



¡Qué veinte años no es nada! PILEC y narrativas de maestros: nuestra trayectoria en la formación de profesores de educación básica*

Roberto Pulido Ochoa**

Carmen Ruiz Nakasone***

¡Qué veinte años no es nada! PILEC y narrativas de maestros: nuestra trayectoria en la formación de profesores de educación básica

En el año de 1991, un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, de Ajusco, México, así como docentes de educación básica de los estados de Oaxaca y Distrito Federal, iniciamos la construcción del Proyecto de investigación: La lengua escrita, la alfabetización y el fomento a la lectura en educación básica (PILEC). En el presente artículo, perfilamos la trayectoria que hemos recorrido a partir de la documentación narrativa, en el marco de programas de formación dirigidos a docentes de educación básica, desarrollados desde el PILEC. Los relatos escritos por profesores son producto de procesos de reflexión colectiva, de escritura y reescrituras colaborativas. La construcción de estos relatos ha transitado por tres etapas: la primera refiere a los relatos publicados en el libro La letra con gusto entra (1991-2000); la segunda, corresponde a las experiencias publicadas en la revista Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica (2000-2008); y la tercera, comprende las experiencias pedagógicas y las autobiografías lectoras publicadas en los libros LEO, Lectura, escritura y oralidad, y Rostros de la lectura (2009-2011).

Palabras clave: formación de docentes, Proyecto de intervención "La lengua escrita, la alfabetización y el fomento a la lectura en educación básica" (PILEC), narrativas de maestros, investigación participativa.

¡That twenty years mean nothing! PILEC and teachers' narratives: our path in the training of basic education teachers

In 1991, a group of professors from Universidad Pedagógica Nacional at Ajusco, , as well as some basic education teachers from the states of Oaxaca and Distrito Federal, began the construction of the intervention project "The written language, literacy, and reading promotion in basic education" (PILEC). In this article, we will describe the path that we have travelled in the field of narrative documentation, in the context of the PILEC-run formative programs aimed at basic education teachers. The stories written by the teachers are the result of processes of collective reflection and of collaborative composition and re-composition. The construction of these stories has gone through three different stages: The first one refers to the narrations published in the book La letra con gusto entra (1991-2000); the second one has to do with the experiences published in the Entre Maestr@s journal (2000-2008), and the third one includes the pedagogical experiences and the reading autobiographies published in the books LEO, Lectura, escritura y oralidad and Rostros de la lectura (2009-2011).

* Proyecto de investigación: La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica (PILEC). Universidad Pedagógica Nacional de México, 1991-2011.

** Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, México. E-mail: rrpulido@gmail.com

*** Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, México. E-mail: cruiznakasone@gmail.com

Key words: *Teacher education, intervention project "The written language, literacy, and reading promotion in basic education" (PILEC), teachers' narratives, participative research.*

Vingt ans ce n'est rien ! Le projet PILEC et les narratives de professeurs: notre trajectoire dans la formation de professeurs d'éducation de base

Dans l'année 1991 un groupe de professeurs de l'Université Pédagogique Nationale d'Ajusco au Mexique et des professeurs d'éducation de base des états d'Oaxaca et District Fédéral, nous avons commencé la construction du Projet d'intervention "La langue écrite, l'alphabétisation et le développement de la lecture dans l'éducation de base" (PILEC). Dans cet article, nous dressons un profil de la trajectoire que nous avons parcouru à partir de la documentation narrative, dans le cadre de programmes de formation dirigés à des enseignants d'éducation de base, développés par le PILEC. Les récits écrits par les professeurs sont produits de processus de réflexion collective, d'écriture et réécritures collaboratives. La construction de ces récits a eu trois étapes: la première fait référence aux histoires publiées dans le livre « La lettre avec plaisir entre » (1991-2000); la seconde, correspond aux expériences publiées dans la revue Parmi Enseignants-Enseignantes (2000 - 2008) et la troisième comprend les expériences pédagogiques et les autobiographies publiées dans les livres Leo : lecture, écriture et oralité et Visages de la lecture (2009-2011).

Mots clés: *Formation d'enseignants, Projet d'intervention "La langue écrite, l'alphabétisation et l'encouragement à la lecture dans l'éducation de base" (PILEC), narratives des professeurs, recherche participative.*

Introducción

E

n el año 1991, un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, así como docentes de educación básica de los estados de Oaxaca y Distrito Federal, iniciamos la construcción del Proyecto de investigación: La lengua escrita, la alfabetización y el fomento a la lectura en educación básica (PILEC). El proyecto inicia su larga trayectoria con talleres de animación lectora en las aulas. Estos talleres hicieron visible los problemas que maestros y alumnos enfrentaban con la apropiación de la lectura y la escritura, en el contexto escolar. Las dificultades con la comprensión lectora, la escasa presencia de libros literarios, así como la ausencia de una política pública nacional relacionada con la formación de lectores y escritores, fueron algunos temas emergentes en estos talleres. Esta problemática nos permitió definir el rumbo del proyecto en el marco de la formación de los profesores y de su intervención didáctica en las aulas.

Los talleres de animación lectora dieron paso, a mediados de los años noventa, al diseño y desarrollo del Diplomado en "Fomento de la lectura y producción de textos en educación básica". Dicho Diplomado generó un proceso para la construcción y la documentación narrativa del saber pedagógico de los docentes.

Desde la perspectiva de formación del PILEC, los encuentros de experiencia entre maestros y con otros hacedores de la cultura escrita, las visitas de apoyo y acompañamiento en los lugares de trabajo, las ferias de los libros y sus lectores en comunidades marginadas de la lengua escrita, los talleres con padres de familia, entre otras actividades de animación sociocultural, han fortalecido la tarea de las escuelas y sus maestros en la producción y la difusión de la cultura escrita.

El PILEC se ha planteado que los maestros son sujetos portadores de saberes pedagógicos y constructores de cultura, capaces de generar propuestas pedagógicas reflexionadas. Desde esta concepción de maestros, surge la necesidad de promover la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas de los profesores, a fin de hacer público el acontecer de la escuela y las historias de maestros, contadas desde la voz de sus protagonistas.

En este proyecto narrativo han participado maestros de educación básica del estado de Oaxaca; Iztapalapa, Distrito Federal; Monclova, Coahuila, y Celaya, Guanajuato. En estos lugares, el PILEC ha promovido que el encuentro de los maestros con su escritura se viva plenamente desde la indagación y el descubrimiento de sí mismos.

Aquí descansa la identidad colectiva que el PILEC ha fomentado en los últimos veinte años de su quehacer. Veinte años en la construcción de una propuesta de formación y documentación narrativa que promueve la difusión de las experiencias pedagógicas innovadoras e historias docentes, desde diversos contextos rurales y urbanos marginales.

Narrativas de maestros: nuestra trayectoria a través del PILEC

Los relatos escritos a lo largo de estos años son producto de procesos de reflexión colectiva, de escritura y reescrituras colaborativas, impulsadas desde el PILEC.

La construcción de estos relatos ha transitado por un proceso que hemos caracterizado en tres etapas. La primera refiere a los relatos publicados en el libro *La letra con gusto entra*; la segunda, corresponde a ocho años de trabajo expresados en las experiencias publicadas en la revista *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*; y la tercera, comprende las experiencias difundidas en los libros *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, y *Rostros de la lectura*.

Primera etapa (1991-2000). La letra con gusto entra: producciones escritas de maestros y maestras en torno a la lengua escrita

En esta etapa inicial del PILEC retomamos dos metodologías de investigación: la investigación participativa y el método etnográfico.

La adopción de estas metodologías se hace desde una concepción del

[...] método que implica no sólo la idea de procedimiento sino también una actitud de búsqueda y una forma de situarse ante el mundo. De ahí que la investigación la considerábamos como un proceso abierto y flexible, con diversidad de procedimientos posibles, según lo exigía la naturaleza de los problemas concretos que se tenían que resolver (Cañal, 1991: 35-36).

Retomamos la investigación participativa, porque una de nuestras intenciones principales se dirigía a la transformación de la realidad histórico-social. Para nosotros, lo prioritario era la búsqueda de la transformación de la realidad escolar, en particular la de las prácticas de lectura y escritura que se desarrollaban en la escuela. Reconocíamos a la práctica como fuente y origen del conocimiento, y a la unidad dialéctica que formaban la teoría y la práctica como el motor que promovía la construcción del conocimiento pedagógico.

Así, desde la perspectiva de la investigación participativa, tratábamos de que la comunidad escolar se constituyera en una experiencia de aprendizaje. Uno de los principios metodológicos básicos de la propuesta ha sido el *trabajo cooperativo*, pues considerábamos que el diálogo y la interacción entre los profesores permitían la reflexión y la comprensión de diversas problemáticas y acontecimientos, y a su vez, la generación de alternativas para resolver o enriquecer sus experiencias pedagógicas.

En este sentido, considerábamos de suma importancia la participación de los maestros en el PILEC, desde una visión de docentes-investigadores, pues en el proceso de enseñanza y aprendizaje elaboraban sus propias conceptualizaciones, sus hipótesis de enseñanza, las contrastaban con el desarrollo de

su práctica, de manera sistemática, crítica y colegiada. Se hizo evidente que el objeto de la investigación para los profesores no surgía del interés por corroborar una determinada hipótesis o teoría, sino a través de la identificación de un problema que vivían en el aula o en la escuela, y posteriormente definían estrategias de acción. Esto implicaba necesariamente una etapa de problematización sobre sus prácticas de enseñanza.

Así, la propuesta metodológica para fomentar la lectura y la escritura se planteó como una propuesta inicial, abierta, relativizada, en la que todo era reformulable y negociable, que admitía la existencia de la incertidumbre, la ambigüedad, las paradojas y las contradicciones.

Estos elementos teóricos y metodológicos, con el tiempo se fueron enriqueciendo, pues la complejidad de lo que sucedía en las aulas así lo demandaba. Uno de los retos importantes fue que los docentes registraran por escrito su experiencia en el *diario de campo*, para posteriormente leerla ante el grupo de profesores en las reuniones del seminario taller que periódicamente realizábamos.

Así, el seminario taller se constituyó en un espacio para reflexionar sobre las problemáticas y las experiencias de cambio que se llevaban a cabo en las aulas de los profesores, así como en un espacio para compartir los relatos, que posteriormente se utilizarían para documentar, de manera procesual, su experiencia relacionada con el fomento de la lectura y la producción de textos, la cual presentarían en un encuentro de maestros organizado para compartir y hacer pública su experiencia. Como producto de dichos encuentros, surgió la publicación *La letra con gusto entra*, la cual contiene experiencias de docentes de tres estados de México: Distrito Federal, Oaxaca y Guanajuato. Estas experiencias nos permitieron tener un acercamiento a la problemática que se vivía en las aulas, relacionada con la lectura y la escritura, y, a su vez, pudimos

constatar que una propuesta de formación construida con los profesores era potencialmente transformadora.

En el caso de los maestros de primer ciclo escolar, su preocupación era que los niños leyeran y escribieran con *sentido*, pero se enfrentaban a prácticas de enseñanza y aprendizaje donde la memorización y la repetición eran dominantes en sus escuelas.

La maestra Eloísa Gutiérrez escribía:

Existió una preocupación personal de cómo lograr que mis alumnos de primer grado aprendieran realmente a leer y a escribir y no se congelaran en el acto del desciframiento y la transcripción [...] Es cierto que producir un texto significa, en ocasiones, un gran esfuerzo, pero también es verdad que ese esfuerzo es proporcional a la satisfacción frente al trabajo terminado. El niño que reconoce el texto como el fruto de su trabajo, siente alegría. El mayor mérito de estas actividades fue el cambio de actitud que propició respecto a la lengua escrita y a los procesos creativos relacionados con el imaginario, el juego, la actividad grupal y, esencialmente, haber confiado en la enorme potencialidad creativa y lingüística de los niños (Gutiérrez, 1996: 118).

La propuesta posibilitó establecer otra clase de vínculo entre los niños y la palabra. Una relación más fluida, más placentera, tanto con la lectura de cuentos como con la producción y la creación de los mismos.

Otra experiencia significativa fue la del maestro Esteban Santos, quien trabajaba en una escuela rural atendiendo a 80 alumnos de segundo, tercero y sexto de primaria, en el estado de Guanajuato. En su relato aborda la experiencia del intercambio de cartas que tuvo su grupo con niños del estado de Oaxaca. La riqueza de esta práctica de intercambio

a través de las cartas benefició los procesos de lectura, escritura y autocorrección de textos.

Las experiencias aquí descritas son la puesta en práctica de la recuperación de algunos elementos teóricos propuestos por Kenneth Goodman en cuanto al manejo de la inferencia y predicción por parte del lector; de Gabriela Ynclán al referirse a la autocorrección mediante la socialización de los escritos; y de Graciela Guariglia cuando habla del equilibrio que debe haber entre los elementos del código y la escritura.

[...] Con frecuencia me cuestiono sobre la validez de mi labor como docente, ya que mis alumnos no leen ni escriben de manera autónoma para resolver sus necesidades de comunicación. Es evidente que hay una falla terrible en mi práctica porque no logro formar alumnos ávidos para leer ni de comunicarse por escrito.

Mucho de lo negativo de mi proceder radica en que por años he tratado de apegarme a los programas y sus contenidos como únicos rectores de mi actividad, dejando de lado los intereses y necesidades de los alumnos, subordinándolos a lo estipulado en el currículum oficial. Lo que trabajamos con mayor frecuencia fue la elaboración de cartas, mismas que se intercambiaron con alumnos de otras escuelas, especialmente con grupos de quinto grado de una escuela rural del estado de Oaxaca, y la elaboración de textos a partir de ilustraciones.

Por una parte se enfocó esta actividad al área de español, específicamente a los contenidos de expresión escrita; recibir una carta significaba para los muchachos una experiencia inusitada y con avidez abrían sus sobres para leer una y otra vez el mensaje de sus

amigos lejanos, de esta manera también ejercitaban la lectura; posteriormente unos a otros comentaban el contenido de las cartas y hacían inferencias respecto a las edades, gustos y personalidad de quienes les enviaban las cartas, así como las características de la escuela y la comunidad a la que pertenecían sus nuevos amigos.

[...] Otro aspecto que quisiera destacar es el hecho de que la lectura de la correspondencia se facilitó sobremedida por la circunstancia de que ambas escuelas se encuentran en zonas rurales y el lenguaje era muy similar, por tanto la comunicación fue siempre significativa.

La práctica del carreo, por otra parte, nos exigió al mismo tiempo ejercitar la escritura constantemente. Antes de desarrollar la propuesta en cuestión, recurría con frecuencia al dictado de partes de texto como un recurso para que los niños practicasen la escritura; hoy he comprendido que tales prácticas son estériles porque el objetivo final de la escritura no es brindar al alumno los recursos que permitan plasmar lo que otros quieren, sino aquello que él quiera expresar de acuerdo con sus necesidades e intereses.

[...] Hubo casos de niños que no lograban comunicar sus ideas con claridad en un principio, pero al intentar dar lectura a sus escritos se percataban de ello; era el momento en que el mismo alumno decidía hacer la corrección necesaria de manera voluntaria, movido por la necesidad personal de expresarse; la corrección no llegó como algo impuesto por mí.

Por otra parte, las actividades de la propuesta me ayudaron a lograr un cambio de actitud en mí mismo, ante el acto de escritura de mis alumnos.

La observación estricta de reglas ortográficas no puede conducirnos a que el niño escriba mejor, sino por el contrario, en cada corrección aplicamos en él una dosis de fracaso y frustración, lo cual va minando poco a poco su ánimo por expresarse en forma escrita.

Generalmente concebimos la escritura considerando sólo uno de sus aspectos: el dominio del código, y nos olvidamos por completo de rescatar la intención del sujeto por expresarse con sus semejantes en sus mismos términos, pero en lo personal he comprendido que el proceso de apropiación y uso de la escritura es algo gradual que debemos ir cultivando, no con restricciones ortográficas o gramaticales, sino con la libertad, comprensión y tolerancia, en cuanto el niño crece naturalmente en el uso de la lengua escrita, al tiempo que propiciamos estrategias que promuevan dicho crecimiento (Santos, 1996: 257).

En los relatos anteriores, los maestros reflexionan sobre sus prácticas tradicionales al enseñar a leer y escribir. También reflejan, en sus escritos, el proceso de transformación que vivieron con sus alumnos al llevar a cabo prácticas de lectura y escritura innovadoras. La escritura de su relato les permitió, además, enfrentarse a procesos de reflexión que seguramente los problematizó y transformó, ya que la escritura y la reescritura de su experiencia, en un ambiente de colaboración con otros profesores, les permitió hacer recorridos en el tiempo y en el espacio de vida en las aulas; reencontrar nuevos significados en las voces de sus alumnos, así como sensibilizarse ante las emociones expresadas por los niños, sus alegrías, tristezas, angustias, preocupaciones. Esta nueva manera de percibir y vivir el aula les aportó nuevos conocimientos para enfrentar otras dificultades y generar soluciones innovadoras.

Podríamos cerrar esta primera etapa recuperando a Sigrun Gudmundsdottir cuando dice:

Narrativas e historias son herramientas de trabajo que los profesionales usan con frecuencia para dar sentido a la experiencia y para organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico. La teoría de la interpretación textual indica que comprender una historia es reconstruirla: a partir de textos viejos se crean textos nuevos. Los docentes están en una situación singular, porque tienen que interpretar esos mismos textos también pedagógicamente, es decir, teniendo en cuenta la comprensión de sus alumnos. Creo que lo que está en el meollo del saber pedagógico sobre los contenidos es precisamente la interpretación pedagógica. Los buenos maestros interpretan pedagógicamente: lo hacen y lo han hecho siempre desde los albores de la humanidad. Creo que ha llegado el momento de empezar a considerar a la enseñanza lo que es, “un texto intemporal”, una interminable tradición de historias contadas y vueltas a contar con el expreso propósito de interesar a los estudiantes (1998: 52).

Segunda etapa (2001-2008). La revista Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica: la conquista de un espacio para hacer públicos los relatos de profesores

Al iniciar el nuevo milenio, nace la revista *Entre Maestr@s*, y con ella surge una nueva etapa del PILEC, pues la revista constituyó un espacio significativo para publicar los relatos de los profesores. Con la aparición de la revista, el proyecto cobra un nuevo impulso, las redes de maestros se plantean un nuevo reto: escribir sus experiencias pedagógicas para hacerlas públicas.

En esta etapa, la propuesta metodológica se reestructuró, pues desde sus inicios la consi-

deramos como una propuesta experimental. Esto significaba que los procesos de innovación vividos y contruidos con los maestros permitían la incorporación o la modificación de nuevos elementos, tanto teóricos como prácticos. En este contexto, integramos relatos de docentes como textos fundamentales para la reflexión e innovación de la práctica docente.

Una experiencia significativa se desarrolló en la zona escolar de Totolapa, Oaxaca. El enfoque de enseñanza y aprendizaje que trabajamos con los profesores se centró en las prácticas sociales del lenguaje.

El siguiente relato muestra la concepción social y cultural del lenguaje y el estilo narrativo que impulsábamos en la escritura de las experiencias.

Entre las cañadas y montañas en los que se asientan estos pueblos antiguos, los escenarios extraescolares en los que emergen y se desarrollan las prácticas de lectura y escritura son múltiples. Parecieran ser actos insospechados, hasta ajenos al quehacer que maestras y maestros realizan entre las paredes de adobe de las escuelas. Sin embargo, ahí están esos acontecimientos con la lengua escrita, se manifiestan cotidianamente y se insertan en contextos comunicativos relevantes por quienes se atreven a transitar por los senderos de la lengua escrita. Esas comunidades se han atrevido, unas más que otras, a fundar escenarios donde es posible expandir, interpretar y expresar a través de la palabra hablada lo que se ha leído en documentos oficiales, convocatorias, contratos, etc.

Los carteles contra el cólera, las comunicaciones del Instituto Federal Electoral, la convocatoria a la fiesta del santo patrón, los avisos de la Agencia Municipal, aguardan el paso de quie-

nes caminan al lado de las bardas y postes que se levantan entre la hierba, la tierra suelta y las piedras. Las pocas tiendas anuncian la inevitable propaganda de la coca-cola, el pan bimbo y los detergentes. El periódico circula ávidamente entre las manos callosas de las y los campesinos jóvenes y viejos, siempre y cuando se cite entre sus páginas los crímenes vinculados a la producción de la marihuana o la cocaína que a veces se cometen en la región. Los comerciantes, quienes viajan constantemente a la ciudad de Oaxaca por mercancía, son quienes se encargan de hacer circular esas noticias escritas. ¿Qué dimensiones sociales tienen los libros entre estas comunidades campesinas? ¿Será posible construir escenarios en los que las expectativas escolares se acerquen a las prácticas sociales de lecturas y escrituras? (Pulido y Ruiz, 2000, 15-16).

Los relatos escritos en esta etapa muestran intenciones muy claras de querer realizar cambios en las aulas o escuelas. Los textos que a continuación se presentan son una muestra representativa de estos años de trabajo, en los cuales la reconstrucción de las prácticas de la lectura y la escritura caminaban por senderos de la innovación.

Dichos relatos se publicaron en la revista *Entre Mastr@s*. A través de sus prácticas pedagógicas innovadoras y de sus procesos de escritura y reescrituras colectivos, los maestros participantes vivieron procesos de transformación que los tocaron en lo más íntimo de su ser y hacer profesional. Jorge Larrosa, cuando habla de *la experiencia*, comenta:

[...] un principio de transformación", porque ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus

representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma (2009: 16-17).

Para cerrar esta etapa, la maestra Lorena Sosa Parada narra su experiencia en el contexto del movimiento magisterial de Oaxaca de 2006. La profesora y sus compañeros regresaban a su pueblo para trabajar en la escuela y fueron recibidos de manera violenta. Ella y sus compañeros lograron recuperar su escuela y, sobre todo, demostrar un alto nivel de conciencia social y de su papel como educadores comprometidos.

Así estaba la situación cuando regresamos a trabajar a Zoquitlán, nos presentamos con el Presidente Municipal para comunicarle que ya íbamos a trabajar, pero él nos contestó que teníamos que convencer a todo el pueblo, porque la escuela ya tenía maestras y que él y su Cabildo no podían decidir, ya que era decisión de todo el pueblo si nos permitían regresar o no. Al argumentar nosotros nuestro desacuerdo con esa medida, vino una amenaza de su parte: "si ustedes se oponen, yo mando a traer a todo el pueblo en este momento y se atienen a las consecuencias". Así que decidimos aceptar la reunión, exponernos con tal de recuperar la escuela.

El día de la reunión con todo el pueblo nos sentaron para juzgarnos: fue denigrante para nosotros. Para comenzar, nos colocaron en el centro, donde todos podían vernos. Entre la multitud no podíamos escuchar y ver con claridad a las personas que nos gritaban insultándonos: escuchamos de todo, que no enseñábamos nada, que las muchachas con bachillerato enseñaban mejor que nosotros, que si no teníamos vergüenza de regresar hasta

ahora, que regresáramos a terminar lo que habíamos comenzado porque ahí ya había maestros, que utilizáramos máscara, que ya no habría respeto, etcétera. Además, el Presidente Municipal nos dijo que teníamos que firmar algunas condiciones para poder regresar a nuestro centro de trabajo.

Yo me sentí realmente desilusionada, las circunstancias realmente me rebasaron, porque veía a familiares y vecinos gritándonos como si no entendiéramos las cosas, reclamando sin argumentos y escuchando amenazas; fue un juicio sin defensa para nosotras, creo que su coraje es que nosotras, las maestras, queríamos sacar del gobierno a un personaje corrupto y asesino que pertenecía a su mismo partido.

Al final de la reunión, y con argumentos sólidos en defensa de la educación pública, logramos recuperar la escuela. Además, logramos no firmar ninguna condición que nos humillara más; en cambio, nos comprometimos a realizar nuestro trabajo como en los años anteriores. Al terminar la reunión nos fuimos a la escuela, el director nos asignó el grupo, y a mí me dio el grupo de primer grado; me entusiasmé, sentí alegría al saber el grado que iba atender, pero también temor porque sabía que tenía un grado donde los resultados eran visibles. Cuando hice la reunión con los padres de familia, aún la situación estaba muy tensa, la mayoría de los padres no había tenido hijos en la primaria y no conocían cómo se venía trabajando; cuando les explique cómo iba a trabajar se opusieron, me dijeron que la muchacha estaba enseñando bien porque a diario hacían planas y planas, sumas, y que ellos así aprendieron y querían que así aprendieran sus hijos. Yo les pedí que me dieran la oportunidad de trabajar como les

había explicado y que estaba fuera de discusión el que trabajara como ellos querían, que me apoyaran y que les mostraría los resultados de mi trabajo en el mes de mayo, todo esto hizo que me comprometiera con ellos y aún así no todos estaban convencidos, por eso quería facilitarles el trabajo a mis alumnos para que aprendieran a leer y a escribir jugando y que el tiempo de aprendizaje fuera corto (Sosa, 2008: 27-28).

Larrosa nos permitió entender la pasión con la que realizamos nuestro trabajo con los maestros y las maestras. Plantea que la experiencia implica dejarnos llevar, arrastrar por los acontecimientos, no ver pasar lo que nos pasa, sino, más bien, ser sujetos activos, protagónicos de lo que nos pasa; en nuestro caso, continuar con la defensa de la educación pública, tan deteriorada y abandonada en estos tiempos, y con la reivindicación de los maestros como sujetos de saber, de cambio y de política.

Si la experiencia es “*eso que me pasa*”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “*eso que me pasa*”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A ese segundo sentido del pasar de “*eso que me pasa*”, lo podríamos llamar *principio de pasión* (Larrosa, 2009: 17-18).

Tercera etapa (2009-2011). LEO, Lectura, escritura y oralidad: proyectos pedagógicos emprendidos por los profesores

En esta etapa los profesores cursaban otro programa de formación, la Especialización

“La enseñanza del español en educación básica”. Les propusimos desarrollar proyectos de intervención con el fin de transformar alguna parcela de su realidad escolar y documentar su experiencia desde la narrativa. Decidimos trabajar la narrativa, porque permite a los profesores reflexionar sobre su actuar, una vez que han tomado distancia de los acontecimientos escolares; porque fomenta la reflexión desde y sobre la propia práctica, y permite tomar decisiones y desarrollar nuevas acciones desde la escuela; porque promueve la difusión de las experiencias a otros actores, en especial, a otros maestros; porque hace público lo que saben y hacen los maestros; y por último, porque revela la dimensión humana de la profesión y posibilita que otros maestros se apropien y transfieran las experiencias a su contexto profesional (Suárez, 2006).

Por tales razones, uno de los propósitos que nos planteamos como asesores acompañantes en la construcción de los proyectos, fue dar cuenta de los procesos que emergieron cuando los profesores iniciaron sus proyectos de intervención. Este es el propósito del siguiente apartado.

La construcción social de los proyectos de intervención

Los fragmentos aquí seleccionados dan cuenta de algunas experiencias pedagógicas relacionadas con la construcción social de los proyectos de intervención. Estas experiencias permitieron identificar las etapas, los contenidos y la diversidad de proyectos de trabajo en el aula o comunitarios. Organizamos las narrativas en cuatro categorías: el origen del proyecto, la construcción del consenso, la indagación desde los profesores, y la identidad del maestro como indagador.

1. El origen del proyecto. Es una de las categorías que da cuenta de los motivos por los cuales los profesores decidieron emprender su proyecto. Éstos expresan la

necesidad de buscar alternativas innovadoras de trabajo.

De los problemas de la escuela. El proyecto “Por una biblioteca de escuela rural incompleta” da cuenta de la problemática relacionada con el uso de las bibliotecas de aula y escolar. El profesor Jaime, director de la escuela, tiene experiencia en el fomento de la lectura y gestión escolar.

Fue entonces, cuando el día de una reunión sindical, mientras platicábamos de algunos asuntos de la delegación, uno de los compañeros me preguntó: —“Oye Jaime, a ti que te gusta esa onda de la lectura, ¿podrías apoyarme con la biblioteca de mi escuela?”.

En otro momento de trabajo surgieron algunos comentarios de los profesores de las escuelas de organización incompleta, pues argumentaban que se les dificultaba instalar su biblioteca y que aun los libros estaban un poco arrumbados y que tampoco sabían de qué manera trabajar con ellos, por lo que necesitaban apoyo.

Aunado a lo anterior, en un día que visité algunas de esas escuelas, corroboré que había algunas bibliotecas abandonadas, los libros guardados en un rincón o en cajas. Y por lo que me di cuenta, tampoco se trataba de ponerlos en circulación, quizás porque el tiempo que tenían libre lo utilizaban en otras actividades, por no conocer cómo hacerle o simplemente porque no tenían la idea de que leer es placentero (Hernández, 2009: 635-636).

De los problemas de la comunidad. El conflicto intercomunitario es uno de los móviles que dieron origen al proyecto del profesor Pavel. Este conflicto surgió de la comuni-

dad de Las Sedas al pretender separarse del municipio de Francisco Telixtlahuaca. De ahí la propuesta “El rescate de la historia del pueblo para formar escritores”, en el cual participan sus alumnos y las personas del pueblo Las Sedas.

[...] en aquellos días [...] se revivieron los problemas con las autoridades municipales, tan graves que la única solución pertinente para el Concejo de Ancianos (de la comunidad de Las Sedas, donde me encuentro trabajando) era su separación del Municipio de San Francisco Telixtlahuaca. (La petición prosperó), y con ella llegó a la Agencia una orden desde la Suprema Corte de Justicia, solicitando algunos relatos que contaran cómo se fundó el pueblo, quiénes fueron sus primeros habitantes, qué lengua hablaban los primeros fundadores y cómo se iniciaron los conflictos con el Municipio. Aquí inició el problema para el Concejo, pues no todos conocían esas historias. Para iniciar el trabajo de escritura de relatos, el Concejo se reunió varias ocasiones [...] pero no lograron llegar a un acuerdo, pues cada quien platicaba de forma diferente, incluso algunas historias eran desconocidas. Para superar esta situación, acordaron que cada integrante del Concejo escribiera un relato y después se discutiría (Aquiles, 2009: 871-873).

De esta manera, el maestro recoge esta problemática del pueblo y la extiende hacia la escuela y sus alumnos. Así nace su proyecto de intervención.

De los deseos de los profesores. El deseo de reencontrarse a sí mismos a través de las historias de sus pueblos, el deseo de que los alumnos no padezcan las limitaciones escolares que vivieron de pequeños, el deseo de conocer áreas afectivas de los

alumnos y ayudar a los niños, son motivos por los cuales algunos profesores decidieron emprender sus proyectos.

Cuando pensé en qué podría trabajar con los alumnos y personas de la comunidad, pensé en construir la historia de mi comunidad. Escribir la historia del pueblo: El Fortín Alto, fue un deseo personal y no he podido hacerlo por diversas circunstancias.

Porque en el Fortín la emigración es considerable hacia los Estados Unidos de Norteamérica. Cuando regresan a nuestro pueblo, las costumbres nuevas rebasan a la propia cultura del pueblo: las formas de vestir, hablar y comportamientos son distintos a los valores propios de la comunidad (González, 2009: 855-856).

2. Construcción del consenso. Durante el proceso de construcción del consenso para definir el tema de su proyecto de intervención, los maestros se enfrentan a una diversidad de problemas para lograr la aceptación de éste. Algunas veces consiguen el consenso condicionado, otras veces reciben el apoyo y el entusiasmo de los niños, padres de familia y autoridades educativas y municipales. Sin embargo, los maestros saben que construir una propuesta requiere de una conciencia de cambio y tiempo extra para lograr sus objetivos.

Los padres de familia, los primeros en aceptar. En la zona rural, los padres de familia cumplen un papel muy importante en la educación de sus hijos, pues pueden llegar a aprobar o negar las iniciativas de los maestros. Las prácticas comunitarias rodean a las escuelas en su vida cotidiana; la escuela está en permanente observación por la propia comunidad, con la intención de apoyarla y promover su buen funcionamiento.

Cuando les informé sobre el proyecto y les pedí su apoyo, no los noté muy convencidos porque también argumentaron que ni ellos ni los niños sabían escribir el mixteco, pero tampoco se negaron en apoyar a sus hijos. Cuando se empezó a escribir fueron los padres de familia los más interesados en que el texto saliera bien, hasta encontraron algunos escritos de su variante hechos muchos años atrás (E. García, 2009: 867).

Así, la escuela y sus maestros desempeñan un papel importante, en la medida en que se integran a los usos y las costumbres de la comunidad. De esta manera las propuestas educativas son valoradas, recibidas y contribuyen al desarrollo de los pueblos.

Los alumnos dirigen el consenso. La maestra Patricia relata:

Pensaba ensayar el debate con un tema diferente de historia, pero surgieron más ideas de los alumnos, unos propusieron temas como la ecología, otros decían que sobre las drogas, sin embargo, uno de los alumnos, Cristóbal, un niño hiperactivo, propuso: ¿por qué mejor no nos pregunta a todos y luego votamos por un tema? El tema que yo había escogido y pensado no había tomado en cuenta el interés de los pequeños, tenía que comenzar de nuevo, pero ahora con una gran experiencia y enseñanza (Bolaños, 2009: 415-416).

En el relato anterior se reafirma la importancia de las propuestas de los alumnos. En la mayoría de los proyectos, los alumnos permitieron repensar el proyecto original. Los alumnos comentaban que con sus propuestas “van a aprender mejor”, y es cierto, porque hay un compromiso

hacia lo que proponen, están conscientes de que implica un trabajo de organización, de desarrollo y finalización de cada una de las actividades.

3. La indagación desde los profesores. Escribir la historia del aula o su comunidad, es para muchos de los maestros un proyecto ético, porque involucra un hondo sentido y compromiso social desde su quehacer. Documentar narrativamente su experiencia se convirtió en un ejercicio de introspección, y a su vez, una tarea de indagación de aquello que su proyecto demandaba. Pero, ¿cómo se hacen de la información los maestros para articular la historia de su itinerario pedagógico? ¿Qué intuiciones o recursos metodológicos deliberados de indagación ponen en juego para relatar lo que pasa y les pasa? ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento a las que recurren?

La historia oral de los pueblos.

Lo poco que he podido recuperar es lo que me ha contado Don Pablo, un señor de aproximadamente 40 años que tiene su tienda a un lado de la Escuela Primaria y que a la hora del recreo vende golosinas en la escuela. Don Pablo me cuenta que cuando él era niño se iba al campo a cuidar a sus chivos, allí le agarraba la lluvia desde la mañana hasta la noche, los ríos entonces crecían tanto que ya no era posible que se regresara a su casa, así que sus papás decidieron construir una pequeña casita en sus terrenos para que cuando no fuera posible que regresara tuviera un lugar seguro donde quedarse (P. Hernández, 2009: 636-637).

Los vínculos externos.

El proyecto aún era muy general, por lo tanto, se tuvo que contactar con el especialista en radio comu-

nitaria Jürgen Moritz. Esta visita la esperábamos con ansias y angustia porque nosotros carecíamos de conocimientos en este aspecto de la programación de los guiones radiofónicos (Medina, 2009: 467).

Las decisiones didácticas.

Los niños no saben, ni quieren hacer lo de la organización de los contenidos en los proyectos, no les preocupa la importancia de la comprensión de textos informativos, de los momentos que debe preverse para poder aterrizar en el acontecimiento central del proyecto, sólo querían conocer un león, era lo único que les importaba. Tardé otros días en pensar cómo plantearse los de modo que complejizara el asunto, pensé entonces en todo lo que estaba sucediendo a nuestro alrededor (Olivera, 2009: 806).

Las herramientas para la memoria.

Algo que ocurrió el mes pasado, donde la prisa por querer que trabajaran el tema que yo quería, orillaba a que las cosas salieran mal. Considero que mal porque ni se notaba interés en ellos y lo peor, yo no sabía ni que era lo que iba a observar, digo observar, porque según yo, esa era mi preocupación ya que mi propósito estaba claro; mi propósito era que desarrollaran conferencias, entonces lo único que tenía que hacer era recoger evidencias y empecé a grabar, me llené de un sin fin de grabaciones sin sentido que finalmente no sé para qué me puedan servir (C. García, 2009: 66).

4. Identidad del maestro como indagador. La construcción de relatos pedagógicos por los profesores constituye un camino hacia la investigación educativa. Los maestros, sujetos que individual y colectivamente viven vidas relatadas, represen-

tan el mundo de la escuela desde su mirada pedagógica. El relato constituye así la estrategia metodológica que da cuenta de los modos de hacer indagación y de constituirse como docentes que investigan su quehacer (Suárez, 2006: 79).

Las particularidades de hacer indagación en el aula permiten construir una mirada específica del maestro como sujeto que reflexiona su práctica, al tiempo que se comparte la noción de *comunidad* que se interroga sobre los sentidos del aula.

La documentación bibliográfica y la observación.

Las estadísticas actuales son inquietantes. Una de cada seis personas carece de un acceso regular al agua potable. Más del doble 2.400 millones de personas no disponen de servicios de saneamiento adecuados. Las enfermedades vinculadas con el agua provocan la muerte de un niño cada ocho segundos y son la causa del 80% del total de las enfermedades y muertes en el mundo en desarrollo, situación que resulta mucho más trágica si se tiene en cuenta que desde hace mucho tiempo sabemos que esas enfermedades se pueden prevenir fácilmente (P. Hernández, 2009: 847).

Las conjeturas.

Ante esto me asaltan varias preguntas: ¿Qué ocasionó que el agua se acabara? ¿Cuándo los ríos comenzaron a quedarse sin agua? ¿Cuáles fueron las causas que ocasionaron que se fueran las lluvias? Estas y otras preguntas deseo poder encontrar su respuesta junto con los niños a lo largo del desarrollo del proyecto (P. Hernández, 2009: 848).

Las reflexiones.

Así las cosas. Un sinnúmero de circunstancias han ido poco a poco

haciendo olvidar nuestras raíces culturales. ¿Cómo es posible que no conozcamos sobre nuestra propia historia? ¿Por qué gente extranjera viene a hacer estudios y a tomar muestras de nuestros vestigios culturales? ¿Qué hacer ante tanta enajenación como docentes? Las preguntas invaden nuestras mentes y llegamos de pronto a la conclusión de que no podemos seguir dentro del aula, enseñando la historia sólo a través de fechas o aprendiendo los nombres de los personajes o las etapas de los pueblos mesoamericanos. ¿Acaso nosotros no somos parte de estas culturas, de esta historia? (N. García, 2009: 839).

Y transformar...

El siguiente miércoles llegamos para continuar: —Terminen de escribir su descripción y cuando terminen, vamos a leer lo que escribieron —dije—. Ricardo no se hizo esperar: —Está muy feo maestra, no lo escribí bien—. Los niños no querían mostrar sus trabajos. —¿Por qué no quieren que leamos lo que escribieron? —pregunté—. José Luis respondió: —Está mal lo que escribimos, califíqueme mejor.

Fueron algunas de las excusas que los niños dijeron porque no querían mostrar su escrito, ellos están habituados a que el maestro apruebe o repruebe lo que hacen; les hablé y los convencí de que al leer sus trabajos no era para decir si está bien o mal, sino para ayudarles para que se den cuenta de lo que escriben. Noé accede pero no muy convencido, tomo su texto y lo transcribo en la computadora, termino y lo proyecto en el pizarrón electrónico. ¿Leemos el texto? Noé (inseguro y cohibido): —No, maestra no quiero que lo lean todos—. Leemos, y algu-

nos niños empiezan a darse cuenta de que el texto no es coherente (R. González, 2009: 857).

Por último, podemos comentar que la experiencia que hemos desarrollado como formadores de docentes, en particular la experimentada a través de la indagación y de la documentación narrativa promovidas entre los profesores, nos han acercado significativamente a los procesos educativos vividos con los alumnos, con los padres de familia, con las autoridades educativas y con la comunidad. Asimismo, nos ha permitido asomarnos a la dimensión humana de los docentes, expresada a través de sus saberes, reflexiones, preocupaciones, miedos, creencias, incertidumbres, deseos, asombros, intenciones, todo esto, movilizado por un propósito: innovar y transformar las prácticas pedagógicas, las aulas, las escuelas y las comunidades. El recorrido ha sido complejo; sin embargo, estamos convencidos del camino que hemos construido, mano a mano con los profesores.

Referencias bibliográficas

- Aquiles, Pavel, 2009, "Recuperando historias para fomentar escritores", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 870-876.
- Bolaños, Patricia, 2009, "Las drogas: una experiencia sobre la lectura, escritura y oralidad con niños de cuarto grado de primaria", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 415-422.
- Cañal, P. et ál., 1991, *Proyecto curricular "Investigación y renovación escolar" (IRES). El modelo didáctico de investigación en la escuela*, Sevilla, Díada, pp. 35-42.
- García, Carmen, 2009, "La producción de textos a través de la planeación de actividades por proyectos con niños preescolares", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 65-70.
- García, Estela, 2009, "Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 854-862.
- García, Nelly, 2009, "La escritura y reescritura a partir de los monumentos históricos", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 839-846.
- González, Rosa, 2009, "En un recóndito lugar del país de las nubes...Escribir la historia de El fortín Alto", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 863-869.
- Hernández, Jaime, 2009, "A ti que te gusta esa onda de la lectura", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 632-638.
- Hernández, Pedro, 2009, "Agua para todos", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 847-853.
- Gudmundsdottir, Sigrun, 1998, "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en: Hunter McEwan y Kieran Egan, comps., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 52-67.
- Gutiérrez, Eloísa, 1996, "Había una vez un horno de pan que..." en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *La letra con gusto entra*, México, UPN, Alfaguara, pp. 11-18.
- Larrosa, Jorge, 2009, "Experiencia y alteridad en educación", en: Carlos Skliar y Jorge Larrosa, comps. *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens, pp. 13-44.
- Medina, Anabel, 2009, "El eco de tu voz en mis oídos", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 464-470.

Olivera Olimpia, 2009, "Un proyecto en la Sierra Mixe: investigando sobre animales", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *LEO, Lectura, escritura y oralidad*, México, UPN, pp. 803-812.

Pulido, R. y C. Ruiz, 2000, "Encuentros y desencuentros. Las lecturas, las escuelas y sus comunidades rurales en Santa María Zoquitlán, Oaxaca", *Nodos y nudos*, Bogotá, vol. 2 núm. 14, enero-junio, 2003, pp. 14-18.

Santos, Esteban, 1996, "¡Hola, Gerardo! Por aquí también hay milpas y jaripeos", en: Roberto Pulido y Carmen Ruiz, comps., *La letra con gusto entra*, México, UPN, Alfaguara, pp. 252-257.

Sosa, Lorena, 2008, "La lucha sigue", *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 8, núm. 25, pp. 26-33.

Suárez, Daniel, 2006, "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares", en: *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 6, núm. 16, pp. 73-87.

Referencia

Pulido Ochoa, Roberto y Carmen Ruiz Nakasone, "¡Qué veinte años no es nada! PILEC y narrativas de maestros: nuestra trayectoria en la formación de profesores de educación básica", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 93-108.

Original recibido: junio de 2011

Aceptado: julio de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
