

Entre la gestión y la circulación de ideas pedagógicas. Un acercamiento desde la perspectiva biográfico- narrativa

Between the management and the circulation of pedagogical ideas: a biographical-narrative approach

José Antonio Serrano Castañeda*

Lorena del Socorro Chavira Álvarez**

Juan Mario Ramos Morales***

Resumen

Como parte del proyecto de investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento” mostramos cómo, en la búsqueda de realizar buenas prácticas en el ámbito educativo, una maestra de primaria enfrenta su labor al tratar de asumir las políticas educativas de elevar la calidad de la educación. Nos incorporamos a la perspectiva biográfico-narrativa para producir saber sobre los sujetos y sus prácticas y el saber que generan en la realización de su labor. En este texto mostramos tanto parte de la trayectoria de ser docente como escenas de la experimentación de ideas pedagógicas en el aula, con el propósito de evidenciar la tensión de los maestros de primaria para gestionar y circular ideas pedagógicas en la vida cotidiana, al asumir en su salón de clases el método de proyectos y con ello generar procesos educativos innovadores. Damos cuenta de cómo los sujetos concretos son portadores de ideales pedagógicos que se enfrentan a la compleja red de relaciones sobre la cual los docentes intentan día a día, con la elaboración de materiales, entre tensiones con padres, directivos y la normatividad educativa vigente, hacer un trabajo de calidad en una escuela ciudadana que incide en los procesos de formación y las prácticas docentes. Finalizamos el texto con algunas reflexiones sobre la gestión de proyectos innovadores en educación básica en el contexto educativo actual.

Palabras clave: perspectiva biográfico-narrativa – educación primaria – innovación docente – método de proyectos.

* Doctorado en Pedagogía, Profesor Titular C, TC, Universidad Pedagógica Nacional. Responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE). México. serrano_aj@hotmail.com

** Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente. Profesor Asociado TC, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México. lore.chavira@gmail.com

*** Doctorado en Ciencias Administrativas. Profesor Titular C, TC, Universidad Pedagógica Nacional. Responsable de la Maestría en Desarrollo Educativo (con reconocimiento del PNPC Conacyt). México. juanmarioramos@gmail.com

Abstract

As part of the Curricular Processes and Accompanying Practices research project, we show how, in search for good practices in the educational field, a primary school teacher undertakes the task of trying to implement the educational policies of increasing the quality of education. We adopt the biographical-narrative approach to produce knowledge about the subjects and their practices, as well as the knowledge they generate in the performance of their work. In this text, we show both part of teacher's journey and instances of the experimentation of pedagogical ideas in the classroom, in order to highlight the tension faced by elementary teachers to manage and circulate pedagogical ideas in daily life when they adopt in their classroom the project-based method to generate innovative educational processes. We describe how concrete individuals carry with them pedagogical ideals that must face a complex network of relationships in which teachers try, day by day, with the development of materials, tensions with parents, principals and educational regulations, to do quality work in a city school that affects the training processes and teaching practices. We close the text with some reflections on the management of innovative projects in basic education in the current educational context.

Keywords: Biographical-narrative approach – primary education – teaching innovation – project-based method.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento”, que tiene como propósito producir conocimiento en relación con los procesos y prácticas curriculares que apoyan la construcción de trayectorias formativas de sujetos que transitan por los entornos de la escolarización. En este texto trazamos cómo, en la búsqueda de realizar buenas prácticas en el ámbito educativo, una maestra de primaria enfrenta su labor al tratar de asumir las políticas educativas de elevar la calidad de la educación.

Metodológicamente, asumimos la perspectiva biográfico-narrativa para producir saber sobre los sujetos y sus prácticas y el saber que generan en la realización de su labor. Hemos organizado el documento en tres apartados. En primer lugar, esbozamos los presupuestos teórico-metodológicos que nos guían en la producción de saber. Después, en el desarrollo del texto, a manera de escenas, recorreremos en cuatro momentos la trayectoria para devenir docente y la asunción del método de proyectos como una estrategia innovadora en educación básica: entre la prosa y la poesía; trayectoria escolar; el método de proyectos y sus avatares; ciclo escolar y la visita de un autor. Finalizamos con algunas reflexiones acerca del papel de los docentes y la innovación en un entorno educativo rígido.

Presupuestos teórico-metodológicos en la producción del saber

Como lo hemos planteado en otros textos, iniciamos nuestro trabajo en el ámbito biográfico con cierta dosis de ingenuidad en 1987, en un programa de formación de profesores académi-

camente organizado por el DIE-CINVESTAV y financieramente avalado por el Sistema de Educación Tecnológica de la SEP (Serrano, 2012). Con el paso del tiempo, nuestra labor se nutrió de algunos acercamientos a los fundamentos de tradiciones filosóficas y sociales que bregaban contra los planteamientos cartesianos abanderados por los positivismos, que imponían modos de comprensión y organización de la vida humana que afectan el modo institucional de indagar (Serrano, Ramos, Ballesteros y Trujillo, 2015). A una visión de control de la labor académica se sumaban las perspectivas normativas de evaluación, en la laboriosa empresa de edificar saber sobre nuestras prácticas.

Como profesionales de la educación que buscábamos nuevos marcos comprensivos, iniciamos la crítica a determinismos macroestructurales y nos adherimos al legado de la nueva sociología de la educación. De ahí nuestro encuentro con dos pilares: la experiencia, siempre reflexiva en Dewey —y con mayor claridad, es una experiencia estética— (2000; 2008) y la indagación narrativa, más amplia que la investigación —que tiende a ser canónica, ligada a determinados criterios incorporados de la tradición al uso asumido por el investigador, el grupo académico o la institución (Becher, 2001).

Desligado de una posición empírica donde la experiencia es el resultado de las sensaciones y percepciones producto de nuestra ubicación en el mundo, Dewey (2008) señala que la experiencia está contextualizada en los marcos donde el sujeto interacciona y no se apuntala en lo sensitivo, no es sensualista. En todo caso, la experiencia es reflexiva, es la búsqueda del sentido sobre lo vivenciado. Tiene su lado pasivo, la recepción del mundo, y su lado activo, el sentido producido a partir de las relaciones cualitativas que el sujeto establece en él. Hay experiencia cuando se produce sentido de las cualidades experimentadas en un mundo de humanos y de objetos con significado. Tal vez es el mayor aporte del pragmatismo, los objetos no son cosas, son objetos con sentido. Recordemos que, entre otros aspectos, para esta tradición:

1. Los seres humanos son activos, actores creativos.
2. El mundo que habitan las personas es uno en el que se ven envueltos en su hacer. Y este, a la vez, modela su comportamiento. Entonces, ellos lo rehacen.
3. El comportamiento subjetivo no existe antes de la experiencia, sino que fluye de ella. Significado y conciencia emergen de la conducta. El significado del objeto no reside en el objeto por sí mismo, sino en el comportamiento dirigido hacia él (Reynolds, 2003:45-46, traducción del autor).

La experiencia se realiza sobre un fondo donde “la imaginación es el ajuste consciente de lo nuevo y lo viejo” (Dewey, 2008:307). Para el autor, la experiencia permite hacer consciente el sentido creado y es así “fusión de viejos significados y situaciones nuevas que transfiguran a ambos (*transformación* que define a la imaginación)” (Dewey, 2008:310).

La experiencia no produce representaciones o copias de la realidad. Si hay algo que caracteriza a la experiencia es la creación de lo nuevo, es la elaboración de la interacción del sujeto con el mundo, donde hay otros —reales o imaginarios— enmarcados por la incertidumbre, la irrepitibilidad y la singularidad de la interacción de la vida misma. En la existencia no se puede volver hacia lo ya efectuado sino continuar hacia el futuro: la aventura del devenir sobre el fondo del saber edificado. Así, la búsqueda que caracteriza a la indagación es constante.

Derivado de lo expuesto, pensamos la experiencia individual en coordenadas temporales: lo previo, lo actual y el futuro. Coordenadas que extendemos para valorar la interacción del sujeto en su contexto: el vínculo, real o imaginario —o como diría Marías (1990), ilusorio— con los predecesores, los coetáneos y los sucesores (Schtuz, 1979). Desprendido del empirismo, para Dewey la experiencia tiene una estructura narrativa. Al respecto dice, la experiencia

es singular y tiene su propio *comienzo y fin*, pues la marcha y corriente de la vida no se interrumpen uniformemente. Se trata de *historias*, cada una con su propio argumento, su propio principio y particular movimiento rítmico; cada una con sus propias *cualidades irrepitibles* que la impregnan (Dewey, 2008:42, cursivas nuestras).

La experiencia adquiere sentido después de haber acaecido: es elaboración (Contreras y Pérez de Lara, 2010). La experiencia tiene las características de las historias: argumentos, marcos temporales, ritmos propios y sus cualidades en unidad con un todo particular. En la experiencia las partes toman su propio lugar en el devenir de la novela personal enmarcada en el contexto social; bisbiseos, susurros, murmullos personales son, en el acto, ecos de lo social con sus propias historias. Dichas así las cosas, vinculamos la experiencia deweyana con la narratividad, en especial con lo biográfico-narrativo.

La narrativa se enclava en la estructura de la vida, contar historias es inseparable de la experiencia humana. Es la creación de sentido en retrospectiva, por lo que se liga —irremediamente— al ámbito biográfico; tiende a ordenar las experiencias propias o ajenas en coordenadas temporales; la reflexión biográfica es búsqueda de conexiones. Luego, la narrativa tiene efectos en las interacciones, consigo mismo y con los otros: cimenta al yo. Además, las narrativas siempre son particulares y se elaboran a partir de los objetivos propios de la tarea de indagación. Por otro lado, la narrativa está ligada al análisis de la implicación del indagador sobre los temas que aborda; los investigadores “se consideran a sí mismos narradores porque desarrollan interpretaciones y encuentran formas de presentar y publicar sus ideas sobre las narrativas que estudian” (Chase, 2015:71).

La narrativa, como la experiencia deweyana, se elabora *a posteriori*. Temporalmente distante, lo narrado profesa sentido de cohesión, es un ir y venir que logra unidad en el momento que el material es expuesto. En la historia elaborada, los sujetos se adhieren a los otros, cercanos o

distantes: narrador, predecesores, contemporáneos o sucesores encuentran su lugar. La elaboración narrativa está al orden del día en el establecimiento de lazos sociales, en la configuración del sí mismo y del yo, en la búsqueda continua de la palabra que venga a dar cuenta de la experiencia. Al decir de Gadamer, "No es que la experiencia ocurra en principio sin palabras y se convierta secundariamente en objeto de reflexión en virtud de la designación, por ejemplo, subsumiéndose bajo la generalidad de la palabra. Al contrario, es parte de la experiencia misma el buscar y encontrar las palabras que la expresen" (1988:501).

Las narrativas exponen el sentido estético de la cultura (Clandinin, 2007). La idea de lo bello en las ficciones se pone en circulación en el texto elaborado: "La belleza es el tirabuzón que nos encamina hacia el conjunto de ideas que nos alientan a comprender mejor el mundo, a nuestros semejantes y, por supuesto, a nosotros mismos" (Volpi, 2014:23).

Además, las narrativas nos muestran los ritos a los que los sujetos se adhieren para formar parte de los grupos a los que se adscriben real, ilusoria o imaginariamente. En los ritos expuestos en las narrativas biográficas se mudan "objetos, movimientos corporales o palabras anodinas en símbolos" (Sennett, 2012:134). Por lo demás, los textos elaborados expresan los modos de reconocimiento social a los que apuestan los autores. El texto biográfico narrativo despliega el sentido de la vida como obra de arte. "La vida no puede no ser una obra de arte si es vida humana, la vida de un ser dotado de voluntad y libertad de elección" (Bauman, 2009:68).

Las narrativas exponen los ritos como parte del gusto social; los ritos son un puente que tiende a articular el pasado, el presente y lo por venir. Los ritos develan el carácter estructurante del interés que los sujetos colocan en su hacer. El interés del individuo no se da aislado, en todo caso está edificado en relación con otros, con el deseo pleno de incorporarse a las acciones sociales con otros. El interés, *illusio* para Bourdieu, no se reduce a una explicación motivacional. "La *illusio* es el hecho de estar metido en el juego, cogido por el juego, de creer que el juego merece la pena, que vale la pena jugar" (1997:141). Es el motor que lleva a los sujetos a participar en las estrategias pertenecientes a grupos determinados; su incorporación incluye la aprehensión en términos activos, creativos, del conjunto de disposiciones que permiten formar parte del juego. La asimilación de los presupuestos implica la adhesión a los ritos sociales a partir de los cuales el sujeto traza su vida. Cuando se narra una vida se despliegan los mecanismos de inserción y las posiciones de los sujetos en las tramas sociales.

En el mismo sentido que la vida es un todo por venir (Dewey, 2008), incorporamos la perspectiva "con su noción de unidad narrativa" (Clandini y Connelly, 2000:18). Las narrativas biográficas muestran las transacciones que los sujetos elaboran de su vínculo con los contemporáneos, emparentados a los predecesores y estructurada con ilusión a los sucesores (Marías, 1990). Las narrativas dan cuenta de los modos de ser sujeto en una determinada región y bajo los parámetros básicos de la explicación antropológica (Serrano y Ramos, 2014).

Vinculada la narrativa con la experiencia, asumimos los planteamientos de Delory-Momberger, para quien la narrativa es producción de la memoria:

en la narración biográfica el individuo toma forma, elabora y experimenta su vida. Con ello, el sujeto se interpreta y construye, así se sitúa, une y da significado a los acontecimientos de su vida. Genera un saber en el sujeto [...] Cada experiencia encuentra su lugar y adquiere sentido al curso de su vida [...] Las experiencias y significados de vida intervienen en la relación única con uno mismo [y] encuentra sus primeras redes de permanencia en la comunidad (Delory-Momberger, 2009: 57-69).

Con base en la idea de que el sujeto produce el sentido al reflexionar sobre la experiencia y que la experiencia, al ser elaborada para ser contada al propio sujeto o al otro —“grupo primario, grupos, normas sociales, reglas del juego, valores”— (Serrano, 2016), tiene efectos de organización personal y social, nos hemos arrogado la indagación narrativa en nuestra labor investigativa, así como en las acciones de intervención.

Para producir el saber, estratégicamente nos apuntalamos en la entrevista (Serrano, 2015) y en la elaboración de escritos de sí: trayectorias biográficas, diarios reflexivos, bitácoras (Serrano, 2009), vinculados al proyecto de investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento”, heredero de otro proyecto: “Prácticas de formación”.

Sostenemos que la entrevista va más allá de los actos comunicativos que, evidentemente, están en juego. En la entrevista, el ser en su conjunto se pone en acto. En términos freudianos, el encuentro entre dos seres en la situación de entrevista pone en juego el conjunto de movimientos pulsionales. La entrevista es una experiencia que como juntura tiende, en el acto comunicativo, a la articulación entre “*logos*, *pathos* y *ethos* [...] incluye cognición, afecto y está inscrita en marcos culturales” (Serrano, 2015:271). En suma, la entrevista es una estrategia de producción de saber, de la búsqueda del sentido inscrito en las enunciaciones, emisiones verbales con pleno balanceo de sujeción y de creatividad, el vaivén de ser sujeto social.

En el proyecto de indagación antes señalado, que en mucho se ha centrado en el oficio de ser estudiante, nos hemos valido de otras estrategias. Procuramos la producción escrita de textos biográficos narrativos y creamos las situaciones para su elaboración. Nos hemos enfocado en temas como memoria escolar: el papel de la escolarización en la familia; organización del yo y movimientos pulsionales; el uso de metáforas: escritura, organización y exposición de textos (Ramos y Serrano, 2017; Serrano y Ramos, 2017; Trujillo, Ramos y Serrano, 2016; 2017).

En el presente texto exponemos la historia de una profesional de la educación que desde sus más lejanos recuerdos anheló ser maestra.¹ Comprometió parte de su vida en formarse como maestra “ejemplar” con la ilusión de innovar en su aula a partir de la puesta en práctica de las políticas educativas de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con la égida del *método de proyectos*; afiliada a la idea de que los sujetos en el ámbito educativo son activos y que

¹ La trayectoria de la maestra Coco es recuperada del trabajo realizado con ella en su proceso de formación en el posgrado en la UPN a través de diversas conversaciones y entrevistas, borradores de textos elaborados en torno al desarrollo de proyectos educativos en educación básica.

creativamente asumen su proyecto escolarizado. Ideas que pone en marcha en el contexto de una primaria de la Ciudad de México. Enfrentada a la incertidumbre de las prácticas docentes, de las familias, de los supervisores, pone en acto ideales de convivencia y participación. Una historia particular, una historia de muchos de los maestros del sistema educativo mexicano. Como Dalmau afirma, “la vida de uno es ya la vida de todos los hombres” (2004:46).

Trayectoria docente y el método de proyectos

Entre la prosa y la poesía

Coco nace a finales de los años ochenta en el seno de una familia citadina en la que ambos padres trabajan. El padre estudió hasta segundo semestre de psicología y la madre es enfermera. Es la tercera hija, sus dos hermanos le llevan más de una década de diferencia; es la benjamín de la familia. La abuela materna se hizo cargo de ella por varios años, “mujer trabajadora, exigente y muy regañona” (Chavira, 2017:2). Su severidad logró algunos frutos en la personalidad de Coco: constancia en la realización de las tareas, dedicación ligada al anhelo de perfección, cuidado de los objetos personales y... el rechazo a las verduras.

Coco, como sus otras compañeras de escuela en preescolar y primaria, anhelaba la cercanía de los padres, que por motivos laborales no los tenía presentes al regreso de su escuela. En su lugar, los juegos individuales adquieren un papel preponderante en el día a día: “Disfrutaba jugar Memorama, Turista, con mis muñecos de peluche a ser la maestra o imaginar que era una cantante famosa al estar frente al espejo con mi cepillo como micrófono” (Chavira, 2017:3).

Con el paso del tiempo, los libros cubren la añorada presencia de los padres. Por la relación de identificar palabras del alfabeto, que vincula a su padre a la espera de la salida del trabajo de la madre, en su memoria están presentes títulos como *Pinocho*, *De los Apeninos de los Andes*, la *Enciclopedia infantil sobre animales del mar* y *Aprender inglés con Disney*. Empero, sus libros favoritos eran los que coloreaba, pues le permitían plantar su “nombre (casi siempre en color azul) y la palabra ‘maestra’”. Luego de iluminarlos los calificaba. Con cierto afán teleológico, subraya “De esta manera, plasmaba un sueño que [a lo que] quería dedicarme en mi vida adulta: la docencia” (Chavira, 2017:3).

Divide su vida en dos flancos: la prosa y la poesía. El primero ligado a lo normativo, a la repetición, a la ausencia de placer, del lado de la vida cotidiana familiar. La poesía está asociada al espacio escolar y a las actividades enlazadas a él.

Adjetiva al espacio escolar como un mundo que da lugar a variadas emociones trabadas a las acciones en él efectuadas. Actividades como “exámenes, lecturas, tareas, trabajos, exposiciones: [despertaban en ella] alegrías, tristezas, sorpresas, nervios, desafíos” (Chavira, 2014:9). Espacio social que le conmina a una elección profesional a temprana edad “reconocí el deseo de lo que me quería dedicar: ser profesora” (Chavira, 2014:9).

Trayectoria escolar

Coco invierte el espacio escolar de atributos positivos. Los materiales, espacios, personas con las que convive, son parte de la poesía de su día a día. Confiesa que desde el inicio de su trayectoria escolar distingue a los “buenos” profesores de quienes no lo son. Características como ser “sonriente, amable, que cantara, jugara y platicara con los niños —e importante—, que no gritara” [que no fueran como su abuela materna] (Chavira, 2014:10) configuran un primer acercamiento en el interés de asumirse como docente.

Observaba detenidamente a sus profesores, los de educación primaria no eran la excepción. De sus estudios por la primaria relata experiencias que permiten entrever las estrategias utilizadas por los profesores y se preguntaba sobre el porqué de sus acciones. Varios hechos llamaban su atención: la organización del grupo en filas; la existencia de una fila de los “niños burros”; el control del grupo por parte de los profesores mediante la demanda de silencio con acciones como “jalar las patillas”; la elaboración de planas para el aprendizaje de las letras m, s, l; la descodificación de los textos a través de la medición de las palabras leídas por minuto, son algunas de las experiencias que narra como un trayecto no grato en su estadía por la escuela. Empero, también resalta las formas diferentes de organización en el salón de clase: quienes “incluían a todos (no existían los ‘burros’ o los ‘listos’), jamás nos faltaban al respeto, participábamos, nos escuchábamos, nos organizábamos en equipo, compartíamos un ambiente de respeto y de compañerismo, distribuíamos responsabilidades entre nosotros” (Chavira, 2014:12). Ambas perspectivas de trabajo diferente entre los profesores las asocia con una mudanza en la labor escolar: “de pasar de los gritos y violencia física para controlar, a darnos como alumnos un mayor protagonismo y buscar estrategias de organización para dominar al grupo” (Chavira, 2014:12).

Las relaciones sociales construidas en la infancia desde la pertenencia a un club con cinco niñas de la misma edad, fueron para Coco un factor de fortalecimiento de su seguridad, comunicación, empatía: “mis amigas, sin saberlo, me ayudaron a hacer frente a mis problemas, a conocerme y con ello, me ayudaron a aprender a vivir dentro del mundo escolar” (Chavira, 2014:11). Como advierte, la escuela es poesía pues le lleva al establecimiento de lazos de fraternidad, le da un lugar en un grupo de coetáneas y estimula el deseo de indagar: “[mis amigas y yo nos llegamos a convertir] en exploradoras de pistas para saber si la escuela había sido o no un cementerio” (Chavira, 2014:11).

En su trayecto por el preescolar, primaria y secundaria aprende a seguir las reglas establecidas, obedecer, cumplir con los trabajos y ser de una cierta manera, de acuerdo a la personalidad de cada profesor. El ingreso a la preparatoria implica una ruptura. Caracteriza a este nivel como un lugar que pone a prueba su toma de decisiones, manejo de tiempos, organización y autonomía, cuestiones que de inicio le causan temor al grado de no querer regresar: “no estaba acostumbrada a escucharme a mí misma y decidir por mí. Me aterró esa libertad. El tener que

decidir. En la noche pensé en no regresar más a la prepa. Sin embargo, al día siguiente, estaba ahí de nuevo” (Chavira, 2014:14). Fue en este lugar en el que reconoce el surgimiento de diversos cuestionamientos sobre el ser humano, “¿Quién soy yo? ¿Por qué soy como soy? ¿Qué es lo que me hace ser así? ¿Todo es un sueño? ¿La vida es un sueño? Y, de ser así, ¿es el sueño que quiero vivir?” (Chavira, 2014:15). La adolescencia, con sus cuestionamientos, le llega de repente por la dinámica propia de la institución, el acercamiento a la literatura, la filosofía, la poesía y el enamoramiento. En este momento de su trayectoria, Coco inviste a la escuela con un plus: “¿Por qué antes la escuela no había generado esta curiosidad, sensibilidad, alegría de vivir?” (Chavira, 2014:15).

Llegado el momento de elegir los estudios de educación superior, Coco persiste en su interés de ser docente. Hace válido el pase directo que tiene para la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y elige Pedagogía. La UNAM la acepta en su campus principal, Ciudad Universitaria, en la Facultad de Filosofía y Letras por las tardes. A pesar de que en su primer año se interesa por los planteamientos básicos de autores clásicos como Comenio, Rousseau, Pestalozzi o Dewey, le afecta un comentario al azar hecho por una profesora: “para ser docente es una equivocación estudiar pedagogía”. Aseveración que le nubla el panorama, “ese día sentí un balde de agua fría. ¿Será que elegí mal? ¿Será que no estoy en el lugar indicado a pesar de que disfruto lo que estudio?” (Chavira, 2014:17).

Por otros conoce la existencia de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) —institución formadora de docentes en nivel primaria— para pedir informes, registrarse para la evaluación de admisión. “Meses después, ¡grande sería mi alegría al enterarme que formaría parte de la generación 2006-2010 turno matutino!” (Chavira, 2014:17). Al momento de ser aceptada en la BENM por las mañanas, tiene un año en la licenciatura en Pedagogía por las tardes, “los horarios me sugerían la posibilidad de estudiar ambas carreras, así que no lo pensé mucho y acepté el reto” (Chavira, 2014:17); estudia simultáneamente ambas licenciaturas. Desde esta posición “hace una reflexión constante entre teoría y práctica” (Chavira, 2014:17).

En su paso por la Normal, una de las asignaturas que más llama su atención es la de Formación Cívica y Ética, que le lleva a deliberar sobre las formas de organización y actuación escolar: los tiempos, las actividades escolares, inclusive las maneras de hablar y pararse frente al grupo, “son mensajes para los alumnos de cómo ser y vivir [...]; los contenidos en la escuela [son] un simple pretexto para la formación de un ser humano” (Chavira, 2014:17). En este espacio conoce la metodología del trabajo por proyectos de William Kilpatrick, que requiere una planeación de manera globalizada y se adentra en “estrategias para ser trabajadas en el salón de clase: diario, calendario escolar, periódico vivo, rincón vivo, correspondencia escolar, asamblea. Muchas de ellas, técnicas que sugirió Celestine Freinet” (Chavira, 2014:17) y que reconoce como una fase previa para el trabajo por proyectos con los estudiantes.

Coco inicia a trabajar con el método por proyectos, con el apoyo de sus profesores de la BENM, los dos últimos años de la licenciatura:

Los proyectos me daban la oportunidad de experimentar como profesora lo que algún día quise vivir como alumna. Además, noté cómo el trabajar con la estrategia de proyectos permitía que los alumnos participaran, tomaran decisiones, se escucharan, resolvieran conflictos y así, no llegaran a la preparatoria como yo lo hice: sin saber cómo actuar (Chavira, 2014:19).

Asimismo, un intercambio académico en la ciudad de Toledo, España, para realizar prácticas profesionales, le permite a Coco observar cómo niños de preescolar que trabajan con la metodología por proyectos “se [hacen] responsables de coordinar actividades, [hablan] sin temor frente a sus compañeros sobre pintores o músicos famosos, [respetan] turnos y trabajaban con entusiasmo” (Chavira, 2014:20).

En el año 2010 —en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que incluye una reestructuración curricular nacional en los niveles de preescolar, primaria y secundaria— Coco concluye los estudios de licenciatura en Educación Primaria en la BENM. En agosto de ese mismo año inicia con el que sería el primero de sus grupos como docente titular: el 2°C en una escuela primaria pública de la Delegación Álvaro Obregón.

Asumir las políticas educativas

La Reforma Integral de la Educación Básica se instauró de manera paulatina en los tres niveles: en preescolar en el año 2004, en secundaria en 2006 y en primaria a partir del año 2009. La reforma en educación básica finalizó en 2011.

Como profesora frente a grupo, por vez primera experimenta sentimientos de nerviosismo y entusiasmo. En 2012 Coco inicia a trabajar con sus estudiantes con la metodología de proyectos: “varios fueron los temas que ellos eligieron mediante asambleas: las ballenas, las mariposas monarca, los terremotos, el universo. Un ciclo escolar de aprendizaje, trabajo, investigación, cierre de proyecto e invitaciones a papás para incluirlos en las actividades” (Chavira, 2014:20). En este primer año de trabajo, los principales retos a los que se enfrenta son, por una parte, la conducta del grupo, la cual “se caracteriza por ser demasiado inquietos, sin límites, algunos [niños] sin trabajar durante todo el día y otros, con actitudes de falta de respeto hacia sus compañeros o hacia los docentes” (Chavira, 2018:1). También se enfrenta a las demandas de algunos padres de familia, quienes al ver una organización por equipos, piden que se les regrese a un trabajo individual, pues “su hijo se distrae y repercute en sus calificaciones” (Chavira, 2018:2): “esa fue la primera vez que me di cuenta que en varios padres de familia lo que más importa es la calificación, lejos del desarrollo de actitudes y habilidades en sus hijos” (Chavira, 2018:2).

En el transcurso del ciclo escolar observa cambios significativos en los estudiantes: participación, mayor autorregulación, autonomía; además, observa una relación estrecha de los padres de familia con sus hijos y con la forma de trabajo mediante proyectos, quienes siempre creyeron en la metodología:

En ese ciclo escolar, nunca fue necesario explicarle[s] a los padres la metodología del trabajo por proyectos. Considero que como era el primer año del nuevo plan y programa de estudios, ellos dieron por hecho que era parte de los cambios. Además, en el libro de texto de Español, venía esa palabra “proyectos” (Chavira, 2018:2).

En el ciclo escolar siguiente (2011-2012), a Coco la asignan como profesora de un grupo de primer grado de primaria. En la semana previa al inicio de clases, los profesores que conforman la plantilla docente se reúnen para trabajar el “Taller de Formación Docente para el Distrito Federal”. Uno de sus propósitos es “transformar la práctica docente para que transite del énfasis en la enseñanza al énfasis en la generación y el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, teniendo como centro al alumno” (SEP-SEB, 2011:59).

Por equipos, los maestros “[comparten] la organización y las secciones que [encuentran] en los nuevos libros de texto de cada asignatura [...] las interrogantes [inician], cuando en varias asignaturas [detectan] dos términos: trabajar por medio de proyectos y transversalidad” (Chavira, 2014:25). El anterior es uno de los momentos que Coco considera clave en su trayectoria profesional. Docentes y directivos tenían el conocimiento de que ella trabajaba por medio de proyectos. Narra lo siguiente:

una profesora, Lupita (la maestra Lupita que nunca puede faltar en una primaria) dijo: “sinceramente, yo no sé trabajar por proyectos y hablando con mis compañeras del tercer grado, tampoco, y me angustia porque, entonces, ¿cómo voy a iniciar con esta nueva propuesta que se plantea en el programa? Ojalá que nos pueda orientar profesora, usted que está recién egresada de la Normal”. Se dirigió a mí con voz que denotó su intranquilidad (Chavira, 2014:25).

Coco, frente a las políticas educativas que solicitan al maestro actuar para llevar al aula los ideales de la reforma, y con las necesidades que observa entre sus compañeros, decide emprender un curso-taller para los profesores de la escuela sobre la metodología de proyectos y buscar el ingreso a la maestría para tener mayores elementos educativos. Mientras tanto, se enfrenta al desarrollo de la estrategia con su grupo de primer grado.

El método de proyectos y sus avatares

Dentro de los planes y programas de estudio de la RIEB, un proyecto se define de la siguiente manera:

Actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecerán el desarrollo de competencias comunicativas [...] en la asignatura de Ciencias Naturales, el sentido social y personal del conocimiento científico [...] y en Geografía los conceptos, habilidades y actitudes para el logro de las competencias geográficas (SEP-SEB, 2011:31).

En la RIEB se distinguen tres tipos de proyectos: los proyectos científicos, los proyectos tecnológicos y los proyectos ciudadanos. En los programas de estudio de las asignaturas de Ciencias Naturales, Español y Geografía es posible identificar algunos proyectos con los aprendizajes esperados, los propósitos, las preguntas y los productos que se deben obtener. Es decir, los proyectos desde la RIEB son dados y abordados con la posibilidad de correlacionar la temática con otras asignaturas.

Frente a este marco y con la formación que Coco tiene desde la Normal de maestros, percibe una distinción entre los proyectos de la SEP y desde los fundamentos pedagógicos de Kilpatrick:

El trabajo conjunto tanto de profesores como alumnos en la resolución de un problema es aparentemente el más importante emprendimiento educativo de toda la escuela. El sentimiento de aventura colectiva en tal actividad es un estímulo a lo mejor que cada uno es capaz de ofrecer. Es en ese contexto que deseamos que el profesor y los alumnos planeen su propio currículo. El currículo pasa a pertenecerles en un nuevo nivel y sentido (Kilpatrick, 2011:115 en Chavira, 2014:93).

Un proyecto genuino proviene del interés del estudiante, aceptado por ellos: "entre más aceptado sea de corazón lo que desean conocer, más sólido será el aprendizaje. Lo que aceptan los reconstruye" (Kilpatrick, 1936:29 en Chavira, 2014:94).

Coco, desde la perspectiva de Kilpatrick, impulsa el trabajo de la metodología por proyectos con los grupos de los que está a cargo, tanto en los dos años previos a la Maestría en Desarrollo Educativo (que cursa de 2012 a 2014), como en los años posteriores. No son proyectos que ya están prestablecidos en los libros de texto desde los planes y programas de estudio, los proyectos surgen desde el interés de niñas y niños y la docente. Los proyectos que lleva a cabo en su labor como maestra de primaria son los siguientes.

2010-2011	2011-2012	2014-2015	2015-2016
2º grado de primaria	1º grado de primaria	4º grado de primaria	4º grado de primaria
Proyectos desarrollados			
Las ballenas	Mi historia de vida	La historia del hombre	La aparición del hombre
Las mariposas monarca	La autonomía	El Universo	El cuerpo humano
Los terremotos	La música	Un viaje por México	El Universo
Las recetas de cocina	¡Pintores famosos!	Conferencias infantiles	La visita de Óscar Brenifier
El Universo	¡Experimentos!		Campamento-pijamada
Las tortugas	Los animales		En búsqueda del tesoro
Las hormigas	De paseo por la ciudad		Un viaje por México
Conferencias infantiles			Celebramos el Día de las Madres

Coco expresa que en el transcurrir del tiempo por las diversas experiencias y tras los estudios de Maestría, desarrolló una metodología por proyectos donde los niños, en el último ciclo escolar, tuvieron mayor voz:

El otorgarle el poder de decidir a los estudiantes de lo que querían hacer y estudiar en una o dos semanas era totalmente centrado en su interés. Inclusive, planear junto con ellos las actividades, las estrategias y formas de evaluación [...] Descubrí que era posible, siempre y cuando, en el grupo se haya llevado un trabajo para desarrollar la escucha, el trabajo en equipo, la autorregulación, la responsabilidad [...] a través de los enculturadores [que son los que ayudan a cambiar los referentes culturales establecidos] (Chavira, 2017:10).

La innovación no solo afecta a Coco, cambia las relaciones con los alumnos y modifica las tensiones con padres de familia y personal directivo de la escuela. De los proyectos elaborados vale una selección.

¡Pintores famosos! (2011-2012)

En una mañana soleada dentro del aula de un grupo de primer grado de primaria es posible observar a los alumnos de seis años emocionados, interesados, preguntan, hablan, escuchan y se mueven de un lugar a otro. Organizan las bancas y pegan sus pinturas para la galería que presentarán a sus padres. Comentan entre sí: "Voy a pegar la del *Guernica* de Picasso", "Mi favorita es la de *La noche estrellada*, ojalá que se venda", "¡Esa es la de Botero!", "¡Frida Kahlo estaba tan triste!" [...] entre otras. Al mismo tiempo se nota su nerviosismo, se apoyan entre sí para escribir las fichas informativas, para ensayar un poco cómo convencerán que compren sus pinturas, todos se involucran de una manera espontánea, natural y pareciera que el tiempo no pasa. Dos semanas para preparar este trabajo, estudiar sobre cuatro artistas y sus corrientes pictóricas y por fin, su culminación.

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

La narración anterior, corresponde a la etapa final del proyecto "Pintores famosos" del grupo de primero "A", del cual estaba a cargo como profesora. Pude percatarme de todas las habilidades que se desarrollaron en los alumnos: su seguridad, convivencia, empatía, trabajo colaborativo, iniciativa y autonomía por mencionar algunas. Gran satisfacción era lo que sentía en cada cierre de proyecto que trabajamos en el grupo. Como docente, puedo decir que también poco a poco desarrollé una serie de conocimientos, actitudes y habilidades que le dieron un sentido a mi trabajo día con día: reflexionar, cuestionarme continuamente y vivir la docencia de una manera motivada. Lo que alguna vez leí o escuché como un ideal dentro del aula (alumnos autorregulados, comprometidos, responsables, respetuosos) lo pude experimentar y observar en ellos y esto me producía una gran satisfacción. Forma y contenido daban sentido a mi práctica docente.

Creo que el trabajar por proyectos me permitió, por una parte, acercarme más a mí misma, a mi propia manera de aprender, de trabajar, de indagar, investigar y reflexionar maneras diversas de abordar una temática de necesidad o interés para los alumnos y de cuestionarme continuamente. Por otra parte, fue una estrategia para que mis alumnos desarrollaran estas mismas habilidades a la edad de 6 y 7 años. Esta forma de trabajo, planteada como innovación en el plan y programa de estudios de educación primaria, me dio la posibilidad de utilizar mi creatividad, experimentar, aprender y compartir con otros compañeros mis vivencias y reflexiones en y de mi práctica docente. De conocer diversos libros infantiles y otros, de compartir lecturas de diversos tipos con mis alumnos, de escribir y elaborar nuevos materiales como cuentos donde los protagonistas éramos nosotros mismos; de partir de lo que ya tenemos en los diversos ambientes de nuestra vida para el desarrollo de su escritura y lectura convencional. Con el trabajo por proyectos tuve la posibilidad de darle otro sentido a mi práctica docente, de otorgarle extrañeza al mundo y con ello armonía a los días; pues como Bécquer (2002) decía "mientras el aire en su rezago lleve perfumes y armonías [...] mientras haya un misterio para el hombre, ¡habrá poesía!" (p.72). Trabajar por proyectos me permitió descubrir que en la escuela se puede vivir de forma naturalmente poética (Chavira, 2014:21)



Fotografía 1. Padres de familia escuchan y graban a sus hijos en la presentación del noticiero, como parte del cierre del proyecto "La aparición del hombre".

Del inicio del ciclo escolar a la visita de Oscar Brenifier (2015-2016)

Aún lo recuerdo. Era una mañana templada del mes de agosto de 2015. Era la primera vez que trabajaba con los 30 estudiantes: 15 niñas y 15 niños conformantes de ese grupo. Yo sentía una mezcla de emociones: entre entusiasmo, alegría, nerviosismo y gran expectativa. Los estudiantes me vieron entrar al aula y escucharon atentamente la bienvenida que les daba. Me presenté, les expresé mi sentir, les prometí al término de una semana aprenderme sus nombres e iniciamos con la agenda para ese día. Sus miradas estaban atentas y llenas de luz que yo traduje en unas ganas inmensas de aprender y de crear un cuarto grado lleno de momentos inolvidables. Desde ese instante tenía claro que lo que deseaba era conformar un grupo de cooperación, participación, iniciativa, creatividad, compañerismo, diálogo, democracia. Algunos profesores de años anteriores, me habían mencionado sobre la situación de este grupo: violencia entre ellos, agresión, falta de límites, cambios de profesores constantemente por situaciones laborales... y posteriormente notaría algunos otros retos: falta de trabajo en equipo, rivalidad, pasividad en algunos y agresividad en otros. Así que una de las primeras actividades fue establecer los acuerdos del grupo. Los niños propusieron, se escucharon, escribieron en su cuaderno único (en el que vinculamos todas las asignaturas) aquellos puntos que guían nuestra convivencia: respeto, escucha, trabajo en equipo, ser compañero, responsabilidad.

Los padres de familia durante los dos primeros meses se vieron poco confiados y muy incrédulos con la forma de trabajo que no habían conocido en años anteriores. A pesar de que desde la primera junta expliqué las razones, las motivaciones, los resultados de otros estudiantes de trabajar por proyectos y que mencionaron no haber tenido dudas; días después fueron a visitarme la Directora y el Supervisor a mi salón mencionando que había algunos padres de familia que se habían ido a quejar sobre el poco trabajo que se realizaba en el aula. ¿Poco trabajo? Cuestioné. De momento me sentí desilusionada. A veces el temor a lo desconocido, nos lleva a decir lo superficial. Lo que aparentemente se nota. Los apuntes que iniciaron a llevar los niños en el cuaderno eran sus ideas, reflexiones, conclusiones, después de varias

actividades en el salón. Ya no eran los apuntes que el profesor dictaba o bien la copia de lo subrayado en el libro ¿Cómo hacer notar a los padres de familia que lejos de una escritura mecánica, sin sentido, los niños estaban construyendo sus ideas? ¿Cómo lograr que conocieran algunas de las actividades del aula? La respuesta fue a través de una clase abierta con la participación de ellos y sus hijos. En esa junta trabajamos varias asignaturas a la vez en dos actividades. Al final les expliqué nuevamente el fundamento de los proyectos, de lo que se lograba, de la manera de organizar el trabajo... y por supuesto, que cualquier duda, se remitieran a mí y con gusto se las aclararía. Fueron unos meses de resistencia. De dar a conocer a los niños una nueva forma de vivir la escuela, a los padres. Mi fortuna era que por los años anteriores mediante el trabajo por proyectos, la Directora y el Supervisor ya conocían y apoyaban la forma de organizar las actividades: sin horario, sin cuaderno en cada materia, con el trabajo de las páginas que se requerían del libro. Poco a poco, lo logré, los padres soltaron sus temores con el apoyo de ver a sus hijos participar en los cierres de proyecto: noticieros, obras de teatro. Todos los niños se organizaron, tomaron decisiones, tomaron un papel, dieron a conocer lo aprendido. Sin duda, momentos especiales para el grupo (Chavira, 2018:82). Para el mes de noviembre, ya llevábamos un buen camino recorrido. Diariamente por la mañana en un momento que llamamos "Momento literario" mientras ellos desayunan, yo les leo. Los libros en los que nos enfocamos durante esos meses fueron libros que ellos mismos seleccionaron: *El bien y el mal, el amor y la amistad, El gran libro de los opuestos psicológicos, ¿Qué es el saber?* Todos coinciden en dos cosas: invitan a pensar y a participar para escucharnos y la autoría de todos ellos es de Oscar Brenifier, filósofo y pedagogo procedente de Francia. Un día en el que terminábamos de comentar el libro, a Francisco se le ocurrió preguntar: "maestra, ¿por qué no invitamos a Oscar Brenifier al salón?" ¡Qué buena idea!, yo le respondí. Los demás lo escucharon sin imaginar los alcances que podría traer ese comentario. En esos días había leído un texto titulado "Facebook, mucho más que fotos y vida social" en los que la profesora Elizabeth Camacho González narraba su experiencia de invitar a una reportera al grupo a través de Facebook. Esto me convenció de que era posible hacer algo. Busqué por supuesto el nombre del autor en Facebook. No funcionó, no se encontraba. Así que indagué e indagué su correo hasta que... ¡lo encontré! En esos días en mi diario del profesor se lee lo siguiente y el cual sí deseo incluir literalmente.

México, D.F., a 3 de noviembre de 2015.

"¡Maestra, esto parece un sueño! Estoy muy emocionado""¡woow me encantó la sorpresa!""No había sido mi meta anteriormente, pero que vaya a suceder es: ¡padrísimo!""¡En verdad que todo es posible como decía Walt Disney!" fueron algunas de sus frases al terminar de leer una carta que les escribí y les dejé sobre sus mesas, de manera personalizada, para que al llegar del recreo la abrieran. En el pizarrón escribí "Espero que les guste su sorpresa". Desde la mañana les había mencionado sobre una sorpresa y estaba escrito en la agenda de las actividades de esa jornada. ¿Cuál era el contenido de la carta para que se emocionaran de tal manera mientras la leían y cuando la terminaron de leer? En la carta se leía lo siguiente.

México, D.F., a 3 de noviembre de 2015.

Querida Mirelle:

Deseo que te encuentres excelente. Te platico que me he sentido contenta de ser tu maestra en estos primeros dos meses del ciclo escolar. Me da gusto ver tu proceso de aprendizaje en todos los aspectos: en actitudes, conocimientos y formas de hacer las cosas. Hay aún muchos desafíos que tienes por delante, siendo uno de ellos el trabajo en equipo pues es así como se consiguen muchísimas metas en común, algunas que te harán ir muy lejos... tan lejos como te propongas y no sólo a ti, ¡a todos nosotros!

El motivo de esta carta es compartirte una sorpresa que desde semanas anteriores venía preparando para el 4° "B" y hasta este fin de semana se concretó. ¿Quieres saber de qué se trata? Bueno, pues lee a continuación:

Como recordarás, desde el inicio de nuestro cuarto grado hemos leído libros en el salón; varios de ellos de un filósofo y pedagogo francés llamado O _____ B_____ (seguro pudiste completarlo con facilidad). Pues bien, te cuento que me di a la tarea de investigar sobre él y sobre todo poderlo contactar. Después de algunos días de búsqueda, ¿qué crees? ¡Encontré su dirección de correo electrónico y le escribí presentándome y hablándole de ti! Le platiqué las participaciones que has tenido en clase, las reflexiones, la escucha que has desarrollado para comprender a tus compañeros en diversos aspectos como el amor, la amistad, el sentido de la vida y ese juego de contrarios que como seres humanos siempre tenemos... en fin, le platiqué del gran filósofo que tú también eres en conjunto con tus compañeros.

Lo más sensacional fue que recibí una respuesta. Te la comparto:

Estimada maestra Coco:

Agradezco mucho su correo e interés. Me encantará conocer al grupo de 4° "B". La siguiente semana viajo a México y la única fecha que me es posible para estar con ustedes es el viernes 6 de noviembre a las 12 del día ¿Le quedaría bien?

Óscar Brenifier

Así que ¡como lo lees: ¡Tendremos la visita de quien hemos leído en estos meses en nuestro salón! ¿Te gustó la sorpresa? ¡¡Deseo que te haya gustado tanto como a mí!! ¿Recuerdas una frase de Walt Disney que decía "si lo puedes soñar, lo puedes lograr?" Esta visita la interpreto así. ¿Qué sugerencias tienes para recibirlo?

Con cariño,
Maestra: Coco.

Los niños sienten tan cercano a este autor debido a que desde el primer día del ciclo escolar iniciamos con libros de él. *¿Por qué venimos a la escuela?* Fue el primero que nos permitió dialogar acerca del lugar en el que nuestras vidas coincidirían. Estuvimos de acuerdo con el pensamiento del autor: vamos a la escuela para aprender a hacer preguntas. Así que fue el inicio de nuestro andar juntos para aprender a través de

preguntas. También leímos posterior a este libro: *Los contrarios, El sentido de la vida, el amor y la amistad*. Así que día con día por la mañana han estado los niños filosofando con cuestiones tan profundas que nos han humanizado más. En cada actividad conozco más y más a mis estudiantes. Hay quien dudó en abrir la carta, a pesar de que decía que era para ellos (los que siempre esperan la indicación de la maestra); hay quienes aunque decía por escrito no comprendieron del todo el mensaje, hay quienes dijeron que ya la habían leído cuando no era verdad; y hay quienes se emocionaron y empezaron a compartir con otros la noticia.



Fotografía 2. Firma de autógrafos de Óscar Brenifiere en su visita al salón.

El trabajo de la comprensión de lectura tiene un sentido vivencial para ellos. Anticipan, interrogan, verifican y comentan. ¡Y todo gracias a textos filosóficos día con día! Sin duda, esta experiencia fue de gran trascendencia para todos. Fue un proyecto realizado en una semana para darle la bienvenida a nuestro autor favorito. Sin duda, la pedagogía por proyectos la viví en ese instante. Los niños plantearon qué hacer, se organizaron, fijaron responsables y fechas (Chavira, 2015:85).

Trabajar por proyectos y haber estudiado la maestría posicionó a Coco como una docente que más allá de seguir las cuestiones preestablecidas, interroga su sentido y construye en equipo alternativas de trabajo de acuerdo al contexto. Asocia el papel del docente con la responsabilidad de “conformar una comunidad de profesores para construir los propósitos de nuestro actuar, reflexionar de manera constante sobre el sentido que tiene cada una de las acciones que se piden en la escuela, responsabilizarnos de las decisiones tomadas con fundamento” (Chavira, 2018:6).

En espacios como las juntas de Consejo Técnico Escolar, Coco interroga a sus mismos compañeros sobre los roles del profesor, la falta de compañerismo, la carga burocrática y sin sentido. En sus palabras:

En las juntas de consejo técnico cuestioné varias veces sobre los roles de los profesores primero como compañeros, y también con los padres de familia, niños y autoridades, la carga burocrática y sin sentido que la mayoría de las veces se realizaba: lectura en voz alta para contar las palabras por minuto, formatos para cálculo mental u operaciones matemáticas, formatos para trabajar asambleas con los niños sólo por cumplir una cantidad de formatos llenos (Chavira, 2018:6).

Tras la entrada en vigencia de la Reforma educativa en el ciclo escolar 2015-2016, Coco percibe un sinnúmero de acciones y tensiones entre los docentes, que pareciera que “nos deja sin voz ni elección” (Chavira, 2018:6). Además, se percata de que la dinámica familiar en la actualidad lleva a los padres de familia a sobreproteger o a no prestar atención a los estudiantes para buscar un culpable, que generalmente es el docente; y, finalmente, que algunos compañeros docentes, tras las tensiones, olvidan su papel como compañeros y se vuelven un “panóptico” de la vida escolar. Coco, ante estas circunstancias, y antes de dejar de disfrutar la docencia en este nivel, prefirió abandonar temporalmente la docencia en primaria. Busca otros espacios para continuar con su anhelada labor de docente y ha comenzado a emprender y colaborar en proyectos innovadores de formación en organizaciones de la sociedad civil y en educación superior.

Reflexiones finales

De lo anteriormente mostrado, cabe afirmar que introducir innovaciones, cambios, modificaciones o transformaciones en el aula no es un asunto fácil para todos los implicados en la escuela pública. Aunque las políticas educativas pongan en el centro al maestro, el aula es un entramado donde el bisbiseo de los actores coloca las representaciones del “buen hacer” en pugna, conflicto y valoraciones de diversos calibres. Desde las políticas y directivos escolares, el maestro está en falta: carece de interés, no tiene preparación en técnicas y perspectivas. O se le requiere como agente pasivo: el que “aplica”, “ejecuta”, “adopta” las reformas. Desde los padres de familia, como se ha expresado en el caso presentado, los docentes que innovan son blanco fácil de valoraciones sobre el hacer, regularmente en sentido negativo.

Otros cambios relativos a la cultura profesional serían deseables. La escuela es, y no es, una sociedad en pequeño. Los sujetos ingresan con ideales de diversa magnitud que se estrellan, modifican, alteran, mudan, trastocan a partir del primer documento que institucionalmente se da a los egresados de las instituciones formadoras. El inicio de la vida profesional va de la mano con la conjunción de diversos saberes: los instituidos y los instituyentes. Es en esta tensión que cualquier profesor inicia su vida laboral. En reconocer lo que es posible, deseable y legítimo en el hacer profesional, se le va la vida al docente. La labor institucional implica reconocer lo que el sujeto es capaz de hacer, o no, con otros. La diversificación de los roles institucionales tensa la práctica, los deseos o intereses vienen de múltiples vías: supervisores, directores, subdirectores, asesores técnicos. Se requieren variadas vías de renovación de las relaciones institucionales

para proponer nuevas prácticas. Se requiere aprender a ser profesional con autonomía y buena dosis de reflexión.

Conviene trazar nuevas vetas para crear una cultura en la formación inicial. La formación tendrá que pendular entre el contenido y construir estrategias de relación con el contenido. Tres vías de reflexión necesarias para el desarrollo de la pulsión de saber: reflexión preactiva, reflexión en la acción y reflexión posactiva, enmarcadas en la construcción de comunidades de aprendizaje en la educación pública, aliadas a los padres de familia en tanto construcción de ciudadanía.

La escuela precisa cambios, pero los cambios son también culturales. Aceptar nuevas formas de trabajo pedagógico requiere movilizar nuevos emblemas para los actores del proceso. Denostar al maestro está en el orden del día, se tendrían que movilizar la dependencia profesional de los maestros; la tensión con los padres de familia; las formas de relación con el sindicato; las modalidades prosaicas de regular la carrera de maestros; el salario de los profesores; las condiciones de realización del trabajo con escasa infraestructura, para lograr un cambio en la labor docente. Desde hace tiempo las políticas educativas están más por el control docente que por favorecer la autonomía y la flexibilidad de experimentaciones pedagógicas que tanto hacen falta para cultivar una imagen del maestro como agente de cambio social.

Del lado de la investigación educativa, se requiere hacer visibles las prácticas loables de profesores interesados en producir textos escolares y materiales educativos que son invisibles ante un mercado editorial que los percibe más como receptores que como productores de material *ad hoc* para el trabajo concreto en situaciones concretas, como es el caso de Coco.

Hemos adoptado la perspectiva biográfica narrativa, pues hemos visto su potencial para mostrar al sujeto portador de saber que se escapa a otros acercamientos. Dar la voz a los sujetos es un imperativo ético que nos lleva a crear comunidades de práctica y favorecer la autonomía y la creatividad de los profesores, esos profesores que permiten el pase de estafeta para las siguientes generaciones. Los trabajos cualitativos han pasado de denominar a los sujetos con los que se trabaja como "referentes", "colaboradores", "participantes", pero no los coloca como autores en el material publicado. En este texto hemos querido romper con esa limitación autoimpuesta en el mercado académico.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- Chase, S. (2015). "Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. y Y. Lincoln (coord.). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires: Gedisa, pp. 58-112.
- Chavira, L. S. (2014). "El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria. Un estudio comparativo (Tesis de Maestría). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2017). "Leer, una forma de comprender al mundo". (Documento inédito). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2018). "Una cronología de mi experiencia en el trabajo por proyectos". (Documento inédito). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Clandinin, J. (ed.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. California: Sage.
- _____. y Connelly M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras, J. y N. Pérez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dalmau, M. (2004). *Jaime Gil de Biedma. Retrato de un poeta*. Barcelona: Cirse.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: FFyL / UBA / CLACSO.
- Dewey, J. (2000). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Marías, J. (1990). *Breve tratado de la ilusión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramos, J. M. y J. A. Serrano (2017). "La escritura autobiográfica de jóvenes y adultos en educación superior". *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. (5)10, pp. 77-89. ISSN 2317-6571.
- Reynolds, L. y N. Herman-Kinney (eds.) (2003). *Handbook of Symbolic Interactionism*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Schutz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de la cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, J. A. (2009). *Cultivar la innovación*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica.
- _____. (2012). "Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas". *Revista Educación*. (3)4, pp. 101-114. Argentina: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1318, ISSN 1553-1326. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/89>
- _____. y J. M. Ramos (2014). "Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013)". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (XIX)62, pp. 831-858. ISSN: 1405-6666. <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N062>>

- _____ (2015). "La entrevista, entre zozobras y salir victorioso en la indagación". En E. De Souza. *(Auto)biografías y documentacao narrativa. Fuentes de pesquisa e formação*. Salvador de Bahía: EDUFBA, pp. 261-285.
- _____ J. M. Ramos, A. Ballesteros y B. F. Trujillo (2015). "Lo biográfico, pases de estafeta y diálogo inter(intra)disciplinario: experiencia y narratividad". *Inter-Legere Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*. Natal-RN, 16, jan/jun ISSN 1982-1662, pp. 140-160. <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/8973/6387>>
- _____ (2016). *Interaccionismo simbólico*. En A.M. Salmerón *et al.* (coords.) (2016). *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. México: FCE/UNAM. ISBN FCE: 978-607-16-4882-2, UNAM: 978-607-02-8973-6. <<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=1&id=81>>
- _____ y J. M. Ramos (2017). "Narrar a vida: deliberações no campo biográfico". En R. Martins, I. Tourinho y E. De Souza (coords.). *Pesquisa Narrativa. Interfaces entre história de vida, arte e educação*. Santa María: Ed. da UFSM. ISBN: 978-85-7391-283-8, pp. 75-97. SEP-SEB (2011). *Curso básico para la formación continua para maestros en servicio 2011*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica.
- Trujillo, B. F., J.M. Ramos y J. A. Serrano (2016). "Experiencia escolar y el saber en el bachillerato; las voces de los sujetos". *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46 (enero-junio), Educación y justicia social en Iberoamérica. ISSN: 2007-7033. <www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/613/639>
- _____ (2017). *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*. México: UPN. ISBN: 978-607-413-247-2
- Volpi, J. (2014). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. México: Alfaguara.