del museo donde más aprenderían de su investigación no se acordaron tanto como del cine y el zoológico, así que los folletos que produjeron se enfocaron animales y a las personas de la ciudad.

Pero al final, los niños y las niñas, al hacer sus folletos y escribir a cerca del viaje mostraron que sus aprendizajes acerca del país los habían alcanzado, recuerdo que al principio del ciclo escolar cuando les preguntaba el nombre de su país me decían: -San Baltazar, - San Dionisio (que es su distrito), o incluso –Oaxaca, ahora sabía que su territorio era mucho más grande. La mayoría de ellos identificó a su país y su importancia en el texto final.

Y en cuando a sus aprendizajes sobre formas de trabajo o de aprendizaje, Vanessa me escribió hace algunas semanas apenas: Ahora que estoy en quinto grado pienso que aprendí muchas cosas con usted y mis compañeros el año pasado. Escribíamos mucho y aunque peleábamos lográbamos ponernos de acuerdo y trabajábamos juntos.

Por eso cuando cruzo el centro de San Baltazar, me gusta detenerme a mirar el mural que los chicos de Bellas Artes pintaron en una pared de la biblioteca, pues cuando reinicio el paso me vienen muchas ideas a la cabeza y mucha alegría al corazón.

¡Una galería impresionante!

Rosalino Gómez Jiménez⁴¹

Como lo manifestaron algunos padres de familia y compañeros docentes al apreciar nuestros dibujos: “¡impresionante!, ¡qué bonito!, ¡que padre!” ¡que padre están estos dibujos!. Impresionados desde luego al saber que fueron elaborados por mis pequeños alumnos.

Convirtiéndose esta actividad muy interesante para cambiar también mi práctica docente, ya que me ha permitido trabajar varios contenidos del currículum oficial de manera alegre con los niños, siendo principalmente el dibujo motivo de interés para mis pequeños por la lecto-escritura, incluso para la investigación.

Después de darme cuenta de los grandes errores en mi práctica docente durante los 35 años de antigüedad, he tratado de innovarla a través de un trabajo cooperativo, considerando que nunca es tarde para cambiar la vida escolar para no perjudicar más a la niñez Oaxaqueña.

Retomando la orientación de la pedagogía por proyectos fue para mí una oportunidad para innovar mi práctica, favoreciendo desde luego a la lecto-escritura de una manera divertida e interesante, ya que al leer y escribir con gusto nos ha permitido construir algunos conocimientos de gran utilidad para seguir aprendiendo de manera a la que el gran pedagogo Ausbel denomina “conocimientos significativos”; solo que el temor a lo desconocido no me permitía superarlo, y al tratar de manera autoritaria a los niños solamente estaba reprimiendo su imaginación y creatividad.

¡Ni un error más que afecte a los niños!

⁴¹ Profesor jubilado en educación primaria, Oaxaca.

Dándome cuenta que por la mala orientación de los adultos, muchos niños odian la lectura y escritura, ya que no hemos logrado superar la manera rigurosa como lo hemos adquirido, incluso nosotros los docentes, ya que la mayoría de las veces nos sentimos presionados hacerlo solamente para aprobar el examen al terminar un curso o alguna licenciatura.

Concretamente los profesores que fuimos educados de esta manera reafirmamos solamente el momento desagradable como lo hemos adquirido, y al tratar de enseñar a leer a nuestros niños simplemente ponemos en práctica la forma con los cuales nos obligaron a desarrollarlo, haciendo que nuestros pequeños terminen odiando la lectura. La cual debería ser una actividad tan hermosa y agradable como cualquier otra.

Considero que esta forma rigurosa de aprender es tan frustrante para los pequeños lectores, la cual no debería suceder más, ya que en la actualidad contamos con muchos recursos tanto tecnológicos y pedagógicos para hacer más interesante este proceso, solamente que tenemos que poner en juego nuestra imaginación y creatividad, permitiendo así a los alumnos aprender de manera divertida.

Por lo que ahora trato que los alumnos que conforman el grupo a mi cargo tengan la oportunidad de “Leer y escribir” incluso investigar sobre la vida de los animales de manera divertida, compartiendo la responsabilidad con ellos para aprender juntos. La cual intento de narrar para compartir mi poca experiencia adquirida al iniciar este largo camino de aprender a través de proyectos que iniciamos en este ciclo escolar 2011-2012, en escuela primaria “CENTRO ESCOLAR MORELOS, ubicada en la ciudad de Oaxaca de Juárez, Oaxaca. Con el grupo del 3º grado.

Por la democracia en el aula

Recordando ese primer momento tan difícil donde intenté de brindarles confianza, y a la vez propiciar la intervención libre de mis alumnos para expresar sus deseos o interés en el aprendizaje, la cual no fue tan agradable como yo esperaba, porque

no ponían ni un momento de atención, la mayoría solamente se dedicaban a platicar sin darlos a conocer, únicamente ellos sabían que se informaban, pero la tonelada de paciencia me permitió esperar mucho tiempo hasta que poco a poco la atención se fue compadeciendo de mí persona.

Pasando así un largo tiempo intentando que los pequeños contestaran la interrogante planteada ¿Que quieren aprender en este ciclo escolar o que les gustaría hacer para aprender? Después de tanta insistencia de mi parte la alumna Carolina, contesto pero con una visión individualista: - maestro puede usted enseñarme a dibujar. De la misma manera Gonzalo que con una voz suave dijo: - Usted nos va enseñar también a multiplicar y dividir. Felix Pereyra otro niño muy bajito y con problema de lenguaje preguntó: - ¿puede tocar flauta y guitarra para enseñarnos maestro?, y así sucesivamente se fueron escuchando otras voces con esa idea tradicional de aprender lo que el maestro puede enseñar.

Pero al escucharme que: yo solamente estaba para ayudarlos y que no tenía nada que enseñarles, pero que entre todos lograríamos hacer y aprender muchas cosas, solamente que necesitamos de mucha imaginación y deseos de aprender. Quedaron todos muy sorprendidos porque no esperaban escuchar esa idea. No convencidos con mi propuesta. Sin embargo se fueron escuchando algunas otras participaciones pero con cierta desconfianza, y con gran temor a lo desconocido: - yo también quiero aprender a dibujar, tocar flauta, pintar, viajar, visitar a la zona arqueológica de Zaachila, trabajar en equipo, cantar, estudiar, conocer el cuerpo humano, aprender computación, algo sobre los animales, como funciona un auto, ¿por qué vuelan los aviones?, trabajar con el barro, bailar, jugar fut-bol, y dar conferencia, entre otras. Logrando conformar con estas ideas una pequeña relación aun no muy claras pero ya teníamos algo de donde partir, dándole importancia a todas las ideas escuchadas para iniciar un trabajo cooperativo y con la firme intención de construir nuestros conocimientos en colaboración de todos.

Aun con esa actitud de inconformidad estaban aceptando la idea de la mayoría, cambiando esa idea individualista de aprender únicamente por el maestro, y que solamente era mi responsabilidad y quien haría todo para aprender. No tan convencidos desde luego trabajar de una manera diferente por el momento, sin embargo algunos estaban aceptando en parte la idea de aprender juntos.

Logrando establecer algo en común para el grupo a la que determiné como secuencia de interés o de inquietudes para realizar un trabajo diferente a la que estábamos acostumbrados, con la oportunidad hacer algo divertido y de interés por la mayoría para emprender a ese largo camino del conocimiento.

¿Y ahora qué hacer?

Fue la primera duda que se me presentó ¿Y ahora qué hacer? ¿Con que iniciar? ¿Cómo iniciar? No era suficiente tener la relación y la idea de trabajar con proyectos, sin embargo con la decisión y firmeza de hacer algo interesante para todos me permitió enfrentar este momento de incertidumbre y es por eso que al escuchar de parte de la dirección de la escuela la programación para las reuniones de grupo, lo acepté de inmediato y aproveché para informar a los padres o responsables de mis pequeños la forma como iba a trabajar con sus hijos en este ciclo escolar, y sin dudarlos les anuncie que para aprender tenemos que hacer muchas cosas, a la mejor muy algunas muy divertidas pero el propósito de aprender, porque jugando, tocando, cantando, investigando, pintando, escribiendo, recitando, incluso bailando también se aprende. Por lo que solicite la colaboración decidida de todos los padres en el desarrollo de cada una de las actividades que sus hijos pretendían realizar.

Pero creo que no entendieron con claridad mi petición, solamente tomaron en cuenta la necesidad inmediata del grupo, enfocando su colaboración únicamente en los materiales didácticos, por lo que ofrecieron: apoyar con el material necesario, acordando así en ese momento una aportación económica voluntaria, logrando completar la cantidad de \$1800.00 para adquirir el material urgente

como el garrafón de agua, papel higiénico y parte del material didáctico, entre los que se consideraron los dados, el tangram, geoplanos, resistol, hojas blancas, ligas y las crayolas.

Entendiendo esta respuesta de los padres de familia como un compromiso para lograr un curso escolar exitoso. La cual correspondería a los alumnos responder, pero no había ninguna dificultad ya que después de cinco semanas de trabajo, el grupo estaba manifestado cierto interés a estas actividades, Siendo ellos mismos quienes empezaban a proponer algunas de las actividades, claro que no todos, pero los que lo hacían se veían mas animados, como es el caso de la niña karime quien habla muy poco frente a sus compañeros sin embargo en ese momento se estaba animando por primera ocasión y con voz fuerte, casi exigiendo preguntó - ¿Cuándo vamos iniciar con la lista maestro? ¿Cuál lista respondí de inmediato? (Haciéndome olvidadizo por el temor al fracaso, porque nunca había trabajado con niños pequeños y menos por proyectos) ¡La que tenemos en el pizarrón maestro! Dijo Erick. Juntamente con Esteban y otros de sus compañeros apoyando a su compañera.

De momento solo se me ocurrió contestarles pero con mucho temor -¡claro que hoy mismo! si ustedes quieren o cuando ustedes lo decidan ¡mañana maestro! contestaron casi en coro. Y aprovechando la atención del grupo pregunté, ¿están seguros que iniciemos como está la lista?, ¡nuevamente se escuchó el coro, recordándome las marchas sindicales ¡Sí maestro! ¿Pero qué dibujo vamos hacer? - pregunté otra vez, anunciando cada uno de ellos y de manera desordenada una serie de animales, por lo que les solicite que mejor lo escribieran en el pizarrón, logrando así formular una gran lista con más de veinte nombre de animales a la que figuraban (tortugas, borrego, osos, tigres etc.)

Y al contar con esa relación, me di cuenta que estábamos llegando a un compromiso más formal, a ese momento esperado de poder tomar acuerdos, pero surgía otra duda mas ¿cómo llevar acabo la actividad ? La discusión se estaba dando y todos más atentos intentando en opinar y desde luego escuchar la

opinión de algunos de sus compañeros, Por lo que aproveche esta situación para formular con ellos algunas acciones y compromisos, plasmándolo el papel bond para orientarnos y no perdernos, ya que era nuestra primera experiencia, quedando de la manera siguiente: 1.- Antes de terminar la hora de clase formular las interrogantes entre todos para el tema a investigar. 2.- Investigar sobre el tema en casa con la ayuda de la familia. 3.-Traer la información y la fuente de consulta, 4.- Escribir el texto en el salón y a la hora de clase. 5.- dibujar y colorear el dibujo en equipo, 6.-Darlos a conocer a los padres y a otros grupos. Lo que nos permitió formular e iniciar nuestro primer proyecto que titulamos galería escolar por alumnos del 3º grado.

Proyecto : galería escolar, 3º grado

TAREAS O ACCIONES	RESPONSABLES	RECURSOS	LUGAR Y FECHA	CONTENIDOS LOGRADOS
1.- FORMULAR INTERROGANTES PARA LA INVESTIGACION. 2.- INVESTIGAR SOBRE LOS ANIMALES. (UNO DIARIO) (documental y de campo) 3.-TRAER LA INFORMACION Y LA FUENTE DE	TODOS TODOS	SILUETAS DE ALGUNOS ANIMALES -BORREGO -OSOS -TORTUGAS -TIGRE ETC. ACETATO	SEPTIEMBRE 29 SALON DEL 3º "A"	CONOCIMIENTO DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ANIMALES. EL DICCIONARIO(ordena alfabético) LA BIBLIOTECA.(por necesidad de consultar) VERBOS EN INFINITIVOS, (pretérito, presente y futuro)USO DENEXOS, ADJETIVOS CALIFICATIVOS,

<p>CONSULTA (libro, revista, página de internet o persona investigada)</p> <p>4.- ESCRIBIR EL TEXTO</p> <p>5.- DIBUJAR Y COLOREAR</p> <p>6.- DARLO A CONOCER A PADRES DE FAM, Y A OTROS GRUPOS DE ALUMNOS (invitaciones)</p>	<p>TODOS</p> <p>EQUIPO</p> <p>INDIVIDUAL (partiendo de ideas y palabras corrigiéndolos de manera grupal,)</p> <p>EQUIPO.</p> <p>NARRANDO LAS CARACTERISTICAS DE CADA ANIMAL Y SU MEDIOAMBIENTE (en binas ante otros grupos de alumnos, padres de fam. o publico)</p>	<p>PLUMIN NEGRO</p> <p>PROYECTOR DE ACETATO</p> <p>PAPEL KRAFFT.</p> <p>CYAYOLAS</p> <p>MARCADORES</p> <p>LAPIZ</p> <p>GOMA</p> <p>LIBROS</p> <p>HOJAS BLANCAS</p>		<p>ADVERBIOS , MAYUSCULAS, LA COMA, EL PUNTO, Y EL PARRAFO, EL METRO Y CENTIMETRO. EXPRESION ORAL. LOS SERES VIVOS Y SU MEDIO AMBIENTE (ANIMALES) SECCIONES DEL PERIODICO, LA NOTICIA, USO DEL PERIODICO. RECICLADO DEL PAPEL</p>
--	---	--	--	---

Y al plasmarlo en el papel bond nos sirvió de orientación a nuestras actividades cotidianas dentro y fuera del salón, logrando emprender otra forma de trabajar, compartiendo entre todos ciertas responsabilidades para aprender juntos.

Acordando después de las diferentes opiniones, que el texto lo escribiríamos en el salón para revisarlos con la ayuda de todos. También fue necesario ponernos de acuerdo, cuando deberíamos darlos a conocer y donde, pero con las intervenciones de la mayoría llegamos a concluir que sería mejor armar una galería y darlos a conocer a los padres y a otros grupos al momento de terminar por lo menos 20 dibujos y al finalizar el curso.

Surgiendo otra problemática más y creo que la más difícil, ¿cómo llevar a cabo la investigación? Pero con la intervención del alumno Manuel Pinacho quien nos manifestaba: - ¡mi papá trabaja en una papelería, él tiene algunos libros relacionado a los animales, creo que nos puede servir y hoy mismo se los pido!. Con esta idea animaba al grupo. María Eugenia, otra niña entusiasmada exclamó - ¡yo puedo entrar a internet a consultar sobre los animales! Ricardo dijo: - yo voy a la casa de mi tío él tiene muchos libros sobre animales. ¡Si, está bien, agregué! Incluso pueden preguntarles a sus hermanos o algunas personas que conozca sobre esos animales, ¿pero que van a investigar de los animales? - Interrogué de nuevo. La pregunta los dejó callados por un momento, y al verlos tan preocupados les sugerí:- si nos ponemos de acuerdo, entre todos formularemos las preguntas. Y de inmediato todos aceptaron la propuesta.

Y sin dudar lo tratamos de iniciar este bonito trabajo, siendo el primer tema a investigar “la tortuga”. Elaborando así las primeras interrogantes: 1.- ¿Cuál es su hábitat? 2.- ¿De qué se alimentan? 3.- ¿Cómo se reproducen? 4.- ¿Quiénes son sus depredadores? 5.- ¿Qué utilidad tiene para el hombre? 6.- ¿Por qué están en peligro de extinción? Y desde luego contando con las crayolas para colorear los dibujos nos emocionó más. Solamente nos preocupaba la adquisición del papel kraft, pero al enterarse algunos padres, la aportación no se hizo esperar, siendo la mamá de Pinocho quien ofreció el papel y la mamá de José Luis los acetatos. Logrando en ese momento un apoyo importante para el trabajo que pretendíamos a desarrollar.

Hasta esos momentos todavía nos faltaba claridad de lo que intentaba realizar con mis pequeños , además con la preocupación de “producir algunos textos, me detuve a reflexionar ¿ahora qué tipo de textos voy a escribir con mis alumnos? , solo se me ocurrió “el texto descriptivo” considerando plasmar primero en una ficha algunas características de los animales y favorecer solamente la correcta escritura de las palabras, utilizando por supuesto algunos signos ortográficos y la puntuación necesaria, sin pensar lo interesante que se estaba transformando este sencillo trabajo.

Logrando afortunadamente con el dibujo, convertir la lectura, escritura, e investigación en una herramienta básica e interesante para construir otros conocimientos de manera significativa.

Conociendo lo desconocido

Con qué emoción nos estábamos acercándonos a la palabra escrita y a ese mundo hermoso del saber, encontrando algunas respuestas a las dudas planteadas en cada momento. A pesar de la gran preocupación porque no contaba con la experiencia para propiciar la producción de textos, pero no desistí, y al observar que mis pequeños investigadores sacaban sus libros y cuadernos con sus anotaciones, me di cuenta que no era necesario contar con una técnica especial, por lo que solamente me dedique a escribir en el pizarrón esas ideas y palabras claves o más importantes que todos y cada uno aportaba. Y al terminar solamente utilizamos el tiempo necesario para ordenar las ideas logrando armar nuestras pequeñas fichas, quedando algunas de la manera siguiente:

Tortuga: Este animal es acuático y terrestre, se alimenta de algas y animales como camarones y moluscos, se reproducen por medio de huevos, viven de 5-10 años y cuentan con un caparazón resistente .Sus depredadores son los tiburones, peces grandes y el hombre.

Tiburón: - Otro animal marino, vertebrado, depredador. Existiendo diferentes especies como: T. toro, espada, blanco, gris, t. tigre. Etc. Su longitud es de 2-15

metros, vive hasta 28 años, respira por branquias con dientes muy filosos y que cambian muchas veces, puede oler sangre desde 10 metros de distancia.

Caballo: hermoso animal cuadrúpedo, ágil para correr, a los machos pequeños se llama potrillo y a la hembra yegua, con pelo liso, que sirven para fabricar brochas y su piel para fabricar zapatos, algunos sirven para transporte turístico. Fue utilizado para batallas o guerras en épocas pasadas.

Entregando así cada uno sus pequeñas producciones, pero al momento de analizarlos y reflexionar sobre el escrito, nos dimos cuenta que eran muy limitadas y con muchas faltas de ortografía, por lo que se me ocurrió elaborar con ellos un pequeño listado de palabras a la que llamamos diccionario ortográfico del grupo, con las siguientes palabras: insectos, humanos invierno, mamíferos, peces, pez, primavera, siempre, tiburón, varios, etc. para ir conociendo la escritura correcta de algunas palabras y principalmente el nombre correcto de cada animal., y así fue como nos lanzamos a este largo camino del conocimiento. Tratando de elaborar cada día una ficha de resumen sobre lo investigado con la colaboración de todos y con la intención de ir armando el fichero de conocimientos.

Lo que estamos incrementando poco a poco para ampliar nuestros conocimientos sobre los animales, específicamente sobre sus características, la cual lo hemos clasificado por su estructura ósea en: vertebrados e invertebrados y en cinco clases: mamíferos, aves, reptiles, anfibios, peces y por su alimentación en carnívoros, omnívoros, herbívoros.

Aprender de manera más alegre

Al transcurrir el tiempo, nuestra actividad estaba siendo placentera para todos. Despertando el dibujo su imaginación y creatividad de mis pequeños y desde luego alegría al trabajo escolar, convirtiéndose así el dibujo en una herramienta indispensable para construir nuestro conocimiento, como lo manifestaron los mismos alumnos y las madres de familia que cada día llegaban al salón.

Muy diferente al primer día, donde nadie ponía atención, donde solamente platicaban de temas diferentes y con una desorganización muy notable, pero como fueron avanzando los días las actitudes fueron cambiando de manera notable en su manera de actuar. Encontrándole desde luego gusto a estas actividades.

Y a otros contenidos del programa de estudios como: a).- la formación de una pequeña biblioteca surgida por la idea de los mismos niños; Esteban Pacheco Erick y Manuel quienes trajeron un libro sobre las tortugas, un libro grande y atractivo por sus imágenes la cual originó una idea más “formar un lugar para colocar los textos que se estaban poniendo a disposición de todos”, la que llamamos mini biblioteca por la cantidad tan reducida de libros, comparada con cualquier biblioteca de aula, b).- algunas características de los animales, c).- ordenar las palabras alfabéticamente, d).- uso de los verbos en tiempo presente, pasado y futuro e).-uso de mayúsculas, la coma, el punto y el párrafo, el metro y centímetro. f).-la expresión oral. g).-los seres vivos y su medio ambiente g).- secciones del periódico, h).-la noticia, i).- el reciclado de papel, entre otros, dándoles respuestas a esa curiosidad por el conocimiento de manera más razonada y científica para poder enfrentar o superar los retos que los espera en la vida escolar y social.

Aprender más que una simple palabra

Al ir avanzando con nuestro proyecto se fue convirtiendo más emocionante, las cosas fueron cambiando, logrando principalmente que los niños comprendieran mejor el mensaje de los textos y el significado de las palabras al ir recuperando información con mayor facilidad, interpretando y reflexionando sobre el contenido de ese mundo infinito de palabras con ayuda de las interrogantes planteadas incluso por ellos mismos sobre el contenido de los diferentes textos. Porque ningún texto carece de significado.

Mejorando además la actitud tanto de los niños como de las madres de una manera diferente, con más confianza y de manera amable comentando lo que apreciaban de sus hijos.

Como es el caso de la mamá de Ernesto, quien de manera muy segura comentó que: su hijo siempre se había mostrado muy callado y tímido por lo que ha necesitado del apoyo de USAER, sin embargo en este curso ha mejorado principalmente en su comunicación, todos los días le platica con más franqueza lo que hace en la escuela, incluso el solo hace su lectura sin esperar que se le obligue como el curso pasado, agregando además que el niño le gustó mucho el tema de los dinosaurios.

Igualmente la mamá de María Eugenia comentó que su niña en este fin de semana no hizo otra cosa que leer y leer, buscando información sobre dinosaurios, lo que se me ocurrió contestar sin meditar:- !eso está muy bien; porque está adquiriendo el hábito de investigar y posiblemente pueda mejorar su lectura, lo que convenció a la señora de inmediato. Creo que eso también sucedió con la mayoría de los padres por eso no llegaron con mayor frecuencia a la hora de salida como lo hacían al inicio de curso. Sin embargo todos los niños y niñas llegaban con su investigación. Solamente la mamá de José Luis se presentaba todos los días para ver que material necesita el grupo.

Existiendo desde luego la necesidad de mejorar o fortalecer más la lectura y la investigación para arribar a una investigación más amplia. Ya que al leer nos está permitiendo acercarnos al concepto o significado de la palabras. Y al interrogar los textos estamos despertando mayor interés por comprender su significado para prepararnos a ese largo camino del conocimiento.

Y Con la intención de apoyarnos, ahora al iniciar nuestras actividades trato de leer en voz alta una pequeña parte de algunos textos de divulgación científica, cuentos y fabulas que hablen sobre la vida de los animales, que he bajado de internet, entre ellos el ácaro, la calandria y el ruiseñor. El gallo y el zorro, entre

otros, la cual me cuesta mucho darle la entonación adecuada y cuando me equivoco les provoca mucha risa., pero esto también me permite aprender con ellos, considero que lo hago muy mal sin embargo de inmediato se quedan callados escuchando nuevamente con atención y al terminar de inmediato se acercan a la bibliotequita buscando la lectura, considero que les ha gustado la lectura. A la mejor por un momento o por el interés al dibujo.

Ya que al realizar este trabajo de manera conjunta y por el interés a dibujar los tiene motivados a todos mis pequeños por lo que están investigando y haciendo que la lectura nos permita construir conocimientos de manera más científica, logrando observar sobre la vida de los seres vivos y comprender la relación de los seres vivos con su medio ambiente, que el sol y el agua son elementos indispensables para la vida pero que también ocasionan daño alguno, especialmente al hombre al estar en contacto directo con el sol provocándoles algunas enfermedades como es el cáncer de piel.

También en la escritura nos falta mejorar mucho, ya que las producciones presentan cantidad de errores , tanto en su coherencia como en la ortografía, la cual nos lleva mucho tiempo en corregirla haciendo varios borradores para ir reflexionando sobre las palabras y significado, con apoyo del diccionario o del mismo libro, pero muchas de las veces nos ha llevado al aburrimiento porque no estamos acostumbrado trabajar de esa manera, pero con la colaboración de todos tratamos de superarlo, y al terminar lo colocamos al fichero , considerando que estas fichas nos sirva en otro momento para ampliar nuestros conocimientos. Claro que no ha sido fácil superar la ortografía, pero considero que podemos mejorarla al retomarla en los siguientes proyectos por realizar.

Y al observar los dibujos nos dimos cuenta que faltaban detalles para expresar mejor el lenguaje artístico en la soñada galería, por lo que fue necesario aprender cómo se formula las cédulas y cuál es su utilidad, apoyándonos del libro de educación artística, pag.42. Para informar primero al público la técnica aplicada,

el título, material y dimensiones de las imágenes para lograr la atención necesaria del dibujo para su apreciación o valoración.

Enfrentando el grupo problemas en el momento de elaborar sus cédulas, específicamente al anotar sus dimensiones, ya que al medir decían: 34 centímetros y otros cinco más, refiriéndose al milímetro, pero al darme cuenta aproveche la situación y de inmediato trabajamos la unidad de medida de longitud remarcando los centímetros y milímetros que conforman el metro.

Aproximándose el momento deseado por todos para dar a conocer nuestra actividad y notando que los trabajos no estaban terminados, lo que nos preocupó un poco y obligó dedicar más tiempo, fue la razón que los niños se retiraban más tarde y desde luego temiendo la protesta de los padres al ver que sus hijos se quedaban trabajando en la hora de salida. Pero afortunadamente no fue así, de lo contrario algunas madres entraban y preguntaban en que podían ayudar, por lo que les pedí reforzar los pliegos de papel porque se habían maltratado un poco ya que trabajamos en el piso. Y así las madres que llegaban en ese momento empezaban a colaborar, unos cortando las tiras, otras pegando y así todo fue muy fácil. Hasta el día donde preparábamos la visita del público para observar y escuchar sobre la vida de los animales.

Todos podemos ser escuchados

Llegando desde luego ese maravilloso día en que mis alumnos jamás podrán olvidar los halagos, ya que por sus trabajos e intervenciones recibieron aplausos de parte de sus padres, madres o de sus responsables, incluso de los mismos compañeros docentes al ver estos cuadros donde exclamaban “¡qué bonito!, ¡que padre!, ¡que impresionante!

Y por supuesto con esta actividad los padres habían observado otra manera de aprender, quedado todos admirados y satisfecho por el trabajo de sus hijos. Manifestando la mayoría – ¡Estamos a las ordenes maestro para seguir apoyando en todo lo que sea necesario!

Trascendiendo a otros espacios

Mediante el dibujo, la galería escolar nos ha permitido hacer de la lectura una actividad divertida e interesante para seguir aprendiendo otros conocimientos. A la escritura de gran utilidad para comunicarse de manera eficaz en la vida cotidiana. Convirtiéndose la lectura y escritura en el grupo en una herramienta fundamental para aprender juntos y cambiar mi práctica docente ya que también nosotros como educadores necesitamos ser educados para cumplir eficazmente nuestra función.

Además nos ha permitido aprender con libertad y de manera consciente al participar, proponer y actuar en las acciones o actividades.

También al desempeñar nuestras responsabilidades fuimos tomando conciencia para trabajar mejor en grupo y actuar de manera más humana, para que en el futuro podamos enfrentar y superara diversas situaciones de la vida escolar y social de manera organizada.

Y al conocer este trabajo los alumnos del grupo paralelo les resultó interesante y decidieron unirse a nuestro proyecto para formar la galería escolar con ellos. Solicitando de inmediato apoyo para realizar esta actividad y que al finalizar el ciclo escolar juntamente armaremos la galería con el tema de los animales. Por lo que acordamos aprovechar también el taller de tecnología para enmarcar los dibujos con papel reutilizado. Para que estos cuadros se queden en la biblioteca de la escuela como recuerdo de los niños y en especial para nosotros los docentes, porque: “La lectura y escritura debe ser una actividad agradable para todo.

Tiempo y aprendizaje

Lidia Alejandra Hernández Zamudio⁴²

¿Qué es el tiempo? Pregunta perpetua cuya respuesta divaga en mi mente entre la medición del mismo y lo abstracto de su existencia en mi existencia y la de los que me rodean. Esta pregunta esta en mí siempre, como una constante, como una llave de agua que interminablemente gotea hasta que lo anega todo y casi imperceptiblemente la tristeza crece y se reproduce en ese charco, ¿por qué? Porque a mi alrededor están los pequeños, con sus caras inocentes, ingenuos y confiados que me preguntan todo el tiempo, por qué esto y por qué aquello y que sin querer les he negado la posibilidad de descubrir todo lo que saben y de aprender cosas nuevas, mutilando quizá su propia realidad.

Antes de ejercer la docencia conocí la propuesta de Josette Jolibert⁴³, en ella habla de cómo trabajar con la pedagogía por proyectos y su gran beneficio al otorgar la palabra al niño, todo parece muy fácil y sencillo, basta con preguntar a los pequeños qué es lo que quieren hacer y las propuestas brotan como manantial de agua clara, y entonces el o los problemas surgen en ese instante: cómo preguntar, qué preguntar y hasta dónde y cómo ir soltando la cuerda. Recuerdo cuando ya en ejercicio de la docencia quise implementar esta propuesta; era un grupo de tercer año de 42 niños y niñas al lanzarles la pregunta⁴⁴:

“- ¡A ver, niños! ¿Qué les gustaría aprender?

Al principio hubo un poco de confusión, algunos creyeron que la pregunta estaba

⁴² Profesora en Educación Primaria en Ecatepec, Estado de México. Pertenece a la Red metropolitana de lenguaje.

⁴³ Jolibert, Josette, El at. (2003) INTERROGAR Y PRODUCIR TEXTOS AUTÉNTICOS: VIVENCIAS EN EL AULA. CHILE. LOM

⁴⁴ Fragmento tomado del relato: El desencanto del encanto de la docencia. Ponencia presentada en Córdoba Argentina. 2011.

orientada hacia lo que querían ser cuando fueran adultos. Era pertinente que hiciera una aclaración y, entonces, sus respuestas fueron las siguientes: “¡divisiones, maestra!” “¿Por qué, algunas veces, las nubes están negras?” “¿Por qué los planetas están separados de la tierra?” “¿Por qué, mientras aquí es de día, en otros lugares es de noche?” “¿Por qué las nubes se mueven?” “¿Por qué en África todas las personas son negras?” “¿Por qué se hablan diferentes idiomas?”

Se establecieron las reglas para elegir el proyecto. Primero, y de manera unánime, plantearon que se votara levantando la mano y que se podían elegir dos o más propuestas. Acordaron que ganaría la que tuviera más votos. La algarabía no se hizo esperar y, entre risas y gritos, se dejaron escuchar algunas voces diciendo: “¡yo voy a votar por ese!” “¡Yo por el otro!” “¡No levantes la mano, espérate!” “¡Te toca votar!”

De los 39 alumnos que asistieron a clases ese día al menos 30, muy entusiasmados, votaron más de una vez. Otros dudaban y preferían no levantar la mano; sin embargo, al llegar a la opción “¿Por qué se hablan diferentes idiomas?”, los 39 levantaron la mano.

Kevin dijo, o mejor dicho, gritó para hacerse escuchar:

- ¡Maestra, mi voto vale más porque yo levanté mis dos manos; por lo tanto, estoy votando doble!

Todos rieron y dijeron que eso no se valía, que solo contaba un voto.

De la propuesta votada surgieron otras preguntas: “¿Cuántos idiomas se hablan?” “¿Cómo se hablan los idiomas?” “¿Por qué otras personas en otros países, hablan nuestro idioma?” “¿Cómo comunicarse con otros sin hablar el mismo idioma?”

Sin embargo, en el ambiente flotaba una ligera impaciencia, sus rostros expresaban zozobra, querían saber qué seguiría. Y aunque casi adivinaban que lo

siguiente sería hacer notas en su cuaderno, se mantuvieron muy alertas para empezar a escribir en cuanto yo comenzara a dictar. Los miré, respiré profundamente y les pregunté:

— Oigan, ¿y qué vamos hacer? Díganme, ¿qué actividades vamos a realizar con lo que investiguemos?

Algunas miradas expresaban un profundo e interrogante titubeo, otras alumnas me veían con cierta ironía, como apuntando: “¿por qué no nos dice, usted, lo que vamos hacer?” Pero al darse cuenta que yo los miraba esperando su respuesta, intuyeron que no se librarían tan fácilmente de responder; así que Abigail, tímidamente, comenzó:

-¿Qué tal un libro?

- ¡No está nada mal!- dije- ¿Qué más?

Luis y Frine siguieron el ejemplo de Abigail y, armándose de valor, se atrevieron a expresar lo que les gustaría hacer.

Luis:

— Se me ocurre que podríamos hacer un video, maestra.

Frine:

— A mí me gustaría que hiciéramos canciones.

Otro niño:

- Yo digo que algunos juegos...”

Y entonces las dudas surgieron en mí ¿Cómo voy a distribuir el tiempo de clase entre lo que los niños quieren y lo que las autoridades piden, me alcanzara el tiempo, a qué le llamo tiempo? Ahora sé que tal vez encuentre respuestas satisfactorias a estas interrogantes o tal vez no, pero lo que he aprendido a lo

largo de este andar en la docencia es la capacidad de los pequeños, para construir algo propio con los datos que le aporta la realidad y en la mayoría de las veces esa realidad es mostrada por otros y no descubierta por ellos. Baste con decir que no logré nada de lo que me había propuesto aprendieran, malentendieron el hacer con el deshacer y entonces el salón de clases se estaba volviendo un caos, con el que pega, el que no quiere hacer nada, el que roba, el que grita y los que quieren que todo lo resuelva alguien más. Entonces vuelta al cállate, siéntate y anota, logrando solo aprendizajes frágiles y de poca duración. Cómo construir entonces el aprendizaje y hacerlo significativo, qué significa en mi el aprendizaje y qué significa para los pequeños.

Si el aprendizaje requiere que el alumno lo trabaje, lo construya y, al mismo tiempo, le asigne un determinado grado de significación, es intrínsecamente un proceso social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera, entonces dos nuevas interrogantes surgen: qué hacer y cómo hacer, para que el aprendizaje pueda considerarse como un producto y un resultado de la educación y no un simple prerrequisito; en la actualidad tengo primer año de primaria con 35 peques 19 niñas y 16 niños y en aras de mis experiencias pasadas y tomando en cuenta el plan y programa lo que corresponde al propósito de la enseñanza del Español que a letra dice:

“La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales.

Por ello, los propósitos para el estudio del Español en la Educación Básica son que los alumnos:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.

- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo⁴⁵...”

Comencé a realizar asambleas una vez cada 15 días aproximadamente, y de ésta tomar las sugerencias de los pequeños, para el diseño de proyectos, que como bien menciona Josette, estos pueden ser de diferente duración. En la primera asamblea, me resultó difícil, primero explicar cómo acomodarán sus mesas, necesitaba que todos nos miráramos a la cara, les dije que en la asamblea era necesario guardar absoluto orden y silencio y pedir su participación levantando la mano, posteriormente les comenté sobre las funciones del presidente, escrutador y secretario, se dio inicio a la misma casi al medio día, se empezó con las felicitaciones, se continuo con las quejas y reclamos y se concluyó con las sugerencias, en esta última José externo su deseo de ir a la playa, Ingrid en cambio pidió asistiéramos a la biblioteca. Se levantó la sesión justo al sonido del timbre, que anunciaba la hora de salida. En la siguiente clase les recordé las dos sugerencias que teníamos y las anoté en el pizarrón, no muy entusiasmados la mayoría voto por ir a la biblioteca, a mis preguntas:

¿Qué es una biblioteca? ¿Conocen alguna? ¿Para qué quieren ir?

Respondieron:

⁴⁵ Cft Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica primaria primer grado. Pag. 15. SEP.

Un lugar donde hay muchos libros y los prestan.

No conocemos ninguna.

Para leer todos los libros.

Continué:

-¿bien, qué saben de los libros?

-que son bonitos-dijo Dallalce-

-que tienen dibujos-enfatizó Luis-

- también-dijo Yamil- cuentan historias.

-saben mucho sobre libros-les dije- hay algunas cosas más que deben de saber sobre ellos...

-sí, - grito Azul interrumpiéndome- necesitamos aprender a leer.

-es verdad- contesté- y otras más, como saber la importancia de la portada, el título y el autor, pero ¿les parece si organizamos la ida a la biblioteca?

-¡sí- gritaron a coro.

- ¡vamos a la de la escuela! - grito alguien-

- ¡sí! -corearon todos-

-maravillosa idea – dije- pero está sucia y desordenada, hace tiempo no se usa.

-pues limpiémosla- ordeno Ingrid-

-están de acuerdo- pregunté-

-si maestra-dijeron algunos.

-bien, entonces manos a la obra- dije-

Realizamos nuestro contrato colectivo para organizar quienes traerían agua, escobas y trapos para limpiar. Al día siguiente a las nueve de la mañana- todos con la bata bien puesta- partimos rumbo a la biblioteca para dejarla reluciente, pero estaba más sucia de lo que pensé y entre todos dejamos peor, así que mandé recado a las mamás para que nos apoyaran con esta tarea y al día siguiente antes del recreo ya estaba reluciente y muy entusiasmados corrimos a mirar los libros que allí había. Sin embargo el gusto nos duró poco, pues a la semana siguiente empezaron a construir un techado en el patio y las herramientas las guardaron en la biblioteca, así que para precaución de los y las niñas y prevención de algún accidente se suspendieron las visitas a la biblioteca, pasaron algunas semanas y nuevamente entusiasmados quisimos ir a visitarla, pero un grupo de especialistas en el tema de la autoestima ocuparon por dos semanas más la biblioteca y otra vez a esperar a que se desocupara; al día siguiente al que se fueron los especialistas quisimos correr a la biblioteca, pero resultó que bajo el programa de “un gobierno seguro”⁴⁶ llegaron otros especialistas a instalarse por tres o cuatro semanas a la mismísima biblioteca y nuevamente nuestros deseos se vieron frustrados.

Bajo tantos contratiempos, busqué una alternativa, y encontré la de proyectarles cuentos en nuestra aula, aunque de este modo todos leeríamos los mismos libros al mismo tiempo. Y de esta manera se concluyó nuestro primer proyecto. Ahora saben un poco más sobre los libros ya identifican el título, el nombre del autor y saben la función de la ficha de préstamo aunque no llenarla, todavía.

Ya para el mes de noviembre la asamblea por lo menos había alcanzado una hora de duración con el interés de los niños y de las niñas casi por completo. En la primera asamblea de este mes sugirieron muchas sugerencias como:

⁴⁶ Programa que otorga cédulas de identidad a los menores de 18 años de edad. Les toman una fotografía con un aparato que toma el iris del ojo, además de reconocer sus huellas digitales a través de la computadora.

Ir a un	Comer	Jugar	Ver películas
Burger King	Pizza.	Escondidillas.	La era de hielo 3
McDonals			El Hombre araña
Circo.			Rápido y furioso
Feria de Chapultepec.			Avatar
A la playa.			Muertos vivos
Casa del terror.			Hombre lobo
Six Flags			La Bella durmiente La sirenita Yo robot Campanita Cart Cenicienta Go ku La llorona Batman

Cuántas cosas, pensé, y me abrumé, cómo voy a realizar el siguiente proyecto; pregunté: con qué quieren empezar, por ver todas las películas, dijeron casi a coro, las sometimos a votación, quedando en primer lugar la de la llorona. Cuando pregunté con qué fin querían verla, únicamente porque les gustaba contestaron unos y otros porque no la habían visto. Fue por eso que aquí yo tomé la iniciativa de organizar el proyecto de acción bajo mi propio criterio, en donde decidí enfocarlo a la equidad y género bajo la propuesta de Educación no Sexista. Sin embargo en la asamblea siguiente insistí en qué haríamos con las películas que viéramos, dibujos, fue la única sugerencia; bueno, creo que a través de las asambleas puedo ir reconstruyendo el proyecto de acción junto con las y los

pequeños. De este modo cumplo con lo establecido en el programa de la SEP⁴⁷, con lo que las y los niños quieren y rompo poco a poco con los esquemas establecidos de educar bajo el conductismo.

Aún tengo que recorrer un camino largo y estrecho, no obstante los caminos se están haciendo pues pensemos en que las carreteras del futuro se construyen con el pasado y se recorren con el presente.

¡Vivan las y los niños!

Bibliografía:

Jolibert, J. et. al. (2009). *niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.

----- (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: LOM.

Programas de estudio. (2011) *guía para el maestro. Educación Básica primaria primer grado*. México: SEP.

⁴⁷ Secretaría de Educación Pública.

Educadora descubre el alma de un niño⁴⁸

Irma Lilia Huante Aranda⁴⁹

A lo largo de mi vida profesional he tenido grandes experiencias, unas buenas y otras no tan agradables, pero hay una que ha marcado mi vida. Esta experiencia ocurrió hace 3 años en la comunidad de Ex-hacienda de Curimeo ubicada a 12 km. de la cabecera municipal de Panindícuaro, Michoacán.

En la comunidad las viviendas son propias y aunque son casas de adobe las mantienen aseadas. El aseo personal de los niños es favorable, se cuenta con algunos servicios públicos como luz, alumbrado, teléfono y transporte pero no existe servicio médico. Una gran mayoría de los padres de familia emigran a los EUA y los que quedan se dedican a los trabajos del campo y son el sostén de la familia. Las mamás se dedican a las labores del hogar mientras los niños cursan preescolar, primaria y secundaria. Después de cumplir con ir a la escuela realizan actividades del campo.

Mi nombre, Irma Lilia Huante Aranda. El jardín de niños se llama “Guillermo Prieto”, el plantel fue construido *ex profeso*, cuenta con dos aulas, una pequeña plaza cívica donde realizábamos eventos cívicos y sociales, baños, áreas verdes, ventilación, iluminación y mobiliario suficiente. Otra de sus características es que funcionaba como Jardín de niños multigrado donde se contaba con 11 niños de tercero, 12 de segundo y 7 de primero. Era un grupo muy activo y por tener estas características, se dificultaba un poco la atención personalizada que se debía darles en determinado momento.

⁴⁸ Relato elaborado en el marco del Programa nacional de Actualización, Secretaría de Educación Pública.

⁴⁹ Profesora en Educación Preescolar, en el Estado de Michoacán.

Yo detectaba problemas de comportamiento en la mayoría de los niños, algunos agresivos otros muy inquietos, otros más introvertidos pero aun así, procuraba darles la atención para un desarrollo psicomotriz y cognitivo además del afecto y confianza para integrar a los niños socialmente.

¡Cómo poder olvidar a Rafa! un niño que cursaría el tercer año de preescolar, con características físicas especiales como labio leporino, era muy limpio. Cuando su mamá lo llevó al jardín de niños, le hice una entrevista donde le preguntaba sus datos personales, tanto físicos como emocionales, todo se observaba de lo más normal, le explique a su mamá la importancia de que el niño hubiese cursado el 2° año de preescolar para su desarrollo en conocimientos, hábitos y habilidades elementales así como su integración, tanto con compañeros como con la educadora, a lo que su mamá me contestó que era un niño muy tranquilo y que no me iba a dar problemas, yo acepté con una inclinación de cabeza.

Al contrario de lo que me había dicho la señora, cuando Rafa ingreso al jardín se notó muy inquieto, le gustaba estar fuera del salón pero pensé que era normal, pues él estaba conociendo y explorando todo el jardín, sin embargo, al pasar los días el niño solamente corría y corría fuera y dentro del salón, yo lo llamaba para integrarlo con sus demás compañeros pero era inútil ya que él entraba y salía con una expresión de felicidad en su carita que me desconcertaba.

En un primer momento, pensé que él no escuchaba, pero no era así, pues escuchaba perfectamente bien. No había tema de su interés, él solamente quería correr, así transcurrió un mes y Rafa no se integraba al grupo, mucho menos centraba su atención en algún proyecto, simplemente no era de su interés y yo me angustiaba pues sabía que era su último año de preescolar, que tendría que ir a la primaria y me preocupaba que el niño no avanzara en su aprendizaje.

Un buen día mandé llamar a la mamá de Rafa (para esto ya habían transcurrido tres meses) y comenté con la señora de su comportamiento, de Rafa pues no quería trabajar y que lo único que quería es era estar fuera del salón corriendo y

jugando solo, a lo que ella me contestó: maestra..... ¡Qué raro! pues en mi casa es muy tranquilo, en casa no hace todo lo que usted me dice. Yo me quedé sorprendida y más angustiada aún, pues pensé: la del problema soy yo y me propuse que iniciando el mes de enero me dedicaría más a Rafa e intentaría tener un poco de más comunicación con él ¡ah! se me olvidaba mencionar que por su problema físico, me costaba trabajo entender algunas cosas que me decía, pero aun así, yo estaba con el firme propósito de sacarlo adelante. A principios de ese mes, llegaron todos los niños pero uno de los más contentos era Rafa, llegó, me saludó, me abrazó y me dijo: ya tenía ganas de asistir al jardín, pues ya tengo ganas de jugar, yo aproveché el comentario, le contesté que sí, pero que también tenía que jugar con sus compañeros y compartir los materiales que estaban en el salón, que tendría que quedarse un rato dentro del aula y que en algunos momentos podría jugar fuera. Él me respondió: sí maestra.

Se fue su mamá, lo llamé al salón de clases, pero más tardó en entrar al aula que en salir de ella, él seguía corriendo, jugando con piedras por todo el patio, y por más que le llamaba, él no quería. Yo lo veía tan feliz que no sabía qué hacer, me llegaban momentos de angustia y desesperación ~~de~~ por no saber cómo actuar ¡ah! eso sí, nunca le grité, ni tampoco lo castigué, pues siempre he estado en contra del maltrato, tanto físico como verbal hacía los niños, pero mi responsabilidad como educadora no estaba funcionando, por lo menos, no con Rafa.

Pasaron los días y Rafa seguía con la misma actitud, por el mes de marzo me sentía frustrada pues no había logrado integrar a Rafa, mucho menos un avance en los contenidos del programa. Cuando trabajábamos con pintura, le llamaba la atención un poco, pero todo lo hacía tan rápido y le prestaba tan poca importancia que hacía el trabajo a un lado para salir del salón y seguir jugando, se acostaba en el patio y veía el cielo, yo le preguntaba qué veía, él me decía que le gustaba ver cómo se movían las nubes y me invitaba a que me acostara junto a él, yo aceptaba para poder tener un poco de mayor comunicación con el niño. Me platicaba que en el cielo se dibujaban muchas cosas, como caras de personas y

de animales. ¡Mira! me decía, ves la cara, la boca, la nariz, es una señora con un niño, y en aquella nube, va a salir un niño bueno con Dios, yo le decía que cómo sabía, y ya no contestaba nada, se paraba y seguía corriendo, yo admiraba su forma de imaginar pero quería desarrollar también su creatividad y no lo podía lograr, él jugaba con todo lo que se le atravesara a su paso, animalitos o plantas.

Me di por vencida, por el mes de mayo, pensé que ya había hecho todo por integrar al niño y no lo había logrado, me sentía muy mal, pues la mamá de Rafa era una señora muy buena, tranquila y humilde de corazón, yo sentía que le había fallado. Con mucha pena otra vez platicué con la señora y le dije: Señora, quiero decirle que me siento avergonzada, Rafa es un buen niño, pero nunca lo pude entender y me duele mucho, pues los de más niños requieren también de mi atención. En lo que tengo de experiencia docente nunca me había pasado nada igual, le pedí que me disculpara y que yo personalmente, iría hablar con los maestros de la escuela primaria y les explicaría del poco avance de Rafa. Ella me contestó: no se preocupe maestra, yo estoy contenta con usted, pues el niño es feliz en el jardín, si hasta el sábado o domingo quiere venir... y con esas palabras más mal me sentía.

Así llego el fin de cursos y en la comunidad se acostumbra invitar a comer a la maestra a las casas de los niños egresados. Llegó el día esperado, la clausura, el acto cívico y cultural, todo salió de maravilla. Se acercó la mamá de Rafa y me dijo: maestra la invito a comer a la casa, pero no vaya a faltar pues usted es la única invitada, yo le dije que invitara a toda su familia pues valía la pena que felicitaran a Rafa y ella me contestó: no, solamente a usted.

Al escuchar esto pensé, no puedo faltar a la casa de Rafa. Y así me fui a comer a su casa, al llegar a ella, el niño salió a recibirme, entramos, era una casa grande con jardín, muy limpia, desde que entré se sentía un silencio, nos dirigimos al comedor y sí, efectivamente yo era la única invitada, nos sentamos en el comedor. De repente una voz fuerte y gruesa gritó a la mamá de Rafa diciéndole... sírvele a la maestra, yo volteé asustada y observé un hombre alto, fuerte, con sombrero,

chamarra de piel y con la pistola a un lado, le contesté: no señor, yo espero a que ustedes coman, él respondió: ¡dije que no! y ya sírvele.

Cuando volteé a ver a Rafa me di cuenta del temor que se reflejaba en su rostro, en sus gestos, no podía articular palabra, pareciera que buscaba que yo lo protegiera de ese hombre de hierro. Al mismo tiempo comprendí el sometimiento en que se encontraba la señora, quizá por la costumbre o porque no tenía otra alternativa. En consecuencia en esa casa no había libertad de hablar ni de jugar, mucho menos afecto ni atención para el niño. En cinco minutos me di cuenta del porqué de la actitud de Rafa, sentí que mi corazón se me desgarraba al ver la mirada de niño con los ojitos llenos de lágrimas, como si quisiera explicarme todo lo que sentía. Me di cuenta de todo lo que pude haber hecho por él... darle más cariño, más atención, más amor, ya no pude más y llore en silencio mientras pasaba el bocado con mucho esfuerzo.

Salí lo más pronto posible y no deje de lamentar todo lo que pude haber hecho por ese niño, sí por lo menos hubiese hecho una visita domiciliaria o darme la oportunidad de charlar con la mamá acerca de las causas de los problemas que desde un principio detecté, todo hubiera sido diferente. Ahora comprendo la importancia de observar con mayor interés el comportamiento del niño y ser más explícita en el registro, más detallado, sobre todo en los niños que manifiesten algún comportamiento diferente.

Escribo esta experiencia porque no quisiera que a ningún otro compañero le pasara esto ya que es una experiencia que marcó mi vida. Desde ese momento me propuse observar un poco más, acudir a la asesoría de algún especialista, consultar obras sobre problemas de aprendizaje, hacer visitas domiciliarias, ser discreta y prudente para poder ayudar a la gente que me rodea. Pero también, quiero expresar un mensaje a las compañeras educadoras para que tengamos una actitud diferente, que pongamos más atención a cada uno de los Rafas que tenemos en nuestros grupos, disfrutando cada uno de sus pequeños avances, que podamos compartir con nuestros Rafas siendo feliz y haciendo feliz a los niños

que tenemos en nuestro jardín compartiendo con ellos sus sentimientos, emociones y pensamientos, sabiendo que lo más importante es rescatar al ser humano, sin presionarnos por querer saturar al niño de contenidos racionales y fríos que no servirán de nada si no sembramos el amor, afecto y comprensión. Que les demos la confianza para que los niños puedan mostrar sus sentimientos y expresen sus emociones, para que el día de mañana ellos puedan transmitir lo mejor de un ser humano a su familia, su comunidad o a la sociedad en general.

También, hacer hincapié en planear y realizar actividades con padres de familia donde se aborden temas sobre los cuidados que se deben de dar en el desarrollo de los niños desde temprana edad en aspectos diferentes como la alimentación, salud, seguridad y desde luego ese “algo” que casi no se toma en cuenta hasta la fecha, el cuidado emocional con afecto, tolerancia estima y capacidad para amarse y amar a los demás. Y a la gente que lea este relato les dejaría como reflexión que la verdadera grandeza que radica en la capacidad de amar.