



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La escritura como proceso de decolonización a partir de la Pedagogía por Proyectos”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro(a) en Desarrollo Educativo
Presenta

Lucerito Rosales Martínez

Director de Tesis: **Antonio Carrillo Avelar**

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Desarrollo Educativo

Línea de investigación: Diversidad Sociocultural y Lingüística

**La escritura como proceso de decolonización a partir de la Pedagogía por
Proyectos**

Presentada por: Lic. Lucerito Rosales Martínez

Asesor: Dr. Antonio Carrillo Avelar

Lectores: Dra. María Elena Jiménez Zaldívar

Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Dra. Alicia Rivera Morales

Mtra. Leticia Vega Hoyos

DEDICATORIA

Con respeto y afecto para todos los maestros combativos de la Sección XXII de Oaxaca que con su incansable labor y ferviente espíritu de lucha día a día demuestran que es posible resistir con la lucha en las calles, pero también de proponer en colectivo en cada escuela y al interior de las aulas.

A mi madre Juliana Martínez Peña, a mi padre Gerardo Rosales Alavez, mi hermana Rocío y a mis hermanos Homero y Gerardo quienes me han ayudado a ser congruente en los actos de mi ser. Por todos los momentos tristes y felices que hacen que una familia pueda ir tejiendo lazos de acompañamiento.

A mi amiga de luchas y de enojos de quien he aprendido a no quedarme callada ante injusticias, que siempre estuvo apoyándome para poder culminar esta etapa educativa Eunice De la Luz Pérez.

A quien me acogió en la Ciudad de México durante mi estancia en la Maestría María del Carmen Ruíz Nakasone, por los consejos y muestras de solidaridad en todo momento.

Con todo mi cariño y admiración para cada uno de los integrantes de la Red LEO Oaxaca y de la Red Metropolitana de lenguaje por enseñarme a trabajar desde la horizontalidad, pero sobre todo por el apoyo recíproco que existe en este grupo de trabajo.

Con afecto para todos los amigos y familiares que han estado presentes en esta etapa de formación, cada uno de ustedes ha contribuido a cimentar lo que hoy puedo brindarle a la sociedad, a la comunidad en la que prestaré mis servicios y a los alumnos la razón de ser maestra.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es resultado de las vivencias personales que tuve y de las observadas con maestros en servicio de educación básica, por ello en primer lugar agradezco a los maestros de Oaxaca que día a día dan lo mejor de sí en las aulas, y que desde sus posiciones nos brindan la oportunidad de visibilizar aquellas prácticas que hacen de la educación alternativa una realidad.

Agradezco a la Red de Lenguaje México por la oportunidad que me brindó para construir juntos una escuela diferente, espacios alternativos donde se privilegia el diálogo y el respeto por cada uno de los integrantes sin menospreciar a nadie.

A la UPN Unidad Ajusco, por brindarme la oportunidad de ser parte de este proyecto educativo la Maestría en Desarrollo Educativo.

Al Doctor Antonio Carrillo Avelar quien siempre tuvo palabras de aliento en el proceso de acompañamiento y escritura, por los ánimos que siempre me brindo para ser partícipe de congresos y seminarios que contribuyeron a mi formación profesional.

A los compañeros de la Maestría en Desarrollo Educativo, generación 2014 – 2016, porque en el proceso de acompañamiento en los dos años de estudio tuve la oportunidad de compartir con ellos reflexiones y puntos de vista que me ayudaron a conformar una visión

A mis compañeros y maestros de la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística por compartir conmigo las luchas que están realizando desde sus lugares de origen y que dan cuenta de que México debe ser un país Intercultural.

Agradezco a los *tres mosqueteros* porque, aunque tuvimos tiempos complicados como en toda amistad estas fueron superadas, y hoy nos despedimos fortalecidos para seguir desarrollando nuestros proyectos de vida y de resistencia ante lo hegemónico.

Al equipo interinstitucional conformado por compañeros de la UPN, UNAM, ENBIO y la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, por todas las enseñanzas y aprendizajes a lo largo de estos dos años de convivencia tanto en seminarios como en congresos y reuniones informales, en especial a la Dra. María Elena, quien también fue lectora de mi trabajo de investigación.

A Jacqueline Moráis quien estuvo alentándome para estudiar un posgrado por las observaciones que realizó tanto al proyecto de ingreso a la maestría como al presente trabajo de investigación.

A la UPN de Bogotá, Colombia, por el recibimiento y hospitalidad que tuvieron conmigo durante el proceso de movilidad estudiantil, a la Dra. Edna, la Dra. Amanda Romero, a la Maestra Ginna Méndez, a la Maestra Angie Benavides, a la Maestra Astrid Munar, a la maestra Sandra Guido y al Maestro Juan Carlos.

A los compañeros colombianos que me compartieron su cultura y tradiciones para conocer un poquito de esa tierra Colombiana, Ángela, Ángela Patricia, Yamile, Luis Miguel, Laura y a la Fer amiga Chilena.

A quien me acompañó en el proceso de movilidad estudiantil la Dra. María del Pilar Unda Bernal quien me dio la oportunidad de conocer de cerca algunas experiencias de la Expedición Pedagógica, mismas que me ayudaron a reflexionar acerca de los procesos que se viven en mi estado.

Así también a la Red de Lenguaje Colombia quienes durante mi estancia en Bogotá fueron partícipes del crecimiento profesional y personal en especial a Martha Cárdenas, Blanca Bojacá y Mercedes Boada; con quienes pude compartir en diversas charlas que me mostraron que Latinoamérica está en constante resistencia ante los embates de los organismos internacionales.

A las Redes de maestros que conforman la Red Latinoamericana para la Transformación Docente en Lenguaje, y la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de maestros que hacen Innovación e Investigación desde la Escuela y la Comunidad, por el espacio de construcción colectiva que se da en los

diferentes encuentros con docentes de los diferentes países de Latinoamérica y España.

Al CONACYT le agradezco haber sido becada durante el tiempo que duró la maestría, porque sin su financiamiento esta etapa de formación no hubiera sido posible.

Por último, quisiera agradecer a todos los compañeros y amigos que con su cultura y tradiciones pudieron compartirme parte de su ser, amigos que inspiran a luchar por mejores condiciones de vida para todos. Y como dice la canción chilena *De pie, cantar que vamos a triunfar. Avanzan ya, banderas de unidad*. Porque en los tiempos en los que estamos la unidad es lo único que nos queda para poder resistir y apoyarnos en la extensa jornada de lucha por la abrogación de la Reforma Educativa.

ÍNDICE

INTRODUCCION	3
CAPITULO I. COLONIALIDAD - DECOLONIALIDAD EN EDUCACIÓN.....	9
1.1 Formas de colonialidad	12
1.1.1 Colonialidad del poder	14
1.1.2 Colonialidad del saber	15
1.1.3 Colonialidad del ser.....	17
1.2 El giro decolonial: El rompimiento de esquemas en el aula.....	18
1.3 Posibles acercamientos a las Pedagogías decoloniales	19
1.4 La Pedagogía por Proyectos en Oaxaca	22
CAPITULO II. SER MAESTRO	32
2. 1 ¿Por qué decidí ser maestra?	35
2. 2 Formación en las normales	40
2.3 Los primeros años de práctica	47
2.4 Buscando otras maneras de enseñar	51
2.5 Una mirada a la formación.....	54
CAPITULO III. PROCESOS DE VIDA EN EL DIPLOMADO “LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS”	63
3.1 Una propuesta de Formación continua	64
3.2 Resistencias en el Diplomado	68
3.2.1 Resistencias en los padres	69
3.2.2 Reciprocidad	70

3.3 El inicio. Los avatares del maestro en la Pedagogía por Proyectos	71
3.4 Vivencias en los proyectos	80
3.5 Transformaciones en las relaciones.....	84
CAPITULO IV. LA ESCRITURA COMO PROCESO METODOLÓGICO	88
4.1 Por qué debemos de documentar nuestras experiencias	91
4.2 Que es lo que se escribe	93
4.3 Que aporta la escritura para la formación continua.....	97
CONCLUSIONES	101
Limitaciones y líneas de la investigación	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS	109
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	110
ANEXOS	113

INTRODUCCION

La inclinación de estudiar la educación se origina por la importancia que tiene dentro de la sociedad. La educación aparece en todos los momentos de la vida, es decir, se trata de una actividad que ocurre dentro de la familia, la comunidad o en los distintos niveles educativos que el Estado provee, la presente investigación tratará la educación institucionalizada. ¿Cómo los docentes realizan las prácticas al interior de sus aulas? Existe el reconocimiento que no se reduce solamente a la transmisión de conocimientos científicos, pues también influye en el desarrollo personal en todos los ámbitos. Esta exploración estuvo centrada en la formación continua de docentes, pues se trata de una herramienta que usan en la transformación de prácticas pedagógicas, fomentando la formación de escolares que tempranamente ponen en práctica la valía de sí mismos.

El interés que me llevo a plantear esta investigación fue describir y analizar procesos y experiencias de los docentes en el estado de Oaxaca. Existieron una serie de herramientas que se adoptaron durante el proceso, ellas permitieron visualizar alternativas que pueden ser usadas en la forma de “hacer” escuela. El maestro, en el aula, es un receptor, un punto en el cual convergen una cantidad de historias.

La conformación cultural de cada docente-sujeto es diversa, también los distintos escenarios donde se han insertado muestran el equívoco de las políticas públicas, tanto estudiantes como docentes no son tomados en cuenta. El grupo que administra el poder sugirió una serie de reformas a diversas estructuras, la dinámica de dominación-rebeldía ha sido tan antiguo como la formación de cotos de poder. La justificación que sostiene éste escrito es una forma de rebelión en torno al criterio homogeneizador, la escuela es algo más que un vehículo de control y uniformidad.

En la actualidad la formación continua se basa en la impartición de cursos de capacitación en los que se pretende dar a maestros modelos y herramientas para que desarrollen de manera “eficaz” los programas curriculares, considerando que esto fortalece su formación y por ende son más eficientes en el proceso de enseñanza. La premisa es que la actividad docente no se reduce a una institución

educativa, sino que va más allá de los muros escolares. En la mayoría de los casos, el docente, aparte de ser un transmisor de conocimientos, es un ente capaz de modificar su práctica docente a través de la reflexión y análisis de la misma. Esto significa que no solo se muestra como un depositario del saber, sino como un sujeto capaz de construir nuevos conocimientos a partir de su vinculación con los alumnos.

Es importante resaltar que el trabajo estuvo enmarcado en el estado de Oaxaca, con maestros en servicio que cursaron el Diplomado “La enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos”, provenían de distintas regiones (Valles, Mixteca, Costa y Sierra) y de dos subsistemas educativos: educación primaria general y educación primaria Indígena. Se hizo un seguimiento de los procesos que tuvieron en su práctica con la idea de documentar los resultados que encontraron durante el desarrollo de su quehacer pedagógico.

Esta alternativa de trabajo dentro del aula, pero también de formación y autoformación por parte de docentes y alumnos, proporciona un grado de independencia y protagonismo que va creciendo con el trabajo constante. El acompañamiento que reciben los profesores por parte del Diplomado y posteriormente al integrarse a la Red es amplio, pues responde a la necesidad de resolver las dudas que surgen, las emociones que se arrastran durante el trabajo y que son la respuesta a las tareas ejecutadas por los niños, además de reflexionar las metodologías empleadas, la comunicación abre una brecha para que el maestro sea acompañado.

La investigación concibe al docente como un sujeto capaz de preguntar y cuestionar su propia práctica docente, ser un productor de conocimientos a partir de la cotidianidad escolar, es decir, el maestro se encuentra en una situación privilegiada porque la reflexión de lo que y cómo enseña le permite cuestionar elementos históricos que persisten hoy en día. Lo anterior muestra la reciprocidad en el proceso educativo, donde enseña y al mismo tiempo aprende para lograr lo que Boaventura (Santos, 2010) llama “la ecología de saberes”.

Se da un énfasis especial a los procesos de escritura que viven los maestros al no estar acostumbrados a documentar sus experiencias. El miedo a la hoja en blanco,

la decisión de lo que se quiere documentar, escribir lo que sucede sin pensar en lo que otros quieren o necesitan, al hacer uso de la escritura no para informar sino para compartir experiencias, que resultan de interés para nuestros pares.

En la realización de este trabajo se tomó a 8 docentes de escuelas públicas del estado de Oaxaca que actualmente trabajan la propuesta de Pedagogía por Proyectos, a los cuales se les hizo entrevistas, grabaciones y un seguimiento mes con mes durante el ciclo escolar 2014 – 2015, con la finalidad de documentar las vivencias en la escuela y sus concepciones respecto al ámbito escolar, se usó la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas propuesta por Suárez, a través de ella se da cuenta de las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron y las estrategias que elaboraron para lograr ciertos aprendizajes de un grupo particular de alumnos.

Se utilizó la escritura para dar cuenta de lo silenciado, de las experiencias de formación horizontal que inciden en el desarrollo profesional de los participantes. Se puso en práctica estrategias de documentación que permiten sistematizar y hacer públicamente disponibles los procesos escolares que tienen lugar en las escuelas.

Se plantearon cinco capítulos que dan cuenta de un proceso de formación continua, centrada en una propuesta pedagógica y la escritura de experiencias como una manera para transformar prácticas y empoderar maestros, es decir, una herramienta que los resignifica como sujetos productores de saber, promotores de propuestas contrahegemónicas, luchando contra colonialismos y neocolonialismos impuestos desde hace siglos en América. Hoy día se mantienen en distintos ámbitos, sin embargo, la profesión del docente tendría que estar con el deber ser, más allá de ser objetos y empleados de un Estado, deben mantener las características culturales de resistencia, fomentando prácticas pedagógicas que incentiven la ruta contra la exclusión.

En el primer capítulo se describe la perspectiva de investigación con algunos elementos teóricos sobre la decolonialidad, enfatizando que en la educación como en la vida misma existe un proceso de colonización que hemos naturalizado al grado

de no cuestionar el cómo vestimos, hablamos, pensamos o actuamos y que busca a partir de la *globalización* construir sociedades homogéneas que sigan subordinándose a una cultura dominante. Destaco aquello que viven los maestros en las aulas y en las comunidades como reproductores de saberes dados. Además, se muestra cómo los saberes pedagógicos se invisibilizan por esta misma colonialidad, ya que estamos acostumbrados a la validación de otros, ya sea especialistas o docentes con mayor experiencia, sin asumir que todos podemos producir desde cualquier punto y función que desempeñemos.

Las políticas educativas que se han ofrecido desde hace varios años, no contemplan en sí a los sujetos educativos, sino que tienen un mayor interés en quedar bien con organismos internacionales, situación que ha derivado en el fracaso de muchas de ellas, al no dar cabida a una construcción colectiva en la que se dé el sentir y vivir de las comunidades, de los maestros y de los alumnos, aunado a la cuestión política en la que cada sexenio se establecen nuevas directrices según el partido político que ostente el poder.

A partir de la propuesta de Pedagogía por Proyectos¹ (PpP) puesta en práctica dentro de las aulas, planteo la posibilidad que ésta tiene de ser una práctica decolonizante tanto para los alumnos como para el maestro, ya que nos ofrece “otra” forma de enseñanza donde se comparte el poder y saber dentro del aula, los maestros nos hacemos conscientes de esto en tanto vamos haciendo uso de la escritura como un medio para mirar y reflexionar nuestras prácticas.

Por la importancia que tiene la escritura en el capítulo dos relaté mi historia personal con un análisis acerca de cómo viví el proceso de formación inicial, traté de utilizar la narrativa para explicar algunas cuestiones coloniales que hemos naturalizado y por lo tanto no cuestionamos. Si bien mi experiencia es distinta a la de los demás profesores en servicio, quise partir de ella para poder ejemplificar la manera en que

¹ La Pedagogía por Proyectos es una alternativa en el proceso de reconceptualizar el trabajo docente, ya que el maestro es al mismo tiempo un sujeto participante y transformador de la escuela. En esta pedagogía se enfatiza que las personas aprenden desde su rol social y activo.

vamos conformando la identidad como maestros, a partir de cómo vivimos de niños los procesos de escolarización y cómo se elige la profesión que se ejercerá en la vida. Incluye la descripción de algunos de los retos que suceden durante los primeros años de práctica. Hay una recuperación en perspectiva de las reformas que se han hecho a la educación básica y normal con el propósito de contextualizar el momento histórico de la investigación, las formas de resistencia que se han desarrollado a partir de la organización de distintos grupos de maestros.

El panorama político que se vive no solo en Oaxaca sino en todo el país, al considerar al maestro como un sujeto reproductor de conocimientos preestablecidos.

El capítulo tres muestra el análisis de la observación participante durante el diplomado, el objetivo fue visibilizar los cuestionamientos que se van dando con respecto a la manera en que se trabaja. Se describen las resistencias que se encuentran por parte de los maestros, padres de familia y en ocasiones las de niños, pues no creen que el trabajo escolar pueda ser disfrutado.

En el se dan conocer algunas razones para trabajar con nuevas propuestas en el aula, a la vez que se narran algunos de los procesos de formación desde el plano institucional específicamente lo que se propone desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la diferencia que notamos al ser acompañados en la implementación de la propuesta de PpP.

El capítulo cuatro hace énfasis especial en los procesos de escritura trabajados al interior del Diplomado, una herramienta que permitió a los maestros tomar distancia de aquello que escriben con respecto a sus prácticas. Los docentes visualizaron las ventajas de ser productores de saber y no solo reproductores, considerando la escritura como una herramienta que permite desestructurar el pensamiento conociendo otras formas posibles de trabajar.

El proceso de escribir sobre la práctica parece un aspecto sencillo, en mi experiencia este proceso me hizo dudar acerca de lo que podía o no escribir, de manera casi inconsciente buscaba la aprobación respecto a lo que escribía, había

naturalizado el mecanismo de lo que puede considerarse como aceptable desde la academia; interiorizar la idea de que tenemos que estar por encima de los otros para ser reconocidos nos ha orillado a esconder lo que sentimos, para darle valor solo a lo burocrático, por ello la importancia de narrarse para ir reconstruyéndose como un paso para decolonizar lo establecido.

Para finalizar establezco algunas de las conclusiones derivadas de cada uno de los apartados al realizar una reflexión en torno a los principales temores que se viven en el Diplomado y que dan fortalezas a los procesos de cambio a los maestros, tanto en el nivel profesional como personal, porque escribir va más allá de solo reproducir, nos asumimos como productores de saber, un saber que compartimos con otros y que nos hace ser partícipes de un cambio en el ámbito educativo.

Se exponen algunas de las propuestas que como Red de Lenguaje México se han construido como una manera de dejar constancia la viabilidad de la estrategia para la formación de maestros en servicio, en búsqueda de una transformación educativa desde lo alternativo, con relaciones de reciprocidad y no de verticalidad como históricamente se han dado.

Sumo a esta experiencia el trabajo que se realiza en Oaxaca con el equipo interinstitucional entre la UPN-UNAM-ENBIO-Escuela primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" del cual formo parte, y que busca proponer otras formas de enseñanza al vincular lo comunitario con lo escolar, con la idea de fortalecer la educación intercultural desde la formación de profesores. A partir de este proyecto se pretende construir una escuela que responda en verdad a las necesidades propias de los pueblos originarios, con la generación de un currículum propio, que no se aleje totalmente del establecido a nivel nacional pero que si recupere los principios que se tienen en la cultura propia.

CAPITULO I. COLONIALIDAD - DECOLONIALIDAD EN EDUCACIÓN

Esta es una de las formas de desprendimiento que propone la decolonialidad; por lo tanto, no se trata de absorber a los “otros”, de apropiarse de sus saberes, sino de aprender a pensar con esos otros, en sus lugares, con sus lógicas que, por serles propias, dan mejores respuestas que las que elabora el aparato institucional dentro de sus muros.

Zulma Palermo

En este capítulo planteo la perspectiva teórica que manejaré a lo largo de la investigación situándome en los conceptos coloniales que han sido naturalizados en el ámbito educativo para realizar reflexiones desde una postura decolonial en la que asigno un papel importante a lo que sucede en la escuela como un espacio donde se han vivenciado prácticas orientadas a la homogeneización de culturas, papel estrechamente vinculado a los maestros quienes hemos sido vistos como simples reproductores de conocimiento.

Como lo dice Zulma Palermo (2014), el papel que debe plantearse la escuela como institución educativa dentro de la comunidad es el de retomar la cultura en la que está inmersa, los principios de los pueblos originarios, y lo referente a la diversidad cultural ante la amenaza constante de la absorción de las culturas. Por ello la

importancia de asumir acciones decoloniales para el fortalecimiento de estas mediante la generación de propuestas alternativas que incidan en los nuevos modelos educativos, que no busquen invisibilizar lo otro sino trabajar desde la diferencia.

Una vez que retomo los principales autores que defienden esta postura empiezo a denotar que existen prácticas que siguen estas líneas de acción al poner en entredicho las relaciones de poder en el aula, la función de la escuela como agente de cambio, la producción de conocimiento, así como las resistencias que se establecen ante los grupos en el poder, y la manera en que estas resistencias se hacen presentes desde lo colectivo.

Después de este preámbulo quisiera, en primer lugar, diferenciar los términos *colonialismo* y *colonialidad*. El término *colonialismo* refiere la relación política y económica “en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio” (Maldonado-Torres, 2007, pág. 129), en el caso de la conquista de América el fenómeno se dio con la territorialización de países Europeos en América, al encontrar una tierra distinta y con culturas distintas a las suyas.

La *colonialidad* refiere la estructura de dominio ejercida durante la colonización española, (Quijano, 2000) y fue a través de esta que se conformaron las sociedades latinoamericanas, es un sistema que pervive al colonialismo, esta no se limita a la relación “entre dos pueblos o naciones, sino a como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial” (Maldonado-Torres, 2007, pág. 129). La colonialidad a la que me refiero surgió en un momento histórico específico, el descubrimiento y conquista de América. Quijano (1999) establece dos ejes de poder en esta etapa histórica, que empezaron a definir la matriz espacio-temporal de América:

La codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de ‘raza’, una supuesta estructura biológica que puso a algunos en una situación natural de inferioridad con respecto a otros. Los conquistadores asumieron esta idea como el elemento fundamental y constitutivo de las relaciones de dominación que impuso la conquista [...] El otro proceso fue la constitución de

una nueva estructura de control del trabajo y sus recursos, junto a la esclavitud, la servidumbre, la producción independiente mercantil y la reciprocidad, alrededor y sobre la base del capital y del mercado mundial. (Como se cita en (Maldonado-Torres, 2007, pág. 130)

Se establecieron formas de dominación que aún hoy siguen presentes en la sociedad como lo manifiesta Castro Gómez:

El capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente. (2007, pág. 14)

Existe una distinción entre lo “colonial” y lo que actualmente está sucediendo con el poder global a partir de lo que Aníbal Quijano (2000) llama la matriz colonial del poder. Esto sirvió para analizar la manera en que estas realidades conforman la identidad del maestro y cómo han interiorizado o normalizado ciertas actitudes en el saber, sentir, actuar y pensar dentro de las prácticas educativas.

¿Por qué se habla de Decolonialidad? Se asume que el proceso de exclusión sigue presente en la modernidad en diferentes aspectos como el étnico, racial, de género, sexual o del conocimiento. Las estructuras formadas en los siglos XVI y XVII siguen vigentes (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, pág. 15), por lo cual seguimos en algo llamado *colonialidad* en busca de lograr desprendernos de lo que está naturalizado, de otras maneras de entender lo que vivimos, viéndolo como algo integral y no fragmentado.

Los aportes del grupo Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad, a finales de los años noventa, decidieron trabajar en conjunto dos temas importantes las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. En este sentido “Mignolo propone llamar “decolonialidad” al proyecto que comienza con la toma de conciencia de la geopolítica del saber” citado en (Miranda, 2013, pág. 12) en este proceso se da importancia al contexto desde el cual se está para poder producir o luchar por otras formas de vivir en sociedad.

La experiencia de ingreso al magisterio permitió una reflexión sobre las distintas acciones que se han normalizado dentro de la formación de maestros, así también, de los procesos de enseñanza que se han reproducido durante años, como un mecanismo que ayuda a homogeneizar lo establecido.

Es utilizado el enfoque decolonial por considerar que todos han padecido las consecuencias de la colonización, sin embargo, existen procesos de desprendimiento y liberación que enfrentan el intento de dominio, cómo lo escribe Mignolo “el pensamiento de-colonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre (de ahí desprendimiento y apertura...) a posibilidades encubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.)” (2008, pág. 250). El campo educativo representa un área para hacer frente y cuestionar los procesos de globalización y “neoliberalismo”, no se trata de imponer elementos bajo una consigna dogmática, sino la consideración de reincorporar, refuncionalizar o reinsertar elementos comunes como instrumento cultural.

Las formas de *colonialidad* que se viven dentro de la cotidianidad han servido para ejercer el dominio vertical en diversos sectores de la sociedad. La explicación permite distinguir las distintas formas en que se han insertado implícita o explícitamente. En el magisterio como en cualquier comunidad, se tienen prácticas coloniales que se han impuesto a través del proceso histórico.

1.1 Formas de colonialidad

La *colonialidad* tiene parte de su origen histórico con el colonialismo en América, no sólo en la organización y administración colonial, sino en la colonización de los saberes, los lenguajes y la memoria (Lander, 2000). A través de los años hemos vivido un colonialismo interno, naturalizamos las prácticas que se van reproduciendo de generación en generación.

La formación de maestros en la práctica educativa tiene relevancia desde el momento en que se hace consciente el proceso de colonización histórica. La colonización de territorios, el sometimiento de numerosos pueblos para implantar una cultura se mantiene hasta nuestros días. Existe una realidad que se reproduce, en el ámbito educativo, en las escuelas se mantienen formas y expresiones de sometimiento motivadas por el interés del Estado.

La *colonialidad* en los seres humanos, se asocia a la opresión que existió desde la conquista donde una raza superior en este caso los Europeos se apropiaron del territorio de otros, así la colonialidad es la imposición o asimilación de una cultura sobre otra, con esto se devasta la cultura que tenía presencia con el imaginario de que no existen, quitándoles el derecho del Ser es decir negándoles la existencia (Fanon, 1963) al que no cumple los parámetros que ellos establecen.

La *colonialidad* se constituye a partir de la base del colonialismo entendido como la soberanía que ejerce un pueblo sobre otro. En América parte de un proceso de colonia donde los pueblos europeos asumen para sí, una superioridad, para colonizar los nuevos territorios (Maldonado-Torres, 2007). En esta dinámica, los pueblos indígenas son aquellos que por no ser blancos son sujeto de violaciones, esclavitud, servidumbre y todo tipo de atropellos, bajo la premisa de un derecho constituido en la Europa moderna.

La *colonialidad*, de acuerdo con Walsh (2008) se ve de 4 formas distintas estas son: la *colonialidad* del poder, la *colonialidad* del saber, la *colonialidad* del ser y la *colonialidad* de la Madre tierra. Las tres primeras se han abordado ampliamente en los últimos años, considero que ellas tienen relación con el ámbito educativo. La cuarta que es la Madre Tierra, incluye qué somos y cómo vivimos, porque es un asunto que tiene que ver con nuestro medio. Los procesos lograron, a lo largo de la historia, naturalizar (como se ha explicado, los individuos y comunidades concibieron la dominación como algo natural, normal) la dominación colonial a través de la clasificación, violencia y la repartición del territorio.

1.1.1 Colonialidad del poder

La forma en que se concibe el poder ha sostenido sus bases a través de un desarrollo de la dominación. La llegada de colonizadores al continente americano promovió la creación de culturas subalternizadas y la imposición cultural que hizo ver como deseable aquello que traían los de fuera, con esas acciones se intentó ocultar la producción cultural, lo propio. Lo anterior sirvió como base para legitimar al conquistador y colonizador como un ser superior, implantando el valor de la piel blanca.

La colonialidad del poder fue un término propuesto por Quijano para caracterizar un patrón de dominación global, del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI. Un concepto que da cuenta de los patrones de poder, como la clasificación social de la población en torno a la idea de “raza”, aunque su origen es colonial ha perdurado a través de los años estableciendo hoy en día un poder hegemónico.

El poder se construye por la relación social

“de tres elementos: dominación, explotación y conflicto, que afecta a las cuatro áreas básicas de la existencia social y que es resultado y expresión de la disputa por el control de ellas: 1) el trabajo, sus recursos y sus productos; 2) el sexo, sus recursos y sus productos; 3) la autoridad colectiva (o pública), sus recursos y sus productos; 4) la subjetividad/intersubjetividad, sus recursos y sus productos.” (Quijano A. , 2001, pág. 188).

Los elementos se encuentran presentes en todos los ámbitos de la vida, la dominación se ve reflejada sobre todo en las estructuras *sociales*, donde se disputa el control de poder, al estar uno sobre otro, con lo que existen grupos en el poder que se imponen a través de la opresión.

En el ámbito escolar los maestros tienen asignado un trabajo concreto, en ocasiones se vuelve rutinario como resultado de la vigilancia y condiciones que las estructuras

de poder imponen al trabajo. Hay una creciente presión por controlar la organización y la ejecución del trabajo de los educadores cada vez con mayor detalle. Para las instancias de dominación cultural y política esto no es un problema, mientras reditúe en el logro de los objetivos al obtener conciencias subordinadas a las necesidades de la política neoliberal.

El objetivo es que el modelo educativo sea estandarizado para todo el territorio mexicano, con el fin de ajustarse a los requerimientos que establecen desde organizaciones supranacionales, al considerar a la educación como un producto de mercado que no siempre atiende las necesidades inmediatas de los estudiantes, dándole mayor peso a la escolarización por encima de lo social y colectivo.

1.1.2 Colonialidad del saber

La colonialidad del *Saber* hace referencia al posicionamiento eurocéntrico, los únicos autorizados “epistémicamente” para dar validez al conocimiento, con ello descarta la existencia de otros conocimientos, como lo menciona Lander (2004), se ha dado por hecho que el saber científico occidental es el único conocimiento verdadero, universal y objetivo, que sirve de base para que la hegemonía dominante persista en el sistema capitalista.

El modelo de dominación exige la posibilidad de ejercer el poder, alguien o algo impone su imagen de conocimiento por encima de otras formas de entender el mundo y la sociedad. El dominante determina la manera de crear conocimiento con una sola perspectiva, tiene por objetivo dejar sin historia a pueblos y comunidades sometidas, aunque cuenten con conocimientos y “espiritualidades”, no interesa el tiempo, ni el proceso que ha llevado la construcción de su cosmovisión, es la imposición de una cultura a cualquier costo.

La formación de maestros ocurre dentro del mismo sistema, con formas tradicionales, a través del establecimiento de normas que obligan un enfoque

sostenido en las corrientes teóricas mientras limitan la interacción de la comprensión de la realidad tradicional y cotidiana. Por lo anterior, se hace necesario la comprensión de los nuevos procesos de producción y la validez de conocimientos desde las prácticas. Hay una necesidad de reflexionar el ejercicio de las escuelas formadoras de docentes, aunque ya se ha mencionado que no es en las Universidades donde se recibe esta formación, parece que hay similitud, según Lander:

La investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (2000, pág. 65)

La insistencia de cambiar la manera en que se enseña está lejana de la realidad. Los contenidos que son abordados ya están establecidos de facto, son trabajados e impuestos desde una realidad diferente. La universidad asume su papel en la legitimación de conocimientos, a través de ella se producen investigaciones, es el mismo sistema el que dicta quien puede construir conocimientos y el papel que éste tendrá en la sociedad. El proceso de validación se encuentra arraigado en una larga serie de consideraciones de comprobación científica, las instituciones de nivel superior no tienen la costumbre de validar aquello que no es comprobable, por eso margina el conocimiento y los saberes tradicionales de las comunidades.

Un aspecto que debe tomarse en cuenta es la necesidad de aprender a desaprender, esto ayudará a ver la escuela desde otra perspectiva, donde se evidencia la necesidad de dar el lugar a todos los conocimientos, teniendo la misma validez unos y “otros”, porque no importan las distintas lógicas de construcción, al final se componen de saberes que impactan en la cotidianidad, de ahí que el reforzamiento, flexibilidad y la acción sobre los conocimientos colectivos resigne su importancia.

La colonialidad del saber se ve reflejada en las aulas. El maestro ocupa desde su posición, la reproducción de permanencias coloniales, a veces sin darse cuenta. Los docentes toman la posición de un formador, con un contenido curricular que les hace parecer superiores, los conocimientos que transmiten se van alejando, homogeneizando territorios distintos en la idea de proveer personas que puedan desempeñar competencias en cualquier parte, sin tener en cuenta que los saberes tradicionales forman parte importante de la conformación cultural de los alumnos.

El saber pedagógico ha sido silenciado desde la academia por especialistas que se presentan como los elegidos, aquellos que tienen en su quehacer la cualidad de conciliar las diferencias culturales de una nación entre las múltiples naciones que se presentan en la República Mexicana.

1.1.3 Colonialidad del ser

Frantz Fanon (1963) escribió desde su experiencia, el asumió que el negro no es un ser, porque siempre ha sido negado, en su libro los condenados de la tierra, describe como los condenados (*danmés*) a vistas del *Dansein* (ser ahí) europeo no deberían de existir, el *danmé* es un sujeto que está marcado por la *colonialidad* del ser, no puede resistir ante el grupo dominante, está ahí pero no puede hacer nada, porque le han negado la existencia.

El *danmé* está ligado a la opresión, se han naturalizado las acciones de intimidación, o represión que propician no tener confianza para enfrentar el sometimiento. La identidad que se construye desde el nacimiento viene contaminada por la falta de seguridad, relacionada con los efectos que ha tenido la colonialidad en nuestro ser, las experiencias y exclusiones que hemos vivido por nuestro origen, color de piel, género. Lo anterior genera una subjetividad que emerge y permite reflexionar lo ya establecido. La confrontación y rebeldía son factores que permiten la eliminación de jerarquías impuestas buscando el fin de las diferencias.

En América, a partir de la Conquista (Quijano, 2000), se impuso un modelo del ser eurocéntrico y tuvo como consecuencia la subalternización de culturas, naturalizando los abusos entre las posiciones sociales que se establecieron, sumiendo el *deber no ser* con el único objetivo de seguir la imposición cultural.

La colonialidad del ser es entendida como “la dimensión ontológica de la colonialidad, en ambos lados del encuentro [...] un exceso ontológico que ocurre cuando seres particulares se imponen sobre otros, y además encara críticamente la afectividad de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como resultado del encuentro” (Escobar, 2005)

La reivindicación de las identidades negadas son parte esencial de la decolonialidad, sobre todo en lo referente al ser, porque considera que, quien tiene presente el deseo de ser puede romper los esquemas que se le han sido impuestos. Es en una construcción en conjunto que busca decolonizar el conocimiento, las instituciones y la economía, pues se han dado cuenta que estos organismos han sido los responsables del sometimiento y desculturización.

1.2 El giro decolonial: El rompimiento de esquemas en el aula

El giro decolonial en palabras Mignolo (2008) se define como: “...la apertura y la libertad de pensamiento y de formas de vida (economías otras, teorías políticas otras), la limpieza de la colonialidad del ser y del saber, el desprendimiento del encantamiento de la retórica de la modernidad, de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia...” (p. 251). Esto pretende dar valor al episteme de los “otros”, adjudicando un valor dentro de la Universidad.

El interés es dirigirse al aula, respecto a los esquemas que están establecidos pero que no nos han servido de mucho en los últimos años, sobre todo el jerárquico, en el que se reproduce el estar uno por encima del otro, lo que no es fácil dejar porque las relaciones que hemos establecido desde la infancia se han basado en esto, en

asumir autoridades a las que se debe de respetar por encima de los intereses colectivos.

El concepto *decolonial* permite ver las relaciones desde otra perspectiva, cambiando los modos de hacer, estableciendo normas o herramientas que permitan cambiar jerarquías por modos de organización *heterarquicos*, donde el poder sea compartido, es decir, sin que emane de una persona o grupo, se trata de que existan otros modos de ser y hacer. Maldonado-Torres plantea que *decolonial* es:

En primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo (2007, pág. 160)

La posición implica asumir una resistencia para reivindicar lo que ha sido dominado, es decir, que se dé lugar a los saberes, identidades, formas de ser que se han olvidado o invisibilizado por el proceso de dominación de una cultura sobre otra, lo que Boaventura llama “epistemicidio” (Santos, 2010, pág. 7).

Los maestros debemos asumir el cambio, tanto en el pensar como en el hacer. Se tiene que dotar de valor y no seguir en la idea de sólo servir como reproductores del sistema, al contrario, debe haber una búsqueda constante para obtener un empoderamiento como productores de conocimiento. Las actividades que se hacen en las aulas ofrecen la oportunidad de transformarse a nivel personal y colectivo.

1.3 Posibles acercamientos a las Pedagogías decoloniales

La articulación entre lo colonial y la pedagogía, Walsh (2014) nos permite pensar en el proceso de constitución de las escuelas en las diferentes sociedades. El fenómeno de la conquista, la llegada de los primeros colonizadores y la posterior

reproducción, generación tras generación, sin embargo, también sugiere una cultura e identidad, que permiten resistir la globalización.

En la construcción de las pedagogías otras, dos precursores importantes fueron Paulo Freire (2005) y Frantz Fanon (1973), quienes desde diversos escenarios nos aportan claves para apostarle a una pedagogía humanizadora, colectiva, liberadora y en consecuencia decolonizadora. No se fundamenta en lo individual sino que siempre busca el trabajo en colectivo, esto ha permitido la oposición contra lo establecido, aunque estos autores no hacen referencia directa al concepto decolonial, sus posicionamientos son la base de esta perspectiva.

En el libro *Piel negra, mascarar blancas* (1973), Frantz Fanon alude a un concepto “sociogenia” o “sociogenesis” al referirse a la praxis de la auto-conciencia, auto-determinación, y auto-liberación negra, si bien él enfatiza en la opresión racial, este concepto puede retomarse para la pedagogía ya que incita a la transformación de la sociedad en busca de un nuevo humanismo. Lo que vendría siendo la liberación de la opresión.

El lugar de enunciación, concepto trabajado por Mignolo (1995), implica el resurgimiento de las cosas desde un lugar concreto, desde las fronteras en las que el conocimiento occidental no ha podido cruzar. Cada sujeto trabaja a partir de los procesos con que lo van constituyendo, por eso es importante que los cambios que se propongan se den en base a las vivencias de la comunidad porque la construcción de alternativas se hace posible de manera conjunta. No se trata solo de la geografía, sino también del espacio y la memoria.

Paulo Freire proponía que la preocupación más grande eran las clases sociales más desprotegidas, por eso estableció un programa de alfabetización concientizador, buscando generar una lectura de la realidad crítica; en *La pedagogía del Oprimido* (2005) vemos un ejemplo del trabajo que realizaba. El título establece qué, es del oprimido y no sobre el Oprimido, ello sienta las bases para la investigación acción participativa.

Las pedagogías decoloniales van más allá de la transmisión del saber cómo un proceso dado, se busca incidir en las estructuras sociales establecidas para transformarlas a través del cuestionamiento de las condiciones presentes. La transformación hace necesaria la implementación del giro decolonial, para tener bien definida la postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad. El cuestionamiento de las prácticas sociales permite una posibilidad proponer otras formas de estar.

El concepto de pedagogías decoloniales, utilizado por Catherine Walsh (2013), centra su interés en las prácticas “otras”, aquellas donde la Pedagogía promueva nuevas posibilidades de “estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar, y saber de otro modo”. (Walsh, 2013, pág. 28). Esta perspectiva no hace referencia a la Pedagogía instrumentalista de enseñanza y transmisión de conocimiento tradicional, sino a esas que visibilizan de manera diversa la realidad social.

La pedagogía *decolonial* no se encuentra sistematizada “oficialmente”, sin embargo, el grupo Modernidad/Colonialidad/decolonialidad, vincula el ámbito pedagógico desde una visión crítica, tomando en cuenta lo cotidiano. Christian Díaz (2010) menciona “una Pedagogía en clave decolonial” (pág. 221). Las principales características de la Pedagogía en clave decolonial son “una comprensión crítica de la historia, reposicionamiento de prácticas educativas de carácter emancipador, y la descentralización de la teoría tradicional, proponiendo otras perspectivas de saber” (Díaz, 2010, pág. 221) estos aspectos pueden mostrar, aprender y desaprender de las lógicas establecidas, dando como resultado distintas alternativas que puedan contrarrestar el fenómeno.

Es posible identificar claves para que la Pedagogía pueda vincular la realidad social de las escuelas y el modo en que los maestros la enfrentan, haciendo énfasis en la Pedagogía Freiriana, *Pedagogía del Oprimido* (1997), como una herramienta fundamental de los educadores para enfrentar situaciones de la vida cotidiana, a partir de su liberación, superando miedos, angustia, desesperanza, y favoreciendo la adquisición de seguridad y valor para enfrentar los sentimientos de opresión.

La pedagogía que valora los saberes de niños, padres y maestros en general, puede construir una nueva posibilidad de “estar”, ese estar en las circunstancias que se nos presentan, de cultivar, de reflexionar y analizar el mundo en el que vive, no con la intención de adaptarse a él, sino de concientizar que hacer con eso que vive, y de esta manera poder lograr una *praxis* distinta. La frase “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2005, pág. 77) muestra esa mediación que es distinta en cada aula, por la conformación que esta tiene. Ahí existe una heterogeneidad de identidades.

El planteamiento de las pedagogías *decoloniales* ofrece una esperanza de construir algo distinto desde nuestros lugares de enunciación, como maestros, hacerlo desde la oposición y resistencia a un sistema educativo que no visibiliza las aulas heterogéneas, que evade las desigualdades económicas que viven nuestros alumnos. La importancia recae en trabajar Pedagogías que permitan ver las realidades sociales que enfrentamos, que nos permitan la posibilidad de abordarlas en el aula.

1.4 La Pedagogía por Proyectos en Oaxaca

La visión utópica de pedagogía *decolonial* puede llevarse a cabo en las prácticas *otras*, a través de las cuales se transforman las acciones dentro del aula, al mismo tiempo que se modifican las relaciones de poder. El maestro no será el único que puede opinar y decidir los diversos acontecimientos dentro del aula. No se trata de reproducir las relaciones de dominación y dependencia que históricamente han permanecido, sino de proponer *otras*, en las que todos sean partícipes.

En este sentido, la propuesta de Pedagogía por Proyectos que se ha puesto en práctica en Oaxaca², con un grupo de maestros en específico, recuperando trabajos realizados en Chile y Colombia, no se limita a lo establecido, busca intervenir en la vida de los niños, las familias y la comunidad. La pretensión es pasar de una transmisión a una verdadera aprehensión de conocimientos, desde la realidad en que viven, por eso cada proyecto tiene características distintas. No se pretende que todos sigan los mismos parámetros con que se construyó esta propuesta, se busca la apropiación de la misma. A continuación se describen ejemplos de lo vivido por docentes:

...cada vez que llegaba una sesión más del diplomado, escuchaba a dos o tres compañeros valientes leer sus experiencias, cuando esto pasaba se me quedaba la espinita de trabajar los proyectos de acuerdo a los intereses de los alumnos, pero cuando llegaba al salón de clases la espinita desaparecía y volvía a lo mismo, el trabajo en orden de los libros de texto. (Maestra 1)

...en la elección del tema no quise que fuera por votación porque en mi grupo suele pasar que cuando se les dice:- a ver levante la mano quien esté de acuerdo con...- , mencionando lo que se quiera llevar a consenso todos levantan la mano sin que realmente sea lo que quieren sino que solo lo hacen por imitación, me costó un poquito más de trabajo pero en las actividades se dieron pie a nuevas experiencias como el defender sus ideas. (Maestra 3)

...En mi caso a los niños les pregunte que quieren trabajar, investigar acerca de los animales como nacen como crecen, eso fue más fácil para iniciar con el trabajo, porque cuando se les pregunta que quieren hacer desde el principio, a veces no nos dan respuestas de lo que en realidad les interesa, sino que nos dicen las cosas de la escuela, entonces esto me facilitó el hacer un proyecto e irlos metiendo poco a poco para que después me digan lo que les interesa. (Maestro 4)

...Para mi resulta mejor ir viendo que puedo agarrar de los libros de texto porque la presión que hay con los padres de familia me llega a afectar,

² Pertencientes a la red LEO (Lectura, Escritura y Oralidad) Oaxaca y a los profesores del Diplomado "la enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos en los años 2014-2015. Propuesta que se comparte con otros estados del país como son Coahuila, estado de México, la Ciudad de México y, Monterrey. Lo cual se ha ido documentando a partir de las narrativas pedagógicas por parte de los maestros que comparten sus experiencias de vida en el transitar por otras formas de enseñanza más humanas y respetuosas de los conocimientos de las comunidades originarias.

ellos dicen que es pérdida de tiempo y yo lo confirmo al tambalear cuando me preguntan en qué pág. van, por eso prefiero trabajar con el libro y el proyecto aunque no siempre se vinculen los contenidos, al menos eso hago al principio para ir generando un mejor clima con los padres. (Maestro 5)

El docente asume de manera distinta como trabajar el proyecto, teniendo en cuenta las características de la comunidad y su centro de trabajo. Entre las características generales que pueden incidir en el proyecto se encuentran: la organización, la economía, las fiestas, la comunicación que existe entre los pobladores; al mismo tiempo, el empleo de los medios de comunicación, la lejanía de la población con respecto a pequeños o grandes centros urbanos, en ocasiones eso facilita la organización y puesta en marcha de las actividades del proyecto.

La implementación de la Pedagogía por Proyectos pretende que la escuela pueda salir hacia la comunidad, construir desde los contextos sociales, políticos, de existencia. Crear con los alumnos y no para ellos, pensar en una escuela *democrática*, esa que pueda proporcionar los elementos para pensarse desde otras lógicas, esas lógicas que no buscan la individualidad, sino que le apuestan a un trabajo en colectivo, en el que puedan aportar desde sus fortalezas, creando una manera de convivencia distinta, donde se compartan responsabilidades y se generen nuevas formas de relaciones. Acciones que buscan compartir el poder, sin concentrarlo en una persona, como colonialmente se acostumbra. El maestro, en el momento que realiza el acto de escribir va generando una reflexión en la acción, de cómo suceden las cosas en su aula y la manera inconsciente en que realiza acciones que no propician una vida *democrática y participativa*.

Los siguientes relatos muestran la importancia de reflexionar:

A veces pensamos que estamos trabajando la Pedagogía por proyectos, pero cuando nos damos cuenta no es lo que los niños nos están proponiendo sino lo que nosotros estamos induciendo para que se trabaje, así que tenemos que tener mucho cuidado cuando intervenimos en las decisiones que se toman en el aula. (Maestro 3)

Lo que hemos logrado es un avance porque cambiamos las ideas que tenemos arraigadas sobre la función que un maestro debe tener en el aula, nos vamos desprendiendo de que solo nosotros proponemos, es un trabajo entre todos. (Maestro 5)

A veces si encontramos muchas dificultades sobre todo desprendernos de la autoridad, darles la participación a los alumnos para que compartan lo que vamos a hacer, pero también el cómo lo vamos a hacer porque no es nada más, esto queremos y después nosotros volvemos a decidir cómo lo vamos a hacer. (Maestro 2)

La idea central es que exista en verdad un diálogo de saberes, tal como lo plantea Santos (2011), no se trata sólo de trabajar con los saberes de las comunidades, sino de hacerlos dialogar con las disciplinas establecidas como la Química, Física, Matemáticas, entre otras, estableciendo relaciones que permitan lograr no la universalidad de los conocimientos, sino establecer la *diversalidad* (Mignolo, 2010, pág. 16).

La *diversalidad* permite que todos los conocimientos puedan tener la misma validez, ahí se puede ampliar el territorio de pensamiento y la reflexión. Los conocimientos que históricamente se han validado desde la academia, con rigores científicos, deben ser superados, el objetivo no pretende oponerse a la universalidad relacional de los conocimientos universales que se establecen por los organismos internacionales como la OCDE, sino pensar en otro concepto diferente, en el que puedan integrarse todos los conocimientos y seguir siendo “libres” en la elección.

La implementación práctica de la Pedagogía por Proyectos se ve reflejada en el cambio de actitudes de los maestros, quienes viven un proceso de reflexión en la práctica pues se dan cuenta de situaciones que habían naturalizado, entre ellas, la división entre las mujeres y hombres, la verticalidad en la toma de decisiones y las voces que no eran escuchadas en sus aulas, pero que a partir del diálogo compartido en el seminario del diplomado permiten reflexiones que no tenían en cuenta.

Las principales apropiaciones que se han hecho de la propuesta fue la vinculación de asambleas escolares porque tienen similitud con las asambleas que se tienen en las comunidades, característica esencial de la organización comunal³. En este

³ Forma de vida en las comunidades de Oaxaca, algunos intelectuales oaxaqueños como Floriberto Díaz, Jaime Martínez y Benjamín Maldonado lo han teorizado con el concepto de Comunalidad. Al

sentido, se conoce que la asamblea es la máxima autoridad en la solución de conflictos o acuerdos para satisfacer las necesidades.

La elección de los proyectos se realiza de manera conjunta, se nombra una mesa de debates que dirige la asamblea, son los responsables de dar los turnos de participación, al mismo tiempo, valoran las propuestas que se emiten para lograr un consenso; en este proceso se visibilizan procesos de oralidad, respeto, valores, saberes, construcción de discursos. Lo anterior ayuda a comprender las lógicas de la cultura comunitaria.



Ilustración 1 Niños eligiendo el proyecto de acción en el que trabajaron.

El proceso de elección dice mucho de lo que viven, en esos momentos, los estudiantes, no es igual que el maestro sea quien proponga el tema a trabajar, la elección en colectivo permite que cada quien dé a conocer por qué su propuesta, eso demuestra un contenido específico a trabajar, en algunos casos, referente de

respecto Maldonado (2011) nos dice que la comunalidad es el modo de vida tradicional de los pueblos originarios en Oaxaca, compartido por los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana, no se refiere a la vida en la comunidad sino a la forma como se vive y organiza la vida en las comunidades. (pág. 66)

los modos de vida, la economía alimentaria, problemas sociales o simplemente un modo de aprender en la escuela.

Los docentes, dentro del quehacer educativo en el aula, siempre interactúan con los demás actores educativos, por eso los saberes que estos manejan se dan desde el ámbito práctico, Heller conceptualiza el saber cotidiano como “La suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo” (1970, pág. 317). La heterogeneidad no permite comparar a los docentes ya que, como personas y sujetos de reflexión, cada quien produce sus propios saberes.

La forma en que cada docente transmite conocimientos es diversa y no se puede pretender homogeneizar su creatividad, modo de ser y pensar, el “ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más tenues e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual”. (Rockwell & Mercado, 2003, pág. 126), el profesor, además de tener una profesión, que en este caso es el ser docente, tiene una vida propia que incide de manera positiva o negativa en el salón de clases.

Ana Cerda (2015), en el artículo *La construcción de espacios sistemáticos de reflexión crítica entre pares es fundamental en la reelaboración del saber pedagógico*, ejemplifica el concepto del saber docente, al hablar cómo el maestro, a partir de la reflexión crítica entre pares, puede vivir y experimentar aquello que sus colegas realizan, interiorizándolo para la creación de nuevos saberes.

El saber pedagógico es el saber propio de la profesión. Es saber enseñar y formar a otros, lo que implica un conjunto de conocimientos, concepciones, creencias, competencias, valores y habilidades que hay que poner en acción con grupos específicos de alumnos, en contextos determinados. Obviamente, este saber en cada sujeto está mediado por su experiencia de vida, sus procesos de escolarización, la formación inicial y sus espacios de trabajo. Es decir, es un saber práctico, es un oficio que se aprende en la relación con otros, viviendo, experimentando, reflexionando, haciendo lecturas de realidad y apropiándose de nuevos conocimientos. (Cerda, 2015, pág. 9)

Existe una gran documentación donde los profesores, en su gran mayoría, se muestran reacios a elaborar estudios de casos de su práctica reflexiva. Los docentes-investigadores desafían la posibilidad de generalización en su trabajo, creen que los estudios de casos revisten poco interés práctico para otros profesores que trabajan en distintas áreas curriculares, escuelas, sectores y ambientes sociales (Elliot, 1993, pág. 83). La realidad muestra que son ellos los que tienen la información con mayor exactitud y los que pueden hacer un análisis con características interpretativas reflexivas de lo vivido en las aulas.

Este trabajo considera que la escritura permite el empoderamiento del saber en los docentes, colonialmente esta “relega la producción del saber a un asunto de escritura “políticamente correcta”, y perpetúa la subalternización del conocimiento, en la medida en que no contempla los movimientos periféricos como ‘productores de saber’” (Flórez-Flórez, 2007, pág. 259), y otorga valor solo a los realizados por investigadores que habitan “academias de investigación”.

El objetivo general es:

- Documentar las prácticas educativas de maestros que implementan la Pedagogía por Proyectos en sus aulas y la incidencia que tiene en sus prácticas la escritura de experiencias como una forma de reflexión en la acción con miras a *decolonizar* el saber pedagógico.

A partir de la experiencia personal, como ejes de este trabajo, el proyecto de investigación pretendió responder las siguientes interrogantes:

¿Es la escritura un medio para *decolonizar* el pensamiento? ¿Son los docentes intelectuales investigadores capaces de producir conocimientos? ¿Existe alguna metodología de formación que permita fortalecer estos procesos de cambio de pensamiento? ¿Es posible lograr el cambio educativo desde un proyecto de formación docente vinculando los principales actores de la educación?

La investigación utiliza el enfoque cualitativo, considerando que permite una aproximación a los hechos educativos, al ofrecer la oportunidad de interpretar, a

partir de lo acontecido, reflexionando lo que hacemos y hacen los actores. En la metodología cualitativa, según Taylor (1984, pág. 7), “El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo”. Esta forma de investigación me permitió analizar el acontecimiento desde diferentes aspectos, como lo social, comunitario, político, económico y educativo, además de plantear un sentido humanista.

“Un investigador cualitativo no busca la verdad o la moralidad sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas” (Taylor & Bogdan, 1984, pág. 8). La tarea se hace enorme, pues se trata de observar sin parcialidades, buscando la mayor parte de las características que inciden en las personas y su forma de ver el mundo. Como parte de la investigación cualitativa se enmarcó la Investigación Acción, pues en su proceso engloba las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación, como señala Elliot (1993, pág. 67), además, tiene como objetivo fundamental mejorar la práctica en vez de solo generar conocimientos.

El análisis se centra en cómo los docentes implementaron un Proyecto de aula, enmarcado en la Pedagogía por Proyectos, valorando los resultados del trabajo conjunto de maestros y alumnos. Además de cómo los saberes docentes, que se convierten en saberes para la enseñanza, se constituyen de manera importante en la relación cotidiana escolar de los niños, ahí los docentes toman decisiones y construyen estrategias que les permiten revalorar las creencias pedagógicas interiorizadas.

La Pedagogía por Proyectos es importante porque la considero como una estrategia didáctica, esa que permite a docentes y alumnos permanecer en un ambiente de horizontalidad, de ayuda mutua, con democracia y calidez humana. Al mismo tiempo, propiciando el aprendizaje de manera conjunta, por eso las reflexiones del docente se van realizando en el día a día.

El trabajo de campo se hizo en contacto directo con docentes del estado de Oaxaca, interesados en aplicar la Pedagogía por Proyectos, que cursaron el diplomado “La

enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por proyectos”, (Ruíz y otros, 2010). Se realizó en la modalidad semiescolarizada, eso implicó el desarrollo de trabajos teórico-prácticos.

Para el desarrollo del mismo se plantearon tres momentos:

- a) El estudio individual de los materiales teóricos que integran cada módulo.
- b) Las prácticas en el aula, en donde implementaron la enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos, con la finalidad de innovar y transformar las prácticas docentes y promover la competencia comunicativa en los alumnos.
- c) El seminario-taller de trabajo grupal, en el cual se analizaron los materiales teóricos articulados y la reflexión de las prácticas pedagógicas realizadas en el aula, con fin de reflexionar el proceso vivido durante el desarrollo del proyecto.

Para ello hizo uso de las siguientes herramientas investigativas

- Observación directa, durante el proceso de apropiación de la Pedagogía por Proyectos, por parte de los docentes, para obtener sus impresiones.
- Observación participante en las escuelas, realizando actividades dentro del aula para conocer las relaciones entre docentes, alumnos y padres de familia.
- El diario de campo se ocupó para registrar datos que me permitieron describir prácticas, lugares, significados, emociones, entre otros,
- Entrevistas que fueron aplicadas a docentes, padres de familia y estudiantes.
- Las herramientas que se emplearon fueron: cámara fotográfica, de video y una grabadora de audio.

La descripción de éste capítulo mostró la importancia del trabajo en colectivo para la creación de otras formas de hacer escuela, además de visualizar cómo el mundo globalizado vende una sola idea de educación con el fin de invisibilizar formas *otras* de vida, específicamente cuando se describen comunidades originarias que buscan el reconocimiento de sus formas de vida y el respeto a las mismas en las instituciones educativas.

La escritura es un medio que nos ayuda a ir reflexionando sobre lo que somos, y lo que queremos o pretendemos llegar a ser, por eso en el siguiente capítulo se aborda La historia personal en el ámbito escolar, como parte de la comparación entre los aspectos que considero coloniales durante la formación de docentes y la forma en que se puede transitar, de lo establecido a lo alternativo.

CAPITULO II. SER MAESTRO

“Enseñar no es trasferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”

Paulo Freire

Las distintas lecturas y enunciados de Paulo Freire permiten reflexionar acerca de qué se ha entendido por enseñar, quizás esa transmisión que busca estar uno sobre otro, en un sentido vertical, de poder, sin tomar en cuenta que todos estamos en constante aprendizaje, de ahí la importancia por vivir en sociedad y de construir en colectivo nuevas formas de convivencia, en las que exista la reciprocidad y el bien común por encima de lo individual.

El capítulo anterior ejemplifica por qué considero la posibilidad de usar la escritura como un medio para hacer frente a la colonialidad del saber, el uso de la narrativa en las experiencias pedagógicas puede dar poder al docente para compartir lo que somos, lo que vivimos y la manera en qué reflexionamos nuestro ser y hacer en la práctica. A continuación hare un recorrido narrativo de la experiencia personal al ser maestra de educación básica en Oaxaca.

En años recientes se ha promovido la visión de los maestros como el centro del “problema educativo”, sin plantear estrategias de formación y profesionalización que puedan favorecer ambientes para la producción de conocimientos, por el contrario, se estableció una práctica colonizada que da mayor importancia al control que se puede tener sobre este sector de trabajadores, al ser vigilados en todo momento, con horarios y días trabajados, asumiendo que los docentes actúan como sujetos pasivos y solo reproducen el saber.

El Sistema Educativo Mexicano vive una de las mayores crisis (Hernández, 2013, Aboites, 2012, Rius, 2015), porque no se han obtenido los resultados esperados, ni de los maestros y tampoco de las autoridades, esto ha puesto en jaque, frente a la sociedad, tanto a políticos como al magisterio en general, por un lado, se pretende implementar una reforma que no fue construida con los actores, entre ellos los docentes y que lejos de pretender una mejor preparación solo pretende medir conocimientos estandarizados en un territorio tan diverso.

En las escuelas se observa la manera en que los maestros enseñan, las formas tienen relación con enseñanzas tradicionales, es decir, reproducimos la manera en que fuimos educados. Restrepo y Rojas (2010, pág. 15) plantean la colonialidad como un fenómeno histórico complejo que opera a través de una manifestación de jerarquías (raciales, territoriales y epistémicas), en este caso, el poder es detentado por los maestros en el aula.

Los mayores conflictos se originan desde la formación, porque están desligadas de la reflexión y por eso no se forma un “profesional reflexivo” (Schön, 1998), sino alguien que aprende a enseñar desde una lógica instrumentalista que muestra al docente como el único con el poder y saber dentro del aula, asumiendo un papel dominador. Es otra forma de reproducir, de volver a colonizar a partir de un conocimiento validado por las esferas del poder.

El recorrido personal describe la formación inicial y cómo busqué la posibilidad de dialogar con los otros, entre la distancia de los planes de estudio y las realidades de

las comunidades en el estado de Oaxaca⁴ utilizando la propuesta educativa denominada Pedagogía por Proyectos. La búsqueda me llevó a resignificar el sentido de ser maestro, mostrándolo como un agente social que puede y debe transformar las realidades establecidas desde esferas dominantes.

La propuesta pedagógica busca la formación continua de docentes y sugiriendo la participación activa en la generación de saberes pedagógicos, teniendo en cuenta que la formación de una conciencia crítica y reflexiva en los alumnos puede motivar el arraigo de herramientas que les permitan entender mejor su mundo. La práctica docente debe ser retroalimentada en un dialogo permanente maestro-alumno. La generación de conocimientos puede ser una alternativa contra la exclusión, esa condición propiciadora de marginación dentro y fuera de las aulas.

La oferta pedagógica es una manera de romper con lo establecido, abandonar la idea de reproducir una *herencia colonial* acrítica, Lander (2000) refiere que:

“... los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (p. 65)”

⁴ Estado al sur del país, que colinda con los estados de Guerrero, Puebla, Veracruz y Chiapas, reúne a 16 grupos originarios que conservan formas de vida propias, políticamente está dividido en 570 municipios que a su vez por las condiciones geológicas diversas se dividen en 8 regiones: cañada, costa, istmo, mixteca, valles centrales, sierra norte, sierra sur, valles centrales y Tuxtepec, teniendo de este modo una gran variedad endémica tanto de flora como de fauna. Además de poseer una riqueza natural, conserva también la cultural, al ser uno de los pocos estados de la República Mexicana en los que se sigue nombrando a las autoridades a través del sistema de Usos y costumbres, y no por partidos políticos, estableciendo la asamblea como el máximo órgano de toma de decisiones. Este sistema ha propiciado el uso de los bienes en beneficio de la comunidad, como es el caso del territorio, que se reparte entre los pobladores. Otro aspecto fundamental es la forma de gobierno que, en cada comunidad, se realiza de manera diferente, según sus acuerdos, y son respetados en todo momento, con esta forma de organización han defendido y protegido sus territorios en diversas ocasiones.

Escribir puede funcionar como una manera de salir de la reproducción de práctica, pues mientras se reflexiona sobre el quehacer, los efectos trascienden más allá del centro escolar, se convierte en una relación docente-alumno-comunidad.

2. 1 ¿Por qué decidí ser maestra?

El cuestionamiento de saber si estoy en el magisterio por vocación o sólo por tener un trabajo no evita recordar la forma de ingreso a la Escuela Normal⁵, si bien tenía influencia por parte de mis padres, (hoy profesores jubilados), no estuve convencida de haber tomado la decisión por esa razón, sino por un conjunto de factores que me llevaron hacia esta determinación, con todos los aciertos y errores que han ayudado a construir mi identidad como maestra.

Al termino del bachillerato no sentía pasión alguna por una profesión y era causa de no haber decidido qué estudiar, admiraba las decisiones de mis compañeros, no había alguien que dijera que no quería seguir estudiando, esto fue y es una muestra de la presión social, donde el *deber ser* se antepone al *querer ser*, nos regimos en base a la sociedad, sin considerar los tiempos o las necesidades.

El establecimiento de la educación escolarizada como único medio para ser alguien en la sociedad explicita el significado de la institucionalización. Los jóvenes interiorizan que su educación no es válida si no tienen en sus manos un documento que certifique la posesión de los conocimientos necesarios para un trabajo estable. Así, no solo está en juego el *deber ser*, sino también aquello que se debe saber.

Las consideraciones podrían ser matizadas, porque si bien muchos jóvenes eligen una profesión por el entusiasmo que esta despierta, existen otros más que lo hacemos porque es el “camino” a seguir. Otros porque tenemos los recursos económicos o carecemos de ellos. Además, la influencia de un profesional en nuestra familia, por ejemplo, si el padre es Médico, los hijos eligen estudiar

⁵ Institución formadora de maestros.

medicina, si es Abogado, los hijos estudiarán leyes. Así, una multiplicidad de factores actúan para la elección de la profesión de vida.

La justificación de mi vinculación a una escuela normal, por el ejemplo de mis padres puede ser sostenida, aunque no sea consciente de ello, quizás fue parte de naturalizar los procesos, sin cuestionar qué pasa en el transcurso de ellos. Recuerdo que hasta esa etapa de mi vida siempre había dejado las decisiones al azar, las cosas sucedían sin decir sí o no; dejaba pasar el tiempo hasta que las circunstancias me obligaban a decidir.

Las decisiones se originan y moldean desde la conformación personal, desde las vivencias. La etapa infantil se desarrolló en distintas comunidades por la profesión de mis padres, fueron maestros bilingües. El compromiso histórico que se tiene con los pueblos originarios se puede gestar considerando cómo hemos vivido las injusticias y cómo nos vemos en el futuro, muchas veces se toman decisiones que traen beneficios en lo individual y son pocas las ocasiones cuando se piensa en el colectivo. Vivir en comunidad, conociendo costumbres y tradiciones modificó mi perspectiva, porque siempre se construía en colectivo. Estudiar una carrera es un logro individual, sin embargo, cómo se ejerce la profesión elegida muestra las características que te forman como especie, en la búsqueda del ser humano.

En la realización de los trámites para el ingreso a una Escuela Normal en Oaxaca aún me encontraba llena de indecisiones, en aquellos años acceder era un proceso muy demandado, la razón: todos los egresados de esas escuelas tenían asignación automática de plazas, un logro sindical de la sección XXII en Oaxaca⁶. Lo anterior

⁶ Las distintas consideraciones en torno a la Sección XXII siempre originan debates polémicos porque existen posiciones encontradas entre si es un gremio que ha luchado por las injusticias sociales o sólo por sus intereses. En este caso expondré mi posición, como integrante activa de él. La organización está bien cimentada gracias a que la mayoría de los maestros somos parte de los pueblos originarios y como tal respetamos las formas de gobierno a partir de los representantes, siempre me ha sorprendido la capacidad de convocatoria y de resistencia a lo largo de sus 35 años de existencia, los logros sindicales que ha podido tener no han sido para unos cuantos, sino que se busca que puedan incidir tanto en los maestros como en los pueblos, por ello el apoyo que se nos

sólo se mantuvo hasta el ciclo escolar 2014 – 2015, esa condición ha quedado suprimida con la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). La obtención de la ficha de aspirante y el proceso de inscripción eran momentos cruciales.

Las asignaciones de plazas automáticas a egresados de las escuelas normales ha sido un asunto que siempre estuvo en constante polémica, en un artículo reciente se menciona que era un “monopolio” que beneficiaba solo a las normales (Reyes, 2016), eso me llevó a cuestionar y reflexionar las razones que dan lugar a este tipo de comentarios, el menosprecio que se tiene hoy en día de las Normales públicas en México, porque son visualizadas desde el Estado y su gobierno como el enemigo a vencer, se menciona que la desaparición de las Escuelas Normales provocará la obtención de la “eficiencia académica” exigida por organismos internacionales.

“Por primera vez en 128 años las escuelas Normales dejarán de ser las únicas instituciones que aportan profesores para la enseñanza básica, pues todos los egresados de las universidades públicas y privadas podrán concursar en este 2016 por una plaza de maestro en las 208 mil escuelas de primaria y secundaria. (Robles, 2016, pág. 14)”

“...el pasado 22 de marzo, el secretario de Educación, Aurelio Nuño, anunció que para ser ejercer la profesión magisterial será posible hacer lo que nos parece inadmisibile para la medicina, la ingeniería o las armas. Según el funcionario, desde este año, cualquier licenciado que presente un examen podrá dar clases de educación básica en el sistema público. La formación de maestros –dijo– ha dejado de ser un monopolio de las facultades y escuelas universitarias. En los hechos, se ha condenado a muerte a las normales: dejarán de ser semilleros de profesores de educación básica. (Hernández, 2016, pág. 12)”

La liberación del Estado y la limitación de las Escuelas Normales en la educación pública fomenta una idea distinta, una transmisión diferente en los centros escolares, quizás la prudencia lleve a pensar en cuál es la idea de educación que

brinda en las comunidades es enorme. En los viajes internacionales que he realizado a Brasil, Perú y Colombia, pude notar como es reconocido como uno de los movimientos sociales más importantes de Latinoamérica y representa un ejemplo de lucha. Actualmente se encuentra en una gran encrucijada al ser una de las secciones disidentes que piden la abrogación de la Reforma educativa.

se quiere implementar, tal vez una que busque “encuadrar” al estudiante en una misma lógica, la del mercado global.

En el año 2001 ingresé a la Escuela Normal Experimental de Teposcolula Oaxaca⁷, hubo momentos de tensión provocados por quienes no pudieron acceder a esta institución al decidir tomar la escuela por un mes, en esta acción vi un claro ejemplo de una educación excluidora, aunque se repite que la educación es pública y con igualdad de oportunidades, lo cierto es que los recursos necesarios para solventar instituciones de educación superior son bajos, por eso procedemos a ser individualistas al competir entre nosotros con el objetivo de un bien personal.

La pelea era por un lugar en una escuela pública, el fenómeno me decepcionaba y pensaba en dejar de lado la Normal, porque al mismo tiempo que tenía el pase también había obtenido el ingreso a otra institución, sin ninguna relación con la formación para maestros, no entendía en esos momentos la magnitud de estar o no en una escuela, elegir en qué Escuela quedarme fue la más importante en la vida.

La elección se convierte en importante, porque se define una profesión para toda la vida, por eso tiene que ser una decisión significativa. El transcurrir de los años me ha llevado a diferentes escuelas. Ejercer esta profesión que puede llevar a tener una de las vidas más tranquilas, al mismo tiempo puede ser un torbellino, la diferencia se encuentra en cómo se quiera ejercer. En la práctica educativa seguir las reglas es lo más cómodo, los padres están acostumbrados, el maestro solo ordena, lo ven como alguien superior. Es una norma o regla que no puede seguir

⁷ Las Escuelas Normales desde su creación con José Vasconcelos han buscado formar a sujetos que puedan ser líderes en las comunidades, la Normal en la que estude no fue una normal rural sino experimental, sin embargo persigue el mismo fin, formar maestros para las comunidades rurales del estado, en ellas se busca formar a los estudiantes, no solo en estrategias pedagógicas, sino también sociales, por ello asumen compromisos sociales desde la etapa estudiantil. No es del todo autónoma, porque sigue ciertas directrices marcadas desde el plano oficial, aunque se pretende que los procesos de escolarización no sean colonizadores, sino que se respeten las formas de vida de las comunidades sin pretender incidir en ellas sin fundamentos, como en el caso de la lengua, no se trata de castellanizar sino de conjugar las dos lenguas.

así. Los maestros debemos proponer un cambio en las escuelas que busque el reconocimiento del otro otorgando el valor que cada merece.

La construcción de la identidad docente tiene que ver con lo que uno vive en esta etapa de formación, con los compañeros rechazados construí el encanto de luchar por lo que uno desea, y en lo que uno cree; sé que muchos movimientos sociales tienen esta premisa, creer en los objetivos, pensar que es una lucha justa, con los argumentos necesarios para hacer realidad muchos sueños, aunque estos parezcan imposibles.

Históricamente el Estado mantiene una deuda con sus habitantes al no proveer condiciones, por eso el cuestionamiento de su existencia, como lo dice Romero (2015), para qué queremos al Estado, si no ha podido resarcir las deudas que se tienen con los pueblos originarios y además pretende privatizar los servicios básicos sin escuchar los reclamos que se hacen desde los sectores más desprotegidos.

Los compañeros de grados superiores que presentes en esta coyuntura me mostraron que estar en la Normal iba más allá de la escolarización, era una forma de vida, entraban en juego el compañerismo, la concientización de los modos de vida de las comunidades, el aprendizaje de la organización como comunidad estudiantil normalista. Restrepo & Rojas (2010) mencionan que la individualidad debe de pasar a segundo plano cuando se quiere luchar contra los mecanismos de dominación impuestos por las clasificaciones sociales, en torno a una idea de explotación.

La creación de otros modos de relacionarse con lo establecido, es decir, implementando la interculturalidad puede ser una alternativa, como lo manifiesta Walsh (2008)

“... hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. [...] donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad de aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas concepciones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. (Pág. 141)”

La tarea de realizar propuestas obliga a no seguir las mismas lógicas, eso dependía de la preocupación como una comunidad estudiantil en la búsqueda de la transformación social. En ese tiempo me enteré de la existencia de once Normales públicas que tenía Oaxaca. Al ver los procesos en la distancia encuentro la colectividad que se va formando desde la formación inicial y los esquemas que se van rompiendo al vivenciar injusticias y *modos otros* de vida.

La conceptualización de una imagen en mi futuro profesional, trabajando en las comunidades rurales, aquellas donde se crean lazos muy cercanos con los padres de familia, una situación que no era ajena, muestra que la profesión de maestra no la obtuve por vocación, soy maestra por decisión, asumiendo la responsabilidad que trae consigo.

2. 2 Formación en las normales

Ingresé a la Escuela Normal Experimental de Teposcolula Oaxaca ⁸(ENETO) en el mes de septiembre del 2001, con muchas expectativas por delante, estaba realmente emocionada con la idea de tener la formación de maestra, pero no sabía en qué consistirían las clases, imaginaba que sería como en las universidades, donde había profesores que dictaban clases mientras nosotros escribíamos lo más importante. Esa escritura mecánica que se realiza para seguir con las reglas administrativas de obtener conocimientos para utilizarlos en la práctica. La escritura escolarizada sólo busca la acumulación de conocimientos dados por alguien más, a través de la repetición y la memorización se va interiorizando.

La realidad fue distinta, durante los primeros días los maestros se encargaron de explicarnos cuál era el objetivo de la materia, nos contaban anécdotas sobre sus primeros años de práctica, ya que ellos habían sido docentes en educación básica.

⁸ San Pedro y San Pablo Teposcolula es un Distrito perteneciente a la región Mixteca, que se encuentra aproximadamente a hora y media de la capital del estado, esta Normal ofrece dos Licenciaturas una en Educación Primaria y la otra en Educación Preescolar en modalidad mixta.

Recuerdo una en especial, donde una recién egresada fue comisionada para trabajar a una zona alejada, renunció al trabajo debido a que tenía que caminar para llegar a su comunidad, ella no sabía caminar sino era con zapatillas, eso representó un fuerte desafío para ella hasta que al final decidió renunciar. La escuché con tanta atención que nunca se me ha olvidado, pienso en esta muchacha como alguien que sufrió un gran choque entre su estilo de vida y las comodidades que sé que renuncian durante los primeros años de servicio.

Las materias se enfocaron en proporcionar estrategias, actividades y técnicas de enseñanza, me sentí a gusto de inmediato, poco a poco me iban abriendo el panorama sobre el ámbito laboral, me parecía fabuloso que nos compartieran experiencias sobre la forma en que habían iniciado su proceso en el magisterio, no sé si en otras normales fue el mismo tipo de enseñanza o esta tiene que ver con la experiencia que tienen los formadores de docentes. En el primer semestre las dos semanas de prácticas consistieron en realizar observaciones en un aula del primer ciclo, la tarea era entregar un diario de campo y realizar una manualidad con el grupo asignado, eso fue relativamente fácil, pero al mismo tiempo era el regreso a una escuela primaria, estar del otro lado ahora como futura maestra me hacía reflexionar sobre el porqué de la escuela.

El quehacer y la forma en que llevaban a cabo las prácticas fueron muy importantes, pues tenían un guion de qué hacer durante cada día, con la idea de cumplir con los parámetros establecidos para cada semestre.

Las escuelas normales dependen directamente de la SEP, por ello se rige con las normas de la Secretaría, al no ser autónoma no puede generar como nivel de educación superior sus propios planes y programas, como lo hacen otras instituciones, eso está establecido en el artículo 3º. Fracción VII

“Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los

términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administraran su patrimonio. (jurídicas, 2016)”

Los conocimientos que se transmiten en las Normales son dictados de manera homogénea para todas las existentes en el país a través de la SEP. Los planes educativos se caracterizan en lo práctico y no en lo teórico. Es el fin último de este tipo de instituciones, formar maestros para las escuelas, el campo de trabajo radica en la práctica. El “Plan de Estudios de 1985 pasa a formar parte del sistema de Educación Superior, según el decreto presidencial de marzo de 1984”, (Figuroa & Lilia, 2000) asume el grado de licenciatura en educación normal, y para acceder a ella era necesario cursar el bachillerato o preparatoria, situación que disminuyó la demanda de acceso a las Escuelas Normales. La reforma se hizo justificada en que los normalistas tuvieran un mayor sustento teórico y de investigación.

La reforma que rigió durante mis estudios fue la de 1997, (Plan de Estudios 1997, 2002) como bases académicas tenía: 1. Habilidades intelectuales específicas. 2. Dominio de los contenidos de enseñanza. 3. Competencias didácticas. 4. Identidad profesional y ética. 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

La intención era que los egresados adquirieran las competencias para un aprendizaje continuo y autónomo, esta reforma preveía una articulación con las escuelas primarias, a través de jornadas de observación y práctica, al relacionar la teoría con la práctica, se generaba reflexión en torno a las maneras en que se lleva a cabo el ejercicio docente. En el primer semestre se establecen las semanas de acercamiento con las escuelas primarias y, semestre a semestre se tienen que asumir más responsabilidades en el aula. En retrospectiva pienso que, a pesar de esto, no existen los mecanismos adecuados para generar un proceso de reflexión teórico, pues solo se queda en la oralidad y se mira como algo superficial.

En algunos compañeros la Normal no fue lo que esperaban, llegaban a comentar que les parecía un retroceso estar entre juegos y la aplicación de estrategias de animación. Eso no serviría para nuestra formación porque era una escuela de Educación Superior, tal vez este desaprender y aprender tuvo un enfrentamiento

con las lógicas estructurales de un adulto, no fue sino hasta la primera salida a una primaria que reflexionaron acerca del papel que teníamos frente a un grupo, y que todas esas herramientas que parecían cursis y sin sentido eran de mucha ayuda en el ejercicio docente.

La obligatoriedad en la asistencia a talleres culturales por la tarde nos brindó más herramientas, eran impartidos por los mismos docentes, entre los talleres había música, danza, poesía, banda de guerra y deportes. Eran mecanismos que nos permitían ir a las escuelas con mayor seguridad, ya que podíamos ofertar talleres, durante nuestras prácticas, como una manera de retribuir al espacio otorgado en las aulas.

En general, había un cierto grado de instrumentalización en la enseñanza, no considero que este mal porque en ese momento lo necesitábamos, era necesario saber cómo utilizar el libro de texto, las estrategias para alfabetizar, los métodos para aprender las tablas de multiplicar, aunque podíamos hacer adecuaciones sin dejar de lado los programas oficiales, eso propiciaba que al mismo tiempo conocer las pautas para saber cómo realizar una planeación, qué aspectos considerar y cómo aplicarla.

En la semana anterior a las prácticas y las prácticas mismas originaba un exceso de estrés, pues si el asesor de planeaciones que te asignaban no estaba de acuerdo con algún punto o coma, o si utilizabas corrector, en los formatos no los recibía y volvías a empezar, el argumento era que todo debía estar impecable. Eran noches de desvelo para que se nos autorizaran las planeaciones. Durante las prácticas había que comportarse de manera adecuada para que el profesor titular no tuviera algún pretexto para hacer algún reporte y con ello sufrir una suspensión de prácticas, aunque rara vez se dio.

La mayor parte de los estudiantes adoptaban poses, tratando de evitar cualquier roce, ya sea con los maestros o con el director, quienes exigían algún resultado de esas dos semanas de prácticas, al igual que los asesores, anteponiendo siempre la cantidad de trabajos o de evidencias que lleváramos aunque no hubiese mucho

aprendizaje, era poco probable que hiciéramos algo espontáneo o fuera de lo establecido, a menos que tuvieras el apoyo del maestro titular, porque él te asignaba la calificación, tenía el poder en la materia de práctica docente.

La imposición es una manera de colonizar nuestra enseñanza, se impone qué es lo que tenemos que hacer y la manera en cómo se hará, así lo afirma Palermo (2014)

“Las instituciones destinadas a la formación de formadores insisten en reproducir esta estructura por lo que el “efecto dominó” hacia los otros niveles del sistema educativo resulta inevitable con las consecuencias que quedan a la vista: persistencia de la colonialidad del conocer, del ver, del hacer. Nos encontramos así, en el espacio por antonomasia de la formación institucionalizada de las subjetividades”. (Pág. 65)

Las generaciones que hemos sido formados con este modelo, en donde lo más importante son los resultados, propician que no nos veamos como un ser, como el maestro que quiero ser por mí, no por los que otros establecen. Existe una preparación para la inserción en el trabajo laboral, lo hicieron y muy bien, en todos los años de servicio, las herramientas que me proporcionaron en la Normal me han servido, pero no las he seguido al pie de la letra, porque siempre las contrasto con el contexto de mis alumnos; cómo puedo aplicar algo en situaciones tan distintas, cómo podría pensar que todos mis grupos son iguales si se están constituidos por seres diferentes.

En una reflexión, a partir de todo el proceso formativo que busqué y en el que me encuentro, cuestiono por qué si en México las Normales tienen la misma validez que una carrera universitaria no nos ofrecen una formación académica para producir y cuestionar lo que ya existe, los profesores no buscan problematizar a los estudiantes para que construyan nuevas prácticas, sino que les establecen modelos a seguir, Federicci (1984) dice que se reduce la educación a enseñanza y la enseñanza a acción instrumental, al proponer una estrategia que después va y se aplica en las escuelas, al regreso presentan evidencias y con eso se asignan las calificaciones.

La formación durante mi licenciatura no me decepcionó, los maestros que tuve tenían experiencia en educación básica, por eso las clases me proporcionaron estrategias y metodologías sobre la enseñanza de las distintas asignaturas.

Los movimientos estudiantiles fueron parte importante en mi paso por la normal, al principio solo seguía las pautas que marcaban los grados superiores y escuchaba la manera en que se expresaban, el principal motivo de lucha consistía en la exigencia de las plazas automáticas al gobierno de Oaxaca, situación por la que se unían diez de las once normales⁹, conformando la Coordinadora Estudiantil de Normales de Estado de Oaxaca, (CENEO), realizaban una movilización en la ciudad de Oaxaca, en un inicio solo iba por cumplir, pero me fue interesando este proceso porque lo veía como algo libre de manipulación.



Figura 1 Tomado de la página de Facebook de la CENEO

⁹ Las once normales que se encuentran en Oaxaca ofrecen cuatro licenciaturas en educación, la Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, que se encuentran repartidas en 4 de las 8 regiones que componen el estado. Las enumero a continuación: Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), Centro Regional de Educación Normal de Río Grande (CREN), Escuela Normal Experimental “Presidente Lázaro Cárdenas” (ENELC), Escuela Normal Experimental “Presidente Venustiano Carranza” (ENEC), Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENETO), Escuela Normal Experimental de Huajuapán (ENEH), Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO), Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca (ENEEO) y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

La oportunidad de ser parte del comité estudiantil me permitió conocer de cerca el interior de este movimiento, pienso en esa experiencia pues me permitió constatar que cuando se tiene el poder no siempre se lucha por los intereses de la comunidad y que hay situaciones que pueden cambiar el giro de una lucha, afortunadamente estas movilizaciones solo eran el inicio de las negociaciones que después tenía la sección XXII por eso siempre se obtenían respuestas favorables y no había ningún tipo de represión, pues la jornada de lucha era respaldada por el sindicato.

Estas prácticas, aunque comunes, dicen mucho de lo que se ha normalizado con la colonialidad del poder, cuando se asume que solo los que están arriba deciden el futuro de las bases, la interiorización de que los representantes tienen el poder y no se les puede quitar es algo con lo que se lucha en el interior de cada organización. El poder de los representantes emana de las asambleas, ahí donde todos tenemos el mismo derecho de opinar y ser escuchados, quizás resulta complicado asumir este papel en los hechos, pero paulatinamente se va dando apertura a nuevas formas de organización.

Quijano (2014) menciona que “esa distribución de poder entre las gentes de una sociedad las que las *clasifica socialmente*, determina sus recíprocas relaciones y genera sus diferencias sociales.” (pág. 312) El poder se asume como un ámbito de autoridad en el cual se van jerarquizando las relaciones sociales, poniendo a uno sobre otro, y alejando de este modo la unidad que debe existir en los colectivos, se prioriza la individualización y la pelea por una mejor posición en el poder.

En la estancia dentro del comité hubo una exigencia que considere justa y apoyé hasta el final, la situación de una compañera embarazada a la que querían expulsar por la imagen que se daba de la escuela, se encontraba en el último año y nos íbamos por varios meses a las aulas. ¿Que puede tener de malo ser madre? Es un derecho que no se le puede negar a una mujer, al menos no por cuidar una imagen, en este periodo hubo enfrentamientos entre maestros y alumnos, se vio el apoyo de las demás normales, se logró que se respetara la maternidad, si se daba el caso en las alumnas de la escuela.

En la formación inicial no tuve acercamientos con el tema de la diversidad, no era considerada como importante para abordarla en clases. Es contradictorio si tomamos como referente que Oaxaca tiene mucha diversidad lingüística y étnica. La temática la aprendí en la práctica, trabajar sin cambiar los modos de pensar de las comunidades o sin pretender estar por encima de ellas, de “respetar la especificidad histórica, organizativa, cultural y productiva de la sociedad indígena.” (Rivera, 2010)

El último año de estudios era dedicado por completo a la práctica docente y la elaboración de los documentos para la obtención del título, en ese ciclo escolar decidí trabajar con primer grado, me gusta trabajar con los primeros grados porque pienso que aún no están escolarizados (Illich, 1974), eso proporciona la oportunidad de crear nuevas formas de enseñanza, aunque también es complejo, porque es este grado donde se adquieren las herramientas para la lecto escritura.

En el periodo de prácticas se trata enfrentar a los estudiantes con su mundo laboral, la inserción en la práctica se hace con todos los trámites administrativos que los docentes realizan, se está bajo la supervisión del director, del asesor de prácticas y del maestro titular del grupo.

2.3 Los primeros años de práctica

Al egresar tenía la emoción por el trabajo, se me ocurrió como objetivo laboral y personal recorrer las regiones de mi estado,¹⁰ una manera de conocer las diferentes culturas, el conocimiento es parcial, pues he estado en las comunidades tres años y después solicito mi cambio, regularmente los maestros buscan acercarse a su comunidad de origen por diversas circunstancias, entre ellas porque están

¹⁰ Oaxaca debido a la diversidad sociocultural que tiene, así como la orografía, se divide en 8 regiones las cuales son: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur, Valles centrales, que aunque se encuentran en el mismo estado tienen características distintas como el clima, su orografía, y vestimenta.

comprometidos con las causas sociales de sus comunidades, en mi caso busco las zonas alejadas, donde existen compañeros de nuevo ingreso y los que ya se han ubicado en el lugar de origen.



Figura 2 Mapa de las regiones de Oaxaca, tomado de <http://www.redoaxaca.oaxaca.gob.mx/index.php/features/catalogo-de-map>

La rotación ha permitido enfrentarme a múltiples exigencias sociales, administrativas, económicas, culturales y de tiempo.

Sociales, por tratar con los padres de familia los conflictos que estos viven en casa, las necesidades que tienen como comunidad, el manejo de las distintas personalidades. La confianza entre el maestro y los padres no resulta una tarea sencilla.

Administrativas, por parte de las autoridades oficiales como el director o supervisor escolar, quienes entienden lo que viven los docentes porque también estuvieron frente a grupo, pero que cumplen órdenes de la Secretaría de Educación y formalizan la educación mediante: registros de inscripción, diagnóstico de inicio de ciclo, llenado de formatos de altas y bajas, un proyecto institucional (que difícilmente se cumple), el cumplimiento de los planes y programas de estudios en fechas

establecidas, así como el uso de los libros de texto gratuitos, todo le resta tiempo al maestro para las actividades dentro del aula.

Económicas, cuando el material para las escuelas es escaso, y solo se cuenta con hojas blancas y marcadores, se conciben ideas para adecuar las actividades según la naturaleza nos proporcione o bien comprar el material del mismo sueldo.

Culturales, porque no he trabajado en mi región sino en 3 de las 8 regiones de mi estado. La estancia en cada lugar me obligó a entender nuevas formas de vida, convivir con ellas y vivirla en el aula. Los alumnos traen consigo sus cosmovisiones, que son elemento fundamental en la enseñanza, si las invisibilizamos solo logramos que se alejen de nosotros y en ocasiones que se olviden de ella al encasillarlos en ambientes artificiales.

Las situaciones anteriores, en comunidades ajenas a la mía, me ayudaron a reflexionar sobre qué hacía y por qué lo hacía, en esos momentos creía estar en la insularidad, como muchos de mis compañeros, a los que solo nos ofrecían cursos de actualización diseñados para el mejoramiento de nuestra enseñanza y, a los que asistimos y aun hoy se asiste por cumplir y muy en el fondo buscando un momento para compartir nuestra práctica. Los maestros tenemos esa necesidad de contar lo que nos sucede, de dar a conocer los saberes pedagógicos que hemos creado en las diversas situaciones, buscamos cualquier momento libre para compartir con nuestros pares sin que esto sea tomado en cuenta para el taller, por qué, sólo porque eso no se contempla en el orden previsto oficialmente.

La asistencia a cursos de actualización era un punto en el que me preguntaba ¿Esto me va a servir para mejorar mi práctica? Sólo asistir a cursos “obligatorios” en los que los temas ya están previstos (Barriga & Espinosa, 2001) donde siempre cumplen con el burocratismo administrativo que la SEP ordena. Es extraño que los docentes sean tomados en cuenta para la creación, nuestra elección consiste en elegir uno u otro, pero no el contenido o la manera en que será puesta en práctica.

La idea que tenía sobre la práctica poco a poco fue cambiando, una cosa es lo que imaginas que es trabajar y la realidad resulta otra, durante el primer año, pude darme cuenta de las dificultades que se tienen para trasladarse a la comunidad de trabajo, en mi caso eran 12 horas de traslado en autobús de la capital del estado a Mano del Señor¹¹, había solo una salida durante el día, por lo que se perdía gran parte del fin de semana en el traslado a la comunidad de origen y a la comunidad en que laboré. Esto me hacía pensar en el compromiso social que se tiene como maestros al sacrificar cuestiones personales para estar con la comunidad asignada.

En el ciclo escolar 2005 – 2006, la comunidad referida no contaba con el servicio de energía eléctrica, las actividades escolares solo se realizaban con la luz del sol, paradójicamente la escuela había sido seleccionada para ser una de las escuelas pilotos del programa Enciclomedia,¹² por eso le habían solicitado al comité de padres de familia que se tuvieran las condiciones para su instalación, es decir, aulas con protecciones para evitar un posible robo y, sobre todo, la compra de una planta de luz para su funcionamiento, cuando los profesores de quinto y sexto grado querían hacer uso de este equipo debían solicitar con anticipación para prever la compra de gasolina.

¿Era útil contar con este tipo de herramientas, cuando los alumnos y padres tenían que hacer sacrificios económicos para su uso, y al mismo tiempo los maestros no siempre podían utilizarlas? Una cosa puede decirse en discurso, pero en la realidad se ven una serie de factores que hacen que cada escuela tenga que adecuarse a las condiciones y cultura de la comunidad en la que se encuentra. Si bien en esta comunidad ya no se promueve la oralidad en Chatino si mantienen muchos rasgos como la vestimenta, la comida, las fiestas, etc.

¹¹ Nombre de la primera Comunidad donde laboré, en el Municipio de Santa Cruz Zenzontepec, distrito de Sola de Vega, perteneciente al grupo originario de los Chatinos.

¹² Programa impulsado durante el Gobierno de Vicente Fox, que pretendía hacer llegar a las escuelas las TIC's.

En la comunidad tuve la oportunidad de atender primer grado, un total de 36 niños, en un aula de 2 por 3 metros, las aulas de concreto estaban en construcción por lo que se tenía que adecuar cualquier espacio para la distribución de los grupos, algunos estaban en los corredores o en casitas muy pequeñas, lo que no tenía que ser impedimento para garantizar el acceso a la educación, establecido en el artículo tercero de la Constitución mexicana.

Los llamados a cursos por parte de la Supervisión no eran muy recurrentes, la razón, la lejanía de las comunidades, es comprensible que se prefiera no convocar a los maestros porque esto implicaba abandonar las escuelas, al menos por dos días para el traslado, conforme trabajé en comunidades más cercanas noté que, aunque se tengan muchas ideas para trabajar con los alumnos, a veces las condiciones de la comunidad te orillan a modificarlas y en ocasiones a desecharlas.

Los ciclos escolares en esta zona propiciaron la relación con compañeros de trabajo que buscaban, al igual que yo, cambiar sus prácticas, se establecieron lazos de compañerismo y de reciprocidad tanto de actividades didácticas como de experiencias.

2.4 Buscando otras maneras de enseñar

La decisión a nivel estatal de no usar los planes y programas que fueron lanzados con la Alianza por la Calidad de la Educación ((Diario Oficial de la Federación, 2011), en el ciclo escolar 2009 – 2010, como docentes tuvimos un proceso de inestabilidad, pensando en qué hacer, o con qué trabajar, en ese entonces dominaba lo que establecía el plan y programa de 1993, o al menos eso pensaba. La mayoría recurrimos a trabajar con ese plan, sin hacer uso de los nuevos libros de texto, también se buscaron por cuenta propia cursos, talleres y material, situación originada por la falta de acompañamiento.

En el ámbito federal se ofertaron cursos y diplomados para los nuevos planes, los cuales fueron rechazados en Oaxaca. Hubo una modificación con la creación de cursos que apoyaran a los maestros, estos se dieron en dos sentidos, como formación política y como parte de la formación pedagógica, así se suprimen los Talleres Generales de Actualización (TGA) que se dan a nivel nacional, y se cambian por los Talleres de Educación Alternativa (TEEA)¹³ con los que se pretendía construir alternativas pedagógicas, una manera de resistir la propuesta del estado. (CEDES 22, 2015), estos talleres se imparten a nivel zona para organizar los proyectos escolares que cada escuela trabajará en el transcurso del ciclo escolar.

En los primeros talleres se buscó que, desde nuestra experiencia, reflexionáramos en colectivo con el fin de ir transformando nuestras prácticas, con ello se debía salir de la reproducción acostumbrada y pasar a proponer otras formas de enseñanza, sobre todo impulsar un movimiento pedagógico al interior del estado, apostando al trabajo en colectivo, se hizo uso de las estructuras internas de la sección para masificar el taller y llegar a todas las escuelas del estado.

El movimiento iniciado durante estos años puede ser comparado con el movimiento pedagógico colombiano, pues el origen fue similar, según Marcos Raúl Mejía citado en Tamayo (2006) 1. Existe una reforma que se pretende imponer desde el Estado. 2. Un movimiento social en busca de proyectos alternativos. 3. Sujetos pedagógicos luchando por un nuevo modelo educativo y 4. El colectivo que le da sentido al quehacer pedagógico.

El escenario no fue el mismo, el movimiento oaxaqueño tiene sustento en la parte política y sindical, dejando rezagado el aspecto pedagógico, aunque se han hecho esfuerzos para vincularlos sin lograr llegar a un consenso que permitiera establecer objetivos claros para impulsar una lucha unificada de maestros e investigadores, una forma de crear una base sólida que pueda enfrentar el reto de las nuevas

¹³ Los TEEA se ofertaron desde el ciclo escolar 2005 – 2006, pero es hasta este ciclo con la ACE que se institucionalizaron y lograron hacer frente a los TGA. (Oaxaca, 2008)

políticas educativas, a pesar de ello, existe un elemento que surgió para aglutinar la lucha sindical y pedagógica, el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO).¹⁴

La lucha sindical es la base del movimiento, con las incorporaciones de saberes pedagógicos, articulados en un proyecto educativo se buscó que los docentes en Oaxaca no fueran reducidos a herramientas educativas. Los maestros luchamos por tener voz, no solo para hablar, sino para ser escuchados. La apuesta por lo colectivo, como estrategia para construir propuestas que puedan enfrentar políticas públicas que persisten en prácticas de exclusión social. Elementos que aparecen en el discurso, sin hacer caso de la realidad que enfrentamos en cada escuela, contra ello se propone que somos los maestros quienes conocemos estas realidades, somos los responsables de proponer y fomentar políticas generadoras de propuestas apegadas a la realidad social y cultural.

La propuesta alternativa fue un gran aporte realizado por la sección XXII, a partir del establecimiento de estos proyectos hubo una estrecha vinculación con los padres de familia y con ello la posibilidad de hacer alianzas en beneficio de las instituciones y de la comunidad. En mi labor docente sentía que faltaba algo, porque

¹⁴ El PTEO, (IEEPO-SECCION XXI, 2012) es una propuesta educativa construida por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y la Sección XXII del SNTE, el cual se plantea como Objetivo General: Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos. Legalmente la presente propuesta se sustenta en cuatro principios que orientan la educación: **Democrático:** considerada como un sistema de vida que favorece el mejoramiento de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de los pueblos. **Nacionalista:** donde se comprendan los problemas políticos, económicos y sociales de la Nación, defensa de nuestra independencia política y económica, de los recursos naturales y la cultura. **Humanista:** considerando la persona humana como el principio y fin de las instituciones basadas en ideales de justicia social, libertad y equidad. **Comunalidad:** como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas. El derecho a la educación tiene estrecha relación con el artículo segundo constitucional que encierra un reconocimiento a lo pluricultural, a la diversidad, a lo colectivo, desarrollando el sentido de responsabilidad social y de la solidaridad, “definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.(tomado del documento elaborado en el 2012, por la sección 22 y el IEEPO, entregado al CINVESTAV para su revisión)

los proyectos estaban en las escuelas, pero no lograba articularlos con el aula y sus recursos didácticos, es decir, el proyecto seguía quedando lo abstracto, en el discurso, continué buscando cursos para obtener herramientas pedagógicas que permitieran empatar los objetivos de los proyectos con las necesidades en el aula.

2.5 Una mirada a la formación

El ser maestro tiene, como en otras profesiones, diferentes facetas, lo ideal es articular la vida con tu profesión, en la medida en que no te sientes atado a cumplir un horario, cuando disfrutas la manera en que vas descubriendo junto con los niños nuevos saberes y conocimientos. La profesión del ser docente presenta bajas condiciones laborales, con presiones burocráticas, ahora se agrega el temor a ser evaluado para saber si eres idóneo o no frente a un grupo de alumnos, según lo que dice la Ley General del Servicio Profesional Docente en el Capítulo VIII Art. 53(de la Federación, 2013).

Las tareas de un maestro se complejiza cuando se encuentra entre estos polos. Insertados en la exigencia de cumplir con el currículo obligatorio, que no es pensado desde los mismos actores, sino por actores externos, externos a las realidades educativas que existen en cada lugar. Esas realidades en las que encontramos diversos problemas educativos como la deserción escolar, la migración, la pobreza extrema, la existencia de familias disfuncionales, que no siempre son tomadas en cuenta al evaluar el desempeño que tendría un docente, es decir, en una evaluación estandarizada se quiere medir cuantitativamente un proceso de esencia cualitativa.

El panorama deja dos alternativas, la primera, un tanto fácil, asumirse como un empleado al que le pagan por enseñar, expone el contenido previsto en el plan y programas oficial y evalúa a los alumnos según los parámetros establecidos, no se niega la existencia de profesores que asumen estas prácticas, pero hay otros que optan por otra alternativa, organizar un trabajo pedagógico que pueda animar en los

alumnos el deseo de aprender, tomando en cuenta el contexto en el que se encuentra, para ello requiere disposición de tiempo, pero también de esfuerzos, dedicar horas extra clase para la preparación de la jornada escolar, lecturas para entender lo que sucede en su aula, empatía para entender al otro, en este caso, a una cultura distinta a la suya.

Este tipo de maestros cobran relevancia y son los referidos en el trabajo. El maestro que no asume un trabajo superficial, tratando de cubrir el programa oficial. No, son docentes que proponen formas, métodos, estrategias para conseguir que los estudiantes crezcan y asimilen los conocimientos en donde se encuentren, maestros que retoman la parte cultural que viven los estudiantes en su familia, con sus amigos, con la comunidad en general. Los maestros que día a día están inventando nuevas formas de hacer escuela.

El objetivo conceptualizar al maestro me lleva a lo expresado por Latapi “El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución, tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje” (Sarre, 2003, p:15), él considera que un maestro no sólo enseña, sino que aprende de manera continua, se va dotando de mayores herramientas a partir de conocer como aprenden los estudiantes en el transcurrir de las clases.

La personalidad de un maestro se va construyendo en el proceso del mismo trabajo, van integrando y absorbiendo cargas culturales y sociales a lo largo de su vida, aprehendiendo del lugar en el que trabaja. Trabajan, la mayor parte del tiempo, con otras personas, en primera instancia con los alumnos, a quienes además de verlos en clase los tiene siempre presentes al preparar material para clases posteriores, o al planear las actividades se integran al mundo de los padres de familia y con el mismo colectivo escolar.

Las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y padres de familia permiten asumir, dentro y fuera del aula, la *práctica pedagógica*. La práctica debe verse como un entrenamiento para perfeccionar una destreza, ni como algo repetitivo y automático, sino como un acto de reflexión, por medio del cual se produce

conocimiento, retomando el concepto de *praxis*. Esa *praxis pedagógica* que nos alienta a dar más de nosotros y establecer las relaciones entre los sujetos y la realidad social.

Zuluaga (1999) menciona que la práctica pedagógica puede ser definida como “los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Comprenden formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (pág. 46). La escuela se convierte en ese contexto institucionalizado y los maestros en los actores principales, los responsables de realizar la *praxis* educativa.

En el proceso relacional existen elementos que se van integrando, por ejemplo la enseñanza, el aprendizaje, el método, las relaciones inter e intra personales entre maestro-alumno, alumnos-alumnos y padres-alumnos. Es una cuestión gradual y continúa que no finaliza en un ciclo escolar, se construye con la suma de experiencias. El empleo de los distintos elementos conceptuales permite al docente configurar y redefinir la tarea y la práctica, produciendo nuevos conocimientos, usando el contexto como herramienta fundamental.

El maestro, que se piensa como investigador, valora la práctica pedagógica como un espacio que le permite cuestionarse a sí mismo sobre lo que hace o no. “Se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados”.(Latorre, 2003, pág. 12) El interés que lo motiva permite la mejora de sus clases, además de compartir con sus colegas los descubrimientos que va convirtiendo en saberes.

En la práctica pedagógica encontramos un concepto, el *saber pedagógico*, el cual se genera como resultado de los procesos de interacción que tiene el maestro en las clases, como lo dice Elsie Rockwell “Los saberes no llevan necesariamente en sí mismos un signo valorativo; no son ni «ciertos» ni «falsos», «buenos» o «malos». Simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela”(Rockwell & Mercado, 1988, pág. 71). El maestro, en su individualidad, construye diversos

saberes, puesto que cada experiencia es distinta. Larrosa refiere que “una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya” (Skliar & Larrosa, 2009, pág. 29). Lo que vive cada quien lo convierte en alguien particular, a pesar de estar en la misma escuela y grado escolar, las relaciones que establecemos marcan la diferencia.

Olga Lucía Zuluaga sostiene que el maestro *es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico* (1999, pág. 10), aunque otros le han quitado ese lugar, sujetos que no ejercen como maestros, sino que forman parte de las ciencias y han estado generando “saberes pedagógicos”, convirtiéndolo en un saber instrumental. Los docentes son alineados, siguiendo lo que establece el estado a través de las múltiples reformas educativas.

El *saber instrumental* refiere el saber que busca capacitar a maestros para el cumplimiento de tareas determinadas por el sistema dominante, en este caso, se ve reflejado como la *colonialidad* del poder. Quijano(2000) define el fenómeno como la acción que da validez únicamente al modelo hegemónico, que busca homogeneizar al resto de la población, desacreditando los demás saberes por no tener una “base científica”.

La metáfora de Antanas/Mockus de *anfibio cultural*, por ejemplo, ser similar a un camaleón, una persona que se “adapta miméticamente a los sistemas de reglas vigentes en cada contexto.” (Mockus, 1994, pág. 127) Los maestros sorteamos una serie de aspectos dentro y fuera de la jornada laboral que nos instan a mudar de un comportamiento a otro, según la situación que se nos presenta.

Los maestros seguimos las reglas burocráticas que el reglamento oficial designa para la jornada escolar, entre ellas la entrega de documentación administrativa, el seguimiento de normas dentro de la institución, asistencia a talleres de actualización y las reuniones oficiales que ya tienen un orden establecido, es decir, asumimos el papel de subordinados. En el aula cambiamos el papel, algunos reproduciendo lo que viven en los otros ámbitos y otros con una actitud divergente, dando un giro a

lo establecido, con la idea de construir la escuela con niños, padres y la comunidad en general.

La construcción en colectivo permite interiorizar y la posible apropiación de otras formas de enseñanza. En el ejercicio se conoce la posibilidad de generar espacios de dialogo verdadero a partir de la organización y la experiencia que compartimos con las comunidades. Una tarea donde confluye el saber escolar con el local. Estos procesos sostienen nuestros escritos, un espacio para mostrar que el rescate y revalidación de los saberes locales pueden generar la *decolonización* de los saberes establecidos como únicos.

Los maestros realizamos nuestro trabajo en un espacio específico, en este caso la escuela, a pesar de ello los contenidos en los procesos de formación y actualización docente se encuentran desvinculados de la realidad que vivimos, (Rockwell & Mercado, 1988) en la mayoría se antepone lo institucional a las relaciones sociales específicas, según cada escuela y grupo escolar. Esta investigación la forma en que se está llevando a cabo la formación de los maestros en la actualidad.

El proceso de formación con enfoque contextual puede tomarse como una manera de ser alguien distinto, es decir, formarse como algo establecido. En el ámbito de la formación docente con las políticas educativas institucionales puede vincularse con la adquisición de un modelo esperado, eso que se esperan sean los maestros en las escuelas, el maestro manipulado bajo ciertos parámetros, un objeto que puede ser guiado desde la ilusión de una “eficiencia académica.”

“La capacitación introduce un conjunto uniforme de procedimientos que garantizarían la homogeneización de la enseñanza, es decir, un modelo técnicamente elaborado con el objeto de que el maestro “tecnifique” su práctica.” (Martínez & Unda, Maestro: Sujeto de Saber y prácticas de cualificación, 1997) El producto es una restricción del maestro para que no sea sujeto sino un objeto de las políticas públicas, donde solo interesa tener mejores técnicas de enseñanza, siguiendo recetas para lograr objetivos concretos.

El concepto de *tecnificar* se entiende cuando se nos dice qué hacer y cómo hacerlo, no en lo administrativo, sino en lo práctico, por ejemplo cuando nos capacitan para utilizar una estrategia diciéndonos paso a paso como debemos de realizar las actividades con nuestros alumnos, también cuando en los libros de texto, iguales para cualquier escuela pública, nos viene dictado el proyecto o experimento a realizar, en ocasiones hacemos hasta lo imposible por conseguir el material que viene especificado ahí, sin buscar un cambio o adaptación al contexto en el que estamos, cuando asumimos este rol entra en juego la *colonialidad del ser*.

Los maestros como seres ontológicos somos colonizados al ser tomarnos como objetos nos imponen modos de enseñar, Maldonado Torres (2007) lo resume en “la colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana” (pág. 150), se intenta inferiorizar, subalternizar y deshumanizar el sentido de ser maestro. Se antepone la razón instrumental a la capacidad que tiene todo ser humano de crear y ser el *ser* que quiere.

Al mencionar la categoría de instrumental no me refiero a instrumentos y herramientas que se utilizan en la labor educativa como los registros y planes de clase, sino al hecho usar al maestro como un objeto, eso que ayuda al estado a homogeneizar lo establecido en los planes y programas, sin la oportunidad de impulsar *formas otras* de enseñanza que contribuyan en la mediación entre los contenidos escolares y los contextuales, respondiendo a necesidades reales del grupo escolar.

El concepto de formación que se usa desde Gilles Ferry “La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo.”(1990, pág. 52). Esta perspectiva muestra el proceso de formación como la acumulación y perfeccionamiento de conocimientos en el que interesa sólo el individuo y no se ve como algo integral.

La formación, centrada en la escuela, la define Imbernon (2001) como una estrategia de formación que va más allá del conjunto de técnicas y procedimientos, con una carga socio cultural que incluye la ideología, valores, actitudes y creencias, no se trata de una nueva manera, sino de “un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, la institución, los protagonistas y los propósitos de formación.” p. 16 La tarea no es fácil porque implica la formulación de nuevas formas de *formación*.

Los modelos de formación impuestos desde la parte oficial, en este caso la SEP, han promovido la aparición de proyectos, propuestas, sociedades que piensan la educación como una forma de creación. En la Red de Lenguaje México se construyó una propuesta de formación docente, donde entra en juego no solo un acompañamiento, sino procesos de autoformación con pares, donde se busca armonizar la teoría y la práctica que cada quien realiza en las escuelas tomando en consideración la heterogeneidad cultural y la construcción de alternativas de enseñanza a partir de los saberes pedagógicos.

La formación y actualización en servicio no debe cerrarse a saberes instrumentales, sino a la generación de nuevas formas de enseñanza que tomen en cuenta dimensiones como la histórica, política, cultural y social, que permitan transformar nuestros escenarios. La premisa muestra que “ya no es posible seguir pensando la educación de los maestros como una serie de acciones remediales y de carácter residual, terreno en el que se habían mantenido las prácticas de capacitación.” (Martínez & Unda, 1995, pág. 97) Es momento de pensarnos desde un lugar distinto, con una mirada distinta y sin pretender estar por encima del otro.

La formación docente es y seguirá siendo un asunto polémico, porque no se puede dar sólo como una formación inicial, esta forma parte de un proceso continuo, implica una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo (Ferry, 1990); es la posibilidad de incorporar lo que la cultura puede ofrecernos. Formarse es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y es

también descubrir las propias capacidades y recursos (Ferry, 1997: 96). La formación, es un proyecto de vida.

La formación como proyecto de vida trata de vincular nuestra profesión con el plano personal, familiar, social y laboral. En muchas ocasiones he escuchado a mis compañeros decir que no se puede tener todo en la vida, a veces se tiene que decidir entre tener familia o seguir estudiando. Lo anterior puede ocurrir por la ausencia de cursos o alternativas educativas que se puedan adecuar con los aspectos económicos, temporales y de distancia.

La validez en los estudios sólo se respetan si se tiene un documento que certifique lo aprendido, sin tomar en cuenta que el colectivo escolar es una forma de seguir actualizándonos, compartir lo que cada uno va viviendo en las aulas o los conocimientos que se van construyendo entre pares y con nuestros alumnos. Lander (2001) menciona que históricamente solo se ha validado lo que es comprobable mediante una institución oficial, en este caso las Universidades, dejando de lado otras formas de producción de conocimiento y negando lo que se produce desde el colectivo o la comunidad.

En la búsqueda de otras maneras de enseñanza y de formación docente, tuve la fortuna de encontrar a una red de maestros integrada por elementos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y maestros de educación básica de la Ciudad de México y del Estado de Oaxaca que defienden la idea de llevar la universidad y ponerla al alcance de todos, dada las pocas posibilidades que tenemos los maestros de educación básica en servicio para ausentarnos o viajar a otro estado; esta red se denomina Red de Lenguaje por la Transformación de la escuela y la comunidad México, cuyo propósito fundamental es ir de lo instituido a lo instituyente.

El planteamiento de una propuesta de formación continua, que nos alienta a ser partícipes de este proceso, al ser normalista puedo visibilizar que los procesos que se viven en la formación inicial son de gran ayuda cuando nos incluimos en el campo educativo real, pero considero que es importante tener espacios en los cuales

podamos compartir lo que vamos viviendo en las aulas, por ello la propuesta de trabajar en colectivo como Red abre panoramas para seguir fortaleciendo la práctica escolar.

La seguridad de no saberse solo, que se cuenta con un grupo que, al igual que uno, busca otras formas de enseñanza. La categoría central sigue siendo la escritura, esa forma que permite el desprendimiento de ciertas prácticas arraigadas desde nuestra historia escolar y de las cuales no siempre somos conscientes. El trabajo constante que se realiza en colectivo nos va proporcionando herramientas, todos podemos tener prácticas distintas y ser productores de saber, pero se necesita de un poco de trabajo y disposición para crear conocimientos, estos llegan a través de la documentación de la experiencia, el ejercicio de escritura permite dar a conocer nuestras vivencias.

CAPITULO III. PROCESOS DE VIDA EN EL DIPLOMADO “LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS”

“Es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos”.

Josette Jolibert

La manera en que se ha visto la práctica educativa tiene mucho que ver con los procesos de formación que se han masificado en los cursos oficiales, abonando la idea colonial de que somos sujetos pasivos, ante esto, Josette Jolibert plantea la opción de formar personas en un ambiente democrático, donde se privilegie el trabajo colaborativo, no solo en las acciones, sino en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone un plan de trabajo entre todos, donde se realicen las investigaciones y se construya de manera conjunta el conocimiento. Llevando a cabo el proyecto elegido.

La Pedagogía por Proyectos genera reflexiones desde la práctica misma, cada maestro va cuestionando su accionar, además de la búsqueda teórica que ayude a comprender según avancen los proyectos, además de los cambios que suceden en el docente.

El ser del maestro tiene diversas implicaciones, es un sujeto público que está en constante interacción con padres, alumnos, autoridades y sus pares. Además, se encuentra constituido de una historia y un contexto, por eso es importante considerar la diversidad de prácticas docentes porque se constituyen a partir de la vida particular y no solo de las instituciones formadoras de docentes. En este capítulo quiero mostrar los procesos que se dan cuando se tiene una opción de Formación continua.

3.1 Una propuesta de Formación continua

La Red de lenguaje ha implementado en Oaxaca el diplomado “La Enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos” avalado por la UPN 094¹⁵, Unidad Ajusco, el objetivo principal es “Contribuir en la formación permanente de docentes y profesionales de la educación, para que construyan las herramientas teórico-metodológicas necesarias en la orientación del proceso educativo, relacionado con la Enseñanza de la Lengua, desde la *Pedagogía por Proyectos*.” (Ruíz, y otros, 2010). Ellos proponen un trabajo colaborativo que articule la teoría, la metodología y la práctica docente, ofreciendo un acompañamiento permanente en el que se va formando a los maestros desde otra perspectiva, una en la que se trabaja de manera horizontal, principio fundamental en las Redes, la construcción en conjunto desde el disenso y consenso.

“Se trata... de *desaprender para aprender*, lo que requiere, en primer lugar, asumirse como colonizados y colonizadas, desarticulando el conocimiento adquirido en el orden acumulativo y reproductivo que se cree es único, válido y verdadero” (Palermo, 2014, pág. 16), los maestros debemos reconocer las actitudes que nos siguen encuadrando bajo un esquema establecido, del cual podemos salir para contribuir a la generación de espacios desde el mismo sistema institucionalizado, construyendo nuevos modelos de pensar y hacer con miras a un futuro *otro*.

¹⁵ Establecido en el oficio de Consejo Técnico C.T. 156.11 de Fecha 1º de marzo de 2011.

La principal razón para hacerlo desde la institucionalización es porque nos encontramos adscritos al sistema educativo mexicano, tenemos que buscar la manera de promover lo alternativo desde dentro, esta no es tarea fácil porque no siempre somos escuchados, pero en la medida que se trabaje en colectivo, se pueden validar esos *conocimientos otros* que se han invisibilizado y que constituyen verdaderas herramientas para el cambio, por ello la importancia de que seamos los mismos actores quienes demos a conocer lo que pasa en nuestras aulas.

El enfoque propone visualizar al maestro como un sujeto que observa e investiga desde su realidad, interpretando los procesos sociales que se dan en el aula y fuera de ella, no como un ente pasivo sino activo que siempre está en una búsqueda constante por la mejora de su práctica educativa.

¿Por qué se eligió el trabajo con la Pedagogía por proyectos? Porque se ve como una alternativa que toma en cuenta la construcción social del aula, donde los actores educativos tienen la misma relevancia, el alumno, el maestro y el padre de familia, en colectivo van construyendo otra concepción de escuela, de niños y de clases.

El diplomado se encuentra organizado en una modalidad semipresencial, se utiliza el seminario-taller, ahí se reflexionan los procesos que se viven en el desarrollo del proyecto en cada una de las aulas, además del trabajo a partir del estudio individual de lecturas, las prácticas en el aula y por último el trabajo grupal. En el espacio presencial se comparten los miedos, alegrías y anhelos, se superan conforme nos animamos a cambiar la manera de enseñar y trabajar con los alumnos.

Los procesos que no son fáciles y requieren no sólo transformar lo que decimos, sino también el cómo lo hacemos (Palermo, 2014), porque en este juego entra la forma en que están construidas las subjetividades que tratamos de romper. La importancia de la escritura, en este proceso, se muestra como una forma de *decolonizar* el saber, reconociendo la práctica educativa, los sujetos y escenarios de saber como formas de constituir lo histórico y social (Zuloaga, 2006), elementos que no han sido posibles por la lógica instrumental, pues esa reduce las prácticas realizadas en cada aula y comunidad para entrar a lógicas del consumo desmedido.

Los maestros no pueden ser vistos como víctimas de las políticas del estado, por el contrario, pienso que son los maestros en construcción social los que se encargan de generar alternativas de resistencia vinculadas a la reflexión y transformación, no solo de su práctica educativa sino en la incidencia que estas tienen dentro de la escuela y comunidad en que laboran, convirtiendo este elemento en una resistencia cultural contra las imposiciones verticales.

El diplomado está estructurado en seis módulos, cuatro secuenciales y dos transversales organizados en un mapa curricular que orienta puesta en práctica de acompañamiento y formación permanente durante un año y medio. Regularmente se ha trabajado en base al calendario escolar, iniciando en agosto y culminando en el mes de diciembre con un encuentro nacional.

	MÓDULOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	DOCUMENTACIÓN NARRATIVA (TRANSVERSAL)	ANIMACIÓN SOCIOPEDAGÓGICA Y CULTURAL (TRANSVERSAL)
MÓDULO 1	INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.	Tema 1. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje. Tema 2. Elementos de didáctica de la lengua: el desarrollo de la lectura y la producción de textos. Teorías del aprendizaje. Tema 3. Experiencias en la construcción de la Pedagogía por proyectos.	Tema 1. El saber pedagógico de los maestros. Tema 2. La documentación narrativa de las experiencias pedagógicas. Tema 3. Las herramientas para la documentación narrativa. Tema 4. La construcción del proyecto de intervención pedagógica.	Talleres: 1. Diseño y aplicación de estrategias para el fomento de la lectura y la producción de textos en Educación Básica. Acciones: Acción 1. Ferias de los libros y sus lectores.
MÓDULO 2	ESCUCHAR Y HABLAR EN CONTEXTOS DIVERSOS.	Tema 1. La oralidad y sus referentes teóricos. Tema 2. El aula, un espacio para promover la escucha y el habla.		Acción 2. Encuentros de intercambio entre profesores. Acción 3. Encuentro entre niñas y niños de diferentes comunidades.
MÓDULO 3	APRENDER A COMPRENDER Y PRODUCIR TEXTOS AUTÉNTICOS EN EL AULA.	Tema 1. Leer y escribir en la escuela Tema 2. Aprender a comprender textos desde la Pedagogía por Proyectos. Tema 3. Aprender a producir textos desde la Pedagogía por Proyectos.		Acción 4. Taller de intercambio entre padres, maestros y alumnos.
MÓDULO 4	NIÑOS Y MAESTROS EN PROYECTOS.	Tema 1. Planeación del proyecto de acción. Tema 2. Explicitación de los contenidos de aprendizaje. Tema 3. Realización de tareas. Tema 4. Socialización y valorización de los resultados. Tema 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción. Tema 6. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.		Acción 5. Expediciones Pedagógicas.

Tabla 1 Tomada del documento. Diplomado la Enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos.

En el diplomado se busca que reflexionemos lo que acontece en las aulas y las perspectivas teóricas que sustentan la Pedagogía por Proyectos. La implementación de los proyectos produjo, en un principio, el temor a equivocarnos quizás pensando en la imposición de los contenidos a nuestros alumnos, porque se puede llegar a tener un discurso contra hegemónico y alternativo, pero en la práctica seguir reproduciendo prácticas que sigan en el verticalismo y lo impositivo.

Esta perspectiva pedagógica permitió la construcción en colectivo de proyectos, estos surgieron de las necesidades e intereses del grupo, dejando a un lado la simple trasmisión de contenidos, dando respuesta a las interrogantes que nos proponemos, ligando los aspectos socioculturales de la comunidad. Los docentes que integran el diplomado describen experiencias diferentes, cada maestro vive los proyectos desde su ser, logrando con ello experiencias irrepetibles.

Es necesario aclarar que no se pretende que esta práctica se lleve a cabo de manera homogénea en todo el estado, sino ofrecer una alternativa didáctica a los maestros que así lo requieran, es una propuesta, no una receta, por eso se sugiere la modificación según sus necesidades, quizás que sientan el acompañamiento entre pares, con el fin de compartir otras formas de hacer escuela.

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer los procesos vividos por distintos actores, dentro del Diplomado, en dos generaciones, la primera durante los años 2011 – 2012, en la cual fui participe como alumna y de la cual retomo 4 experiencias y durante el periodo 2013 – 2014, en la que forme parte del equipo de asesores con un grupo de maestros en servicio, tomando la experiencia de 4 compañeros. Utilizo la experiencia en dos posiciones que me han permitido reflexionar sobre las transformaciones que vivimos como maestros en esta aventura.

La observación participante fue una herramienta que me permitió trabajar con compañeros que cursan el Diplomado, me permitió conocer cómo se dio el proceso de transformación después de reflexionar las “acciones coloniales” que se siguen dando en la escuela. Quijano (2000) nos dice que la colonialidad del poder es una posición impuesta por el pensamiento occidental, el cual apunta a un

desconocimiento de las culturas en las comunidades, y se traduce en una vida globalizada como forma de vida general, pretendiendo que exista una sola forma de aprendizaje, destruyendo con ello una considerable cantidad de conocimientos comunitarios.

3.2 Resistencias en el Diplomado

El concepto de resistencias lo explico desde dos posiciones dentro del Diplomado, la primera tiene que ver con la *resistencia al cambio*, se da cuando los maestros se niegan a abandonar las formas y disciplinas de enseñanza que han establecido en sus años de servicio, esto no sólo se vivencia en maestros con experiencia sino también con los nuevos en el sistema, el principal argumento es que los cursos y reformas que se implementan terminan quedando obsoletas después de un tiempo por eso no ven necesario la implementación de otras formas de enseñanza que solo son pasajeras, como se menciona en el siguiente testimonio:

*Al enterarme de la propuesta para iniciar un diplomado sobre PEDAGOGIA POR PROYECTOS, pensé en uno más de tantos que se han generado sobre los escritorios de supuestos pedagogos que movidos por la justificación de su salario, inventan también de manera tradicional programas burocráticos.
(Maestra 1)*

Es evidente este criterio de evaluación, sobre todo si pensamos en la infinidad de cursos que se nos dan sólo para cubrir los procesos de formación obligatorios, cursos con los que no nos identificamos por que no sentimos que sean parte de nuestra práctica diaria. También hay quienes se resisten al cambio por comodidad, al cumplir con lo ya establecido, eso les otorga seguridad sobre lo que va a suceder en el aula, al seguir los planes oficiales y no aventurarse hacia lo desconocido, queda demostrado en la siguiente afirmación:

La práctica cotidiana me había ubicado en una zona de confort de la cual no deseaba salir así tan fácilmente, ¿por qué?, por los múltiples “beneficios” que me provocaba realizar un trabajo cotidiano que se me había vuelto rutinario, una serie de pasos los cuales podía llevar a cabo año tras año sin hacer el más mínimo esfuerzo. (Maestra 2)

La Pedagogía por Proyectos nos hace enfrentarnos a situaciones poco comunes que se salen de nuestro control habitual y nos mueven de lugar, tanto en el plano laboral como en el personal, situación que no todos estamos dispuestos a vivir, por las estructuras rígidas en las que fuimos educados y que seguimos reproduciendo.

La experiencia de la *resistencia a los embates de la política educativa*, que en Oaxaca sucede en diversos frentes, sugiere la idea de una forma de resistencia, la resistencia pedagógica, al construir alternativas pedagógicas que toman en cuenta el contexto de los alumnos, las necesidades y la idea de mantener una formación integral que, no solo se queda en la memorización, sino que busque ir más allá, en la toma de decisiones y en la aspiración de mejorar la sociedad en que viven.

La importancia del contexto se justifica por las necesidades particulares de los alumnos en la escuela. No se trata de la transmisión de conocimientos que en ocasiones no se relacionan con su vida diaria y resultan ser un llenado superficial de contenidos que no son aplicables, por eso la resistencia contra los planes de estudio que buscan homogeneizar los conocimientos, sólo con la búsqueda de la aprobación de un examen escrito que da cuenta de lo que aprendió o no el estudiante.

3.2.1 Resistencias en los padres

La propuesta se basa en las relaciones con los padres de familia, quienes siempre están al pendiente de lo que sucede en las aulas. Es una situación que nos hace tambalear, porque no sabemos que reacciones tendrán con respecto a una nueva propuesta, en la convivencia diaria vamos conociéndolos, sabemos que no siempre

contamos con su apoyo, las principales observaciones se dan en torno a la manera en que se distribuyen las relaciones en el aula:

“como va a haber respeto si se les pregunta libremente a los niños que es lo que quieren hacer, la escuela no está para preguntar sino para enseñarle a nuestros hijos a leer y escribir, a hacer las cuentas, sino para que vienen a la escuela” (padre A)

“me parece que es mejor que sigan los libros tal como vienen, o comprarles una guía, veo que mi hijo aprende más así y no con los proyectos que se llevan más tiempo, que si aprenden pero que es más trabajo para nosotros” (padre B)

Estas situaciones presionan la toma de decisiones, dejar que se siga con las mismas prácticas o intentar cambiarlas, sabemos que los padres de familia vienen de historias escolares con prácticas muy tradicionales y desde su percepción eso funciona, entonces quieren que se sigan reproduciendo estas prácticas, surge una pregunta muy importante ¿Cómo poder dialogar con los padres? ¿Cómo tener los argumentos suficientes para que nos apoyen en esta aventura?

3.2.2 Reciprocidad

En el diplomado y la red de lenguaje siempre se hace mención del principio de horizontalidad, entendido como el valor de igualdad que todos tienen dentro del grupo. En las reuniones aportamos desde nuestras subjetividades, sin sentirnos menos que el otro, al tener distintas personalidades e historias de vida (Anexo 1), algunos pueden orientarnos en lo teórico y otros lo hacen desde la experiencia. El poder transita de uno a otro lado y no se centra en un solo lugar.

Jaime Martínez Luna, manejó el concepto de *reciprocidad*¹⁶ para dar a conocer la manera en que las comunidades realizan el intercambio, tanto de saberes como de trabajo. La reciprocidad se nombra de distintas maneras en cada pueblo, es el acto de dar y recibir sin sentirse más que el otro. En algún momento puedes tener la satisfacción de dar o el beneficio de recibir. La horizontalidad se da en limitadas ocasiones porque aunque seamos de la misma comunidad las relaciones de poder siguen persistiendo.

La reciprocidad se vive en el día a día, no se trata de dar cosas materiales, sino experiencias, ideas, acompañamiento en las aulas, situaciones que nos ayudan a fortalecer la preparación para el trabajo que desempeñamos. No se trata de sentirse el centro del conocimiento, sino tener la oportunidad de compartir los puestos de poder, siendo consciente que algunas veces puedes ayudar y en otras puedes auxiliarte con la experiencia de los demás.

3.3 El inicio. Los avatares del maestro en la Pedagogía por Proyectos

Es importante mencionar que el diplomado se oferta al margen de las instituciones oficiales y sindicales, es decir, no hay una obligación para cursarlo, la difusión se da por parte de los maestros que pertenecen a la red de lenguaje. Los asistentes llegan con un gran compromiso y entusiasmo para conocer la propuesta, pero con la percepción encasillada en las formas convencionales de los diplomados y talleres oficiales, donde no se toman en cuenta las prácticas, sino las lecturas y los reportes.

La forma de trabajo, en un principio fue rara, pues debía hacer la mayor parte del trabajo en mi aula y las reuniones mensuales serían para compartirlo con el grupo, eso no sucedía en la mayoría de los cursos, al contrario, entre menos tiempo se dedicara a compartir experiencias era más rápido terminar con el programa

¹⁶ Conferencia dada en la UPN Ajusco, sobre *Comunalidad* en el mes de marzo del 2016.

establecido. En las primeras sesiones (Anexo 2) se vive un proyecto como grupo, en el que se tratan de llevar a cabo cada una de las fases que lo conforman, con la finalidad de apropiarnos el proceso, eso nos lleva a tener una mayor seguridad en el momento de su aplicación.

Las etapas de formación nos ayudan a organizar las actividades que se plantean en el aula, no se trata de que se vea como una receta, se pretende interiorizar y modificar según las características de la comunidad, en uno de los últimos libros de Josette, producido con base en las vivencias de los maestros se establecen las siguientes fases:



Tabla 2 Fases del proyecto en la Pedagogía por Proyectos, Tomado de Jolibert & Sraïki, 2009

La realización de un proyecto requiere de tiempo, algunos maestros tardan en tomar la decisión, por todos los cambios que trae consigo, no solo en la forma de enseñar, sino en los roles que se van asumiendo al interior del aula y en los procesos de enseñanza – aprendizaje, los siguientes testimonios muestran la problemática que se vive en la adopción de la propuesta pedagógica:

“Para mí en un principio, fue un conflicto emocional, laboral, pedagógico, uuff, casi, casi existencial diría, aceptar aplicarme en el proyecto.

-“¿PEDAGOGIA POR PROYECTOS?”-

-“Romper esquemas otra vez”-

Tantas veces en mi carrera profesional han surgido cambios y propuestas que en poco tiempo se consideran obsoletos, que ahora nuevamente se presenta otra opción y creo que más descabellada.

-¿Ceder el poder de decisión a mis alumnos?- no fue fácil aceptarlo.”

(Maestra 1)

¡Uuy qué miedo! La verdad es muy difícil para mí dar el primer paso, no sé cómo iniciar y mucho menos cómo seguir el desarrollo de esto. Tengo pavor, pero sé que si no lo venzo, no podré iniciar algo nuevo con los niños de mi grupo. (Maestra 2)

“A mí me causaba incertidumbre y miedo a que terminara un ciclo escolar y mis alumnos no aprendieran a leer.” (Maestra 3)

La primera reacción es de miedo ante lo desconocido, el no saber cómo reaccionarán los niños, como serán las relaciones a partir de que se lanza la pregunta, cómo lidiar con la corresponsabilidad en cuanto al *poder* dentro del aula. El poder que sientes sobre los alumnos, por ser el “que sabe”, en estas relaciones entran en juego no sólo el “poder” de mando sino también “el saber” que representan los conocimientos escolares que se tiene, es difícil aceptar que como maestro no eres el único que sabe, sino que todos pueden aportar cosas valiosas al grupo.

Esto es nombrado por Boaventura como la “ecología de saberes” (Santos, 2010, pág. 50), que reconoce la existencia de una pluralidad de conocimientos, y no sólo le da valor a lo científico sino a todo lo que se origina desde la vida. Los conocimientos van interactuando para formar nuevos conceptos, que puedan originar una nueva concepción epistemológica de producción de conocimientos.

Tal vez este sea el mayor desafío que tenemos, dejar a un lado el *ego* que hemos interiorizado en nuestro papel como maestros, de ser el que tome las decisiones y los contenidos que se van a abordar en las clases, y también el darle lugar a los conocimientos que nuestros alumnos tienen, y que pueden compartir en el grupo. Considero que es uno de los retos más importantes en esta propuesta.

La frase tan pequeña “*romper esquemas otra vez*” nos da indicios acerca del hastío que sentimos con respecto a la manera en que hemos sido tratados como ejecutores de ciertos programas promovidos desde las instancias oficiales. Desafíos permanentes en el día a día sobre todo con los cambios en los planes y programas, que suceden sin una verdadera consulta a los maestros, quienes nos sentimos inestables cuando hemos dominado un método y nos encontramos con que ya no es válido para los siguientes años; ya sea porque los libros han cambiado o porque el enfoque de las asignaturas se ha reformulado. Entonces es un reto como asesores lograr que los maestros crean en esta propuesta y la hagan suya a partir de lo que van viviendo en la construcción del proyecto.

La propuesta puede ser interpretada como “*más descabellada*”, porque se propone dar voz a los alumnos, no solo en el decir, sino en hechos, se les pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos? Situación que incomoda al principio por la *creencia* de que los niños no saben y que esto será una pérdida de tiempo, puesto que no se tiene el control acerca de lo que propondrán, puede compararse con la incertidumbre de abrir la puerta hacia lo desconocido, a un mundo sobre el cual no tendremos el control absoluto, no hay de dónde agarrarse para sentirse seguros.

La pregunta nos incluye como parte del grupo, y se da la libertad para que ellos puedan decir lo que quieran, se trata de desenmarcar lo escolarizado, para que

opinen lo que en realidad quieren hacer, desde mi experiencia los grados superiores ya han interiorizado más lo deseable en la escuela por lo que las propuestas giran en torno a contenidos escolares como: restar, sumar, resolver problemas, aprender a leer bien, entre otras, a diferencia de los primeros grados en donde nos dan propuestas más comunes y apegadas a lo que desean como hacer un pastel, jugar, pintar, entre otras.

La decisión de hacer un proyecto está en el maestro, tiene que desprenderse de ciertos prejuicios sobre la escuela y en el que inicia un proceso de reflexión en cuanto al papel que asumimos. En este punto puede considerarse que hay un rompimiento con lo establecido, aunque no todos lo asumimos, por el miedo a las críticas y al descontrol que se genera en un principio, esto es parte del proceso, una profesora comenta las observaciones que ha recibido respecto al trabajo:

¿qué es esto? Esto es un desorden no hay control del grupo a estos niños los vas alocar, nada más hay quedarles chocolates para que se pongan a correr por toda la escuela entonces ha sido difícil construir y abrir un espacio para mostrar pedagogía por proyectos es muy diferente a los proyectos que tradicionalmente se trabajan.

ahora tengo que abrir los oídos a lo que sabe el niño ahora tengo que abrir a los oídos a lo que sabe el conserje, a lo que sabe el papá al que sabe el de a lado, dejó de ser el centro de conocimiento para tenerlo que compartirlo con otros y construir un conocimiento colectivo. (Profesora 3)

El proceso de recuperar aquello que nos están diciendo los demás actores es, en sí, un aspecto importante en la transformación de las prácticas comunes, porque no es solo escucharlos y seguir haciendo lo mismo, sino tomar en cuenta lo que nos están diciendo. Integrar los conocimientos de otros al aula, saber conjugar lo que está en la vida diaria con lo que oficialmente se nos pide enseñar. En este proceso se vivencia un diálogo entre los actores, pero también el dialogo entre los

conocimientos, no se trata de anteponer uno sobre el otro, sino lograr que exista un equilibrio.

La Pedagogía por Proyectos es muy diferente a los proyectos que tradicionalmente se trabajan, porque con la reforma al plan y programas del año 2009 se propuso impulsar el trabajo por proyectos en la materia de español, pero con proyectos ya dados y con las actividades establecidas, es decir, con certidumbre. Esta propuesta resulta demandante para los maestros, pues tienen que buscar información para la organización de sus clases.

La fase de elección del tema en un inicio se fue dando a través de votaciones porque eso hacía más fácil el trabajo para el maestro, pero los niños se quedaban con cierto malestar, porque no estaban de acuerdo en que solo fueran tomadas unas propuestas y otras no, de este modo estábamos reproduciendo la idea errónea de la “democracia”, que sólo toma en cuenta la voz de la mayoría y silencia las minorías, por ello se tuvieron que ir construyendo nuevos caminos. *Caminos otros* que pudieran dar voz a todos, en la elección del trabajo.

Los caminos se fueron encontrando con la recuperación de uno de los aspectos de las comunidades oaxaqueñas, la asamblea, que parte de la colectividad, de una puesta en común de las necesidades y de la toma de decisiones consensuadas, donde se construye la unidad respetando los puntos de vista de cada quien, porque no se pretende imponer un tema por encima de otro, sino se busca que un gran porcentaje de los asistentes estén conscientes sobre las razones que dan lugar a la elección de un determinado proyecto.

La elección de proyectos depende de cada grupo y de la situación. Existen grupos que pueden hacer la elección de sus proyectos basados en una necesidad grupal y en el que no haya votaciones, en otros, la elección ocurre de manera consensuada, al incluir las propuestas de los alumnos en un solo proyecto, también aparecen proyectos donde la elección resulta un reto por el convencimiento que se tiene que hacer ante el grupo, para lograrlo se trabaja la argumentación.

En la Pedagogía por Proyectos se busca que la construcción de *curriculum* no sea vertical y establecida, sino que se vaya generando en conjunto con los alumnos y padres de familia, partiendo de un proyecto elegido por todos. Lo anterior genera que todos se sientan parte de él, al mismo tiempo que aprenden se generan lazos de compañerismo y de apoyo.

ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	FECHA
Invitación a los padres de familia	Equipos de trabajo	Libros, papel, lápiz, colores	Jueves 20 de febrero
Instrucciones para elaborar piratas	Padres de familia - Responsables de cada equipo	Hojas, papel, lápiz, colores para realizar el libro	
Organización de equipos para elegir el modelo de pirata	Ellos para organizar los equipos responsables por cada familia	Papel, lápiz, colores para hacer el libro	
Elaboración de pirata	Equipos	Material para hacer pirata	
Invitación para los juegos	Equipos	Material para hacer pirata	24 de febrero
Concurso de pirata (La mejor pirata)	Todos	Cancha múltiple	25 de febrero
	Jueves y viernes	Premios	25 de febrero

Ilustración 2 Contrato de acción realizado por los alumnos y maestro.

Las actividades que se proponen una vez elegido el tema, son en su mayoría propuestas por los alumnos, teniendo siempre la mediación docente, durante los primeros proyectos sucede acontecimientos como los siguientes:

¡Pero que estoy haciendo! ¡Uff! Que regadota o metida de pata estaba dando. Había comenzado a realizar actividades que yo proponía y que los alumnos ejecutaban, no estaba tomando en cuenta el interés de los niños.

¿Dónde había quedado el proyecto de acción? Qué bárbaro, -- Me había perdido completamente (Maestro 4)

Los maestros generan procesos de reflexión, se interioriza la posición en el aula, el tiempo de ceder el poder ocurre de forma esporádica, después retomamos el poder,

por eso la importancia de no solo dar la voz al niño, sino respetarla y tomarla en cuenta, así el poder se distribuye entre todos, se crean las condiciones que cambian las relaciones al interior del aula, eso nos deja enseñanzas:

“...mis alumnos me enseñaron que cuando el niño elige su tema a desarrollar, muestra más interés por aprender y por consiguiente se facilita mi trabajo como docente Aún más si se integra a los padres de familia en las actividades que realizan sus hijos” (Maestra 3)

El aprendizaje ocurre en tanto se va practicando y suceden poco a poco, no son de un día para otro, sino que se van realizando a lo largo de varios proyectos, se van creando distintas estrategias obtener el resultado buscado.

En esta propuesta existen fases complicadas, como la planeación didáctica de las actividades, donde se genera incertidumbre. El sistema educativo tradicional se ocupa de los resultados cuantitativos, no de “ambigüedades”, por ejemplo la felicidad de los estudiantes, ni la construcción de nuevas formas de relaciones, con un sentido democrático y humano. El maestro tiene que tomar la decisión de incluir los contenidos oficiales dentro del proyecto sin forzarlo, pasando a la construcción del proyecto global de aprendizaje.

En este apartado, se van considerando los contenidos escolares que pueden abordarse durante el proyecto elegido por los estudiantes, en los primeros proyectos se observa como intentamos llenar de contenidos las actividades que son propuestas por los alumnos, con el fin de abarcar todas las asignaturas y lo previsto para el bimestre, porque ese es el ideal de todo maestro “terminar los contenidos que marca el programa” son las exigencias que se viven con los directores, supervisores y también de los padres de familia, pero poco a poco vamos dejando que se aborden los que se tengan que abordar con profundidad, esto nos ayuda a que el proyecto se mantenga.

En la elección de un proyecto no es posible abarcar todas las asignaturas, esa situación se soluciona al platicar con los niños y llegar a un acuerdo sobre lo que

tendremos que aprender fuera del proyecto, entendiendo que se trata de una necesidad escolar. Los comentarios que se hacen en el Diplomado giran en torno a qué se hace y lo que hacían, además de cómo han vivido el cambio de actitud:

“Mi objetivo era terminar los contenidos que marca el programa” en muchas ocasiones los contenidos eran vistos de pasada sin llegar a profundizar los temas, pero sobre todo yo era la que daba la clase, sin detenerme a pensar si era significativa la enseñanza aprendizaje que recibían mis alumnos o tal vez intentaba darme cuenta, pero como ya era mi costumbre, seguía con mi forma de trabajo.” (Maestra 5)

“Sin embargo, en el Diplomado me fui dando cuenta de muchos errores incurridos, al ir leyendo, comentando y analizando las experiencias que narran sobre la Pedagogía por Proyectos y los cambios significativos para los alumnos. Me dí cuenta que esta nueva forma de trabajo es más humanista y digna porque lo más valioso, es tomar en cuenta a los niños y niñas sobre cómo y que quieren que se trabaje con ellos.” (Maestra 4)

La Pedagogía por proyectos permite desarrollar otro tipo de trabajo, las investigaciones que hacen no se quedan en el cuaderno, sino que se socializan al compartirlas con otros, ya sea con la comunidad, los padres, otros grupos. En esta práctica social se tiene un uso, no solo es para entretenerse en el salón, sino para construir aprendizajes.

La pregunta de por qué trabajar con la Pedagogía por Proyectos produce en los docentes respuestas similares:

“Porque los niños saben, porque los niños proponen, porque les gusta que los tomemos en cuenta, eso es algo que me ha motivado a darle cambios a mi práctica, y la oportunidad para hacerlo es sin duda trabajar con la pedagogía por proyectos.” (maestra 6)

“El trabajar con la pedagogía por proyectos es una buena alternativa ya que parte del interés y de la curiosidad del estudiante, los contenidos se

apegan a su realidad, esto hace que los aprendizajes sean significativos, trabajan en equipo, reflexionan, construyen su conocimiento, buscan información y respuestas a sus interrogantes, se involucran en el diseño de las actividades y se crea un ambiente propicio para el aprendizaje.”
(Maestra 3)

Las respuestas se pueden confundir, aunque a simple vista parecieran las mismas, estas han tenido su proceso, son respuestas de maestros que han vivido los proyectos y se han enfrentado a situaciones poco comunes, entre ellas, cómo hacer una salida, conocer más de la comunidad, solucionar alguna necesidad, incluso trabajar con los padres de familia en actividades productivas.

3.4 Vivencias en los proyectos

La escuela es el lugar donde se enmarcan las situaciones de enseñanza escolarizada que imparte el estado, en ella como tal como refiere el libro La vida en las aulas (Jackson, 1998) se viven diversidad de situaciones donde los actores educativos establecen relaciones formales e informales, interactúan tanto en actividades académicas como no académicas, pero al mismo tiempo viven procesos de transformación, que se van construyendo colectivamente.

El aula es el espacio que por tradición se asume como el medio por el cual se construyen los saberes pero sobre todo se legitiman, pudiendo ser estos conocimientos cotidianos, escolares o científicos. Así también es el lugar donde se siguen ciertas normas que como espacio institucionalizado deben de seguir los estudiantes, maestros y padres de familia (Berger & Luckmann, 2003), en él los actores educativos hablan, conversan, escriben, sueñan, comparten tanto los éxitos como los fracasos que fortalecen o marcan de manera negativa a los estudiantes. Es un lugar multidimensional donde se ponen en juego emociones, ideas,

estructuras, pedagogías y también procesos evaluativos; donde se toman decisiones y se recrea la cultura.

En este sentido el papel que tiene el maestro, va transformándose con lo que vive y va enfrentando en la práctica escolar. Unda refiere que “la escuela o escuelas emergen desde la vida cotidiana. Es la escuela constituida por los saberes, los deseos, las prácticas y las búsquedas de maestros que, en medio de condiciones no siempre favorables, se enfrentan críticamente con las demandas que les plantea la institución escolar” (Unda, 2002)

La voz de los alumnos se recupera en tanto nos salimos de la currícula oficial para hablarles a ellos, rescatando las relaciones que se establecen entre interlocutores que ya no son mediados por algo institucionalizado, que nos encasilla a seguir ciertos patrones, aquí tenemos la libertad de hablar y proponer desde otras posiciones. En los proyectos uno va encontrando situaciones que se salen de nuestro control, uno de los primeros proyectos en que trabaje pude ver la influencia de la comunidad en el aula, refiriendo las formas sociales que se han normalizado.

En muchas comunidades de Oaxaca los ciudadanos que son reconocidos para asistir a las reuniones donde se toman decisiones respecto al bienestar del pueblo son hombres, dejan a las mujeres relegadas, teniendo representación a través del padre o el esposo, situación que es reglamentada a partir de los usos y costumbres de la comunidad, se trata de un fenómeno que no permite injerencia como personas externas a esta organización, esa tradición tiene incidencia en lo que acontece en el aula.

El proyecto de “jugar fútbol”, decidido por el grupo de niños que atendía, estaba reproduciendo la manera en que se tomaban las decisiones en el resto de la población, dejando a los hombres el poder de decisión, yo no me había percatado que esto era un asunto de género hasta que empecé a escribir me fui dando cuenta de cómo, desde el primer día el poder tenían los varones, después al compartir mi escrito en el seminario me realizaron preguntas en las que no había pensado, y que me orientaban a observar más las relaciones e interacciones tanto en el grupo como

en la comunidad, situación que tomé en cuenta a partir de esa práctica. La experiencia me sirvió para reflexionar sobre la manera en que pasamos por alto cosas sencillas que suceden en clases, por el simple hecho de normalizarlas ya que en nuestra vida personal esto se ha llevado a cabo sin cuestionar.

Suárez (2007) dice que escribir nos ayuda a desarrollar procesos de debate y crítica que nos permiten construir saber pedagógico en el grupo de asistentes al seminario también nos comparten situaciones que se dan en el ámbito de la comunidad pero que influyen en los proyectos que proponen los alumnos. El caso de una maestra que trabaja en la costa Oaxaqueña con niños Afromexicanos, y la manera en que le ha costado que puedan proponer una diversidad de cosas, debido a que los niños buscan, al hacer el proyecto, solucionar una necesidad, en este caso, *el hambre*.

“Hice la primer parte que fue el contrato con ellos, entonces yo llego y les pregunto qué vamos hacer juntos entonces lo primero que me dijeron los niños es ¡vamos a comer! y eso es lo único que encontré, [...] la verdad es que es una situación bastante difícil, las mamás no apoyan no les llevan de comer hasta hay días que van todo el día sin probar alimento un día agarré una naranja y la partí en gajitos y se las reparto a todos para que coman pues, entonces el proyecto me dio como terror porque me dije lo único que quieren es comer y no va a haber más.”
(Maestro 5)

La preocupación de los alumnos no está en saber leer y escribir, que es el objetivo principal de este grado escolar, sino en comer, una necesidad natural de todo ser humano, pero que resulta preocupante para la docente, ya que no sabe cómo manejar el asunto. Generalmente los docentes vamos con la idea de que los niños pedirán cosas como jugar o viajar, no pensamos en encontrarnos con este tipo de respuesta, el hecho que comer sea una prioridad demuestra cómo es la cultura en que se localiza la escuela. La forma en que han dejado a los niños enfrentarse a una realidad que influye en cómo viven la escuela desde sus realidades.

Las diversas situaciones nos dejan vulnerables como maestros, ya que, al querer salir del trabajo tradicional nos encontramos con todas las carencias con las viven los niños, resulta un reto impulsar el trabajo en colectivo para construir propuestas que puedan salir del aula y llegar a las familias, porque si bien nuestro trabajo está enmarcado en una institución, no podemos quedarnos solo observando lo que sucede a nuestro alrededor.

La importancia de que los contenidos que se aborden sean con sentido, que nuestros alumnos sepan que lo que aprenden en las aulas no se quedará solo en el cuaderno sino que puede servir para la vida real, en un principio cuesta por la costumbre de pensar que lo único válido para enseñar es lo establecido, sobre todo cuando son las exigencias que se dan tanto de las autoridades oficiales como por parte de los padres de familia.

En otra experiencia dentro del seminario y que reconfiguraran nuestro papel en las escuelas sucedió cuando no sabían qué hacer con las propuestas:

*“el gran problema que nos estamos enfrentando es romper los esquemas, porque es cierto que los alumnos no saben contestar a la pregunta ¿Qué quieren hacer?, igual también nosotros como maestros no sabemos qué hacer cuando ya han contestado”
(Maestra 8)*

“No estamos acostumbrados a generar todo de aquí para allá, como docentes nos cuesta salirnos de lo ya establecido, como generar programas y contenidos a partir de lo propuesto por los alumnos” (Maestro 6)

El trabajo por proyectos nos proporciona la libertad de elección de contenidos, no se trata de contenidos aislados, sino se tiene que diseñar una estrategia didáctica para el abordaje dentro del salón de clases, no como partes disgregadas sin sentido, sino que persigan un mismo fin, en este caso es el tema elegido por ellos. El papel que juega el profesor en estos casos es el de tener claro el objetivo que se va a lograr, se sabe que el estudiante debe de poseer ciertas habilidades al egresar de

un grado en particular, las cuales pueden abordarse y practicarse en cualquier proyecto

3.5 Transformaciones en las relaciones

La práctica de la PpP dentro del aula implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder y de afectividad entre el maestro y sus alumnos, por principio se establecen un nuevo ambiente de trabajo en el que se prioriza el trabajo cooperativo dejando atrás las individualidades, se introduce la solidaridad y la democracia en todas las decisiones. Ya no se trata de centralizar el poder sino de hacerlo público en el que todos formen parte de las decisiones para el trabajo conjunto.

El trabajo en equipo y de vida cooperativa que plantea esta propuesta (Jolibert & Sraïki, 2009) va permitiendo que los alumnos vayan generando autonomía, factor que sorprende a los maestros, ya que no siempre necesitan de ellos para poder realizar las actividades que proponen.

“yo ya no los veo como los niños de primero que no querían hablar, ellos se reúnen, unos se abrazan, otros se sientan, de repente hay un montón de niños y niñas ahí discutiendo lo que van a decir para convencer a los demás, esa parte ya la hacen ellos independientemente.” (Maestro 6)

Los niños tienen la confianza suficiente para decirle al docente lo que quieren hacer, sin el temor a ser regañados o a que minimicen sus puntos de vista, eso forma parte de un aula democrática y el establecimiento de nuevas formas de enseñanza, un nuevo posicionamiento por parte del docente y en ocasiones la presión ejercida por los alumnos nos orilla a transformar nuestra enseñanza para no regresar a lo tradicional, como se puede ver en el siguiente testimonio:

“Veníamos de leer “La lechera” y a mí se me ocurrió hacer un alto y trabajar, con toda normalidad y en el ejercicio del poder, el falso proyecto de lectura “Crisantemo”, presente el proyecto, conseguí interesar a los niños, participaron activamente, desarrolle algunos contenidos, después de varias sesiones y casi al termino del proyecto, Levi se acercó a mi escritorio para decirme:

- *¿Por qué primero nos hablas de una cosa y luego de otra?*
- *¿Por qué?- pregunte intrigado.*
- *Porque primero estábamos con el proyecto de la lechera y nos faltaban algunas cosas, y luego nos leíste Crisantemo y hablamos de verbos y todo eso, dijiste: hagan esto, hagan el otro, pero no has preguntado que queremos hacer y además nos falta el proyecto de cocinar ¿Cuándo lo vamos hacer?*

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

Lo único que atine a decir fue:

- *Bueno es que eso les toca a ustedes, esa es su responsabilidad, si no exigen pues no pasa nada y no hacemos nada, como en todo.*

No pude detener a Edwin,

- Pues hagamos asamblea, y que digan los demás- dijo y los demás niños lo apoyaron.” (Maestro 6)

El principal reto a considerar es que tenemos, como maestros, la responsabilidad de transformar la posición en el salón y aunque lo intentamos siempre existen posibilidades para dejar de un lado la propuesta y regresar a lo habitual, porque eso es menos trabajo, pero cuando son los alumnos quienes nos exigen el trabajo que podemos hacer, es posible que tratemos de dominarlos y establecer nuevamente una enseñanza vertical y tradicional, y es cuando entran en juego los procesos de reflexión primero internos y posteriormente en colectivo, con nuestros pares, por eso es importante el acompañamiento docente para recordar que no se está solo en este camino.

Este proceso es uno de los más fuertes porque entra en juego nuestro ser, al transformar nuestras concepciones, ello se refleja en las relaciones establecidas al interior del aula. Es importante mirar los procesos que dan cuenta del cambio de relaciones, sobre todo a las que tienen que ver con abrir el conocimiento a la comunidad, ella nos ofrece participando en un diálogo de saberes entre lo local y global, que en palabras de Palermo (2014) sería hablar sobre lo *glocal*, dando relevancia a los saberes propios que emergen de la comunidad como parte de su cultura.

“El proyecto era para saber el proceso de la tortilla, pero ellos quisieron saber los tipos de maíz que había en la comunidad, como se sembraba, en realidad son conocimiento que ya tienen pero que no los escriben solo lo saben, entonces vi como las señoras le daban todos los tipos de maíz y explicaban como se hacía para poner el nixtamal, todos estos procesos los fui aprendiendo junto con ellos hasta llegar al día en que toda la comunidad se reunió porque se daría a conocer el proceso de la tortilla, los niños molieron el nixtamal en molino de mano porque la comunidad es muy pequeña y no hay molino, pero fue tan bonito porque llegaron las abuelitas y todos a convivir, se hicieron enfrijoladas, y fueron los niños quienes se hicieron cargo de esto.” (Maestra 7)

La respuesta no solo fue que los alumnos se interesaran en el proyecto que estaban trabajando al recuperar los conocimientos propios, sino que además se logró integrar a toda la comunidad, como una manera de convivir, se da con esto una muestra de las relaciones que pueden establecerse entre la escuela y la comunidad a partir del trabajo con los proyectos.

La práctica tradicional sugiere que es el maestro el que transmite los contenidos discursivamente mientras que los niños escuchan. En el trabajo en colectivo ya no somos la única fuente de información, compartimos este papel con los niños, con los padres, con los abuelos, con la población en general. Los niños, el docente y la comunidad se integran para resolver interrogantes como:

- Situaciones auténticas y desafiantes que nos motivan a reflexionar y a buscar soluciones con las herramientas escolares que tenemos, pero también con la experiencia de vida.
- Abrir espacios libres donde sean los alumnos los que indaguen lo que tenemos que hacer para lograr nuestros objetivos.
- Promover actos significativos donde utilicen la lectura y escritura, promoviendo la construcción de nuevos conocimientos con sentido.

El proyecto que ocurre en un contexto real puede darnos estas posibilidades de relación en las que no se hegemoniza ni el conocimiento ni el papel como maestro, sino que se va perfilando hacia la construcción de una comunidad donde se practica la *reciprocidad* como forma de vida. Todo esto va documentándose a partir de registros escritos, fotografías, videos que nos permiten recuperar lo que vivido, para que en un tiempo libre podamos realizar la escritura y sistematización de estos datos.

Las vivencias que se dan en cada aula y se comparten en las sesiones del diplomado permiten a los maestros apropiarse de esta forma de trabajo, cuestionando las formas que hemos aprendido, porque es parte de nuestra identidad el repetir patrones que normalizamos desde pequeños sin pararnos a mirar lo que estos representan en la sociedad. Escribir no significa sólo llevar un diario de clases, sino involucrarse en una práctica y reflexión de lo que se vive en el día a día en las aulas, para que de esta manera pueda surgir un proceso de escritura que lleve al docente a repensar y mejorar las actividades cotidianas del aula

Es posible transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar (Anexo 3), para ello se requiere la disposición individual del docente, considerando que formarse como maestro es construirse a sí mismo. Es decir, la formación del docente viene de la práctica y de las distintas preocupaciones y fenómenos que aparecen en el aula, ya no es un asunto teórico, pues involucra las diversas situaciones que aparecen dentro del salón de clases.

CAPITULO IV. LA ESCRITURA COMO PROCESO METODOLÓGICO

En este proceso reflexivo individual y colectivo, cada docente narrador objetiva, fija en escritura, revisa, pone en tensión, recrea, recompone, sus propias comprensiones pedagógicas y despliega narrativamente su conciencia e identidad profesional con la colaboración de los otros.

Daniel H. Suárez

A lo largo de los capítulos anteriores he recalcado la importancia de la escritura como medio para reflexionar sobre la práctica y como un vehículo que nos ayuda a decolonizar el pensamiento, en este apartado quisiera mostrar la manera en que vivimos el proceso de escribir. El miedo que se tiene a mostrar lo que hacemos, pero también la falta de confianza al hacer público lo que consideramos que no es importante. El romper con las maneras tradicionales de dar a conocer lo que sucede en las aulas a través de informes con formatos establecidos, o el saber que somos productores de saber desde esas prácticas únicas que van dándose en las aulas.

En el Diplomado, se propone la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, con el objetivo de sistematizar las vivencias personales que vamos teniendo en los proyectos de aula, esta hace parte del proyecto de formación y acompañamiento continuo creando hábitos de reflexión y de auto-reflexión que son esenciales en nuestra profesión sin reducirnos a matrices científicas o incluso pedagógicas, sino, a partir de referencias personales. (Nóvoa, 2009), como parte de darle poder a esos saberes que están invisibilizados desde lo ya establecido.

La documentación narrativa como lo menciona Suárez es una estrategia de investigación-formación-acción participativa, (Suárez, 2015) en la cual, el investigador es parte del grupo, en esta propuesta de formación docente se tiene injerencia en los procesos que van viviendo los docentes a partir de la implementación de la Pedagogía por Proyectos en el aula, al permitirnos volver sobre lo ya realizado, tomando distancia para la reflexión en la acción (Schön, 1992, pág. 35) que se genera desde la práctica escolar.

Como lo afirma Suarez (2004) la documentación narrativa pretende tornar públicamente disponible el saber pedagógico reconstruido, recreado y relatado por los docentes. Inscribiendo ese saber pedagógico en el debate público sobre la educación, el currículum, la formación docente o la evaluación, se ve a los docentes como sujetos político-pedagógicos, sujetos de conocimiento.

Esta construcción de saberes se da en la experiencia pedagógica tiene lugar en la escuela, la manera en que interpretamos o queremos explicar lo que nos va sucediendo. No es usado como estándar para evaluar representa un camino para escapar de las generalizaciones establecidas desde un sistema tradicional en el que se nos ve como sujetos no cualificados para la enseñanza, sobre los que se tiene que ejercer el control para lograr la eficiencia educativa.

La importancia de darle *poder* a lo que producimos tiene el objetivo de que el saber pedagógico se posicione como algo legítimo que puede tomarse en cuenta para el campo educativo, que nos permita establecer relaciones menos diferenciadas con los “especialistas y expertos”, al construir otras formas de investigación que en verdad retomen la realidad que se vive en las comunidades y la influencia sociocultural de las aulas de clase.

En esta etapa del diplomado se empiezan a notar más inseguridades porque no estamos acostumbrados a escribir, tener una hoja en blanco ha representado un obstáculo a vencer, en lo personal me surgieron muchas inseguridades al momento de dar a conocer los proyectos realizados porque siempre da desconfianza mostrar lo que sucede al interior de las aulas razones hay muchas como: el miedo a ser

criticados, a ser evaluados mediante este sistema, descalificaciones respecto a nuestros saberes, y el considerar que lo que escribimos no es valioso, después de perder el miedo y de ir escribiendo la experiencia, se da el primer desafío en el seminario donde leen por primera vez sus escritos (anexo 4).

La lectura de los escritos se da en tres momentos, en un primer momento se dan las *felicitaciones* de acuerdo a lo que nos gustó de lo expresado por el compañero, en el segundo se hacen *preguntas* acerca de las dudas surgidas en la lectura, o alguna situación que quiero que se explicita, y en el tercer momento se dan *sugerencias* tomando en cuenta nuestras experiencias en alguna situación similar con el objetivo de reflexionar sobre el trabajo realizado.

Felicitaciones tiene como propósito que los maestros escuchen atentamente el relato, para expresar lo que les pareció más significativo en la narrativa, algo que les haya motivado, impresionado, gustado o que represente un hallazgo en su experiencia. Se le reconoce el trabajo realizado a partir de la escritura, y se va practicando la escucha y el trabajo con el otro, al respetar lo que escriben.

Preguntas que se le plantean al autor referente a lo que leyó pero que no está explícito, lo que sirve para ir ampliando el texto, recreando las situaciones socioculturales que se vivieron, aquí puede o no haber respuestas, pero invitan a la reflexión para realizar una reescritura del relato, enriqueciéndolo con los comentarios y dudas surgidas.

Sugerencias regularmente estas tienen que ver con las experiencias de los pares, quienes aportan estrategias que ellos han usado, pero también se dan pautas de hacia dónde puede ir la narración. Se trata de darle valor a lo que se está produciendo sin minimizar lo que el escritor quiere dar a conocer.

Con este tipo de ejercicios se va realizando el trabajo entre pares, donde cada uno puede aportar desde su experiencia las preguntas y comentarios van orientados hacia la reflexión sobre la práctica, de esta manera se ayuda a explicitar más lo acontecido durante el proyecto, no se trata de narrar solo lo agradable de la

experiencia sino también las dificultades que se vivieron porque todo lo que sucede es significativo.

4.1 Por qué debemos de documentar nuestras experiencias

En el campo educativo existen pocas producciones realizadas por los maestros en servicio, razones puede haber muchas pero lo que aquí quiero enfatizar es la importancia que se le debe dar a este proceso, es aquí donde podemos dar a conocer lo que vivimos, sentimos, pensamos y las dificultades a las que nos enfrentamos en el transitar de nuestra profesión, la escritura representa un medio para evidenciar los hechos de la vida.

Al escribir sobre mi experiencia lo primero que pensé es en hacer un informe porque esa es la lógica instrumentalista a la que nos hemos acostumbrado, compartir solo lo administrativo y técnico dejando de lado nuestra posición como sujetos es decir no nos notamos o tratamos de hacernos invisibles en los relatos, y entonces como lograr que esto cambie, el proceso es difícil porque se tienen que cambiar estructuras en el pensamiento, y como herramienta tenemos la escritura.

Al damos la oportunidad de escribir descubrimos que hay tanto por contar que no sabemos cómo iniciar, sobre todo porque se hace con libertad, no bajo estándares, también nos percatamos de todo lo que sabemos y lo que no sabemos, nos surgen interrogantes socioculturales, que nos ayudan a ver los procesos de enseñanza desde otra mirada. Pero no solo es nuestra mirada es también formarse el hábito de la lectura, ir conjugando la teoría con la práctica para ir comprendiendo nuestra experiencia.

Como lo dice Garrido “Necesitamos maestros lectores, que puedan escribir porque sin duda serán mejores dentro y fuera del aula” (Garrido, 2004, pág. 55) mejores no para ser medidos mediante un examen sino mejores porque se dan cuenta de lo que pasa y pueden ayudar a hacer lecturas de la realidad desde distintas ópticas,

por ello la escritura tiene que estar ligada con la lectura, en tanto como maestros vamos conformando nuestro acervo teórico vamos obteniendo mayores herramientas para dar a conocer nuestras experiencias.

Como he mencionado antes uno de los propósitos principales del diplomado es que los maestros documentemos las experiencias vividas en el diplomado, desde cómo se fueron dando los proyectos de aula (anexo 5) y al mismo tiempo damos a conocer las trayectorias profesionales que tenemos y que están influyendo en nuestras interpretaciones para ello hacemos uso de las herramientas utilizadas en la investigación cualitativa.

Con ello pretendemos que cada maestro realice un proceso investigativo haciendo uso de todo lo que le ha acontecido sin sentir como superfluo lo que escribe al compararlo con los especialistas, porque debemos de admitir que tradicionalmente solo los investigadores tenían la legitimidad de documentar lo acontecido en las aulas, como lo plantea Bolívar:

El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad. (Bolívar, 2002)

Queremos lograr que, aunque la narración se da desde el sujeto que lo vive, esta pueda tener objetividad sin que quede oculta la subjetividad, porque lo que se narra son cuestiones prácticas con interpretaciones de los fenómenos sociales y educativos, planteando un modo distinto de investigar, al recrear saberes, reflexionar sobre la escuela, descubrir nuevos sentidos de la práctica educativa y compartir parte de nuestro ser.

De acuerdo a lo observado en las sesiones y por experiencia puedo enunciar los beneficios que se obtienen cuando escribimos nuestras prácticas.

- Reconfiguración de las relaciones de poder y saber entre los maestros y las autoridades oficiales y especialistas.
- Compartir las construcciones teóricas que realizamos.
- Empoderarse para asumirnos como sujetos del proceso de enseñanza y no como objetos.
- Ser parte de la memoria pedagógica
- Asumir el trabajo en colectivo como una manera de reflexionar sobre lo que se escribe.

A continuación, mostraré algunas de las categorías que resultaron de las narrativas de los maestros, con el fin de dar a conocer el sentido que le dan a la práctica de la PpP, y al mismo tiempo la resignificación que como maestros vamos obteniendo como generadores de conocimiento válido a partir de nuestras experiencias de vida.

4.2 Que es lo que se escribe

Lo que se escribe no son simples narraciones ficticias, se escribe lo que se ha realizado, para ello es necesario tener alguna experiencia para contar, porque se trata de dar a conocer lo que estamos viviendo, sintiendo y pensando, se hacen descripciones, interpretaciones por lo regular es lo que nos ha parecido significativo de la experiencia, puesto que no es posible contar todo.

Dentro de las narrativas de los ocho maestros que hicieron parte de esta investigación encontré el sentido que le dan a ser maestro en una escuela, donde lo que interesa es la productividad y eficiencia, entendiendo esta desde la perspectiva del mercado, en el ciclo de producción – consumo. Establecido desde la lógica instrumental del saber-poder, y sin ánimos de formar niños reflexivos, críticos y que aprendan con sentido, un ejemplo claro lo notamos en el siguiente fragmento donde una maestra a través de su relato nos dice la manera en que ha interiorizado el trabajar con la PpP y la diferencia con la manera instaurada desde las instancias oficiales.

“Al término de este primer proyecto sólo miraba los libros de texto y escuchaba los comentarios que se decían, --- la maestra va muy atrasada---, -la maestra Rosalía, ella si era buena maestra-lo cual hacia estremecer todo mi ser y no precisamente de alegría. Así que bote la toalla y regrese a mis libros porque necesitaba avanzar, pero ya no fue lo mismo, por qué todo lo que hacíamos en el salón de clase no tenía razón de ser más que avanzar y avanzar.” (maestra 3)

Esto es un claro ejemplo de cómo los padres han normalizado que la educación escolar debe reducirse a la simple repetición mecánica de ejercicios, dándole especial valor al llenado de libros como evidencia de un buen trabajo, aunque este no tenga ningún significado para los alumnos, asumiendo que el maestro es un portador de saberes (Martínez & Mejía, 2002) y que de manera automática debe procurárselo a sus estudiantes, como una manera de alcanzar los estándares impuestos por personas ajenas a las realidades que se viven en el día a día.

De este modo podemos ver como la Pedagogía como saber ha estado sometida al igual que la figura del maestro a la tarea de transmitir conocimientos sin razón, solo porque está establecido en los planes y programas, logrando que duden en transitar de lo establecido a lo alternativo, al sentirse a la deriva cuando intentan poner en práctica algo que puede romper con los esquemas instituidos.

Aunque parece algo muy simple en este relato podemos ver el miedo que se le tiene a lo que dice la sociedad, en este caso los padres de familia que no ven como algo productivo que sus hijos se salgan de la rutina establecida con los libros de texto, afirmando con este ejemplo la manera en que ha sido colonizada la escuela (Palermo, 2014) en aras de mantener la disciplina dentro de la sociedad.

La autora del relato nos da indicios sobre la manera en que se siente al no tener la libertad de trabajar lo que ella quiere, por el temor de ser tachada como mala maestra por no rellenar los libros, mismos que han sido normalizados como lo equivalente a tener conocimientos, ella hace el recorrido sobre las razones que la impulsaron a *“botar la toalla”*, *“para avanzar y avanzar”* sin sentido. Será que este

sea el ideal de enseñanza, tal vez no porque también nos manifiesta “*no fue lo mismo*”. Reflexionar sobre estos cambios permite ir buscando nuestra identidad como docentes, acerca de lo que queremos ser; instrumentos que sirven para reproducir o por el contrario sujetos productores de saberes pedagógicos.

Poder mirarse a través de la escritura nos hace posicionarnos para tomar decisiones que tienen que ver con lo que vamos reflexionando al escribir pero también cuando nos leen, el colectivo nos plantea preguntas que no es necesario contestar simplemente es escuchar y pensar sobre ello.

Una directora nos hace mención acerca de lo difícil que es lograr la transformación dentro de la escuela

Actualmente atravesamos tiempos difíciles de búsqueda pedagógica, de ser conscientes de nuestro rol como agentes sociales de transformación, los discursos que últimamente se les escucha a los docentes de Oaxaca, es la educación alternativa, sin embargo se queda ahí en las palabras, y se percibe a simple vista que la practica en las escuelas es la misma, siento que ahí hay que empezar, en la vida de la escuela. (maestra 5)

Esto unido al testimonio anterior nos da pistas para observar como a pesar de que tenemos un discurso al interior de nuestra vida política y sindical, en la escuela se sigue reproduciendo lo que el sistema establece, en ello veo el aporte que da la escritura al proceso de decolonizar el saber, al ir escribiendo tengo que hacer uso de la memoria y sincerarme con lo que estoy haciendo en el aula pero sobre todo con los procesos mentales que hicieron parte de esto.

El narrar los sucesos nos permite ir contra la lógica de la instrumentalización de saberes, generando sentidos a mis vivencias, contando lo que me fue significativo porque forma parte de los descubrimientos que voy teniendo pero también de las transformaciones que se van dando de manera personal y profesional, así se va construyendo el sentido de ser maestro, revelando una posibilidad de encuentro con uno mismo.

En el siguiente testimonio nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre lo que implica trabajar en colectivo, sin pretender estar sobre el otro sino más bien como generar espacios para compartir con ellos sin acciones coercitivas.

Pensaba que ahora más que antes me gusta practicar Pedagogía por proyectos con los niños... sobre todo por que observo mi escuela, la práctica de las docentes y lo veo todo tan monótono, que hasta tengo miedo de ser absorbida y no darme cuenta, y es que tampoco puedo llegar un día, reunir al colectivo y proponer Pedagogía por proyectos, pienso que primero necesito crear la necesidad en ellos de conocer algo diferente o provocar su curiosidad. (maestra 5)

Esto nos lo manifiesta una compañera que se encuentra en el dilema de imponer lo que ella desea o dejar que sus compañeras de trabajo tengan la libertad de elegir como enseñar; aunque está convencida de que el trabajo con la PpP ofrece una alternativa educativa, reflexiona acerca de si es prudente institucionalizarla sin que se le encuentre el sentido o generar un ambiente propicio para proponerlo.

En su papel como directora se encuentra en una disyuntiva porque no sabe cómo impulsar un trabajo colaborativo que rompa los esquemas establecidos, sin hacer uso del poder que tiene. Y a eso se le suma una preocupación más cuando nos relata cual es la impresión que tienen sus compañeras respecto al trabajo.

- ¿Y ahora que manualidad van a hacer?

Nuevamente la misma percepción y supongo que se encargaron de comentarlo en alguna sobremesa del recreo, es aquí donde siento que avanzo 2 pasos y retrocedo 3, pero hice un llamado a la tolerancia y dije:

-Bueno aunque parezca una manualidad, investigan como hacerlo, construyen aprendizajes, trabajan en equipo, siguen su contrato colectivo hacen la puesta en común y además realizamos la metacognición para que ellos tomen conciencia de su evaluación, aparte de que tengo un cuadro donde registro los contenidos programáticos que se van a alcanzar con el proyecto. (maestra 5)

Así lo que se escribe da muestra de los retos a los que se enfrentan, las emociones que se desprenden de la experiencia pero también de posibles soluciones, estas que se van construyendo en el colectivo y nos permiten mirar más allá de lo establecido.

4.3 Que aporta la escritura para la formación continua

Narrarse es un instrumento transformador, que permite ver lo que nos acontece desde distintas maneras, en el ámbito específico de la formación continua nos da herramientas para reconfigurarla, en específico, trataré de enunciar las transformaciones que se pueden notar desde los relatos en relación con la formación de los maestros.

Hacer ver que el trabajo es integral y que no se trata de sólo un activismo es parte de vivir los proyectos, esos proyectos que no están regulados o esquematizados desde un plan y programas sino que están en constante construcción a lo largo de las clases, este testimonio nos ofrece la oportunidad de dialogar acerca de cómo se puede uno cuestionar la concepción de lo escolarizado.

¡Maestra y a qué horas vamos a hacer el proyecto!.

Me quede pasmada quería contestar rápidamente -¡ya estamos haciendo el proyecto!, pero también quería saber ¿Qué concepción tienen ellos sobre hacer un proyecto? Creo que lo relacionan con hacer cosas, por lo que dije:

Todo esto que vamos escribiendo es el proyecto, en este momento estamos organizado las tareas, los tiempos.

No sé, pienso que no los convencí, porque sus inquietudes eran ya hacer algún trabajo. (Maestra 4)

A partir de este relato puedo constatar que la escritura le ha servido para afirmar que el trabajo con la PpP no es solo hacer actividades sin un fin, sino una pedagogía que no sigue pasos establecidos, que busca cuestionar lo que se aprende y como se aprende, sin acumular contenidos.

Se va configurando una nueva manera de hacer escuela desde lo real, teniendo presente la importancia de que lo que se aborda en la escuela sirva para la vida.

Mi preocupación giraba en que el proyecto terminara en una actividad más si no se le impregnaba un sentido social real y en donde ellos tomaran consciencia del impacto que pudieran tener.

De esta primer experiencia mire que al trabajar la pedagogía por proyectos los temas no se cortan y todo tiene un significado, porque los temas y actividades tiene un por qué y un para que, ¡claro! si es que realmente están metidos en el trabajo. (maestra2)

Mientras escribo y releo este relato me emociono porque si no estoy haciendo las cosas a la perfección tampoco estoy errando demasiado, pues percibo que los niños que se mantuvieron atentos y participes durante la actividad dan muestra del conocimiento que tienen y eso me anima. (Maestra 4)

La escritura mantiene algunas consideraciones como práctica decolonizadora, estando al centro de este proceso el maestro.

La escritura como proceso



Figura 3 procesos que viven los maestros al escribir

El que los maestros puedan incorporar reflexiones sobre su práctica nos habla sobre los procesos de transformación que ha interiorizado, como lo muestra el siguiente fragmento.

No, no, no, ¡noo!, no les estoy preguntando que dice, si no como esta escrito el texto-. En este momento pienso que tal vez no use las palabras adecuadas para que me entendieran, por que no supe como explicarme, ¡si! eso a de ver sido, a veces creo que este es mi problema, no emplear el lenguaje adecuado para los niños (Maestra 4)

Saber que tambien podemos ser nosotros el problema en la enseñanza nos da luces para saber el grado de reflexión que se esta realizando, lo que puede derivar en dejar atrás el ego de ser el que más sabe en el salón de clases, y por el contrario asumir que debemos de seguir preparandonos para poder tener mayor comunicación con los estudiantes.

Además de cambiar las concepciones de las relaciones al interior del aula, tambien se ve un cambio al compartir lo que se escribe, aunque se sigue con la idea de que no es valioso lo que acontece en el aula, y que entre los pares habrá descalificaciones en el sentido de que sólo se crítica al compañero sin notar los esfuerzos que hizo para poder realizar un proyecto.

Con el relato pareciera que todo iba viento en popa, pero no es así, pues después de analizar la estructura del proceso, escribir el primer borrador y corregirlo, me tomo tiempo atreverme dar a conocer nuestro escrito, pues sentía que iban a criticarlo, hasta incluso llegué a especular que mis compañeros maestros podrían considerar pérdida de tiempo lo que estábamos haciendo (Maestra 4)

En este testimonio se puede notar como a partir de la escritura da a conocer como se siente respecto a lo que opinan sus compañeros, la manera en que se ve como maestra, y como interioriza la vision de que si no trabaja con los libros de texto es una perdida de tiempo en el aula, con lo que podemos notar una vision colonizada del saber, en donde se legitima una vez más lo establecido frente a la construccion desde la práctica.

Este es un caminar que no termina, en cada sistematización de la experiencia nos vamos recreando y transformando, no son proyectos aislados cada uno nos va enseñando nuevas cosas. Tras algunos años de realizar esta práctica puedo decir que la escritura me ha ayudado a entender procesos sociales de los que no me había percatado, a reflexionar sobre las acciones que tengo en el aula y que incentivan la generación de un solo tipo de sujetos. Pero esta escritura no puede quedarse solo ahí sino que debe de circular, en mi caso he tenido la oportunidad de publicar un relato con el cuál documente las prácticas de discriminación de género en una comunidad serrana. (Anexo 6)

CONCLUSIONES

Trabajar desde la pedagogía por proyectos abre un nuevo panorama, tanto para los docentes como para los alumnos; en lo particular, ha sido una experiencia importante, hoy día puedo decir que el grupo que yo recibí en octubre ha tenido cambios notables respecto al trato entre compañeros, donde existe el respeto y la tolerancia.

Lucerito Rosales

El proceso de formación y transformación en los diplomantes, a través de la PpP, va más allá de sólo reunirse en colectivo, son necesarios distintos procesos que permitan ir aprendiendo y desaprendiendo lo que hemos normalizado, en este sentido, la escritura es una herramienta esencial, tanto para la reflexión como para la trascendencia de lo que se vive en las aulas y en nuestro *ser*.

El objetivo fundamental es que los maestros, por sí mismos, cuestionemos nuestras prácticas, tomando distancia desde la experiencia presenta un gran esfuerzo epistémico que me permite confirmar que la escritura ayuda a transformar esas prácticas, otorgando o recuperando el valor a los conocimientos locales y poniéndolos en la misma línea que los conocimientos escolares establecidos.

Los textos que se producen en el Diplomado muestran la *sensibilización* con la que escriben; los escritos se centran en dar a conocer de manera real lo que vivieron con sus alumnos, escritos inéditos que narran desde cada subjetividad lo que acontece en la cotidianidad. El aspecto anímico, las emociones y los procesos reflejan en los relatos los modos de enseñanza, contextos y otra manera de ver la educación.

La postura de visualización tiene relación con la forma en que se evalúan los resultados, porque es a partir de estos escritos como se valida el diplomado, en los textos, los maestros muestran lo que han interiorizado y como lo han llevado a la práctica, no es necesario una evaluación de conceptos para conocer lo aprendido

en las sesiones, la formación continua incide directamente en las aulas y, con ello, en los maestros en servicio.

Un asunto importante es que la *escritura de experiencias* no se queda solo en el ámbito local, también logra trascender a través de los encuentros nacionales realizados por la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad México, en los encuentros internacionales a través de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela y Comunidad, convocan a maestros en servicio para darles el espacio de intercambio de experiencias, constituyéndose en un instrumento que otorga *poder* a los protagonistas de las escuelas.

Al ser productores de saber, los maestros adquieren seguridad para mostrar sus prácticas como una alternativa construida que permite la transformación de sociedades desde sus lugares de trabajo. El origen de planteamientos desde lo local. Al respecto, es importante mencionar otro de los espacios en los que se comparten estas Narrativas es en la Revista digital entre maestr@s de la UPN, así sus experiencias llegan a diversos rincones del mundo.

El *proyecto de formación* alternativo cumple con las expectativas que los maestros tienen con respecto a seguir profesionalizándose, porque no sólo es cumplir con el plan establecido, sino el enfoque práctico permite un acompañamiento pedagógico, estableciendo criterios para que la escuela tenga una mejor funcionalidad.

El proyecto de formación, en su construcción macro, no termina al finalizar el diplomado, sino que está en constante reformulación, una construcción en colectivo realizada conforme a las necesidades que se presenten como Red y con los recursos de los integrantes de la misma, donde se practica el apoyo mutuo, elemento esencial de la *comunalidad*.

En el Diplomado, uno de los mayores logros es que sean los maestros quienes se hagan cargo de los *diseños curriculares* del grupo que atienden, soltar los libros de texto permite la apropiación de herramientas que les permiten construir, junto con

los niños, proyectos de aula en los que abordan contenidos que se marcan en la curricula oficial pero incluyendo contenidos comunitarios.

La articulación de la vida de los niños con la curricula en los centros escolares es uno de los mayores retos, las evidencias del trabajo con la Pedagogía por Proyectos sugieren la posibilidad de intentar la integración de conocimientos a partir de la construcción de proyectos en colectivo.

Limitaciones y líneas de la investigación

El campo de investigación es extenso, y da lugar a múltiples líneas de exploración, por ello quiero exponer algunos puntos que no profundice durante este trabajo. En la investigación no pude trabajar los procesos que construyen los maestros para pasar de la *heteronomía* impuesta desde estructuras hegemónicas a una *autonomía*, no solo en el interior de las aulas, sino también como un proceso emancipatorio que pueda hacer frente a políticas en educación que buscan controlar cada vez más a los maestros a niveles de coerción o exclusión.

La consideración de transitar entre lo establecido y lo que se puede producir desde los colectivos y redes a las que pertenecen, sugieren algunas líneas a seguir para generar un movimiento pedagógico desde abajo, donde se den procesos de organización y propuestas que hagan notar lo que se realiza, sin ser silenciados, siendo escuchados desde sus lugares de enunciación.

En Oaxaca, al conjuntar el movimiento sindical y los esfuerzos pedagógicos que realizan los distintos colectivos, es importante y tarea pendiente realizar un estudio etnográfico profundo que dé cuenta sobre los procesos que se viven dentro del estado de manera vivencial. Es posible realizar desde la Red LEO, quien siempre ha estado de manera activa en los dos ámbitos el pedagógico y el sindical.

Los procesos de interculturalidad que se viven en esta Propuesta didáctica tanto en el aula, como en la comunidad y en el Diplomado, no fueron trabajados como se debería, son importantes porque confluyen acciones que sostienen este concepto,

permitiendo demostrar que la educación intercultural no es un sueño, sino una realidad que se vive en diversas aulas en el país.

Hay una realidad en la que las culturas no se anteponen sobre otras, ni se dan los deterioros entre los actores educativos. Se debe promover un verdadero diálogo de saberes que no se quede solo en discurso, sino que se vea en la práctica, por ello la *decolonialidad* nos muestra un camino por el cual transitar para ver materializada una escuela intercultural.

En esta investigación se encontró que la escritura forma parte de la *decolonialidad* en el saber, que sumado a otras acciones buscan romper con la *colonialidad* establecida. En este proceso encontramos docentes que desde las aulas incidimos con pequeñas actividades en busca de formar ciudadanos con herramientas para construir una sociedad verdaderamente democrática.

Para finalizar, quisiera hacer mención que esta es una de las muchas propuestas académicas y pedagógicas que confluyen en Oaxaca, soy partícipe, a través de una idea, un pensamiento que muestra mi lucha para no seguir con la homogeneización cultural. El objetivo es la construcción de procesos de transformación de las prácticas en el aula, esto permite considerar otros horizontes en las formas de enseñanza, un reclamo histórico tanto de maestros en servicio como de las comunidades originarias basadas en los principios fundamentales de la vida comunal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboites, H., (2012) *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982 . 2012)*. Ciudad de México: CLACSO-UAM-X, UAM.-I, Editorial Íthaca.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La Construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroetu Editores.

Cambi, F. (2005). *Las Pedagogías del Siglo XX*. México: Editorial Popular.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial. teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (págs. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

CEDES 22. (2015). *TEEA 2015 - 2016*. Oaxaca: CEDES 22.

Del Río García, E. (2015) *La reforma dizque heducativa*. México. Grijalbo

Duhalde, M. A. (1999). *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Echeverry, C. A. (2013). *Hablar desde los márgenes. La problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Mignolo*. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Filosofía con mención en Axiología y Filosofía política. Universidad de Chile.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Fanon, F. (1963) *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica

- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la Formación*. México: Paidós.
- Flórez-Flórez, J. (2007). "Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales Latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad." En S. C. Gomez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (págs. 243-266). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ariel Practicum.
- Gobierno de la República, M. (2013-2018). *Plan Nacional de Desarrollo*. México.
- Heller, A. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península .
- Hernández, L. (2013) *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México. Rosa Luxemburg Stiftung y Para Leer en Libertad AC.
- IEEPO-SECCION XXI. (2012). *Plan Para La Transformacion De La Educacion De Oaxaca*. Oaxaca. IEEPO
- Illich, I. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jolibert, J., & Ecoen, G. d. (2002). *Formar niños lectores de textos* (Octava edicion ed.). España: Dolmen
- Jolibert, J., & Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir Textos auténticos. Vivencias en el aula*. Valparaiso: Comunicaciones Noreste Ltda.

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

Lander, E. (2000). "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes Hegemónicos". En S. Castro-Gómez, *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá : Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar,.

Maldonado, B. (2011) *Comunidad, Comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca: CSEIIO

Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto". En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127- 167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Biblioteca Universitaria. Serie Encuentros.

Martínez, B., & Mejía, M. (2002). *El maestro de portador a generador de saberes. Expedición Pedagógica 7*. Bogotá: UPN, Expedición Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo Barco.

Miranda, C. (2013). *Hablar desde los márgenes. La problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Mignolo*. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Filosofía con mención en Axiología y Filosofía política. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía Decolonial*. Buenos Aires: Del signo.

Plan de Estudios 1997. (2002). *Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina. En: Lander, Edgardo. La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales* . Buenos Aires: Clacso.

- Quijano, A. (2014) *Colonialidad del poder y clasificación social. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, CLACSO
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayan, Universidad del Cauca
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Rivera, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Piedra Rota.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente; Descripciones y debates*. México: DIE-CINVESTAV.
- Romero, A. (2005) "IV. El estudio PISA y la realidad mexicana. Los retos nacionales en la era de la globalización" en *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización*. México: UIA-ITESO-Instituto Goethe.
- Ruiz, C., Pulido, R., Ruiz, P., González, T., Chona, J., Ortiz, G., & Medoza, M. (agosto de 2010). *DIPLOMADO: La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos en educación básica*. Distrito Federal, México.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Santos, de S., B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce/Extensión universitaria.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. (2007). *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Fascículo 2. Colección de Materiales Pedagógicos. Programa

Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Unda, P. (septiembre de 2002). *La experiencia de Expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿Otros modos de formación?* Perspectivas, XXXII(3).

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos*. Colectivo zapateándole al mal gobierno.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

Zuloaga, O. (2006). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En G. H. *Pedagógica, Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Alcandía Mayor de Bogotá, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

Cerda, A. M. (2015). *La construcción de espacios sistemáticos de reflexión crítica entre pares es fundamental en la reelaboración del saber pedagógico*. Docencia, 4-15.

Díaz, C. J. (2010). *Hacia una Pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Tabula Rasa, 217 - 233.

Federicci, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M., Guerrero, B., & Hernández, C. (1984). *Límites del cientificismo en educación*. Revista Colombiana de Educación(14), 69-90.

Figuroa, M., & Lilia, M. (1 er trimestre de 2000). *La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición*. *Revisa Latinoamericana de Estudios Educativos*.(131), 117 – 142

Hernández, L. (29 de marzo de 2016). La Guerra contra el normalismo. *La Jornada*, pág. 12.

Mignolo, W. D. (1995). *Decires fuera de lugar: Sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción*. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 9-31.

Núñez, M. (2015). *¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos*. *Docencia*, 62-71.

Robles, L. (22 de 03 de 2016). Cualquiera podrá dar clases: SEP; abre concurso a universitarios. *Excelsior*, pág. 14.

Selener (1997) citado en Balcazar, F. E. (2003). *Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. *Fundamentos en Humanidades*, 59-77.

Suárez, D. (2015). *Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente*. *Docencias*, 16-30.

Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas". *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2, No. 17, 16-31.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Bolívar, A. (2002). "¿´De nobis ipsis silemus´: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,

Vol. 4, No. 1. Obtenido de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Chacón, Á. P., & Rodríguez, O. N. (Julio - Septiembre de 2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. *Educere*, 645-654. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35613218010>

Diario Oficial de la Federación. (19 de agosto de 2011). *www.dof.gob.mx*. Recuperado el 25 de mayo de 2015, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Gobierno de la República, G. (2013 - 2018). *Programa Sectorial de Educación*. México. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Gobierno de la República, G. (2013 - 2018). *Programa Sectorial de Educación*. México. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

INEE. (22 de abril de 2015). Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>

Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>

Navarro Gallegos, C. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal. *El Cotidiano*, (154) 25-37. Recuperado el 25 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736004>

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida. *Educacion*, 203-218. Obtenido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf

Oaxaca, R. (junio de 2008). *revolucionemosoaxaca.org*. Obtenido de <http://revolucionemosoaxaca.org/nota/mayor-aceptacion-del-profesorado-hacia-educacion-alternativa-en-oaxaca.html>

Reis, P., & Climent, N. (25 de mayo de 2015). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Obtenido de http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2419/reis_climent_2012.pdf?sequence=3

Reyes, Federico (2016). Cuatro palabras. 5 de abril del 016, de Excelsior Sitio web: <http://www.excelsior.com.mx/opinion/federico-reyes-heroles/2016/04/05/1084617>

Santos, B. d. (s.f.). *INTRODUCCIÓN: LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR*. Recuperado el abril de 2015, de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/>: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

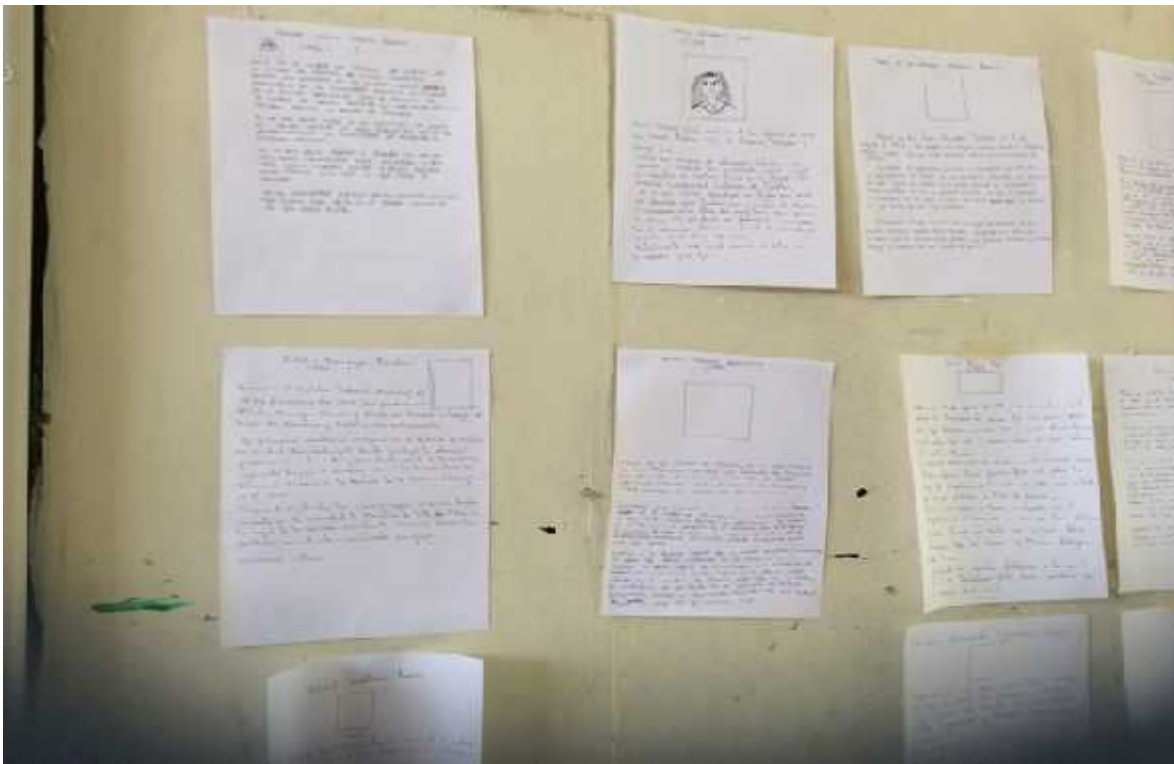
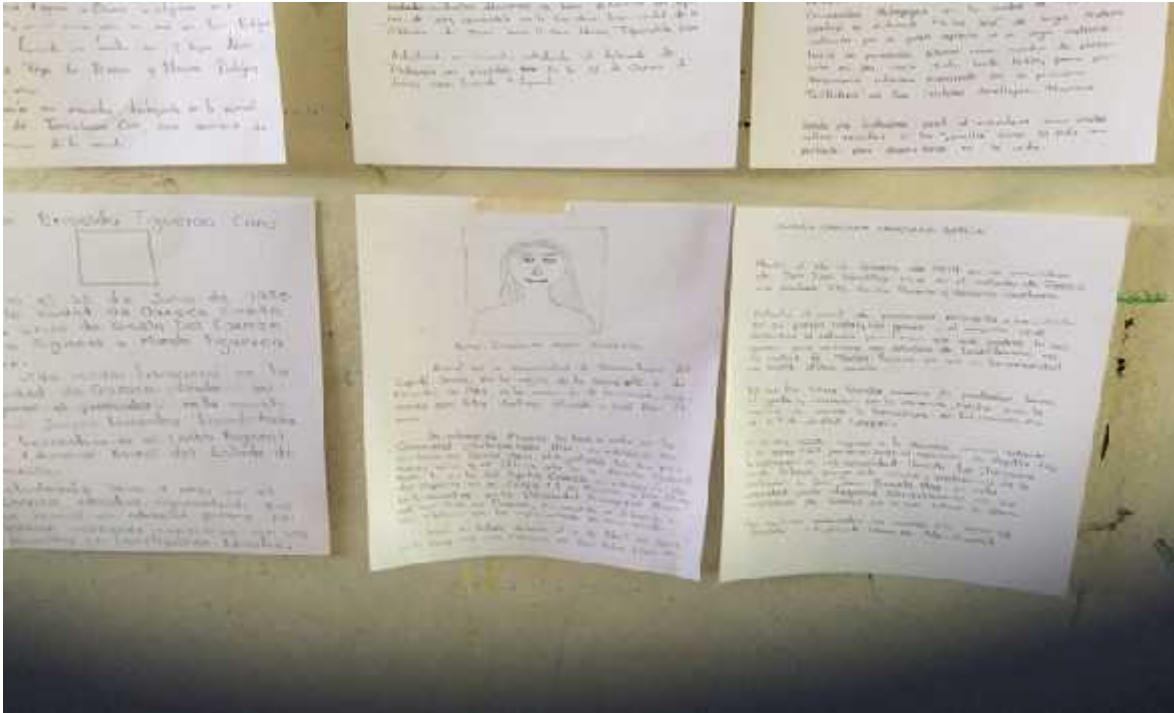
SEP. (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. 15. (C. N. Docente, Ed.) México: SEP. Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf

Tamayo, V. A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía). *Revista HISTEDBR On-line*(24), 102-113. Obtenido de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 82-96. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>

ANEXOS

Anexo 1 Biografías de los maestros, sobre su historia escolar.



Anexo 2. Sesiones del Diplomado en Oaxaca



Anexo 3



Anexo 4 Lectura de relatos entre pares



Anexo 5. Proyectos en las escuelas y participación de los padres de familia





Anexo 6.

LUCERITO ROSALES MARTINEZ

PAIS: MEXICO

RED DE LENGUAJE POR LA TRANSFORMACION DE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD MEXICO

NODO: LEO OAXACA

PRIMARIA: "MIGUEL HIDALGO" CLAVE: 20DPR1383N

LOCALIDAD: NUEVO ZOQUIAPAM

ESTADO: OAXACA

CORREO: VEMAFE.84@GMAIL.COM

UN GOL EN LA ESCUELA: EQUIDAD DE GÉNERO

CAMBIANDO DE AMBIENTE

Mi andar tiene su primer paso en el mes de octubre, en ese caminar la angustia fue una piedra en el camino cuando al borde de la desesperación, al no saber con certeza mi destino laboral, esperaba con ansia la orden de presentación la cual no volaba como yo quisiera, ella venia y tarde en el portafolio del supervisor, el destino presente es la escuela Miguel Hidalgo.

A Nuevo Zoquiapam se llega después de andar la culebra de asfalto, no sin antes tragar un poco de polvo, mis ilusiones iban junto a la orden de presentación, después de muchos arroyos, árboles vigilantes del camino, un mapache y sus críos, ardillas que volaban entre los pinos y de caprichosas nubes que viajaban sin el ajetreo del taxi, por fin las primeras casas anunciaban que estaba cerca el fin de este viaje.

Me asignaron el cuarto grado. El primer día acomodamos las mesas y las sillas en medio círculo, para que todos pudiéramos vernos. Puse un papel bond en el pizarrón y anoté la pregunta: "¿Qué vamos a hacer?". Pedí que pasara alguien a exponer sus deseos pero nadie se animaba, esperé y no se decidían; traté de animarlos pero no conseguí nada. El silencio reinaba, así que pensé: "por apresurarme, ahora nadie va a pasar". Debí primero socializar para que me tuvieran confianza, ahora ¿qué resultará de todo esto? Afortunadamente Rafael dijo: "Jugar ajedrez". "¡Sí, muy bien! Pasa y escríbelo". Los demás sólo esperaban que alguien se atreviera, y poco a poco empezaron a opinar sobre lo que querían hacer: jugar

fútbol, cuidar jardines, hacer maquetas y jugar fútbol nuevamente. Hasta ese momento los únicos que habían pasado eran los varones, las niñas sólo observaban y se quedaban sentadas. Por más que les insistí, sólo hacían el gesto de no querer hablar.

Me puse a leer en voz alta y al finalizar les pregunté:

—¿Entonces qué queremos hacer este año?

—¡Jugar fútbol! —gritaron los niños.

Intrigada pregunté dirigiéndome a las niñas:

—¿En serio quieren jugar fútbol?

Sólo se rieron, no objetaron ni apoyaron la idea. Seguí adelante con la elección, propuse hacer una lista con los temas sugeridos y si éstos se repetían, ya no los anotaríamos otra vez.

—¿Están de acuerdo?

—¡Sí!—dijeron algunos.

Al terminar la lista notamos que dominaba el tema de jugar fútbol, seguido por el de hacer maquetas y diarios. Propuse entonces que argumentaran sobre los temas propuestos para elegir uno de ellos. La respuesta a coro fue: “¡No!”. Como no sabía qué hacer, y viendo la poca participación mostrada, opté por llevarlo a votación. Fue un momento difícil. Los invité a levantar la mano para elegir el tema y el resultado fue el esperado: “Jugar fútbol”. Éste sería nuestro primer proyecto.

Tocaron el timbre de salida y observé que los niños iban contentos, pero las niñas no. Ellas eran igualmente parte del juego, así que tenía que lograr integrarlas y mostrarles que también las mujeres pueden jugar fútbol, trato de defender la equidad entre hombres y mujeres, y éste era un buen momento para demostrar mi sensatez al manejar una situación de género, vivenciando valores que les permitan trabajar de manera colectiva.

EXPERIMENTANDO EL CONTRATO

En la siguiente sesión elaboramos el contrato, y tal vez por ser un nuevo día o porque iban de mejor humor todos participaron, poco, pero lo hicieron. Fui guiando la actividad en cuanto a “qué hacer” y “cómo hacerlo” logrando un contrato muy pequeño aunque muy completo, porque mencionaba los textos informativos, la realización de una línea del tiempo y una maqueta, entre otras muchas actividades que se enfocaban al aprendizaje. Las propuestas eran dichas en su mayoría por las niñas, porque en esto los hombres no hablaban mucho.

El contrato únicamente hacía referencia a jugar futbol, y esta actividad sólo se llevaría a cabo cuando entrenaran, sin llegar a un fin. No me convencía lo acordado y tampoco sabía en qué punto me había perdido; necesité la ayuda de mis compañeros del diplomado para darme cuenta de que no había puesto atención en el deseo principal: los niños querían jugar futbol y no sólo conocer las reglas o las medidas de la cancha, tal vez por eso no lograba integrarlos.

Reflexioné por varios días y decidí que lo mejor era rehacer el contrato. Platiqué con el grupo que no lo tomó tan mal. Al principio sólo dijeron: “Entonces ahora sí vamos a jugar futbol”. Les respondí que sí y en ese momento decidimos la modalidad de futbol que querían jugar: futbol rápido o soccer. Analizando los espacios que podíamos utilizar dentro de la escuela —la cual apenas y cuenta con una Plaza Cívica sin ningún tipo de cancha—, escogieron realizar un torneo de futbol rápido que incluyera a toda la escuela. Les pregunte la razón de tal propuesta, Alex dijo: “Para que ganemos, porque nosotros ya sabemos un poco”. Johnny opinó que también serviría para que los demás aprendieran porque ellos no sabían mucho del futbol y Merari sugirió que podría funcionar para que los niños dejaran jugar también a las niñas.

Era necesario buscar la manera de llevar a cabo este torneo. “Podríamos ir a los otros grupos y decirles que se vengan a anotar y que paguen cinco pesos”, dijo Josué. Les pregunté si les parecía correcto ocupar la Plaza Cívica así nada más, sin permiso alguno. Ellos opinaron que sí, porque era parte de su escuela. Les recordé que había alguien encargado de toda la escuela. “Ah sí, la directora. Pues vamos y le avisamos”, mencionó Hugo. Entonces se pusieron a pensar en grupo la manera de dar este aviso, hasta que a uno de ellos se le ocurrió una opción: “Hay que mandar un escrito para que nos den permiso”. La solución era pedir la autorización de la directora para ocupar la Plaza Cívica como cancha de futbol, pero... “¿Cómo lo haremos?”.

ROL DE GÉNERO

Era la ocasión perfecta para trabajar con los alumnos algunos tipos de texto, y para ello les proporcioné copias de distintos documentos: una solicitud de permiso, una convocatoria, una carta familiar, un recado y una receta para que los leyeran en silencio. Luego les pregunté:

—¿Cuál de todos estos textos nos va a servir para pedir el permiso?

Nadie dijo nada, sólo se escuchaban algunos murmullos.

—Creo que éste, —mencionó Hugo, refiriéndose al recado— aquí le están pidiendo permiso a su mamá para ir a jugar.

Pregunté nuevamente:

—¿Será este texto el adecuado para que la directora nos dé permiso?

—¡No!, porque este es uno que a veces dejamos en la casa sólo para avisar que regresamos más tarde.

—Entonces ¿cuál podrá servirnos?

Rosa que tímidamente revisaba un oficio de solicitud alzó la mano y dijo:

—Creo que éste nos va a ayudar.

—A ver Rosa —empezaron a exclamar algunos de sus compañeros que le arrebataron el texto para poder leerlo.

—Momento —les dije—, las cosas se piden con respeto. No podemos ir así nada más agarrando lo que queremos, sin preguntar de quién es.

Algunos niños agacharon la cabeza y devolvieron la hoja.

—Rosa, ¿puedes leernos lo que dice el texto? —Dijo que no, que mejor lo leyera alguien más. Podía ver cómo sus ojos se llenaban de agua pero se aguantó, resistió y la animé. Después de un rato lo leyó y al escucharlo todos dijeron:

—Sí, ese es el que tenemos que hacer.

Muy bien, ahora voy a presentarles este mismo oficio pero en grande para que todos lo veamos y ustedes me digan cómo se llama. Y al tiempo que ponía el papel bond sobre el pizarrón, les iba preguntando:

—¿Esto es un cuento, verdad?

—No, no es un cuento porque no tiene dibujos y es muy cortito.

—Ah, ¿es una receta?

—No, porque no dice que platillo es.

—Entonces, ¿qué es esto?

—Pues un papel para pedir permiso.

—Y ¿cómo se le llamará a este tipo de texto?, ¿sólo “papel para pedir permiso”? o ¿cómo?

—¡No!, se le llama “solicito permiso para ocupar dos porterías” —dijo Rafael leyendo el asunto del oficio.

—¿Creen que así se le llame? Piensen, tal vez ya lo han visto en algún otro lado y no lo recuerdan.

—Creo que es un oficio.

—Muy bien, esto es un oficio y díganme, ¿para qué necesitamos un oficio?

—Pues para pedir permiso a la directora.

—Y ¿qué será lo que le diremos?

—Que nos preste la cancha.

—Muy bien, ahora vamos a ver qué partes tiene esta solicitud. ¿Me podrían decir quién la escribió?

—El director de la escuela —y mencionaron el primer nombre que se veía en la hoja.

—Ah, y ¿por qué piensan eso?

—Pues porque aquí dice su nombre y que es el director de la escuela.

—¿Qué otro nombre aparece?

—El de la maestra de la telesecundaria.

—¿Por qué creen que está al final del oficio? Noten que también aparece su firma, entonces, ¿habrá sido ella quien la escribió para pedir dos porterías que iba a ocupar?, ¿a quién creen que se las está pidiendo?

—Creo que al director.

Poco a poco empezamos a ver las partes de la solicitud y pudimos ir armando el bosquejo de un oficio que escribíamos en otro papel bond. Al finalizar, anotamos algunas de las características principales de este tipo de documentos como son: los usos de las letras mayúsculas y minúsculas, los datos del lugar en que se está escribiendo, lo que se solicita y la manera en que se debe hacerlo. Los niños participaron más que de costumbre ayudándose entre ellos y contestando rápidamente las interrogantes que yo les planteaba. Finalmente logramos redactar de forma correcta el oficio de solicitud dirigido a la directora de la escuela, para utilizar la Plaza Cívica como cancha de fútbol y llevar a cabo el torneo que se realizaría durante el recreo.

El siguiente paso fue redactar la convocatoria de inscripción al torneo, y aprovechando que ya se conocían las partes que la formaban, procedimos a elaborar la que publicaríamos en la escuela. Iniciamos con el encabezado, todos sabían que los datos de la escuela debían estar en el centro pues es la institución a la que pertenecemos. Seguían los datos de los organizadores, Johnny dijo:

—Ahí tiene que ir que nosotros lo estamos organizando.

—Sí —dijo Rosa— debe ir que los de cuarto grado lo estamos organizando.

—Muy bien, —les pregunté—, ¿cómo ponemos la frase?

Un poco indecisos se negaban a hablar y de pronto Josué dijo:

—Los alumnos de cuarto grado los invitamos a participar.

—Eso es, entonces aquí anotamos: “Los alumnos del cuarto grado y después la palabra CONVOCAN”. ¿Qué más ponemos?

—Que los invitamos a participar en el torneo y que se pasen a inscribir.

—Eso está bien, pero debemos ir por partes. Escribiré todas sus ideas y después las ordenamos ¿les parece?

PRACTICANDO LA EQUIDAD

Una vez que se tuvo la información necesaria había que ponerla en forma de convocatoria. Fuimos anotando uno a uno los puntos básicos como son: lugar, fecha y participantes. Cuando llegamos al punto de definir cómo serían los equipos, algunos sugirieron que se hicieran dos ramas, una para mujeres y otra para hombres; algunos más opinaron que los equipos deberían ser mixtos, pero a los hombres no les gustó la idea.

—No, porque esta Rosa ni puede, mejor sólo de hombres para que podamos ganar.

Merari dijo, —ya ve maestra, los hombres no van a querer.

Johnny opinó —mejor sí de los dos, así como en el cuento en el que las niñas jugaron y metieron gol, —haciendo referencia al cuento “Pateando Lunas”, que les había leído en la clase de Formación Cívica.

—Entonces, ¿qué dicen, se hace mixto o por separado?

Hubo un gran debate y en ese momento tuve que elegir de qué lado ponerme, y aún cuando no era lo más indicado, apoye a las mujeres y les di argumentos para defenderse. Intervine porque curiosamente las niñas comenzaron a discutir y a defender su posición:

—Déjenos jugar, nosotras también hicimos el proyecto —dijo Rosa.

—Pero ustedes ni saben —comentó Alex.

—Por eso vamos a entrenar, ahí lo dice en el contrato —habló Isela.

—Sí, pero ustedes ni sirven para patear, les da miedo —dijo Rafa.

—No maestra, mejor que jueguen aparte —dijo Hugo.

—Vamos a jugar todos juntos —apuntó Johnny.

—Pues juega tú con ellas, tú también ni puedes jugar bien —finalizó Rafa.

La situación estaba muy fuerte, se veía en sus rostros enojo, y en algunos tristeza, pero aproveché que tenía a dos hombres del lado de las mujeres, para llevar el asunto a votación.

—Entonces votemos.

—¡Sí! ¡No!

La mayoría aceptó.

LA VENTAJA DEL MAS FUERTE

Otro punto en el que nos atoramos, fue al resolver cómo se jugaría. Si decidíamos que hubiera una sola categoría los chiquitos tendrían que enfrentarse a los de sexto grado, cosa que no le agradó a la mayoría. Fue entonces cuando Johnny, dijo:

—Pues hacemos dos categorías, una de primero a tercero y la otra de cuarto a sexto.

—No, mejor que sea de primero a cuarto para que así ganemos —dijo Alex.

—Sí maestra, porque los de sexto están muy grandes y luego nos van a ganar.

—Y así nosotros les ganamos a los chiquitos y ya nos toca un premio, sino mejor ni los hacemos.

—Piensen, ¿sería justo que los niños chiquitos jueguen contra ustedes?

—Sí, para que ganemos.

—No, porque los podemos lastimar.

—Entonces ¿qué hacemos?

—Bueno, está bien, que haya una categoría de primero a tercero, y otra de cuarto a sexto, pero ni vamos a ganar y va a ser por su culpa.

—Vamos a platicarlo, no es culpa de nadie, todos vamos a entrenar y si no ganamos ni modo, lo importante es que van a convivir con sus compañeros.

—Pero nosotros queremos ganar.

—Sí, pero los niños chiquitos también deben jugar con niños que no estén muy grandes porque se pueden lastimar.

—Bueno, está bien.

No quedaron muy convencidos pero se animaron al pensar que ellos ya estaban entrenando y los demás todavía no. La convocatoria quedó lista para invitar a los demás alumnos. Josué, Hugo y Rafael fueron los comisionados para pasar de grupo en grupo haciendo la invitación. Cuando regresaron al salón de clases, sólo dijeron que los alumnos más emocionados fueron los de primero y segundo. A la hora de la salida, se acercaron los muchachos de grados superiores con la intención de anotarse. Del grupo de quinto, llegaron solamente los hombres, y cuando pretendieron inscribirse se les recordó que la convocatoria incluía la participación de sus compañeras, a lo que respondieron:

—No, mejor así no, nomás de nosotros.

—Podría ser así pero en la convocatoria ya está escrito —dijo Rosa.

—No niños, nadie se va a inscribir a su torneo, mejor cámbienle y que sea de hombres. Su expresión era de gran inconformidad, un tanto agresiva y se retiraron muy enojados; ocurrieron muchos casos similares con los grupos superiores que provocaron un desánimo general. Hubo un momento de indecisión, mis alumnos querían cambiar la convocatoria para que fuese sólo de hombres, pero las mujeres decidieron defender su organización y no lo permitieron. Lo que calmó un poco las cosas fue la emoción de los grados inferiores que no

pusieron objeciones e inscribieron a sus equipos con un número mayor de niñas que de niños. Esto sirvió de ejemplo, y los demás poco a poco se fueron integrando porque no quisieron quedarse sin jugar.

RESPETANDO LA CONVOCATORIA

El torneo comenzó. Los juegos eran durante la hora del recreo, salvo los diez primeros minutos destinados al almuerzo. Los primeros partidos de los grados inferiores, se llevaron a cabo sin contratiempos; fue una sorpresa para todos que los alumnos de primero ganaran esta categoría. Cuando se enfrentaron quinto y sexto, los niños se percataron de que los alumnos estaban metiendo a más hombres que a mujeres y les dijeron que no iniciarían el partido hasta que hubiera igual cantidad. Molestos llamaron a otra niña para que entrara a jugar y los ganadores fueron los alumnos de quinto. En el siguiente partido jugaron cuarto contra quinto y fue un partido muy emocionante, las mujeres demostraron que aunque no sabían jugar, sí podían defender la portería, logrando un marcador de uno a uno que se desempató en penales perdiendo mi grupo que obtuvo el segundo lugar.

La premiación estuvo a cargo de los mismos alumnos. Al primer lugar se le dieron dulces, y a los dos primeros lugares de cada categoría, medallas de chocolate. El evento se desarrolló en forma desorganizada por los niños pequeños que se amontonaban sobre los premios y porque el sonido no servía muy bien, pero aún así, premiaron a los equipos ganadores.

EVALUANDO

Una vez terminado el proyecto tenía que asignar la calificación correspondiente al primer bimestre y ya llevaba un atraso de dos semanas. No sabía cómo hacerlo, así que tendría que idear la manera de lograrlo. Primero pedí a todos los niños que se autoevaluaran de acuerdo a las actividades del contrato; después procedimos a evaluarlos colectivamente. En este punto hubo discusiones y algunas recriminaciones hacia unos niños que no cumplieron lo que habían prometido. Mi papel en este momento fue el de mediadora dirigiendo los análisis y reflexiones del grupo. Al final todos estuvimos conformes, o al menos esa fue mi impresión. Respecto a las evaluaciones, los padres me presionaban por un lado, la dirección por el otro, y yo no lograba definir cómo obtendría los valores de cada alumno pues en mi lista de cotejo

sólo había puesto anotaciones cualitativas que en este momento tendría que convertir en calificaciones.

Con esta escala asigné las evaluaciones y la mayoría obtuvo entre 7 y 8. Sé que me falta conocer más sobre la forma adecuada para evaluar estos proyectos, pero en este momento fue lo que mejor me sirvió. Algunos padres estuvieron en desacuerdo argumentando que sus hijos merecían un mejor promedio, pero al explicarles cómo se estaba trabajando les pareció bien y quedaron conformes con lo que sus hijos habían aprendido y la manera en que lo habían logrado.

Trabajar desde la pedagogía por proyectos abre un nuevo panorama, tanto para los docentes como para los alumnos; en lo particular, ha sido una experiencia importante, hoy día puedo decir que el grupo que yo recibí en octubre ha tenido cambios notables respecto al trato entre compañeros, donde existe el respeto y la tolerancia. Estoy consciente que romper con el machismo en una comunidad es algo que no está en mis manos, pero al menos en el aula se pudo establecer un clima moderado entre géneros.