

**Formación docente, trabajo
en red y pedagogía por proyectos.
Una alternativa para democratizar
la escuela**

*María del Carmen Ruíz Nakasone
María Guadalupe Correa Soto
Jorge Alberto Chona Portillo*

Formación docente, trabajo en red y pedagogía por proyectos.
Una alternativa para democratizar la escuela
*María del Carmen Ruíz Nakasone, Ma. Guadalupe Correa Soto
y Jorge Alberto Chona Portillo*

Primera edición, enero de 2021

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

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-385-1

F

LB1719

M6

Ruiz, Nakasone, María del Carmen

R8.4

Formación docente, trabajo en red y pedagogía por proyectos : una
alternativa para democratizar la escuela / María del Carmen Ruíz Nacasone,
María Guadalupe Correa Soto, Jorge Alberto Chona Portillo. -- Ciudad de
México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (33 p.) ; 740 KB ; archivo PDF. -- (Fascículos a 40
años de la UPN)

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-385-1

1. MAESTROS - FORMACION PROFEIONAL - MEXICO 2.
PROGRAMAS EDUCATIVOS 3. GRUPOS DE TRABAJO 4.
INNOVACION EDUCATIVA I. Correa Soto, María Guadalupe Coaut. II.
Chona Portillo, Jorge Alberto Coaut. III. t. IV. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PROYECTO PILEC (UPN) Y LA RED DE LENGUAJE, MÉXICO	7
REPENSAR EL AULA, OTRAS CONFIGURACIONES DESDE LA EXPERIENCIA DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS, VOCES DE NIÑAS/OS Y MAESTRAS/OS	11
UNA BREVE CONCLUSIÓN	31
REFERENCIAS	32

FORMACIÓN DOCENTE, TRABAJO EN RED Y PEDAGOGÍA POR PROYECTOS. UNA ALTERNATIVA PARA DEMOCRATIZAR LA ESCUELA

*María del Carmen Ruíz Nakasone**
*Ma. Guadalupe Correa Soto***
*Jorge Alberto Chona Portillo****

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es producto del trabajo colectivo realizado en el proyecto de Intervención La Lengua Escrita, la Alfabetización y el Fomento a la Lectura en Educación Básica (PILEC) y de la Red de Lenguaje, México. Se ha organizado en dos apartados: **La Formación Docente desde el Proyecto PILEC y la Red de Lenguaje, México y Repensar el aula, otras configuraciones desde la experiencia de la Pedagogía por Proyectos, voces de niñas/os y maestras/os.**

* Eje Temático: Formación y Actualización Docente

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Participa en el Proyecto PILEC y Coordina la Red de Lenguaje México. Profesora de Educación Primaria. Licenciatura en Psicología Social, UAM-I. Estudios de Maestría en Educación, UPN-Ajusco. Contacto: cruiz@upn.mx

** Docente de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Laboró en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094, Centro. Participa en el Proyecto PILEC y en la Red de Lenguaje México. Lic. en Pedagogía, UNAM. Maestría en Computadoras Aplicadas a la Educación por la Universidad Arturo Rosenblueth.

*** Docente de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Laboró en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095, Azcapotzalco. Participa en el Proyecto PILEC y en la Red de Lenguaje México. Licenciatura en Comunicación Social, UAM-X, Maestría en Ciencias Antropológicas, UAM-I. Doctorado en Pedagogía, UNAM.

En el primero, la presencia histórica del Proyecto PILEC, sus aportaciones en la construcción de propuestas para la formación de docentes y la animación sociocultural emprendidas en las comunidades desde un sentido colectivo, han dado origen a la conformación de grupos de maestros organizados en redes autónomas, la Red de Lenguaje, México. Una red que, a partir de las diversas experiencias emprendidas con maestros de Oaxaca, Distrito Federal y Monclova, Coahuila, ha logrado construir veredas para la formación y la transformación escolar, con principios democráticos, en contextos institucionales adversos.

El segundo, las voces de niñas/os y maestras/os constituyen la algarabía del aula, una metáfora del bullicio en libertad. Las palabras se dicen y se emprenden para construir acuerdos y responsabilidades. Se aprende a tomar la palabra, a escuchar, y sobre todo, a compartir. La experiencia vivenciada es a la vez, la base de una configuración subjetiva, como de sentidos –también– subjetivos. Niñas y niños encuentran sentido al aula y otorgan lugar a sus aprendizajes. Los maestros y las maestras, se descubren como otros que no se imaginaban o pensaban. Los padres de familia se reconocen como participantes de una comunidad, la escolar. Las autoridades descubren que un día fueron maestros.

Asimismo, en este apartado, se generan los principios de comunidad, desde lo individual y colectivo hacia lo social, es decir, al ser del sujeto que subyace en las aulas; un sujeto con voz propia que desarrolla y modifica su personalidad a medida que dimensiona los procesos cognitivos, que reconoce su saber y socializa lo aprendido. Un sujeto que construye nuevos conocimientos a través del diálogo, las preguntas y las acciones que emergen de la vida cotidiana y que se trasladan a la vida escolar para resolver problemas, analizar situaciones y construir espacios de vida cooperativa; en otras palabras, sujetos que viven una vida democrática en las aulas y escuelas.

LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PROYECTO PILEC (UPN) Y LA RED DE LENGUAJE, MÉXICO

En el año 1991 llegamos a la UPN, México, con una larga trayectoria de lucha político-sindical y académica. Así, nos pudimos conformar como un grupo de profesores para impulsar un proyecto alternativo con docentes de educación básica, tanto de Oaxaca como de la Ciudad de México, al cual nombramos La Lengua Escrita, la Alfabetización y el Fomento a la Lectura en Educación Básica (PILEC) (González, R., Pulido, R. y Ruíz C., 2009).

En el proyecto PILEC se ha planteado que los maestros somos sujetos portadores de saberes pedagógicos, constructores de cultura, generadores de propuestas pedagógicas innovadoras, cuyo accionar ha contribuido a la reflexión educativa. Desde esta concepción, se ha promovido la construcción de proyectos colectivos de aula, escuela y comunidad, a través de la Pedagogía por Proyectos y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.¹

Adoptamos la Pedagogía por Proyectos y la Documentación Narrativa, por encontrar en éstas una estrategia de formación con posibilidades de construir desde diversos contextos, una alternativa para transformar nuestras prácticas en las aulas, escuelas y trascender hacia nuevas relaciones en y con la comunidad. Las necesidades pedagógicas de nuestras escuelas, los programas escolares homogéneos, las propuestas de formación de docentes desvinculadas de las realidades de las aulas, fueron las razones a transformar, por las cuales emprendimos este camino.

Por otra parte, desde 1996, PILEC ha sido un proyecto protagónico en la conformación de redes de maestros. Aquí descansa la identidad colectiva del proyecto: la construcción de una propuesta de formación de

¹ Actualmente uno de los programas de formación del proyecto PILEC es el Diplomado La Enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos, adscrito a la UPN, Unidad Ajusco, cuya responsable es la Profra. María del Carmen Ruíz Nakasone.

profesores de educación básica, que se ha fomentado durante los veintitrés años de su quehacer. La Red de Lenguaje, México, es producto de esta historia² (Ruíz, C., López, M., Chona, J. y Pulido, R., 2014).

En PILEC y la Red de Lenguaje, asumimos nuestra formación como un proceso de transformación y emancipación, pues en el trabajo pedagógico que realizamos en nuestras aulas, decidimos el qué, por qué, para qué y el cómo de nuestro quehacer educativo. Como proceso de reflexión sobre nuestra práctica, desarrollamos un lenguaje de autocrítica y a la vez propositivo, dado que nos permite producir conocimiento pedagógico y generar prácticas educativas alternativas que confrontan los esquemas dominantes dentro y fuera de las escuelas Carr y Kemmis (1986).

Esta manera de asumirnos, nos diferencia del modelo de formación docente que prevalece en nuestro país, que se lleva a cabo fundamentalmente en las instituciones escolares. En los programas de actualización dirigidos a maestros, se refleja la tendencia a *capacitar, transmitir, preparar, actualizar, nivelar* a los docentes que *no saben*, conforme a las demandas de la política educativa sexenal vigente.

Estas formas de llevar a cabo la formación de profesores, ha fortalecido la concepción de maestros como sujetos reproductores de reformas que se instrumentan desde la política educativa. Este sujeto reproductor, constituido desde el deber ser, con prácticas alienadas, está muy distante

2 Los propósitos de la Red de Lenguaje son: 1) Favorecer procesos de formación autónoma entre los docentes, como agentes de transformación social en las escuelas y sus comunidades, desde un sentido cooperativo, horizontal e incluyente. 2) Favorecer la construcción de herramientas teórico-metodológicas con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguaje. 3) Promover la formación lectora desde la animación pedagógica y sociocultural, y la Pedagogía por Proyectos desde un enfoque global para acceder a la cultura escrita entre niños, profesores y padres de familia, tanto en la escuela como en la comunidad. 4) Impulsar la investigación autobiográfico-narrativa de experiencias y saberes a través del relato, que posibilitan la producción y difusión de conocimiento pedagógico, desde un discurso alternativo y emancipador.

Actualmente la Red de Lenguaje, México forma parte de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y de la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde la Escuela.

del planteamiento del ser maestro, como un sujeto que piensa, propone y actúa para transformar sus prácticas y entorno. La formación docente, desde esta perspectiva, implica ofrecer a los profesores una capacitación homogénea.

Dicha visión merma la posibilidad de concebir y practicar la educación desde los contextos y necesidades particulares de los actores educativos. Como contraparte, en el Proyecto PILEC y la Red de Lenguaje, México, asumimos nuestra formación a partir de proyectos de investigación y/o innovación, como medios para formarnos y transformar nuestra acción pedagógica. Partimos del reconocimiento de la complejidad de la práctica docente, de la reflexión y la autocrítica, para emprender los procesos de deconstrucción que llevamos a cabo con nuestras propias prácticas. La solidaridad, confianza, el trabajo colectivo y cooperativo, la horizontalidad, participación voluntaria, inclusión y el respeto a la diversidad, son principios que orientan nuestro actuar, que nos permiten tejer relaciones dialógicas, donde la argumentación es la base para favorecer actitudes negociadoras y consensuar acuerdos. Estos principios de actuación, nos han enseñado a ser corresponsables en nuestros procesos de formación y transformación, y nos invitan a superar la competitividad, el aislamiento, el individualismo y a evitar las decisiones unilaterales y las relaciones jerárquicas entre los profesores (Ruíz, C., et al, 2014).

Esta perspectiva de formación ha contribuido en el cambio de nuestras prácticas educativas instituidas a prácticas educativas instituyentes, ha orientado nuestro pensar y actuar desde la autonomía y la autogestión, como formas de ser y hacer en los procesos de construcción de las redes y en la construcción de las políticas educativas impulsadas desde la escuela y sus contextos.

Por estas razones, las y los profesores hemos encontrado en la Pedagogía por Proyectos, caminos para nuestro andar en las aulas y comunidades en sintonía con una perspectiva de formación que contribuya a la construcción de una vida en la aulas y escuelas, más humana, solidaria y democrática.

Las profesoras de la Red de Lenguaje, que han participado en el Proyecto PILEC, comparten sus reflexiones del por qué llevar a cabo la Pedagogía por Proyectos:

“Los maestros generalmente estamos en la búsqueda de nuevas propuestas que nos permitan transformar el trabajo en el aula. Fue en la Red donde encontré esta posibilidad de trabajar de manera diferente, de innovar” (Saavedra Romero, Cristina. Alebrijes: Un proyecto creado por todos).

“No dejaba de pensar que una vez más el autoritarismo, típico en muchas de nuestras escuelas del D. F., me había designado trabajar con un grupo de sexto grado de primaria a pesar de la negativa que yo manifesté: prefiero trabajar con el mismo grupo un año más, se facilitaría el desarrollo de proyectos que habíamos iniciado en segundo grado y daríamos continuidad al proceso de aprendizaje. “Hay que pensar en tener buenos resultados en la prueba Enlace - indicó el director- por eso trabajarás con sexto” (Camacho González, Elizabeth. Volcán por estallar...o ¿cómo funciona la naturaleza?).

“Continúo trabajando en la escuela primaria Profr. Gabriel Lucio Argüelles, (...) (ahí) los empleos de los padres son de tiempo completo y no están con sus hijos todo el día, ni al pendiente de ellos con tareas, hay un alto índice de drogadicción y venta de droga. Cada vez que iniciamos un ciclo escolar se empieza con las mismas actividades de siempre, los famosos cursos de capacitación y actualización, donde el concepto sigue siendo el mismo, cursos al vapor que generan muchas dudas y que como siempre resolveremos los maestros en la marcha. Así que lo importante y real es, cómo le voy hacer para trabajar la propuesta de Pedagogía por Proyectos y empatar la propuesta de la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica). Sin que esto genere un trabajo doble” (Saavedra Romero, Norma. Pedagogía por proyectos: Tercera llamada, comenzamos).

El hastío en las palabras denota una fuerte carga de desencanto hacia un sistema educativo que no se preocupa por una formación continua de sus maestros, mucho menos por generar otras condiciones de trabajo y de valoración de la docencia. Los maestros quedan a su propio accionar,

para no abandonar(se) su profesión se hacen de recursos para tener una vida en el aula y las escuelas.

En PILEC y en la Red de Lenguaje, cada experiencia que hemos realizado contribuye a la búsqueda de nuevas configuraciones del ser y el hacer de nuestra profesión, donde la experiencia, como modo de repensarnos y resignificarnos, ha jugado un papel relevante en la constitución de un sujeto-maestro que hace pedagogía desde la toma de conciencia y su cotidianidad.

REPENSAR EL AULA, OTRAS CONFIGURACIONES DESDE LA EXPERIENCIA DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS, VOCES DE NIÑAS/OS Y MAESTRAS/OS

En no pocas ocasiones consideramos que el aula es sólo eso que llamamos salón de clases, es decir, un lugar delimitado por sus paredes. Repensar el aula es la búsqueda para comprenderla, teniendo en cuenta que es un espacio de intercambios e interacciones entre los docentes y los estudiantes. Ahí se construyen conocimientos y sentimientos, se socializan formas de ser y de pensar. Es el lugar de los muchos lugares. Las experiencias de vida de niños, niñas y jóvenes son incorporadas en las aulas.

El aula, un campo donde convergen diversas miradas
A menudo, en los relatos de aula narrados por maestros, es posible encontrar un tono de nostalgia. Lo que nos lleva a suponer una cierta disposición o voluntad para iniciar algo de manera diferente. Generalmente, ese pasaje tiene que ver con la forma en que se percibe a sí mismo/a y el inventario que realiza de su acción docente. Es a su vez, una manera de interrogar su experiencia, el desasosiego, la atención, la duda, el asombro, pero sobre todo el vínculo con los otros.

En las palabras de Lorena Sosa:

“Cuando miro el pasado, mis primeros recuerdos como maestra de educación primaria que llegan a mi mente, como una gran tormenta, aún son frescos y fuertes por lo que me hace dudar de la función que tengo ahora, ser directora. Esta nueva etapa me hace sentir confusión,

preocupación, desesperación y a veces angustia frente a los invaluable recuerdos con mis alumnos que son de una belleza incalculable y de gran aprendizaje que nunca olvidaré. Llega muy viva a mí la última experiencia directa con niños de primer grado... Celebrando 100 años de la Revolución Mexicana” (Sosa Parada, Lorena. Revolucionando juntos)

Se traza una mirada por lo que fue y que hoy no es, debido al cambio de función. Esa experiencia desde la Pedagogía por Proyectos da a Lorena el aliento para pensar y pensarse:

“hoy que soy directora, me gustaría que mis compañeros de centro de trabajo practicaran la Pedagogía por Proyectos, compartir con ellos esta propuesta para que vivan y convivan con sus alumnos, acortar distancias entre quien enseña y quien aprende. Es aquí donde yo tengo conflicto personal porque no quiero quedarme observando la clase, sino generar un cambio real, auténtico en la práctica docente”. (Sosa Parada, Lorena. Revolucionando juntos)

El sistema educativo ha elaborado una mirada desde la posición del poder o de las ideologías existentes, desde lo técnico y la lejanía. Una mirada que puede ser interiorizada por los docentes, es mirar a la profesora como directiva de un centro de trabajo y compañera docente, que busca compartir la experiencia de un trabajo diferente, que apela a una educación que va más allá de la evaluación, la gestión y las medidas de responsabilidad, que se circunscribe en los rostros, las palabras y los gestos de los niños y sus historias personales; de prestar atención a niños y niñas, en tareas y situaciones específicas; trazar un ir y venir de lo inmensurable a lo singular, como los procesos de indagación, memorizar con sentido, intercambios lingüísticos y diálogos que surgen cuando niños y maestra se proponen en su proyecto Celebrando 100 años de la Revolución Mexicana: aprenderse canciones propias de la época de la Revolución para interpretarlas en las calles un 20 de noviembre en el desfile conmemorativo. Un proceso de resignificación.

Del contexto al aula. Olimpia Olivera recorre un sendero, de la nostalgia al posible conflicto, no en el aula, sino con las tradiciones escolares.

“Cada vez que cruzo el centro de San Baltazar Guelavila me gusta

detenerme a contemplar el mural que cubre una de las paredes de la biblioteca del pueblo. Lo primero que llama mi atención en el mural es la enorme serpiente que ondula en las puertas del pueblo y que tiene una flor en la cabeza, luego el cerro en el fondo, Nueve puntas, imponente, como si resguardara a la señora que está haciendo tortillas, al campesino que siembra, a ese otro que corta las pencas del maguey para desnudar el corazón del mezcal, luego miro la iglesia de piedra, y cómo de manera surrealista una bandera de nuestro país ondula en esos cielos. Eso me causa un poco de risa pues un tubo de electricidad en medio de aquella pared fue lo que provocó la aparición de esa bandera... lo cual me recuerda que lo que más me gusta mirar en esa composición, es un cuadrito pequeño, como hoja blanca que dice: Elaborado por alumnos de la Escuela de Bellas Artes de la UABJO” (Olivera Santiago, Olimpia. Un buen ciclo escolar en San Baltazar).

La nostalgia subyace en el recuerdo de lo hecho, de las acciones emprendidas y los resultados obtenidos: el vínculo entre estudiantes de niveles educativos diferentes para emprender otros aprendizajes a través del arte, la literatura y la acción pedagógica. El recuerdo que explora y fecunda la memoria para traer a cuenta a los protagonistas de las historias escolares.

Deviene entonces ese imaginario que los maestros construimos del grupo, lo deseable en la tradición de una cultura escolar.

“Eran un grupo muy bien portado, de esos que todos los maestros soñamos con tener, no gritaban, estaban muy bien sentaditos, limpios y no eran groseros, bueno, esa fue mi primera impresión poco a poco fueron cambiando” (Olivera Santiago, Olimpia. Un buen ciclo escolar en San Baltazar).

Entonces sucede la ruptura: “En sus propuestas de proyectos de aula para el ciclo escolar pude percatarme de sus deseos: conocer el mar, ir al zoológico, ir a Oaxaca, hacer un huerto. No pudimos ponernos de acuerdo cuál de todos desarrollaríamos primero porque los niños refutaban las propuestas de las niñas, así que decidimos hacer varios proyectos al mismo tiempo. Esto provocó un problema, bueno un conflicto para mí,

supe que este año sería complicado, diferente, de aprendizajes porque al parecer... no habría espacio para las asignaturas. No. Habría que ocupar el tiempo en desarrollar sólo proyectos de aula, no lo había hecho antes, ¿qué iba a decirle a la directora?" (Olivera Santiago, Olimpia. Un buen ciclo escolar en San Baltazar).

Y es que, como dice Greene (2005, p.39)

tanto para aprender como para enseñar, se ha de tener conciencia de dejar algo atrás y, al mismo tiempo, de perseguir algo nuevo, y esta clase de conciencia debe ir ligada a la imaginación. Según John Dewey, por ejemplo, la imaginación es la <puerta de entrada> a través de la que los significados derivados de experiencias pasadas llegan hasta el presente; es <el ajuste consciente entre lo nuevo y lo viejo> (1934: 272). La comprensión reflexiva de nuestras historias vitales y de nuestras búsquedas en curso (una comprensión que se extiende más allá de donde hemos estado hasta ese momento) depende de nuestra capacidad para recordar cosas pasadas.

Las miradas que convergen en el aula, tienen que ver con nosotros mismos y con los otros. Tiene que ver con nuestras formas de pensar, ser y actuar. Con nuestra condición docente ante el tradicionalismo de una cultura escolar dominante. Con la incertidumbre por los cambios constantes en materia de política educativa. Por los distintos papeles que nos toca jugar como actores de la educación. En tanto que espectadores, depositamos nuestras miradas en los niños y las niñas para descubrir sus diferencias, roles, inquietudes, conductas y prácticas.

Retornar la mirada y descubrir es, sin duda, una de las tareas más difíciles para los profesores, puesto que representa una búsqueda por salir de lo habitual, de crear condiciones diferentes, de construir espacios donde el aula se transforma en escenarios para la imaginación. La mejor aventura quijotesca en pos de trazar nuevas hojas de ruta, de navegar en la diversidad, de emprender los nuevos viajes al interior del aula, en tanto que formas de habitar la docencia. Suponer que el aprendizaje tenga realmente lugar.

Es muy probable que cada maestro, de acuerdo a su formación, tenga un conjunto de ideas acerca del interior del aula que, de alguna manera, comulgan con la percepción que de las aulas tienen los arquitectos que construyen las escuelas, así como de los diseñadores de los espacios educativos. Prevalece el sentido de la actividad, el aula se vuelve un mercado lingüístico, una feria de experimentos, una curaduría para montar una exposición de alebrijes, un taller de cuento, una tienda de dulces, un huerto o un auditorio para conferencias.

“Llegamos al momento esperado. Bajamos 8 mesas del salón, las repartimos en el patio, colocaron sus volcanes y con nervios, risas, discusiones y mucho movimiento se dispusieron a su tarea. En cuanto empezaron a salir al patio los niños de otros salones corrían a las mesas para ver la gran demostración y atentamente escuchaban la explicación que les daban. No sabría decir quiénes estaban más contentos, si los niños que observaban, los que explicaban o yo” (Camacho González, Elizabeth. Volcán por estallar...o ¿cómo funciona la naturaleza?).

“Durante esa semana se organizaron las actividades que se realizarían el día de la exposición, los adornos que se colocarían, cómo se acomodarían las mesas, quiénes eran lo que iban a dar la explicación a los visitantes, cómo se les iba a recibir, quién diría las palabras de bienvenida y de agradecimiento y los tiempos. Elaboraron la cédula para su alebrije, en la cual, batallamos mucho para hacerla, (...) En el momento que se dio el toque para entrar a los salones, empezaron a sacar los adornos y me decían: “Ya nos vamos a la biblioteca, hay que empezar a adornar”. Sin duda, ese día fue de mucha satisfacción para todos, el ver llegar a sus papás y compañeros los emocionó, estaban felices, sus rostros sonreían y yo, en ese momento, pensé que las palabras de Carlos habían tomado el poder de la creatividad, imaginación y toque personal en cada uno de sus alebrijes; el momento se llenó de magia e ilusiones” (Saavedra Romero, Cristina. Alebrijes, un proyecto creado por todos).

La ciencia, el arte y la vida son áreas del hombre que generan procesos de creación y recreación, de desarrollo intelectual y formas de pensar. Los proyectos de ciencia, lenguaje, arte y de la vida cotidiana, elaboran una

interpelación del sujeto. El hombre se encuentra a sí mismo, se descubre en el otro a partir de las relaciones, que bien podríamos decir, relaciones en una actividad estética, que provoca encuentros y desencuentros, descubrimientos y reconocimientos. Es entonces que el aula se transforma en un ambiente para la acción, un ambiente que acoge a los niños, que facilita las condiciones de escucha recíproca entre el mundo de la infancia y el mundo diseñado por los adultos, bajo el fundamento de dos imágenes: la del niño y la humanidad como un todo. Ahí radica el trabajo educativo: generar las condiciones de comprensión y comunicación de todos los mundos en uno solo, ese mundo de lo posible, uno para habitar el espacio. Parmiggiani afirma que (en Vecchi, 2013, p.157)

Para un artista, significa elegir un lugar como emblema de una idea y pensar en él como una voz en su obra... y, a través de su obra, comunicar la energía, la presencia y la profundidad de este lugar, informándolo y dándole significado... Las obras son, por tanto, expresiones de una auténtica solidaridad con su ambiente y su realidad.

Así, navegando en un mar de ideas se generan procesos de gestión, construcción de acuerdos y negociación de significados, construir el sentido de responsabilidad en niños, maestros, autoridades y padres de familia, principios de comunidad, y al mismo tiempo un proyecto en que el profesor desarrolla actividades para consolidar los procesos de lectura y escritura en niños de primer grado; cambian las ideas, los conceptos y los enfoques de lo educativo, del aprendizaje y del conocimiento. El arte y la creatividad encuentran un lugar en el aula. La ciencia a través de la experimentación, hace estallar volcanes al mismo tiempo que estallan miradas, aprendizajes y saberes.

Los niños aprenden a tomar la palabra: la libertad de hablar y decidir en el aula.

Es impensable la figura del maestro sin la presencia de los alumnos. ¿Cómo puede existir el maestro, cómo puede transformarse, cómo logra buscar en cada momento de intercambio respuestas diferentes, desde

dónde logra estructurar diferentes estrategias, qué es lo que mueve su interés por innovar, por buscar, por encontrar? El maestro es maestro por y para sus alumnos. El maestro sólo es y se vive a partir de sus alumnos. Y, sin embargo, en no pocas ocasiones la gran ausencia en el aula, ha estado en los niños, de pronto toda nuestra atención se centra en la enseñanza y no escuchamos sus voces, nos concentramos tanto en cómo enseñamos que nos olvidamos de lo maravilloso que es mirar cómo se aprende (Latapí). Incluso, cuando pensamos en los niños, somos nosotros, los maestros, quienes decidimos cuáles son sus intereses, sus gustos y sus acciones, es entonces que asumimos que los niños así son, decidimos por ellos.

Muchas veces, maestros, directivos o papás, ignoramos que el centro de los procesos en el aula, son los niños. Los múltiples cambios y adecuaciones a los programas, producto de las reformas, subsumen al docente y lo introducen en un círculo de dudas e imprecisiones que lo llevan a dinámicas de adaptación y de respuestas inmediatas, se ve obligado a desviar su atención y poner en un segundo plano las necesidades y los intereses de los niños. Lo mejor, quizá a manera de respuesta en algunos docentes, es entablar una relación estrecha con libros, contenidos, gestiones, teorías y procesos administrativos, y es entonces, cuando más se aleja de la palabra del niño, de su voz, de sus expresiones, gestos, dudas e inquietudes.

Dejar de escuchar a los niños se ha vuelto una constante, cómo poder escucharlos, si se exige cumplimiento de contenidos, estudio y conocimiento al vapor de reformas que irrumpen en un contexto diferente y con sus propias peculiaridades, dando como resultado un maestro saturado, lleno de demandas y de procesos no terminados. En este escenario se torna difícil escuchar a los niños, sin embargo, hay maestros que se han dispuesto a asumir un compromiso: por y con los niños. Maestros y niños que trabajan en proyectos para lograr otros escenarios para el aprendizaje. Mirar la Pedagogía desde otro lugar, desde el lugar del que aprende, cambia el entorno, entonces el maestro escucha con mucha atención, los niños dialogan y llegan a acuerdos, el aula se transforma y hay un construir de la acción.

“Llevaba aproximadamente 2 semanas sin haber iniciado el próximo proyecto, había decidido otorgar ese tiempo a realimentar los contenidos vistos en los dos proyectos anteriores y de pronto... ahí estaba frente a mí, ese reto al que tanto le temía, ese que quería y no que llegara, me daba miedo que un día los niños me dijeran lo que ese día escuché.

“No supe qué decir, las preocupaciones se me dejaron venir en un tornado enorme, que arrasaba con toda lucidez que deseaba aparecer; la voz de Cuauhtémoc me despertó – Maestra ¿si podemos ir?, alcancé a decir – Sí, si es posible que vayamos, Alex se unió a la torpe conversación de mi parte – Mi mamá ya fue y dice que es muy bonito. Todo eso pasaba frente a mí como la sombra de un fantasma y Alan terminó por aterrorizarme – Maestra si vamos a ir, hay que ir también a ver la luna a ese lugar que Usted dice, – Se llama observatorio –le dije, ¡No puede ser! ¡No puede ser! ¿Qué voy a hacer? Me repetía una y otra vez para mis adentros. Roldán iba a soltarse con cuestiones como la de juntar dinero, cuántas horas eran para ir, etc. Cuando mi desesperación de correr del pánico que me acechaba me hizo decirles – Aún no hemos vuelto a proponer las cosas que queremos hacer, qué les parece si la próxima semana iniciamos con eso, entonces podrán decir todo lo que les gustaría. Hubo un silencio y siguieron contando sus pies de fotografía, quizá esperando que la próxima semana llegara” (Bautista López, Edita. Viajar, jugar... ¡verbos para aprender!).

¿Qué significa que los niños hablen, que el maestro escuche? He aquí un falso dilema acerca del protagonismo, no es el maestro o los alumnos, sino ambos; no es la primacía del yo, del tú o el ellos, sino la construcción de un nosotros. Desde la Pedagogía por Proyectos nos planteamos una pregunta que parece muy simple, pero a la vez resulta muy compleja: ¿qué les gustaría que hiciéramos juntos, hoy, esta semana, este mes, este ciclo escolar? No se buscan respuestas fáciles como para pensar que los chicos decidan desde la obviedad, la imprecisión o la mera improvisación. Lo que la pregunta busca es plantear el conflicto cognitivo: pensar, pero pensar libremente. En principio el silencio, el desasosiego. Luego los niños en silencio se preguntan y la reacción lógica y espontánea ante

una situación completamente nueva los coloca en un lugar donde son tomados en cuenta. Dentro de esta dinámica de apresuramiento en la que nos encontramos los maestros para escuchar a los niños, se requiere de una transformación de la práctica, de una reflexión y de un querer ser diferente, de un repensarse como maestro, mirar cómo se está comunicando con los niños y para eso primero, debe tomar la decisión de hacerlo.

“Hoy no quiero repetir las indicaciones de maestra, trabajar temas aislados que no son del interés del alumno, cumplir con un plan y programas. Quiero involucrarme en esa magia de los niños, conocer sus intereses, aprender de ellos. Es motivante conocer que existen muchas posibilidades de lograr esto. Basta con decir: ‘Hoy escucharé a mis alumnos’ ‘Conoceré sus inquietudes, y a partir de eso trabajaremos juntos. Claro que también me llena de sentimientos encontrados: emoción, empezar algo nuevo, temor y miedo a que las cosas no se logren. Una tarde con la emoción de vivir esta aventura tomé una hoja de papel y escribí un pequeño guión que desarrollaría en mi salón de clases. Al día siguiente llegué al aula entusiasmada, pregunté ¿Qué quieren hacer hoy?” (Dulcinea Martínez Luis, Recuerdos y realidad).

Allanar el camino. La lectura en la mirada del otro hace que modifiquemos la textura de nuestras palabras. Es la única manera de que el otro recupere el sentido de lo dicho, en este caso, la oportunidad de hablar y decidir, algo tan lejano en nuestra cultura escolar, pues generalmente habla quien cree que sabe, cuando el que más sabe es el que escucha para que sea el otro quien hable, pues ahí radica la necesidad de saber; aunque deviene otra complejidad: ¿sobre qué saber? Para los docentes es imprescindible aprender de la paciencia y la atención, algo que no está en ningún manual –si es que lo hubiera- es cómo se es maestro/a.

A veces no es lo que los maestros esperamos, pero ahí estaba la voz de los chicos y lo importante es el proceso de construcción colectiva. He aquí por qué decimos que la Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación permanente que invita e involucra al docente a escuchar las voces de los niños. El planteamiento de generar proyectos al interior

del aula desde los intereses de los niños donde el maestro como mediador forma parte de un colectivo, genera posibilidades importantes de comunicación entre el maestro y los alumnos. Para abonar nuestro desconsuelo, recurrimos al relato de Elizabeth, una maestra de primaria que se cuestiona y se detiene a mirar su hacer dentro del aula, y reflexiona en torno a lo que va encontrando en su experiencia, pero siempre con la intención de innovar su trabajo, que toma la decisión de ser diferente. Y es que la voz de los niños y las niñas nos interpela, nos interroga.

“Esta situación era la que temía. En el grupo no se había trabajado el desarrollo de algunas condiciones facilitadoras para el aprendizaje. Tendríamos que empezar a hacerlo poco a poco. Entonces surgieron en mí algunas preguntas: ¿Podríamos empezar a implementar en estas circunstancias la Pedagogía por Proyectos? ¿Qué implicaría para el grupo esta nueva forma de trabajo, no llegarían a considerarlo como una imposición de lo que yo quería hacer? ¿Qué sucederá con el grupo que trabajé el ciclo anterior, continuará haciendo el mismo tipo de actividades?

“En esta ocasión, la única forma de saber que pasaría al desarrollar un proyecto con niños a los que acababa de conocer, era intentarlo. Así que el segundo día de clases iniciamos la travesía” (Camacho González, Elizabeth. *Volcán por estallar o cómo funciona la naturaleza*).

Sentis (2002) menciona que el principio de la alteridad supone el reconocimiento del otro; en esta acción, interviene de forma permanente el diálogo entre el hablante y el oyente, supone entonces, que el sujeto sea cual sea el lugar que ocupe dentro del intercambio de palabras, se le reconozca y escuche sin prejuicios, con respeto, la diversidad de opiniones y de pensamientos.

La docencia es un espacio donde se habita con el otro, a decir verdad, nos descubrimos otros, constituimos el intento como un dispositivo de acción, de inicio de algo nuevo, de una travesía que como tal sabemos traerá complicaciones, pero que nuestro empeño será llevarla a buen puerto, sabedores que una travesía no depende de un capitán, sino de la tripulación en pleno. Así que el maestro se instituye en la travesía pedagógica, desde otro lugar: el aprender, como dice Freire, el que enseña

aprende y el que aprende enseña. Aquí nace la voluntad de saber, pues todos necesitamos apropiarnos de herramientas para preguntar, generar retornos reflexivos, construir procesos de metacognición, aprender a pensar, aprender a vivir el aula desde otro lugar.

“Cuando terminaron de escribir indiqué que observarían lo escrito y si alguien quería decir algo más, lo dijera, nadie dijo nada. 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 rieron, no objetaron ni apoyaron la idea. Seguí adelante con la elección del tema, propuse hacer una lista con los temas y si se repetían ya no los anotaríamos otra vez. ¿Están de acuerdo? - ¡Sí! – dijeron algunos. Al terminar notamos que dominaba el tema de Jugar fútbol, seguido por hacer maquetas, diarios y uno que llamó mi atención: pegarle a los niños si se portan mal con la maestra. Sabía que lo había escrito una niña y le pregunté por qué le interesaba que se hiciera eso, se rió y no contestó” (Rosales Marrtínez, Lucerito. Un gol en la escuela: Equidad de género).

Escribir y observar lo escrito es un momento reflexivo para hurgar en nuestras palabras si el interés está explícito, si estamos convencidos de algo, puesto que ahí nace la corresponsabilidad. Si decidimos hacer algo juntos, cada uno va a aportar. Estar convencidos es una osadía, pues existen miradas que desde la perspectiva de género son diferentes, sobre todo porque culturalmente algunos deportes, como el fútbol, están restringidos para las mujeres. De ahí que la profesora funge como mediadora de las diferentes opiniones, para no generar un descontento de la minoría. En un proceso democrático el nosotros es fundamental, pues la participación colectiva construye un terreno inmenso de poder. De ahí la importancia de no decidir por mayoría, sino construir el consenso. Un proceso largo, difícil y complejo, que sólo se logra hablando, construyendo una dialogicidad que nos permite arribar a la comprensión de ese nosotros en acción.

“Propuse que argumentaran su tema para elegir uno, en coro dijeron ¡no! -Mejor pregunté y alzamos la mano si queremos ese tema-, no sabía

qué hacer, porque se ha dicho muchas veces en el diplomado que no se debe elegir un tema por “mayoriteo”, sino porque interese de verdad y tenga una argumentación para convencer. Viendo la poca participación mostrada opté por llevarlo a votación, fue un momento difícil, las cosas no estaban bien. No había marcha atrás, el resultado fue “jugar futbol”, éste sería nuestro primer proyecto. Tocaron el timbre de salida; solo pedí que pensarán qué tendríamos que hacer para jugar futbol, observé que los niños iban contentos, pero las niñas no. Entraba en el juego, tenía que lograr integrarlas, mostrar que también las mujeres pueden jugar futbol, aunque se tenga el concepto de que es un deporte para hombres, ellas también lo podrían jugar” (Rosales Martínez, Lucerito. Un gol en la escuela: Equidad de género).

El principio de alteridad es un componente importante en la formación de un individuo, sus bases se originan, según su criterio, en la sociabilización con los seres que lo rodean, que comprende la convivencia, tolerancia y preocupación por el otro. Es necesario resaltar la importancia del respeto por el otro, aceptar su religión, criterio, gustos, preferencias y puntos de vista, al mismo tiempo alejar la individualidad y el egoísmo.

Al cambiar el enfoque del trabajo en el aula, nuestras clases se deben basar en la práctica, en vivencias, en experiencia y en crear conciencia sobre los innumerables problemas que hoy día tenemos, pero desde la postura de la acción, donde nosotros podemos ofrecer respuestas y soluciones concretas, aunque eso nos implique nuevos retos y nos lleve a indagar otras herramientas de interacción en el aula.

Generalmente en los contextos culturales se establecen modelos normativos que ignoran los puntos de vista de los niños alegando su supuesta incompetencia, sin embargo, estos planteamientos han sido cuestionados por los científicos sociales (Moss, 1991. En Smith, Taylor y Gollop, 2010, p.23), que expresan abiertamente que cuando a los niños se les da la oportunidad de decir algo, suelen ofrecer ideas novedosas y genuinas, sugerencias sensatas, lo que a menudo es toda una revelación para quienes trabajan con ellos. Es sorprendente pero es real.

Como lo señala Hendrick (1997, en Smith, Taylor y Gollop, 2010, p.30), “la infancia es una construcción social, no es algo estático, universal o inmutable, no es un rasgo natural o universal de los grupos humanos, y además cambia constantemente”.

La Pedagogía por Proyectos coincide con esta premisa desde el momento en que el maestro se atreve a preguntar ¿qué quieren que hagamos juntos?, con esta pregunta todo el entorno se modifica. El maestro cambia de un lugar desde donde se decide qué se enseña y qué se aprende, a otro en donde se construyen de manera colectiva otras posibilidades de transitar por el aula, ahí, a partir del diálogo y del intercambio, se escucha y se concede al otro, su lugar, su voz y su espacio.

“La mágica pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos?, es la encargada de desatar magia y aventura en las aulas, aulas en que se desarrolla Pedagogía por Proyectos. Un lunes como cualquiera del mes de mayo hice a mis alumnos la tan esperada pregunta y digo tan esperada pregunta porque mis alumnos ya sabían de lo que se trataba esta pregunta, sin embargo, yo siempre que la hago me aventuro a un sin fin de actividades, por el dinamismo y ganas de aprender que tienen mis alumnos propio de su edad, si bien la pregunta estaba hecha. Para esto, ellos contestan uno por uno sin perder la calma escuchando atentos y argumentando sus propuestas quedando de la siguiente manera: KARLA: colorear con las acuarelas. VALERIA: jugar con las muñecas. ÁNGEL: jugar futbol. WILLI: hacer multiplicaciones. TONI: jugar a las carreras. JUAN: jugar futbol (tímido de dar su respuesta casi sin escucharse lo que dice). CARMEN: colorear un libro de dibujos. CARMELO: colorear un libro de dibujos (repite lo mismo que Carmen, es su hermana mayor)” (Medina López, Nataly La magia que desata el balón y los apuros que viví en mi salón).

Cuando los maestros deciden olvidarse un poco del *control de grupo*, de las filas calladas y ordenadas y de las acciones estandarizadas dentro del aula, todo cambia. Las voces de los niños estallan por fin ante la pregunta de la maestra Nataly en una gran efervescencia al dejar salir sus voces, en un dialogar en colectivo, hablar en colectivo, decidir en colectivo.

Las capacidades de los niños están fuertemente influidas por las expectativas y las oportunidades de participación que les ofrece su cultura, así como por la cantidad de apoyo que reciben al adquirir nuevas competencias. Los niños necesitan tener la oportunidad y el espacio para practicar, por ejemplo, la toma de decisiones o de lo contrario no desarrollarán esas competencias (Butler y Williamson, 1994, en Smith, Taylor y Gollop, 2010, p.33).

El espacio de participación que le proporciona su propia cultura tendrá un impacto importante en el desarrollo de sus aptitudes y en su formación como ciudadanos responsables y autónomos.

La Pedagogía por Proyectos es una manera diferente de construir diálogos dentro del aula, y va desde el que entabla el maestro con los niños, el que se genera entre niños, y cuando el maestro, de manera intrínseca, realiza con su propia práctica, la reflexiona y la piensa de manera diferente.

El consenso es una herramienta que permite darle estructura a la discusión colectiva en el aula para decidir qué proyecto se va a trabajar. Da la oportunidad a los niños de utilizar el lenguaje y estructurar un discurso claro de las razones de sus propuestas. Tienen la posibilidad de argumentar sus puntos de vista cuando no están de acuerdo con sus pares o incluso con el docente.

“Posterior a la argumentación se dio un tiempo para que cada uno pensara cuál es la opción que más le gustaba, varios de ellos se fueron reuniendo en pequeños grupos donde platicaban sobre las propuestas. Después de darles 10 minutos para pensarlo y acomodar sus mesas en filas viendo al pizarrón para la votación, el resultado fue tan sorprendente como avasallador, veinte votaron por sembrar árboles frutales, sólo Jahaziel defendió su propuesta de conocer sobre el sistema solar, la elección es contundente, el siguiente paso es convencer a Jahaziel que se una a la propuesta ganadora, eso no fue difícil, este niño aceptó en cuanto se le preguntó ¿estás de acuerdo con sembrar árboles frutales?, ¡entonces vamos a sembrar árboles frutales! Dije con euforia, entonces se escuchó

un ¡sí!, seguido de varios comentarios que decían: mañana traeré un árbol que tiene mi mamá en una bolsa negra, yo traigo el abono, yo tengo un limón, se lo pido a mi mamá y mañana lo traigo, yo traigo la regadera, y más comentarios que insinuaban que al siguiente día sembraríamos los árboles; fue entonces que intervine, niños mañana no vamos a sembrar árboles ehh, no tenemos ni el contrato con las actividades y ustedes ya quieren sembrar árboles, díganme ¿ya saben dónde lo vamos a sembrar?, todos se miraron y dejaron escuchar un leve susurro con un –no-, ¿pidieron permiso a la escuela para sembrar árboles? ¿Solicitaron los árboles a sus papás?, la respuesta fue un –no-, entonces hagamos el contrato y planeemos las tareas” (Montesinos Montes, Ibis. Del jardín también se cosechan conocimientos).

Para Antonia Candela (1993), la comunicación se establece en el aula a partir de una base de conocimientos compartidos. Y efectivamente, en los conocimientos no compartidos surge también la comunicación, puesto que se suscitan desacuerdos, confrontación de versiones y malos entendidos, necesarios de ser atendidos, y es ahí, en esas incomprendiciones que se abre la posibilidad de nuevas elaboraciones conceptuales o discursivas que nutren la comunicación en el aula.

Los niños a su vez, al tener la posibilidad de ser escuchados y al escuchar a sus pares, generan diferentes tipos de diálogos con su interior y con sus procesos de reflexión, como lo expresa el grupo de la maestra Elizabeth, en donde la propia maestra que está involucrada en la selección del proyecto, vive también su propio proceso de aceptación, a partir de lo que se decide en colectivo, enfrentando su desconsuelo, pero asumiendo lo que en democracia se vive y se promueve, con todos los riesgos que esto implica.

“Pregunté: Ahora que tenemos las 8 propuestas, ¿qué hacemos? Al mismo tiempo se escucharon dos voces: ¡Una votación! Sugerí que antes podíamos escuchar la explicación más detallada de cada actividad y los argumentos de por qué querían hacerla, para después votar. Finalmente, ganó la opción de hacer un volcán y como ha ocurrido con otros grupos, no faltó quien manifestara su inconformidad. Dijeron que faltaba mi voto,

esperando que se modificara el resultado y ganaran los dibujos, cosa que no ocurrió, pues voté por la desnutrición. La verdad yo también me sentí decepcionada porque no ganó el tema que me había gustado, pero aclaré que cuando hay democracia, al aceptar una votación, debemos asumir con respeto y responsabilidad la opción ganadora” (Camacho González, Elizabeth. Volcán por estallar o cómo funciona la naturaleza).

Cristina, quien tiene ya un recorrido en este repensar el ser maestro desde la Pedagogía por Proyectos, al lanzar la pregunta recibe una avalancha de respuestas que son como un motor para poner en juego sus habilidades de escuchar, dar la palabra, anotar en el pizarrón y construir una mirada en colectivo, y de una vez por todas vivir la democracia en el aula.

“Pregunté a los alumnos: ¿Qué quieren hacer en este día, semana, mes o año?, y en una maravillosa lluvia de saberes Javier respingó: ¡Párese tantito!, vámonos tranquilos, que sea en esta semana, los demás lo secundaron con un: Sí. Entonces, ¿Qué quieren saber esta semana? -volví a preguntar-, de repente, entre los murmullos y sin dar más tregua a sus labios se escuchó: ¡Sobre el comportamiento de los animales!

“Inmediatamente después, sin dudas y sin titubeos, muchas manos levantadas y voces dijeron: ¡de experimentos!, ¡de artes plásticas!, ¡de la técnica de scrach!, ¡papiroflexia!, ¡del crecimiento de las plantas!, ¡de alebrijes!, ¡del proceso del papel maché!. Escribí todas las propuestas en el pizarrón, les comenté que esos eran los temas propuestos para desarrollar el proyecto. Les pregunté que cómo se elegirían. Carlos levantó la mano y dijo: llevémoslo a un proceso de democracia. La frase me sorprendió como a muchos del salón, pero a la vez me provocó alegría, porque era interesante saber que en nuestro grupo se hablaba de democracia.

“Una vez que Carlos lo mencionó, les pregunté: ¿sabemos qué es la democracia?, ¿qué es un proceso de democracia?. Los rostros de algunos reflejaban un total signo de interrogación, otros decían: Es libertad de expresión, libertad de tomar decisiones, respeto a los demás, es una votación... Me di a la tarea de recapitular sus saberes y decidimos de manera

conjunta; que la democracia es el respeto y libertad de expresión en la toma de decisiones de una sociedad o grupo.

“Una vez que se tenía clara la idea de democracia, eso pensé. Guadalupe dijo: “Maestra, yo propongo que cada compañero dé sus argumentos del por qué elegir su propuesta y así lo hacemos democráticamente” (Saavedra Romero, Cristina. Alebrijes. Niños con capacidad de decidir y elegir).

La discusión es una forma de intercambio verbal que se hace sistemática al tener un centro de atención o finalidad; con frecuencia, la discusión supone una polémica o debate en torno a un tema determinado. A menudo, implica diferencias de opinión y el uso de argumentos razonados. Se espera que de una discusión surja el conocimiento y la comprensión, mediante la confrontación de argumentos y evidencias, el análisis de ideas y en vez de darse por bueno lo que alguien exprese, en una discusión se espera que cada persona justifique su punto de vista (Fisher, 2013). Nuevamente, el relato de la maestra Cristina nos permite apreciar con toda contundencia la riqueza de lo que significa que los niños hablen, dialoguen, discutan y lleguen a acuerdos.

Cuando se piensa la educación a partir de discursos expertos y lenguajes instrumentales, se pretende definir y clasificar eso que denominamos educativo, para luego esclarecer, ordenar y dar razón a todo lo establecido, lo institucional. Desde el lugar de lo ya hecho, el propósito es construir una racionalidad instrumental que produce prácticas y sentidos, disciplina las demandas del aula, constriñe los modos de organizar los contenidos y de planificar, legitima los conocimientos y las formas autorizadas de relación con el saber.

Pensar la educación desde la experiencia, constituye una manera de hacer presencia, de nombrarnos, de construir una gramática de lo posible-viable, se potencia la singularidad, se esboza una relación genuina entre conocimiento e interrogación, interpelación, el diálogo consigo mismo y con los otros. De la experiencia se da paso a la urdimbre vital que nos cobija, que se nutre de nuestros sueños, fábulas y anhelos, haceres y saberes, dar paso a la ocurrencia y el encuentro con lo azaroso y lo lúdico.

Un grupo de niños decide desarrollar un proyecto denominado *Volcán por estallar... o ¿Cómo funciona la naturaleza?* Esta acción inmediatamente nos traslada al lugar que la ciencia ocupa en el aula. ¿Cómo surge el deseo de hacer un proyecto de ciencia? ¿Cómo lo van a trabajar? ¿Qué conceptos construirán? Para llegar al acuerdo sobre lo que se va a trabajar en el aula, niños y maestra habrán de transitar un sinuoso camino, en el que se crea un espacio intermedio. En ese ámbito de intermediación, la interacción cobra terreno, puesto que antes de tomar cualquier decisión, niños y maestra materializan sus deseos, pintan sus desavenencias, exploran sus sentimientos, dibujan quiénes son y no qué son, se reconocen personas.

“El trabajo quedó dividido en tres partes: investigación, elaboración del volcán y presentación. Decidieron repartir las dos primeras en equipos. Investigar y exponer sobre ¿Cómo está hecho un volcán? ¿Cómo nacen? ¿Cómo se activan? ¿Qué es la lava, cómo se hace y dónde? ¿Por qué hace erupción? El último equipo sería el encargado de investigar y exponer sobre la elaboración de un volcán: materiales y cómo provocar su erupción” (Camacho González, Elizabeth. *Volcán por estallar o cómo funciona la naturaleza*).

En los chicos, voces conversan, se escuchan y manifiestan. Cuando la maestra pide que seleccionen una palabra que reflejara lo que pensaron o sintieron al saber que regresaban a la escuela, y la escribieran en un papel que previamente les había entregado y que contenía una sola frase: *Bienvenidos a clases*. Lo escrito fue:

“¡Yupi!... Tarea... Felicidad... Emoción... ¡Oh, noooo!...¡Qué divertido!...¡Ay qué feo!” (Camacho González, Elizabeth. *Volcán por estallar o cómo funciona la naturaleza*).

¿Qué hace la maestra con estas respuestas? En ese espacio de intermediación, surge el diálogo para conocer el origen, las circunstancias y la situación vivida durante el ciclo escolar anterior. Nombrarlas es como para ahuyentarlas y disponerse a emprender algo nuevo. Es, en todo caso crear desde la confianza, un principio de comunidad, en el entendido que el término aduce a procesos para construir, crear, trenzar, decir. No se

construye comunidad simplemente por efecto de racionalidad, ni por decreto o imposición. El ingrediente preferente, es la libertad, un espacio para descubrir lo que reconocen juntos y aprecian en común. Un sentido de intersubjetividad.

La intersubjetividad se elabora y reelabora a medida que la comunicación se genera en el aula. Las palabras constituyen un puente para la comprensión a partir de los significados que éstas puedan generar en niños y maestra.

Sin duda, en el terreno de la intersubjetividad, generar un espacio de interacción desde lo que piensa o siente cada uno, es el inicio para el marco de la comprensión, de la aceptación del otro, sólo así se comprende el punto de vista de otro. Para Rogoff (1993, p.105), quien a su vez recupera a Vigotsky.

“la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y actividades nuevas, de esta forma, la comunicación de una experiencia o de una idea requiere relacionarla con un tipo de fenómeno ya conocido, es decir, generalizar el fenómeno para comunicarlo”.

De hecho, lograr un proyecto pedagógico requiere de maestros que escuchan y miran con atención, que se detengan en las palabras de los chicos, sus entonaciones, puesto que en esas expresiones niñas y niños generan procesos de intersubjetividad que suponen emociones compartidas, compromisos mutuos y vivencias vividas en su cotidianidad.

Rogoff (1993) afirma que, para conseguir que los niños atiendan a algo específico, es necesario que los adultos se sitúen en la perspectiva del niño, se fijan en los mismos sucesos u objetos que los niños atienden. De esta manera, podríamos decir que los intereses de los maestros sean los de los niños, o bien, que los intereses de los niños sean los de los profesores. Los maestros se entrometen en la vida de los niños para incorporar sus vivencias e intereses al espacio áulico.

El trabajo de atención que los maestros desarrollan al interior del aula, en el trabajo de grupo o por equipo, con la finalidad de retroalimentar los diálogos, complejizar las situaciones a partir de preguntas y de profundizar, de tal manera que surjan las ideas y sobre todo, puedan ser compartidas. Rogoff (1993, p.126) plantea que los niños son muy activos en la elección de sus propias actividades, se orientan a sí mismos, dirigen la atención de los maestros (ella les llama adultos) hacia las actividades que les atraen, se apartan de las no atractivas. Los niños se niegan a participar en algunas actividades e insisten en otras. Si son libres de ir de un lado a otro en su propia comunidad, a menudo eligen estar donde está la acción.

Es preciso elaborar la imagen del niño en el aula. Cuando la monotonía y la apatía están ausentes, podemos descubrir al niño como un pequeño científico que explora el mundo y descubre los principios de su actividad, a pesar de que para muchos el niño descubre lo que todo el mundo sabe, para él es un conocimiento nuevo, una experiencia que le permite disfrutar lo que hace. En la interacción, chicos y maestros colaboran en la estructuración de los papeles ante el proyecto de acción y en la construcción de conocimientos. Las preguntas que por sí solos los chicos hacen, no se responden inmediatamente, generan procesos de indagación, preguntan, entrevistan, leen textos especializados, a veces transfieren la responsabilidad de responder a otros, especialistas en el tema.

Aquí subyace la mirada que escrudina, que reconoce y transforma. Desde la experiencia, los maestros abrimos un espacio de libertad. Greene (2005) diría que la situación que más puede provocar la reflexión y la conciencia crítica en un aula, es aquella en la que profesores y alumnos realizan una especie de búsqueda en colaboración, partiendo cada uno de ellos de su propia situación vivida. Todo maestro se ha formado en una institución, con enfoques particulares, de acuerdo a las políticas educativas imperantes. A medida que se dan procesos de discusión compartida, de colaboración, de una vida cooperativa, de recuperar las vivencias vividas en la cotidianidad, de una interacción entre iguales –alumnos/as

y maestros/as-, podríamos plantear que existe un desarrollo cognitivo: los chicos elaboran preguntas complejas sobre el tema en cuestión, planifican e indagan, comparten tareas, elaboran herramientas lingüísticas o de otras disciplinas, negocian el sentido de las cosas, democratizan el espacio y la participación, construyen conocimientos.

UNA BREVE CONCLUSIÓN

En las Redes, hemos encontrado en la Pedagogía por Proyectos una propuesta alternativa. La intención no es reproducir lo expuesto por sus autoras; tenemos presente los riesgos que implica *institucionalizar* y generalizar esta experiencia sin contar con un proceso de apropiación desde el compromiso y la convicción de ejercerla como un estilo de vida.

La experiencia nos ha mostrado que la Pedagogía por Proyectos, en nuestro contexto educativo, se constituye en una alternativa pedagógica viable, en permanente construcción, porque es posible experimentarla y modificarla desde las propias necesidades de los niños, docentes y comunidades. Es viable porque los estudiantes y maestros participan en la construcción de sus proyectos, aprenden a escuchar, a reflexionar sobre lo expuesto, a interactuar de manera dialógica, a investigar y con ello, contribuir en el desarrollo de propuestas curriculares. Es viable porque el aula se convierte en un espacio público donde todos pueden incidir en el rumbo del trabajo pedagógico. En síntesis, porque nos ofrece una propuesta de formación para construir y reconfigurar las aulas hacia una vida democrática, a pesar del contexto educativo adverso.

Desde lo pedagógico, el docente se relaciona con su práctica educativa, define las intenciones educativas, plasma sus preocupaciones, elabora maneras de percibir, de utilizar procedimientos e incorporar teorías, elabora una traducción de lo educativo y plasma una nueva interpretación de lo que significan los procesos de aprendizaje.

A través de sus interrogantes, elabora un diálogo pedagógico, construye una fuerza constitutiva del reconocimiento del otro, asume el

cuidado del otro. El arte de preguntar constituye la educación y en un desdoblamiento con ese otro, es trama y urdimbre de la experiencia, entre el deseo y la realidad, entre el pasado y el presente. Esa pregunta es en el aquí y ahora, en la temporalidad de la existencia, porque sólo ahí se es otro, en la medida del cuestionamiento, de la búsqueda, del cuidado.

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

REFERENCIAS

- Bautista López, E. (Mimeo). Viajar, jugar... ¡Verbos para aprender!
- Camacho G., E. (Mimeo). Volcán por estallar...o ¿Cómo funciona la naturaleza?
- Candela, A. (1993). La construcción discursiva de la ciencia en el aula. En *Revista de Investigación en la Escuela*, No. (21), DIE-CINVESTAV, IPN.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- González, R., Pulido, R. y Ruíz C. (2009) El proyecto de intervención: La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en Educación Básica (PILEC). En Duhalde, M. (Coord.) *Investigación Educativa y Trabajo en Red. Debates y Proyecciones*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, España: GRAO.
- Martínez Luis, D. (Mimeo). Recuerdos y realidad.
- Medina, López, N. (Mimeo). La magia que desata el balón y los apuros que viví en mi salón.
- Montesinos Montes, I. (Mimeo). Del jardín también se cosechan conocimientos.
- Olivera, O. (Mimeo). Un buen ciclo escolar en San Baltazar.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Rosales, L. (2014). Un gol en la escuela: Equidad de género. En Revista *Entre maestr@s*, 14, (49).
- Ruíz, C., López, M.L., Chona, J. y Pulido, R. (2014). La Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México. Hacia la construcción de la definición y participación de las redes de maestros, una concepción de nuestro andar juntos. En Revista *Entre Maestr@s*. 14, (50).
- Sentis, F. y Cordaro, V. (2002). El principio de cooperación y el oyente; principio de alteridad. En Revista *Onomázein*, (7).
- Smith, A., Taylor, N., J., Gollo, M. M. (coords) (2010). *Escuchemos a los niños*. México: FCE.
- Saavedra, C. (Mimeo). Alebrijes. Niños con libertad de decidir y elegir.
- Saavedra, N. L. (2013). Pedagogía por proyectos, tercera llamada comen- zamos. En Revista *Entre Maestr@s*, 13, (44), pp. 6-11.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid, España: Ediciones Morata/Colofón.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirector de Fomento Editorial Guillermo Torales Caballero
Corrección de estilo y cuidado de la edición Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa
Formación Mariana Jali Salazar Guerrero
Diseño de portada Margarita Morales Sánchez

Esta primera edición de **FORMACIÓN DOCENTE, TRABAJO EN RED Y PEDAGOGÍA POR PROYECTOS. UNA ALTERNATIVA PARA DEMOCRATIZAR LA ESCUELA** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.