

CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN XXII

*El colectivo y los proyectos educativos
como esencia transformadora de la vida
escolar y comunitaria*



Mural en el CEDES 22

B.N, H. Gallegos, Javier Luis
Figuroa, Dionisio (2012)

“El acto pedagógico es voltear a ver nuestras realidades, cuestionarlas y generar procesos de construcción para la transformación a partir de ellas”.

D I R E C T O R I O

Comité Ejecutivo Seccional

Profr. Azael Santiago Chepi

Secretario General

Profr. Gabriel López Chiñas

Secretario de Organización

Profr. Jorge Aragón Martínez

Secretario Técnico

Profr. Rodrigo Flores Peñaloza

Asuntos Educativos

Profr. Bersaín Antonio González Vásquez

Asuntos Profesionales

Profr. Flucelo Crisanto Gregorio

Auxiliar de la Secretaría de Asuntos Profesionales

Cedes 22

Coordinación de Investigación Pedagógica

Profr. Ernesto Hernández García (Educ. Indígena)

Profr. Tranquilino Lavariega Cruz (Educ. Física)

Profra. Judith María López López (Educ. Primaria)

Coordinación Administrativa

Profr. Miguel Ángel Sandoval González (Educ. Primaria)

Profra. Elizbed Pablo Domínguez (Educ. Indígena)

Educación Inicial

Profra. Guadalupe Bautista Ramírez

Educación Preescolar

Profra. Noemí Aguilar Martínez

Profr. Aníbal Cruz Trinidad

Educación Primaria General

Profr. Felipe Gallegos de la Cruz

Profr. Fidel Garrido Martínez

Profr. Genaro Atanasio Flores García

Educación Indígena

Profra. Antonia Ojeda Domínguez

Profra María Delfina Lino Martínez

Profr. Aarón García Maldonado

Profr. Saúl Guerra Jiménez

Profr. Gregorio Carrera Sánchez

Educación Física

Profr. Guillermo Castellanos de León

Educación Especial

Profr. José Gopar Ortiz

Secundarias Técnicas

Profr. Luis Stalin Aquino Bolaños

Secundarias Generales

Profr. Fernando Orlando Loeza Bohorquez

Profr. Pedro Javier Torres Hernández

Telesecundarias

Profr. Eduardo Alberto Soto Ávalos

Profr. Isaac Cruz Contreras

Educación para Adultos

Profr. Isaías Cruz Santiago (CEBA's)

Profra. Armida de Milagros Gómez González (Misiones Culturales)

Profra. Antonia Cruz Hernández (CEO's)

Formadores de docentes

Profr. Carlos René Román Salazar



Presentación con vida del
compañero **Carlos René Román
Salazar**

“La única lucha que se pierde
es la que se abandona”

Ernesto Guevara de la Serna



ÍNDICE

1.	La educación desde una perspectiva crítica	7
1.1	Paulo Freire. Sus aportes a la educación	8
1.2	El análisis de la escuela desde la problematización de la realidad	25
1.3	La labor intelectual del docente en la investigación educativa como posibilidad de resistencia	26
1.4	La educación escolar basada en los principios de libertad y felicidad	27
1.5	Importancia de los conocimientos y saberes populares para generar política educativa desde la construcción del currículo	29
2.	El análisis crítico de la realidad	31
2.1	Trabajemos en colectivo	32
2.2	Una mirada al mundo	34
2.3	¿Desde dónde miramos?	35
2.4	Reinterpretar la cultura	36
2.5	Revisión de los problemas educativos	37
3.	La construcción de los propósitos y acciones del proyecto educativo a partir de la problematización de la realidad	39
3.1	Sentido y significado del proyecto	39
3.2	Los Propósitos	40
3.3	Las acciones	43
4.	Evaluación del colectivo y el proyecto	45
4.1	Antecedentes históricos de la evaluación	45
4.2	Los procesos evaluativos en un proyecto	47
4.3	Procesos metodológicos de la evaluación	48
4.4	Las técnicas de recogida de datos	48
	ANEXO	51



Salón de clase. Primaria Bilingüe San Francisco la paz Chimalapa Oaxaca

PRESENTACIÓN

Los tiempos actuales han sido definitorios para el rumbo de nuestro país, sin embargo, nuevamente la voz del pueblo no ha sido respetada y se presagian tiempos difíciles en los distintos ámbitos de la vida social. En lo referente a la educación, son tiempos de incertidumbre, de amenazas, de pactos y de un latente desprestigio hacia el magisterio.

Oaxaca no es la excepción, pero aún con todo el peso del Estado, el magisterio Oaxaqueño continua alzando la voz en defensa de la educación pública, y ahora, con una propuesta que permitirá potenciar la transformación de los procesos educativos, y por ende, la transformación de las comunidades que viven día a día pobreza, migración, deserción escolar, entre otros problemas.

La educación es una de las bases fundamentales para la transformación de la sociedad, sin embargo, los planteamientos educativos actuales del Estado no benefician a la sociedad, por el contrario buscan favorecer los intereses de la hegemonía en el poder. Ante ello, la Sección XXII elaboró el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Este Plan integra amplios documentos que plantean temas de infraestructura y equipamiento (PROPCIEEO), mejoras a las condiciones de vida, el reconocimiento educativo de los trabajadores de la educación (PRETEO), evaluación (SEEO) y la formación docente (SEFPTEO), el cual plantea refuncionalizar la perspectiva educativa, partiendo de las realidades de las comunidades y con base en ello generar procesos educativos que lleven a una formación crítica.

En nuestro estado, así como en el resto del país, no hay cabida para la diversidad individual y social. Además de que el modelo de mundo que se intenta imponer a toda costa, atenta contra la identidad cultural de nuestros pueblos. Por lo tanto se observa que la educación no es pensada por y para el pueblo.

En ese sentido, y congruente con nuestros principios hacia la transformación de la educación, hemos impulsado la construcción paulatina de una educación alternativa en el estado. Una educación que contrarreste las políticas hegemónicas que arrasan con la cultura de nuestros pueblos despojándolos de una identidad, impidiendo la autonomía de las comunidades y sumiéndolos en la extrema pobreza.

Desde esta perspectiva, consideramos determinante fortalecer los procesos formativos de los maestros, quienes deben ser capaces de cuestionar sus distintas realidades educativas y comunitarias para generar procesos pedagógicos críticos que sean compartidos con los estudiantes, y así, aspirar a una verdadera transformación de la educación.

Por ello, como en cada ciclo escolar, se socializará a los trabajadores de la educación de todo el estado a través del Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA), los procesos de formación en torno a la construcción y puesta en práctica de los proyectos educativos que se llevarán a cabo en el ciclo escolar 2012-2013, potenciando la teoría y pedagogía crítica, con la firme idea de la transformación pedagógica en las aulas y la transformación social de las comunidades.



Primer Encuentro Internacional de Educación Crítica. CEDES 22, mayo 2012

PROPÓSITO GENERAL:

Optimizar las condiciones formativas de los trabajadores de la educación a fin de que analicen y reflexionen sobre la realidad educativa bajo una perspectiva crítica y social que les permita elaborar un proyecto educativo y contribuir con esto a la transformación de la escuela y la comunidad.



Alumnos de Santa María Yacochi, Mixe, Oaxaca

“Nosotros nacimos de la noche. En ella vivimos. Moriremos en ella. Pero la luz será mañana para los más, para todos aquellos que hoy lloran la noche, para quienes se niega el día, para quienes es regalo la muerte, para quienes está prohibida la vida. Para todos la luz. Para todos todo. Para nosotros el dolor y la angustia, para nosotros la alegre rebeldía, para nosotros el futuro negado, para nosotros la dignidad insurrecta. Para nosotros nada. Nuestra lucha es por el saber, y el mal gobierno reparte ignorancia y desprecio. Nuestra lucha es por el respeto a nuestro derecho a gobernar y gobernarnos, y el mal gobierno impone a los más la ley de los menos. Nuestra lucha es por la libertad para el pensamiento y el caminar, y el mal gobierno pone cárceles y tumbas. Nuestra lucha es por la historia, y el mal gobierno propone olvido.”

Fragmento del Manifiesto zapatista en náhuatl EZLN



Alumnos de la comunidad de San Lorenzo Texmelucan, Sola de Vega , Oaxaca

SESIÓN UNO

LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

PROPÓSITO: Generar un planteamiento formativo basado en el análisis y la reflexión acerca de las implicaciones que trae consigo la pedagogía crítica y sus componentes para permitir replantear las prácticas pedagógicas de los trabajadores de la educación de Oaxaca.

METODOLOGÍA

TEMAS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO
Encuadre de la sesión	Plática en Plenaria	10 minutos
Paulo Freire. Sus aportes a la educación.	ACTIVIDAD 1. La escuela que queremos los maestros. Lectura de textos de Paulo Freire en equipos.	40 minutos
	Escritura y socialización de una carta dirigida a la escuela que queremos.	40 minutos
El análisis de la escuela desde la problematización de la realidad.	ACTIVIDAD 2: dilemas de la realidad.	30 minutos
R E C E S O		30 MIN
La labor intelectual del docente en la investigación educativa como posibilidad de resistencia.	ACTIVIDAD 3. Construcción desde la colectividad.	60 minutos
La educación colectiva basada en los principios de libertad Alexander Sutherland Neill	ACTIVIDAD 4: El colectivo en busca de la libertad	90 minutos
Importancia de los conocimientos o saberes populares para generar política educativa desde la construcción del currículo.	ACTIVIDAD 5: Enlistar y discutir conceptos sobre principios del colectivo, conocimientos o saberes populares y conceptos sociales.	40 minutos
	Generar una actividad pedagógica en donde se planteen conceptos de saberes populares, principios del colectivo y sociales.	50 minutos

Nota: todos los participantes deberán redactar un diario en todas las sesiones del Taller.

La educación desde una perspectiva crítica

1.1 Paulo Freire. Sus aportes a la educación

Paulo Freire. Al analizar la relación opresor-oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre profesor estudiante, con el fin de promover procesos de concientización y liberación. Para él, la educación incluye y va más allá de la instrucción escolar.

Las escuelas son únicamente un lugar importante donde se verifica la educación, donde hombres y mujeres producen y al mismo tiempo son el producto de relaciones sociales y pedagógicas específicas. En este sentido, plantea que la práctica docente presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los profesores que aplican los enfoques de la pedagogía crítica participan con sus alumnos en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios.

Es por eso que la educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y de posibilidad, para convertir la reflexión y la acción crítica en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión si no que, a la vez, desarrolle un amor pedagógico profundo y duradero.

ACTIVIDAD 1. La escuela que queremos los maestros

- **Integración de tres equipos.**
- **Lectura de una carta¹ por cada uno de los equipos.**
 - Segunda carta. No permita que el miedo a la dificultad lo paralice.
 - Quinta carta. Primer día de clase.
 - Octava carta. Identidad cultural y educación.
- **Discusión en equipos sobre el sentido de las cartas y la relación con la práctica docente y las realidades educativas**
- **Socialización en plenaria de los acuerdos de los equipos respecto a las cartas.**
- **Escritura individual de una carta dirigida a la escuela que queremos y estamos dispuestos a impulsar, considerando los siguientes puntos de análisis:**

¿Qué otras o nuevas relaciones sociales y pedagógicas podríamos establecer los maestros para transformar los procesos educativos en la escuela?

¿Por qué la práctica docente es esencial en la generación de un nuevo proyecto educativo que reencause la cotidianidad de las escuelas?

- **Socialización de las producciones.**

1 Véase Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. Edit. Siglo XXI. México, 2010.



Segunda carta

NO PERMITA QUE EL MIEDO A LA DIFICULTAD LO PARALICE

Creo que el mejor punto de partida para este tema es considerar la cuestión de la dificultad, la cuestión de lo difícil y el miedo que provoca.

Se dice que alguna cosa es difícil cuando el hecho de enfrentarla u ocuparse de ella se convierte en algo penoso, es decir, cuando presenta algún obstáculo. “Miedo”, según la definición del Diccionario Aurélio, es un “sentimiento de inquietud frente a la idea de un peligro real o imaginario”. Miedo de enfrentar la tempestad. Miedo de la soledad. Miedo de no poder franquear las dificultades para finalmente entender un texto.

Siempre existe una relación entre el miedo y la dificultad, entre el miedo y lo difícil. Pero en esta relación evidentemente se encuentra también la figura del sujeto que tiene miedo de lo difícil o de la dificultad. El sujeto que le teme a la tempestad, que le teme a la soledad o teme no conseguir franquear las dificultades para entender finalmente el texto, o producir la inteligencia del texto.

En esta relación entre el sujeto que teme y la situación u objeto del miedo existe además otro elemento constitutivo que es el sentimiento de inseguridad del sujeto temeroso. Inseguridad para enfrentar el obstáculo. Falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional, falta de competencia científica, ya sea real o imaginaria, del sujeto.

La cuestión que aquí se plantea no es negar el miedo. Aun cuando el peligro que lo genere sea ficticio, el miedo en sí, sin cargo, es concreto. La cuestión que se presenta es la de no permitir que nos paralice o nos persuada de desistir fácilmente, de enfrentar la situación desafiante sin lucha y sin esfuerzo.

Frente al miedo, sea de lo que fuera, es preciso que primeramente nos aseguremos con objetividad de la existencia de las razones que nos lo provocan. En una segunda instancia, si éstas existen realmente, que las comparemos con las posibilidades de las que disponemos para enfrentarlas con probabilidades de éxito. Y por último, que pensemos qué podemos hacer para, si éste es el caso, aplazar el enfrentamiento del obstáculo y volvernos más capaces de hacerlo mañana.

Con estas reflexiones quiero subrayar que lo difícil o la dificultad están siempre relacionados con la capacidad de respuesta del sujeto que, frente a lo difícil y a la evaluación de sí mismo en cuanto a la capacidad de respuesta, tendrá más o menos miedo o ningún miedo o miedo infundado o, reconociendo que el desafío sobrepasa los límites del miedo, se hundirá en el Pánico. Éste es el estado de espíritu que paraliza al sujeto frente a un desafío que reconoce sin ninguna dificultad como absolutamente superior a cualquier intento de respuesta: tengo miedo de la soledad y me siento en Pánico en una ciudad asolada por la violencia de un terremoto.

Aquí me gustaría ocuparme solamente de las reflexiones en torno al miedo de no comprender un texto de cuya inteligencia precisamos en el proceso de conocimiento

en el que estamos insertos en nuestra capacitación. El miedo paralizante que nos vence aun antes de intentar, más enérgicamente, la comprensión del texto.

Si tomo un texto cuya comprensión debo trabajar, necesito saber:

- *Si mi capacidad de respuesta está a la altura del desafío, esto es, del texto que debe ser comprendido;*
- *Si mi capacidad de respuesta es menor, o*
- *Si mi capacidad de respuesta es mayor.*

Si mi capacidad de respuesta es menor, no puedo ni debo permitir que mi miedo de no entender me paralice y que, considerando mi tarea como imposible de ser realizada, simplemente la abandone. Si mi capacidad de respuesta es menor que las dificultades de comprensión del texto, debo tratar de superar por lo menos algunas de las limitaciones que me dificultan la tarea con la ayuda de alguien, y no solo con la ayuda del profesor o la profesora que me indicó la lectura. A veces esta exige alguna convivencia anterior con otro que nos prepara para un paso posterior.

Uno de los errores más terribles que podemos cometer mientras estudiamos, como alumnos o maestros, es retroceder frente al primer obstáculo con que nos enfrentamos, no asumir la responsabilidad que nos impone la tarea de estudiar, como se impone cualquier otra tarea a quien deba realizarla.

Estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría. Pero por lo mismo estudiar implica la formación de una disciplina rigurosa que forjamos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente. Esta disciplina no puede sernos dada ni impuesta por nadie -sin que eso signifique desconocer la importancia del papel del educador en su creación o de cualquier manera, o somos sujetos de ella, o ella se vuelve una mera yuxtaposición a nuestro ser. O nos adherimos al estudio como un deleite y lo asumimos como una necesidad y un placer o el estudio es una pura carga, y como tal, lo abandonamos en la primera esquina.

Cuanto más asumimos esta disciplina tanto más nos fortalecemos para superar algunas amenaza que la acechan y que acechan, por lo tanto, a la capacidad de estudiar eficazmente. Una de esas amenazas, por ejemplo, es la concesión que nos hacemos a nosotros mismos de no consultar ningún instrumento auxiliar de trabajo como diccionarios, enciclopedias, etc.

Deberíamos incorporar a nuestra disciplina intelectual el hábito de consultar estos instrumentos a tal punto que sin ellos nos resulte difícil estudiar.

Huir frente a la primera dificultad es permitir que el miedo de no llegar a un buen fin en el proceso de inteligencia del texto nos paralice. De ahí a acusar al autor o a la autora de incomprensible existe solo un paso.

Otra amenaza al estudio serio, que se transforma en una de las formas más negativas de huir de la superación de las dificultades que enfrentamos y ya no del texto en sí mismo, es la de proclamar la ilusión de que estamos entendiendo, sin poner a prueba nuestra afirmación.

No tengo por qué avergonzarme por el hecho de no estar comprendiendo algo que estoy leyendo. Sin embargo, si el texto que no estoy comprendiendo forma parte de una relación bibliográfica que es vista como fundamental, hasta que yo lo perciba y concuerde o no con que es realmente fundamental debo superar las dificultades y entender el texto.

No es exagerado repetir que el leer, como estudio, no es pasear libremente por las frases, las oraciones y las palabras sin ninguna preocupación por saber hacia dónde ellas nos pueden llevar.

Otra amenaza para el cumplimiento de la tarea difícil y placentera de estudiar, que resulta de la falta de disciplina de la que ya he hablado, es la tentación que nos acosa, mientras leemos, de dejar la página impresa y volar con la imaginación bien lejos. De pronto, estamos físicamente con el libro frente a nosotros y lo leemos apenas maquinalmente. Nuestro cuerpo está aquí pero nuestro gusto está en una playa tropical y distante. Así es realmente imposible estudiar.

Debemos estar prevenidos para el hecho de que pocas veces un texto se entrega fácilmente a la curiosidad del lector. Por otro lado, no es cualquier curiosidad la que penetra o se adentra en la intimidad del texto para desnudar sus verdades, sus misterios, sus inseguridades, sino la curiosidad epistemológica -la que al tomar distancia del objeto se “aproxima” a él con el ímpetu y el gusto de descubrirlo-. Pero esa curiosidad fundamental no es suficiente. Es preciso que al servimos de ella, que nos “aproxima” al texto para su examen, también nos demos o nos entreguemos a él. Para esto es igualmente necesario que evitemos otros miedos que el cientificismo nos ha inoculado. Por ejemplo, el miedo de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra cientificidad. Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. Lo que no puedo hacer es detenerme satisfecho en el nivel de los sentimientos, de las emociones, de las intuiciones. Debo someter a los objetos de mis intuiciones a un tratamiento serio, riguroso, pero jamás debo despreñarlos.

En última instancia, la lectura de un texto es una transacción entre el sujeto lector y el texto, como mediador del encuentro de ese lector con el autor del texto. Es una composición entre el lector y el autor en la que aquel, esforzándose con lealtad en el sentido de no traicionar el espíritu del autor, “reescrive” el texto. Y resulta imposible hacer esto sin la comprensión crítica del texto, que por su lado exige la superación del miedo a la lectura y que se va dando en el proceso de creación de aquella disciplina intelectual de la que he hablado antes. Insistamos en la disciplina referida. Ella tiene mucho que ver con la lectura, y por lo tanto con la escritura. No es posible leer sin escribir, ni escribir sin leer.

Otro aspecto importante, y que desafía son más al lector como “recreador” del texto que lee, es que la comprensión del texto no está depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte. Si fuese así definitivamente, no podríamos decir que leer de manera crítica es “reescribir” lo leído. Por eso es que antes he hablado de la lectura como composición entre el lector y el autor, en la que el significado más profundo del texto también es creación del lector. Este punto nos lleva a la necesidad de la lectura también como experiencia dialógica, en la que la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. En el fondo, la lectura en grupo hace emerger diferentes puntos de vista que, exponiéndose los uno a los otros, enriquecen la producción de la inteligencia del texto.

Entre las mejores prácticas de lectura que he tenido dentro y fuera de Brasil yo citarí­a las que realicé coordinando grupos de lectura sobre un texto.

Lo que he observado es que la timidez frente a la lectura o el propio miedo tienden a ser superados, y se liberan los intentos de invención del sentido del texto y no sólo de su descubrimiento.

Obviamente, antes de la lectura en grupo, y como preparación para ella, cada estudiante realiza su lectura individual. Consulta tal o cual instrumento auxiliar. Establece esta o aquella interpretación de uno u otro de los fragmentos de la lectura. El proceso de creación de la comprensión de lo que se lee va siendo construido en el diálogo entre los diferentes puntos de vista en torno al desafío, que es el núcleo significativo del autor.

Como autor, yo estaría más que satisfecho si llegara a saber que este texto provoca algún tipo de lectura comprometida, como aquellas en las que vengo insistiendo a lo largo de este libro, entre sus lectores y lectoras. En el fondo, ese debe ser el sueño legítimo de todo autor, ser leído, discutido, criticado, mejorado, reinventado por sus lectores.

Pero volvamos un poco a este aspecto de la lectura crítica según el cual el lector se hace o se va haciendo igualmente productor de la inteligencia del texto. El lector será tanto más productor de la comprensión del texto cuanto más se haga realmente un aprehensor de la comprensión del autor. El produce la inteligencia del texto en la medida en que ella se vuelve conocimiento que el lector ha creado y no conocimiento que le fue yuxtapuesto por la lectura del libro.

Cuando yo aprehendo la comprensión del objeto en vez de memorizar el perfil del concepto del objeto, yo conozco al objeto, yo produzco el conocimiento del objeto. Cuando el lector alcanza críticamente la inteligencia del objeto del que habla el autor, conoce la inteligencia del texto y se transforma en coautor de esta inteligencia. No habla de ella como quien sólo ha oído hablar de ella. El lector ha trabajado y retrabajado la inteligencia del texto porque ésta no estaba allí inmovilizada esperándolo. En esto radica lo difícil y lo apasionante del acto de leer.

Desdichadamente, lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser pasivos con el texto. Los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser casi su copia oral. El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es algo casi prohibido, una especie de pecado. Por otro lado, su capacidad cognoscitiva es desafiada de manera distorsionada. El niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del contenido del texto.

Ciertamente, sería a través de la experiencia de recontar la historia, dejando libres su imaginación, sus sentimientos, sus sueños y sus deseos para crear, como el niño acabaría arriesgándose a producir la inteligencia más compleja de los textos.

No se hace nada o casi nada en el sentido de despertar y mantener encendida, viva, curiosa, la reflexión conscientemente crítica que es indispensable para la lectura creadora, vale decir, la lectura capaz de desdoblarse en la reescritura del texto leído.

Esa curiosidad, que el maestro o la maestra necesitan estimular en el alumno, contribuye decisivamente a la producción del conocimiento del contenido del texto, que a su vez se vuelve fundamental para la creación de su significación.

Es muy cierto que si el contenido de la lectura tiene que ver con un dato concreto de la realidad social o histórica o de la biología, por ejemplo, la interpretación de la lectura no puede traicionar el dato concreto. Pero esto no significa que el estudiante lector deba memorizar textualmente lo leído y repetir mecánicamente el discurso del autor. Esto sería una “lectura bancaria”;² en la que el lector “comería” el contenido del texto del autor con la ayuda del “maestro nutricionista”.

Insisto en la importancia indiscutible de la educadora en el aprendizaje de la lectura, indicotomizable de la escritura, a la que los educandos deben entregarse. La disciplina de mapear temáticamente el texto,³ que no debe ser realizada sólo por la educadora sino también por los educandos, descubriendo interacciones entre unos temas y otros en la continuidad del discurso del autor, el llamado de la atención de los lectores hacia las citas hechas en el texto y el papel de las mismas, la necesidad de subrayar el momento estético del lenguaje del autor, de su dominio del lenguaje, del vocabulario, lo que implica superar la innecesaria repetición de una misma palabra tres o cuatro veces en una misma página del texto.

Un ejercicio de mucha riqueza del que he tenido noticia alguna vez, aunque no se realice en las escuelas, es el de posibilitar que dos o tres escritores, de ficción o no, hablen a los alumnos que los han leído sobre cómo produjeron sus textos, cómo trabajaron la temática o los desarrollos que envuelven sus temas, cómo trabajaron su

2 Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, ed. Siglo XXI

3 Véase Paulo Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

lenguaje, cómo persiguieron la belleza en el decir, en el describir, en el dejar algo en suspenso para que el lector ejercite su imaginación, cómo jugar con el pasaje de un tiempo al otro en u historias. En fin, cómo los escritores se leen a sí mismos y cómo leen a otros escritores.

Es preciso, ya finalizando, que los educandos, al experimentarse cada vez más críticamente en la tarea de leer y de escribir, perciban las tramas sociales en las que se constituyen y se re constituyen el lenguaje, la comunicación y la producción del conocimiento.

Quinta carta PRIMER DÍA DE CLASE

Ahora me gustaría entregarme, no con espontaneísmo pero sí con espontaneidad, a una serie de problemas con los que de vez en cuando se enfrenta la maestra, no sólo la inexperta sino también la experimentada, y a los que tiene que dar respuesta. No es que al escribir esta carta pase por mi anónimo tener yo la respuesta a los problemas o dificultades que iré señalando, pero tampoco que crea no tener una sugerencia útil para dar, resultado de mi experiencia y de mi conocimiento sistematizado. Si al escribir, no sólo esta carta sino el libro mismo, me asaltara la idea de que poseo la verdad completa sobre los diferentes tópicos discutidos, estaría traicionando mi comprensión del proceso de conocimiento como social e inconcluso, como devenir. Por otro lado, si creyese no tener nada que contribuir a la formación de quien se prepara para asumirse como maestro y de quien ya está insertado en la práctica docente, no debería haber escrito el libro, por inútil.

No poseo la verdad; este libro contiene verdades y mi sueño es que ellas, provocando o desafiando las posiciones asumidas por sus lectores, los comprometan en un diálogo crítico que tenga como campo de referencia su práctica, así como su comprensión de la teoría que la fundamenta y los análisis que hago aquí. Jamás he escrito hasta hoy ningún libro con la intención de que su contenido fuese deglutido por sus posibles lectores y lectoras. Por eso es que en una de las cartas he insistido tanto en el indeclinable papel del lector en la producción de la inteligencia del texto.

Hay algo más que me gustaría aclarar: en el trayecto que recorreré sobre los temas a tratar, en las idas y venidas en que los voy tomando, deberé retomar a algunos de los ya referidos anteriormente. Me esforzaré para que esto resulte esclarecedor en lugar de redundante.

Comenzaré por presentar la situación de quien, por primera vez, se expone por entero a los alumnos. Difícilmente estará ese primer día libre de inseguridades, de timidez o inhibiciones, principalmente si la maestra o el maestro más que pensarse inseguros se encuentran realmente inseguros, y se sienten alcanzados por el miedo de no ser capaces de conducir los trabajos ni de sortear las dificultades. En el fondo, de repente, la situación concreta que ella o él enfrentan en el salón de clase no tiene casi nada que ver con los discursos teóricos que se acostumbraron a escuchar. En

ocasiones incluso existe alguna relación entre lo que escucharon y estudiaron, pero los asalta una incertidumbre demasiado grande que los deja aturridos y confusos. No saben cómo decidir.

De hecho, el miedo es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. Asumir el miedo es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo.

A lo largo de mi vida nunca he perdido nada por exponerme a mí mismo y a mis sentimientos, evidentemente dentro de ciertos límites. En una situación como ésta, creo que en lugar de la expresión de una falsa seguridad, en lugar de un discurso que de tan disimulador revela nuestra debilidad, lo mejor es enfrentar nuestro sentimiento. Lo mejor es decirles a los educandos lo que estamos sintiendo en una demostración de que somos humanos y limitados. Es hablarles sobre el propio derecho al miedo, que no puede ser negado a la figura del educador o de la educadora. Así como el educando, ellos tienen derecho de tener miedo. El educador no es un ser invulnerable. Es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando. Frente al miedo, lo que lo contraindica para ser educador es la incapacidad de luchar para sobreponerse al miedo, y no el hecho de sentirlo o no. El miedo de cómo se va a salir adelante en el primer día de clase, muchas veces frente a alumnos ya experimentados que adivinan la inseguridad del maestro novato, es por demás natural.

Hablando de su miedo, de su inseguridad, el educador por un lado va haciendo una especie de catarsis indispensable para el control del miedo, y por el otro se va ganando la confianza de los educandos. En vez de tratar de esconder el miedo con disfraces autoritarios fácilmente reconocibles por los educandos, el maestro lo manifestó con humildad. Hablando de su sentimiento se reveló y se mostró como ser humano. Testificó también su deseo de aprender con los educandos. Es evidente que esta postura necesaria de la educadora frente a los educandos y en función de su miedo requiere de ella la paz que le otorga la humildad. Pero también requiere una profunda confianza -no ingenua sino crítica- en los otros y una opción, vivida coherentemente, por la democracia. Una educadora elitista, autoritaria, de esas para quienes la democracia presenta síntomas de deteriorarse cuando las clases populares comienzan a llenar las calles con sus protestas, jamás entenderá la humildad de asumir el miedo, a no ser como una cobardía. En realidad, el hecho de asumir el miedo es el comienzo del proceso para transformarlo en valentía.

Otro aspecto fundamental relacionado con las primeras experiencias docentes de las jóvenes maestras es que las escuelas de formación, si no lo hacen, deberían estar atentas a la capacitación de las estudiantes normalistas para la “lectura” de la clase como si fuera un texto para ser descifrado, para ser comprendido.

La joven maestra debe estar atenta a todo, a los más inocentes movimientos de los alumnos, a la inquietud de sus cuerpos, a la mirada sorprendida, a la reacción más agresiva o más tímida de este o aquel alumno o alumna.

Cuando la inexperta maestra de clase media asume su trabajo en zonas periféricas de la ciudad, los gustos de la clase, los valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica, todo esto le resulta tan contradictorio que le choca y la asusta. Sin embargo, es preciso que ella sepa que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí, todo esto forma parte de su identidad cultural, a la que jamás falta un elemento de clase. Y todo esto debe ser acatado para que el propio educando, reconociéndose democráticamente respetado en su derecho de decir “menas gente”, pueda aprender la razón gramatical dominante por la que debe decir “menos gente”.

Una buena disciplina intelectual para este ejercicio de “lectura” de la clase como si fuese un texto sería la de crear en la maestra el hábito, que se transformase en gusto y no en pura obligación, de hacer fichas diarias con el registro de las reacciones de comportamiento, con anotaciones de las frases y su significado al lado, con gestos que no sean claramente reveladores de cariño o de rechazo. Y por qué no, sugerir también a los educandos una especie de juego en el que ellos, en función de su dominio del lenguaje, hagan sus observaciones sobre los gestos de la maestra, de su modo de hablar, de su humor, sobre el comportamiento de sus colegas, etc. Cada quince días se haría una especie de seminario de evaluación con ciertas conclusiones que deberían ser profundizadas y puestas en práctica.

Si cuatro maestras de una misma escuela consiguiesen hacer un trabajo como éste en sus clases, podemos imaginar lo que se obtendría en materia de crecimiento en todos los sentidos entre los alumnos y las maestras.

He aquí una observación importante que debe ser realizada. Si para la lectura de textos necesitamos ciertos instrumentos auxiliares de trabajo como diccionarios de varios tipos y enciclopedias, también para la “lectura” de las clases, al igual que para los textos, precisamos instrumentos menos fáciles de usar. Precisamos, por ejemplo, observar muy bien, comparar muy bien, intuir muy bien, imaginar muy bien, liberar muy bien nuestra sensibilidad, creer en los otros pero no demasiado en lo que pensamos de los otros. Precisamos ejercitar la capacidad de observar registrando lo que observamos. Pero el registrar no se agota en el puro acto de fijar con por menores lo observado tal como se nos dio. También significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras a las que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza. Todo este material debe ser siempre estudiado y reestudiado por la maestra que lo produce y por los alumnos de su clase. A cada estudio y a cada reestudio que se haga se les van haciendo ratificaciones y rectificaciones mediante el diálogo con los educandos. Cada vez más, la “clase como texto” va adquiriendo su “comprensión” producida por sí misma y por la educadora. Y la producción de la comprensión actual abarca la reproducción de la comprensión anterior, que puede llevar a la clase hasta un nuevo conocimiento, a través del conocimiento del conocimiento anterior de sí misma.

No temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto con que nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos. Estar prevenidos y abiertos a la comprensión de las relaciones entre los

hechos, los datos y los objetos en la comprensión de la realidad. Nada de eso puede escapar de la tarea docente de la educadora en la “lectura” de su clase, con la que manifiesta a sus alumnos que su práctica docente no se limita sólo a la enseñanza mecánica de los contenidos. Y aún más, que la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos.

Y es este conocimiento crítico del contexto de los educandos lo que explica, más que el dramatismo, la tragedia con que convive un sin número de ellas y de ellos. Tragedia en la que conviven con la muerte mucho más que con la vida, y en la que la vida pasa a ser casi un simple pretexto para morir.

“¿Acostumbras soñar?”, preguntó cierta vez un periodista de televisión a un niño de diez años, trabajador rural, en el interior de San Pablo.” No”, le dijo el niño sorprendido por la pregunta, “yo sólo tengo pesadillas”.

El mundo afectivo de ese sin número de niños es un mundo roto, casi deshecho, vidriería hecha añicos. Por eso mismo esos niños precisan maestras y maestros profesionalmente competentes y amorosos, y no simples tíos y tías.

No hay que tenerle miedo al cariño, no hay que cerrarse a la necesidad afectiva de los seres impedidos de ser. Sólo los mal amados y las mal amadas entienden la actividad docente como un quehacer de insensibles, llenos de racionalismos a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos.

Creo, por el contrario, que la sensibilidad frente al dolor impuesto a las clases populares brasileñas por el desinterés malvado con que son maltratados nos empuja, nos estimula a la lucha política por el cambio radical del mundo.

Nada de esto es fácil de realizar, y a mí no me gustaría darles a los lectores y a las lectoras la impresión de que basta con querer para cambiar el mundo. Querer es fundamental, pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan. Y en materia de construir para hacer el mundo, nuestro mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas o retumbantes. Todo lo que se pueda hacer con competencia, lealtad, claridad, persistencia, en la dirección de sumar energías para debilitar las fuerzas del desamor, del egoísmo, de la maldad, es importante. En este sentido, es tan válida y necesaria la presencia de un líder sindical en una fábrica, explicando la razón de ser de la huelga en marcha en la madrugada y frente a los portones de la empresa, como indispensable es la práctica docente de una maestra que en una escuela de la periferia habla a sus alumnos sobre el derecho a defender su identidad cultural. El líder operario en el portón de la fábrica y la maestra en el salón de clase, ambos tienen mucho que hacer.

Siento una imperiosa necesidad de decir que está muy lejos de mi idea pretender reducir la práctica educativa progresista a un esfuerzo simplemente político partidario. Lo que digo es que no puede haber una enseñanza de contenidos como si éstos en sí mismos lo fuesen todo.

Es necesario que la maestra o el maestro dejen volar de manera creativa su imaginación, obviamente en una forma disciplinada. Y esto desde el primer día de clase, demostrando a sus alumnos la importancia de la imaginación en nuestras vidas. Ésta ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no crearíamos. La imaginación naturalmente libre, volando o caminando o corriendo suelta. En el uso de los movimientos del cuerpo, en la danza, en el ritmo, en el dibujo, en la escritura, desde el mismo instante en que la escritura es preescritura, garabato. En la oralidad y en la repetición de los cuentos que se reproducen dentro de su cultura. La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria. Es preciso estimulada en los educandos, usarla en el “diseño” de la escuela con la que ellos sueñan. ¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan? ¿Por qué al discutir la imaginación o los proyectos no les subrayamos a los educandos los obstáculos concretos, aunque algunos sean por el momento insuperables, para la realización de su imaginación? ¿Por qué no introducir conocimientos científicos que directa o indirectamente se hayan relacionado con pedazos de su imaginación? ¿Por qué no enfatizar el derecho a imaginar, soñar, y luchar por el sueño? Porque la imaginación que se entrega al sueño posible y necesario de la libertad tiene que enfrentarse con las fuerzas reaccionarias que piensan que la libertad les pertenece como un derecho exclusivo. Al fin y al cabo es preciso dejar bien claro que la imaginación no es ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto. Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría.

Antes de abandonar Recife leí varios ejemplares de literatura “de cordel” en la que los poetas explotaban justamente las carencias de su contexto.

Nunca me olvido de uno de aquellos libros que describía un postre de más de mil metros de altura con el que la población de un distrito se daba un banquete. No era lo que llamaríamos una imaginación loca, sino la locura de una población hambrienta. El sueño que tomaba forma en la poesía, de una manera bastante abundante, era la expresión de una falta bien concreta.

Pensemos ahora en una clase que, con la presencia coordinadora, sensible e inteligente de la maestra, imaginase a través del diálogo un sistema de principios disciplinarios, de reglas amplias, que regulasen la vida en grupo, posiblemente hasta con algunos principios demasiado rígidos. La puesta en práctica de esta “media constitución” se apoyaría en un principio básico: la posibilidad de cambiar el sistema de reglas por régimen de mayoría. Naturalmente habría mecanismos ordenadores del funcionamiento de las reglas, pero todo con un gusto decididamente democrático. En una sociedad como la nuestra, de tan robusta tradición autoritaria, es de vital importancia

encontrar caminos democráticos para el establecimiento de límites para la libertad y la autoridad con los que evitemos la licencia que nos lleva hasta el “dejemos todo como está para ver cómo queda”, o al autoritarismo todopoderoso. La cuestión de la sociabilidad, de la imaginación, de los sentimientos, de los deseos, del miedo, del valor, del amor, del odio, de la pura rabia, de la sexualidad, del conocimiento nos conduce a la necesidad de hacer una “lectura” del cuerpo como si fuese un texto, en las interrelaciones que componen su todo.

Lectura del cuerpo con los educandos, interdisciplinariamente, rompiendo dicotomías, rupturas inviables y deformantes.

Mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me conozca en esta entereza, tanto mayores posibilidades tendré, haciendo historia, de saberme rehecho por ella. Y porque haciendo historia y siendo hecho por ella, como ser en el mundo y con el mundo, la “lectura” de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano implica la lectura del espacio⁴. En este sentido, el espacio de la clase, que alberga los miedos, los celos, las ilusiones, los deseos y los sueños de las maestras y de los educandos, debe constituirse en objeto de “lectura” de aquella y de éstos, como enfatiza Madalena Freire Weffort⁵. Un espacio de la clase que se extiende al del recreo, al de las intermediaciones de la escuela, al de toda la escuela.

Queda claro el absurdo del autoritarismo cuando concibe y determina que todos esos espacios escolares pertenecen por derecho a las autoridades escolares, a los educadores y educadoras, y no sólo porque son gente adulta, pues también son gente adulta las cocineras, los cuidadores, los agentes de seguridad, que no son más que simples servidores de esos espacios que no les pertenecen, como no les pertenecen a los educandos. Es como si los educandos estuviesen apenas en ellos y no con ellos.

Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el cuerpo consciente y el mundo. Que revea la cuestión de la comprensión del mundo, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo, pero también por los cuerpos conscientes en sus interacciones con él. Creo que de esta comprensión resultará una nueva manera de entender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer, de la que Vygotsky no puede estar ausente.

Octava carta IDENTIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

Preguntarnos sobre las relaciones entre la identidad cultural -que siempre tiene un elemento de clase social- de los sujetos de la educación y la práctica educativa es algo que se nos impone. Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las

4 Merleau Ponty, Fenomenología de la percepción, México, Fondo de Cultura Económica, 1957.

5 Madalena Freire Weffort, en plática con el autor

cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, me parece que analizar la cuestión de la identidad de los sujetos de la educación, educadores y educandos, implica recalcar, desde el comienzo de tal ejercicio, que la identidad cultural, expresión cada vez más usada por nosotros, no puede pretender agotar la totalidad del significado del fenómeno cuyo concepto es la identidad. El atributo cultural acrecentado por el restrictivo de clase no agota la comprensión del término “identidad”. En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A través de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.

Hay algo en lo que heredamos que Francois Jacob⁶ destaca en una entrevista de El Correo de la UNESCO y que es de la más alta importancia para la comprensión de nuestro tema: “Estamos programados, pero para aprender”, dice Jacob. Y es precisamente porque nos fue posible, gracias a la invención de la existencia -algo más que la vida misma y que nosotros creamos con los materiales que la vida nos ofreció-, desplazar de la especie para nosotros el punto de decisión de mucho de lo que estamos y estaremos siendo. Y más aún, porque con la invención social del lenguaje, lado a lado con la operación sobre el mundo, prolongamos el mundo natural, que no hicimos, en uno cultural e histórico, que es producto nuestro, nos volvimos animales permanentemente inscritos en el proceso de aprender y de buscar, proceso que sólo se hace posible en la medida en que “no podemos vivir a no ser en función del mañana”⁷.

Aprender y buscar, a los que necesariamente se juntan enseñar y conocer, que por su parte no pueden prescindir de libertad no sólo como donación sino como algo indispensable y necesario, como un sine qua non por el que debemos luchar permanentemente, forman parte de nuestra manera de estar siendo en el mundo. Y es justamente porque estamos programados pero no determinados, condicionados pero al mismo tiempo consciente del condicionamiento, que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta. Por eso también es que el hecho de que “cada ser -dice Jacob- contiene en sus cromosomas todo su propio futuro” no significa de ninguna manera que nuestra libertad se ahogue o se sumerja en las estructuras hereditarias, como si ellas fuesen el lugar indicado para la desaparición de nuestra posibilidad de vivirla.

Condicionados, programados pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad del que disponemos en el marco cultural para ampliarlo. De esta manera, a través de la educación como expresión también cultural podemos “explorar más o menos las posibilidades inscritas en los cromosomas”⁸.

6 Le Courrier de L'UNESCO, op, cit

7 Id.

8 Id.

Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. También la importancia de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos, relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que se viene llamando “la fuerza del corazón”, en la estructura hereditaria. Por eso mismo es que no somos ni una cosa ni la otra. Repitamos: ni sólo lo innato ni tampoco únicamente lo adquirido.

La llamada “Fuerza de la sangre”, para utilizar una expresión popular, existe, pero no es determinante. Con la presencia de lo cultural, ella sola no lo explica todo.

En el fondo, la libertad como hazaña creadora de los seres humanos, como aventura, como experiencia de riesgo y de creación, tiene mucho que ver con la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos.

Las interdicciones a nuestra libertad son resultado mucho más de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas, que de las estructuras hereditarias. No podemos tener dudas sobre el poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. La transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que debe agregarse simultáneamente un esfuerzo crítico educativo, es el camino para la superación, jamás mecánica, de esta herencia.

Lo que no es posible, sin embargo, en este esfuerzo por la superación de ciertas herencias culturales, que repitiéndose de generación en generación a veces dan la impresión de petrificarse, es dejar de considerar su existencia. Es muy cierto que los cambios infraestructurales a veces alteran rápidamente las formas de ser y de pensar que perduraban desde hace mucho tiempo. Por otro lado, el reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia éstas, respeto que de ninguna manera significa nuestra adecuación a ellas. Nuestro reconocimiento y nuestro respeto, sin embargo, son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio. Por otro lado, es preciso que seamos bien claros con relación a algo que es evidente: esas herencias culturales tienen un innegable corte de clase social. Es en ellas donde se van constituyendo muchos aspectos de nuestra identidad, que por eso mismo está marcada por la clase a la que pertenecemos.

Pensemos un poco en la identidad cultural de los educandos y en el respeto necesario que le debemos en nuestra práctica educativa. Creo que el primer paso a dar en dirección a ese respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos. Es en la práctica de hacer las cosas de una cierta manera de pensar, de hablar un cierto lenguaje (como por ejemplo: “la canción de que te hablé” y no “la canción que te

hablé”, sin la preposición de rigiendo al pronombre que), es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocermeme de cierta forma, coincidente con otra gente como yo. Esa otra gente tiene un corte de clase idéntico o próximo al mío. Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yo y como tú. En rigor, siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que yo, como tú de otro, lo constituyo como yo.

Es una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no solo es buena sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. Esto es la intolerancia. Es el gusto irresistible de oponerse a la diferencias.

Sin embargo la clase dominante, debido a su propio poder de perfilar a la clase dominada, en una primera instancia rechaza la diferencia, en segundo lugar no piensa quedar igual al diferente, y en tercer lugar tampoco tiene la intención de que el diferente quede igual a ella. Lo que ella pretende es admitir y remarcar en la práctica la inferioridad de los dominados al mantener las diferencias y las distancias.

Uno de los desafíos para los educadores y las educadoras progresistas, en coherencia con su opción, es no sentirse ni proceder como si fuesen seres inferiores a los educandos de las clases dominantes de la red privada que, arrogantes, maltratan y menosprecian al maestro de clase media. Pero tampoco, por el contrario, sentirse superiores, en la red pública, a los educandos de las favelas, a los niños y las niñas populares, a los niños sin comodidades, que no comen bien, que no “visten bonito”, que no “hablan correctamente”, que hablan con otra sintaxis, con otra semántica y con otra prosodia.

Lo que se le plantea en ambos casos a la educadora progresista y coherente es en primer término no asumir una posición agresiva hacia quien simplemente responde, y en segundo lugar tampoco dejarse tentar por la hipótesis de que los niños, pobrecitos, son naturalmente incapaces. Ni una posición de revancha ni de sumisión en el primer caso, ni una actitud paternalista o de desprecio hacia los niños de las clases populares en el segundo, no la de quien asume su responsable autoridad de educadora.

El punto inicial hacia esta práctica comprensiva es saber y estar convencida de que la educación es a su vez una práctica política. Por eso es que repetimos: la educadora es política. En consecuencia, se hace imperioso que la educadora sea coherente con su opción, que es política. Y a continuación, que la educadora sea cada vez más competente desde el punto de vista científico, lo que la hace saber lo importante que es conocer el mundo concreto en que viven sus alumno. La cultura en la que se encuentra en acción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos habito, ciertos gusto, ciertas creencias, ciertos miedos, cierto deseo no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra.

El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico, pero que al mismo tiempo tienda a permanecer alejado e indiferente con respecto al

contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos.

Crear posible la realización de un trabajo en el que el contexto teórico se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en un contexto concreto, sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace con indiferencia e independencia frente a lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela. Creer posible esta posición no es para quien rechaza con razón esa dicótoma insustentable entre contexto concreto y contexto teórico.

La enseñanza de los contenidos no puede ser hecha de manera vanguardista como si fueran cosas, saberes que se pueden sobreponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos -a no ser en forma autoritaria-. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista.

Las educadoras precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan, el universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden, con maña, de la agresividad de su mundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela.

Hace dos o tres años, dos profesores de la Universidad de Campinas, el físico Carlos Arguelo y el matemático Eduardo Sebastiani Ferreira, participaron en un encuentro universitario en Paraná en el que se discutió la enseñanza de la matemática y de la ciencia en general. Al regresar al hotel luego de la primera mañana de actividades encontraron a un grupo de niños remontando cometas en un campo abandonado. Se aproximaron a los niños y comenzaron a conversar.

“¿Cuántos metros de cuerda acostumbras soltar para remontar tu cometa?”, preguntó Sebastiani.

“Más o menos cincuenta metros”, dijo un niño llamado Gelson. “¿Y cómo calculas para saber que sueltas más o menos cincuenta metros de cuerda?”, indaga Sebastiani. “Cada tanto, más o menos cada dos metros, le hago un nudo a la cuerda. Cuando la cuerda está corriendo en mi mano voy contando los nudos y entonces sé cuántos metros de cuerda suelta tengo”.

“¿Ya qué altura crees que está la cometa ahora?”, preguntó el matemático.

“Cuarenta metros”, dijo el niño.

“¿Cómo los calculaste?”

“Por la cantidad de cuerda que he soltado y la barriga que ésta ha hecho”.

“Podríamos calcular este problema basados en la trigonometría o por semejanza de triángulos”, dijo Sebastiani.

Sin embargo el niño dijo: “Si la cometa estuviese alta, bien arriba de mi cabeza, estaría a los mismos metros de altura que los que yo solté de cuerda, pero como está inclinada, lejos de mi cabeza, está a menos metros de altura que los que yo solté de cuerda”.

“Aquí hubo un razonamiento de grados”, dijo Sebastiani.

A continuación Arguelo pregunta al niño sobre la construcción del molinete y Gelson le responde haciendo uso de las cuatro operaciones fundamentales. Irónicamente, concluye el físico, Gelson (tan gente como Gelson, digo yo) había sido reprobado en matemática en la escuela. Nada de lo que él sabía tenía valor para la escuela porque lo había aprendido con su experiencia, en lo concreto de su contexto. Él no hablaba de su saber con el lenguaje formal y de buenos modales, mecánicamente memorizado, que la escuela reconoce como el único legítimo.

Una situación peor se da en el dominio del lenguaje, en el que casi nunca se respetan la sintaxis, la ortografía, la semántica y la prosodia de clase de los niños populares.

Jamás he dicho ni sugerido que los niños de las clases populares no deban aprender el llamado “modelo culto” de la lengua portuguesa en el Brasil, como a veces se afirma. Lo que sí he dicho es que los problemas del lenguaje siempre abarcan cuestiones ideológicas y, con ella, cuestiones de poder. Por ejemplo, si hay un “modelo culto” es porque hay otro que es considerado inculto. ¿Y quién perfiló el inculto como tal? En realidad, lo que he dicho, y por lo que peleo, es que se les enseñe a los niños y a las niñas de clases populares el modelo culto, pero que al hacerla se destaque:

a) que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan;

b) que aun así es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia dominante para que:

- 1] disminuyan sus desventajas en la lucha por la vida;
- 2] ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de las que son blanco.

Es pensando y actuando así como me siento coherente con mi opción progresista, antielitista. No soy de los que estuvieron en contra de Lula para la presidencia de la república porque sostenían que él decía “menos verdad” y votaron a Collor, con tanta verdad de menos.

Concluyendo, la escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado.

La escuela democrática que precisamos no es aquella en la que sólo el maestro enseña, en la que el alumno sólo aprende y el director es el mandante todopoderoso.

1.2 El análisis de la escuela desde la problematización de la realidad

En la idea de McLaren, la Pedagogía Crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un **análisis de la escuela**, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social desarrollando nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías.

Así mismo la pedagogía crítica ha dimensionado la política de enseñanza, centrándose en el auto fortalecimiento y en la transformación social. “Nuestra época está marcada por la necesidad de una renovación fundamental, que no puede ser separada del replanteamiento de la sociedad”. Por eso en dicha renovación, profesores y estudiantes tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo.

La pedagogía crítica intenta reorientar las limitaciones ideológicas de los actuales diseños de programas de formación del profesorado estableciendo que los maestros deben reconstruir la práctica pedagógica, para la construcción de conocimientos en el proceso de enseñanza, teniendo así también un lenguaje cultural, creando de tal manera una transformación social, donde los alumnos puedan identificar problemas políticos, sin que exista la discriminación, buscando la libertad y así también una emancipación humana.

ACTIVIDAD 2. Los dilemas de la realidad

Lean en equipos el texto que presenta una situación problemática de la realidad

Ivonne es una chica de escasos 16 años, su belleza y carisma le abren las puertas en la tarea de hacer amigos. Obsesionada en encontrar su primer amor de juventud, conoce a Carlos, un joven de su misma edad, empeñado en sacar adelante sus estudios, lo cual le obliga a trabajar por las noches en un restaurant. A insistencia de la muchacha, consolidan una buena amistad, pero al paso de los días, ella se enamora profundamente.

Rosa es la fiel confidente de Ivonne. Segura del rechazo del joven hacia llevar una relación amorosa con sus amiga, pide a Ivonne que haga algo fuera de lo común para lograr seducir verdaderamente a Carlos.

Un día, Ivonne le llama por teléfono a Carlos para pedir ayuda en una tarea de matemáticas que se le ha dificultado. Él acepta amablemente, así que deciden encontrarse el sábado por la mañana en casa de ella. Casualmente ese fin de semana los padres de Ivonne estaban de vacaciones.

El sábado en la mañana, Ivonne esperaba en casa. Solamente custodiada de sus intensos labios rojos, un ligero escote y una falda holgada que dejaban al descubierto sus rodillas, ella recibió a Carlos. La tarea no llevó mucho tiempo ni empeño.

En unos instantes, la cercanía de sus cuerpos, el roce de sus manos y el silencio de aquella habitación motivaron a que los dos adolescentes consumaran el acto sexual.

Esa noche, Ivonne puso al tanto a Rosa de lo sucedido. Celebraron con risas y buenos presagios. Los días transitaron entre la insistencia de Ivonne en buscar a Carlos y él con la idea de alejarse. Después de un tiempo, Ivonne se percató de algo inesperado, estaba embarazada.

Ivonne llora de desesperación sin saber qué hacer, aún es joven, ¿qué le dirán sus padres? Carlos está dispuesto a abandonar la escuela, dedicarse al trabajo y casarse para darle al bebé una familia. Ella no entra en razón, no quiere que todo sea por el compromiso del embarazo. Ninguno de ellos cede y terminan por molestarse distanciándose aun más.

En un momento de incertidumbre, Ivonne le habla a Rosa para que le aconseje. La amiga le comenta que su vecino es un doctor, hace algún tiempo practicaba el aborto de manera clandestina, ahora, aparte de ya no ejercer, es una persona altruista y espera postularse como candidato a la presidencia del pueblo.

Ivonne no lo piensa demasiado, va en busca del doctor y después de una larga conversación, lo convence. Se realizan los preparativos y el doctor efectúa el proceso sin cobrar un sólo centavo por sus servicios. Después de un tiempo, Carlos se entera y enfurecido por el suceso, demanda al doctor por haber realizado semejante acción.

Durante algún tiempo se realizan las averiguaciones y finalmente el Juez dictamina y sentencia al Doctor a 25 años de prisión por homicidio.

Argumenten para llegar a consensos y plantear una lista en la que se especifique del más al menos culpable de los 5 personajes.

Socialicen en plenaria su lista de culpables con argumentos consensuados en el equipo.

Discutan en plenaria respecto a:

¿Por qué es necesario problematizar la realidad?

¿Por qué es necesario generar política educativa desde la perspectiva de la propia escuela a partir de la problematización de la realidad?

1.3 La labor intelectual del docente en la investigación educativa como posibilidad de resistencia

Henry Giroux. Centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición. Los análisis de la Pedagogía Crítica han ofrecido un nuevo lenguaje teórico y una actualidad crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad, debido a que los profesores no asumen procesos intelectuales y por tanto se carece de investigación educativa en las escuelas.

Bourdieu, juntamente con Passeron, habla de violencia simbólica, diciendo que ésta “se refiere a la imposición – como si fueran legítimas- de una serie de significaciones; asimismo los que se oculta detrás de tales significaciones, y a la legitimidad que adquieren estas. Todo ello le permite a los grupos dominantes seguir ejerciendo su violencia. Esta imposición de significaciones se da a través de la acción pedagógica; en efecto, toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural.”⁹

Giroux menciona en sus líneas que; “las Fronteras cuestionan el lenguaje de la historia, del poder y de la diferencia, también habla de la necesidad de crear condiciones pedagógicas en las cuales los procesos se conviertan en cruzadores de fronteras, es decir; el proceso desafía el conocimiento establecido, es ahí en donde él es cruzador de frontera, creando después tierras fronterizas en las cuales los diversos recursos culturales permitan el diseño de nuevas identidades dentro de las actuales; resistencia desde la perspectiva de construcción.

ACTIVIDAD 3. Construcción desde la colectividad

- **Diseñar en equipo una idea que permita soltar un huevo a una altura de 1.90 m. de altura sin que este se rompa, utilizando únicamente 3 pliegos de papel periódico.**
- **Socializar las ideas y poner a prueba el diseño de los equipos.**
- **Discusión en plenaria de los hallazgos educativos de la actividad y la relación con la teoría y pedagogía crítica.**
 - **¿Cuáles serían las posibles formas de resistencia de los maestros en su labor educativa?**
 - **¿Qué procesos intelectuales son necesarios asumir para posibilitar procesos de transformación educativa y social?**
 - **¿Por qué es necesario que los maestros impulsemos mayores esfuerzos de investigación educativa en nuestro estado?**

1.4 La educación escolar basada en los principios de libertad y felicidad

ALEXANDER SUTHERLAND NEILL. Sus aportes a la educación.

Alexander S. Neill, fundador y director de la escuela de Sumerhill en Londres, Inglaterra, dedicó más de 40 años de su vida al trabajar en su escuela como director, Neill construyó su metodología educativa bajo las premisas de libertad, comprensión y autorregulación del niño para propiciar procesos de curación, curación entendida como el acto de comprender y potenciar el desarrollo personal del niño a partir de

⁹ La dimensión simbólica se enfoca en los significados generados en las personas por las acciones, y los procesos ,los logros, etc. No se enfoca en las cosas en si, sino en lo que éstas significan y simbolizan.

entender sus particularidades, tolerarlas y propiciar la autorregulación mediante procesos psicológicos, sexuales y emocionales. La escuela de Sumerhill demostró a lo largo de décadas de trabajo que la educación de los niños basada en la libertad rendía frutos intangibles e inasequibles por pedagogías autoritarias que se aplicaban en las escuelas de gobierno en su época.

La pedagogía construida por Neill y aplicada en la escuela de Sumerhill puede también considerarse como pedagogía crítica porque rompió esquemas metodológicos aplicados a la pedagogía en su época. Neill sostiene en uno de sus enunciados que el fin último de la educación escolar es propiciar las condiciones para que el ser humano encuentre la felicidad de la vida así también afirma que prefiere formar barrereros felices en lugar de científicos neuróticos, lo cual puede entenderse que los títulos o estatus social predeterminados por la sociedad no determina la felicidad del ser y por consecuencia su armonía con la vida.

La pedagogía basada en la libertad tiene como premisas fundamentales la libertad de los estudiantes en cuanto a realizar actividades que propiciarán en ellos un interés por hacerlo, siempre y cuando no invadan la libertad de los otros, en la escuela de Sumerhill los problemas se analizaban y se determinaban las soluciones mediante consensos tomados en asamblea lo cual incluía la crítica hacia todos los que integraban la escuela.

Neill en sus escritos menciona: *“El niño moldeado, condicionado, disciplinado, reprimido, el niño sin libertad, cuyo nombre es Legión, vive en todos los rincones del mundo. Vive en nuestra población exactamente al otro lado de la calle. Se sienta aburrido en un pupitre en una escuela aburrida; y después se sienta en un escritorio más aburrido aún en una oficina, o en un banco de una fábrica. Es dócil, inclinado a obedecer a la autoridad, temeroso de la crítica, y casi fanático en su deseo de ser normal, convencional y correcto. Acepta lo que le han enseñado casi sin hacer una pregunta; y transmite todos sus complejos, temores y frustraciones a sus hijos”*¹⁰

Actividad 4.

Dinámica: (materiales: 1 pañuelo por participante)

4 compañeros, 1 se venda los ojos, otro no puede hablar, otro no oye, uno más tiene atadas las manos, los cuatro con esas dificultades deben construir una estrategia para comunicarse y lograr el propósito que es encontrar un objeto, previamente escondido por grupo de trabajo. Las limitaciones representan los aparatos del poder del estado. (Ciego: medios masivos de comunicación, mudo: proletariado, sordo: religión, poder legislativo, atado de manos: poder judicial.)

¹⁰ NEILL, Alexander S., *Sumerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica, México, 1963. pg 94.

A partir de las lecturas y la dinámica redactar tres o más principios del colectivo.

1.5 Importancia de los conocimientos y saberes populares para generar política educativa desde la construcción del currículo

Michael Apple. Sus aportes a la educación.

Michael Apple. Estudia las relaciones entre currículo y pedagogía crítica, escuela y democracia, conservatismo y educación, sociología de la educación, ideología y educación. El currículum no es un cuerpo inocente, neutro y desinteresado de conocimientos. La selección que constituye el currículum es el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y los grupos dominantes. Lo importante es qué conocimiento se considera verdadero, por qué procedimientos se legitiman determinados conocimientos y no otros. La pregunta sería ¿Por qué organizar el currículum de una forma y no de otra? ¿Por qué esos conocimientos y no otros? ¿De quién es ese conocimiento? ¿Qué intereses guiaron esa selección? ¿Cuáles son las relaciones de poder implicadas en el proceso de selección que dio como resultado ese currículum en particular? Apple da igual importancia al currículum oculto (enseñanza implícita de normas y valores) que al oficial (presupuestos epistemológicos de las disciplinas del currículum).

Hace hincapié en el proceso que las escuelas ejercen en la distribución del conocimiento oficial. La escuela también produce conocimiento, no sólo reproduce. Sobre todo, conocimiento técnico, relacionado directamente con la estructura y el funcionamiento de la sociedad capitalista. Esa producción se da principalmente en los niveles superiores y en la universidad. Sin embargo, los currículum de los niveles inferiores se ven afectados por las condiciones de entrada a esos niveles superiores con lo que reflejan el mismo conocimiento técnico, así termina siendo el de más prestigio en detrimento de otros como el estético y el artístico.

En su desarrollo posterior, las contradicciones y resistencias que se dan en el campo educativo y cultural van ganando importancia. El mantener la hegemonía no se da sin oposición, conflicto y resistencia, porque el campo cultural es un campo conflictivo, de lucha de clases.

Actividad 5.

1.- Enlistar y discutir conceptos sobre:

Conocimientos y Saberes populares	Procesos éticos	Conceptos sociales
(La filosofía de los pueblos)	(Principios fundamentales de la colectividad)	(identificación del movimiento social y pedagógico)

2.- Por equipos, generar una actividad pedagógica en donde se planten conceptos de saberes populares, éticos y sociales.

Ejemplo:

Implementar estrategias didácticas que permitan la realización de creaciones literarias mediante la colaboración, imaginación y creatividad de los alumnos, maestros y padres de familia en un ambiente de libertad y respeto, para favorecer la cultura y los valores de la comunidad.

3 - En equipos relacionar la actividad realizada con dos contenidos de los planes y programas; sistematizando como abordaría su quehacer educativo.



Padres de familia, alumnos y maestros de la escuela telesecundaria de Santa María Roaló, Zaachila, aterrizando a la práctica un proyecto educativo.

SESIÓN DOS

EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD

NO TODO LO QUE VEMOS ES LA REALIDAD

PROPÓSITO:

Que los trabajadores de la educación reflexionen con una concepción humanística, histórica y política, para teorizar la percepción de la realidad.

METODOLOGÍA

TEMÁTICAS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO
Presentación de la sesión	Lectura del propósito y las actividades	15 minutos aproximadamente
<u>ACTIVIDAD 1</u>	Formación de cuatro equipos.	45 minutos
I. Trabajemos en colectivo	Lectura y análisis de los relatos a partir de las dimensiones. Problematizar la lectura y generar interrogantes.	
<u>ACTIVIDAD 2</u>	Por equipos observar una serie de diapositivas y seleccionar la que consideren impactante.	50 minutos
II. Una mirada al mundo	Escritura de párrafos y socialización.	
	RECESO	30 minutos
<u>ACTIVIDAD 3</u>	Trabajar en equipos notas periodísticas a partir de las teorías que explican la realidad.	50 minutos
III. ¿Desde dónde miramos?		
<u>ACTIVIDAD 4</u>	Discutir en equipos los diferentes problemas detectados en sus proyectos educativos.	1 hora
IV: Revisando los problemas contenidos	Problematizar desde una mirada de la escuela cómo inciden los distintos problemas. Analizar los diferentes textos propositivos desde las diferentes dimensiones.	

ACTIVIDAD 1.

2.1 Trabajemos en colectivo

Dinámica para formar equipos de cuatro elementos.

A continuación presentamos una serie de relatos para su lectura y análisis por equipos. (Problematizar la lectura y generar interrogantes: por ejemplo; por qué existe la pobreza, ¿Por qué no podemos dialogar nuestros problemas? ¿Cómo se da el proceso pedagógico en las escuelas?

Un problema social

Don Atilano era un viejo de cabellos canos, las grietas en su rostro dejaban ver la ingratitud de los años, solo, sin hogar, sin familia, sin futuro, deambulaba por el mundo pidiendo limosna en las calles de la ciudad para lograr sobrevivir. Un día, sus pasos lo llevaron a un gran almacén, en la entrada principal se postró el anciano, con su mirada caída, extendió su mano “una limosna para este pobre viejo”. Las personas pasaban sin regalarle una mirada, mucho menos unas monedas. El personal de seguridad de la lujosa tienda, le solicita que se retire porque “afea” el lugar. Don Atilano, no se mueve, no contesta, lo toman bruscamente y lo arrojan a la calle. En un instante, una patrulla se lleva al pordiosero.

Rivalidad entre Hermanos

Éste es el caso de un padre y sus dos hijos varones, cuyos conflictos no se abordaron en su momento, se pensó que con el tiempo se arreglarían las cosas; cuando llegaron a ser mayores de edad, los problemas políticos del país agudizaron sus conflictos. Uno creía en la democracia de la derecha, además, ahora era candidato a la presidencia municipal, el otro criticaba las formas de hacer democracia, denunció la compra de votos y conciencias, apostaba a que un día tendría los suficientes conocimientos para luchar por una transformación de la sociedad, aunque por ahora participaba en algunos grupos sociales. Los hermanos habían acumulado un gran resentimiento; no había comunicación entre la familia, su padre se dedicó por muchos años a la venta ambulante de dulces. Con el tiempo reunió un poco de dinero y tenía ahora una concesión de mototaxis. Ahora ya viejo, le gustaría que sus hijos continúen con el negocio, pero le preocupa que al heredarles, éstos vendan inmediatamente la concesión. El padre, no sabe qué hacer, le hubiera gustado que en un futuro, sus hijos trabajen juntos.

La naturaleza en crisis

En un lugar no muy lejano de la capital oaxaqueña, en tierras de Mitlatongo, se miran caminos agrestes y solitarios, rodeados de encinos enanos y algunos ocotes, entre los árboles se cuele la niebla que trae olor a tierra mojada, a musgo y a tristeza. En ellos, caminan los niños, los jóvenes y algunos adultos. Unos platican, otros van en silencio, se notan sus pasos cansados, todos llevamos el mismo destino. Al llegar al lugar que ocupa la escuela, en un espacio semiplano que sirve de cancha, a excepción de las personas mayores todos se forman. Después de un rato, ingresan a sus aulas, son láminas y de carrizo, sus paredes están cubiertas de plástico negro. En el preescolar, los maestros inician su trabajo, con el tema “Plantas medicinales”. Los niños dicen que ya no están las hierbas que sembraron afuerita de su casa y los sollozos interrumpen la clase, -¡Ya no están porque... porque mi casa... mi casa, se perdió! Los otros niños se quedan callados, bajan la mirada para esconder su tristeza, la maestra hace esfuerzos por darles ánimos y continuar con la clase. Ya no son las mismas actividades planeadas, ni los mismos rostros; llega de sorpresa la angustia y la impotencia de no poder hacer más por esos niños que sólo se levantan y dicen “¡vamos a desayunar, ya está la sopa de letras y el frijolito!...” El temor persististe, la desazón asfixia, las tierras de Mitlatongo avanzan hacia la profundidad de la nada.

Europa en crisis financiera

Ante la tambaleante economía española y la preocupación que los bancos del país puedan necesitar un rescate del gobierno, se desató el nerviosismo internacional, a lo anterior se sumó el temor que las crisis de España y Grecia estén encadenadas y juntas arrastren a los países débiles de Europa afectando a bancos italianos y portugueses. “Esto va a afectar obviamente a México porque provocará el desajuste del sistema de pagos. Lo que pasó con el caso de Lehman Brothers podría ser un juego de niños, en esta historia negra financiera de los banqueros”, advirtió Julio Millán Bojalil, presidente de Consultores Internacionales.

Al sumar la deuda de bancos y empresas privadas y del gobierno, los españoles deben a Alemania cerca de 210 mil millones de dólares, a Francia 170 mil millones de dólares y a EU 215 mil millones. Los funcionarios de los bancos españoles asentados en México afirman que no habrá una transmisión de la crisis, mientras algunos analistas opinan lo contrario.

El presidente de Consultores Internacionales destaca que al país ya le comenzó a afectar esta situación, por el tipo de cambio monetario y dice, “México está protegido para un ataque de cuerno de chivo, pero no para un bazucazo, y puede venir un impacto económico de este tamaño, porque podría haber una reacción en cadena”.

PLENARIA

Discutir que las explicaciones que damos de las lecturas dependen de los referentes que tenemos en la conciencia.

PRODUCTO: Un escrito por equipo que reflexione los diferentes relatos ¿Cómo explicó la realidad?



Imagen de la escuela de Mitlatongo, Oaxaca.

ACTIVIDAD 2.

2.2 Una mirada al mundo

Formar equipos y cada integrante escoge una diapositiva y explica a los demás el por qué de su elección.

Observar la serie de diapositivas y escribir un párrafo de la que más impacte.

Eje de análisis: la realidad se percibe según los referentes de apropiación.

PRODUCTO: Explicar que la realidad se percibe según los modos de apropiación de lo real.

1.- En un pliego de papel bond pegar los párrafos tal y como se escribieron y en otro pliego escribir que hay más allá de lo que hemos mirado.

ACTIVIDAD 3.

2.3 ¿Desde dónde miramos?

Formar cuatro equipos.

El periódico; escribir una noticia con base en la lectura de Teorías que explican la realidad y cada equipo construye un ejemplo según la teoría elegida.

TEORÍAS QUE EXPLICAN LA REALIDAD	
Teoría social positivista	<p>El positivismo supone una sociedad que se rige por leyes naturales independientes de la voluntad del hombre. La realidad es explicada por los hechos y la experiencia, por lo tanto no penetra en la esencia de las cosas, se describen solamente los aspectos externos de los fenómenos sociales, una explicación de la realidad se basa en la comprobación objetiva y empírica (datos estadísticos). La realidad cotidiana se torna en un hecho social si tiene un fin de utilidad además de alejarse de creencias políticas, religiosas y morales. Por ejemplo la pobreza tiene una explicación natural que se explica estadísticamente y que se puede resolver con programas del gobierno federal.</p>
Teoría funcional estructuralismo	<p>Max Weber explicó que la sociedad es un conjunto de partes (instituciones) relacionadas entre sí para mantener la cohesión del conjunto, si una funciona mal, las otras deben reajustarse. Los funcionalistas conciben al mundo en armonía, no consideran los conflictos, los cambios, los ejercicios del poder, la manipulación, etc. Los estructuralistas afirman que la realidad social conforma una estructura, es decir, una totalidad constituida por fenómenos relacionados e interdependientes, la estructura persiste aunque varíen sus componentes, si se alteran las relaciones entre ellos, la estructura se modifica.</p>
Teoría social marxista	<p>La sociedad está en permanente cambio y transformación. Para el análisis de la realidad social hay que explicar la relación contradictoria entre estructura y superestructura, fuerzas productivas y relaciones de producción, clases sociales y sus antagonicos, en un proceso dialéctico se establece una interrelación entre el sujeto cognoscente, la realidad y la práctica transformadora de esa realidad.</p> <p>La realidad es un todo estructurado, no se estudian los fenómenos sociales aislados (violencia, pobreza, delincuencia) se requieren de su confronta dialéctica con el todo social. El proceso para conocer la realidad surge cuando el sujeto cognoscente se enfrenta a la naturaleza a través de un fenómeno, después se interpreta teóricamente el fenómeno y el hombre pone en praxis su teoría para transformar la naturaleza.</p>

Teoría social crítica	<p>La Escuela de Frankfurt se propuso desdogmatizar al marxismo, someterlo a una severa crítica, para realizar una transformación radical de la teoría y de la práctica. Horkheimer y Adorno señalaron que el pensamiento degeneró en mercancía y el lenguaje en su elogio. Marcuse afirmó que la ciencia estaba dominada por la razón técnica y ésta por la razón política lo que resulta un estado de dominación de los hombres por los mismos hombres. La tecnología es una enfermedad vigente que perpetúa la esclavitud y que el pensamiento teórico, no es independiente de las fuerzas sociales y económicas, Jurgen Habermas propone una crítica de la sociedad, considera que las controversias sociales se superan por su acción comunicativa a través de un proceso de comunicación ideal, donde todos los actores poseen el mismo poder. La racionalidad se da por la capacidad de entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y acción, está en contra de la dictadura de los medios de comunicación. Concibe a la historia como el proceso de evolución de las formas sociales, el aprendizaje comunitario es el potencial para el desarrollo histórico, al contrario de Marx la condición humana no se explica a través del trabajo sino por su capacidad de interacción social y su potencial comunicativo. La teoría de la comunicación es la principal fuerza humana, critica la ideología de la clase dominante y la política económica del libre mercado porque oculta los intereses de la clase en el poder.</p>
-----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.4 Reinterpretando la cultura

- Desnaturalizar la cultura mediática

La cultura como campo de lucha por el significado. “El reconocimiento del otro es posible a partir del momento en que cada uno afirma su derecho a ser”¹¹ sujeto (otredad). Es decir, reconocer la cultura como campo donde se están jugando las hegemonías y donde se puede posibilitar o impedir la autonomía.

- Reconocer las negaciones en la cultura mediática

Esto tiene que llevarnos a evaluar la articulación entre ésta y las nuevas formas de control y disciplina, y a reconocer la contribución que muchas de las formas de la cultura mediática hacen al entramado de una narrativa neoliberal y tecnocrática.

- Reconocer la política en la cultura mediática

En nuestra época, se tratan de imponer las reglas y lógicas de la globalización sobre la suposición de un “vacío cultural” (postmodernidad) para poder entrar en el Primer Mundo. Es imprescindible entonces, reconocer cómo ingiere la cultura mediática en la construcción de estos discursos y cómo en ella se juega la política.

- Reconociendo nuestra cultura

11 Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Ed. Taurus. Madrid. España. 1991. P. 132

¿Qué caminos son necesarios construir para transitar en el reconocimiento de la cultura de los pueblos de Oaxaca?

¿Cómo y qué hacer para construir y desarrollar contenidos escolares (o bien recuperar los conocimientos comunitarios) a partir de la cultura de los pueblos de Oaxaca?

Una mirada a los proyectos en las escuelas ¿A qué teoría se acercan más?

ACTIVIDAD 4.

2.5 Revisión de los problemas educativos

Dinámica para formar cuatro equipos.

- Desde el análisis de la realidad discutir y anotar en un papel bond los diferentes problemas y necesidades detectados en sus proyectos educativos.
- Problematizar desde una mirada de la escuela cómo inciden los distintos problemas.
- Realizar textos propositivos
- Analizar los diferentes textos propositivos desde las diferentes dimensiones:

Dimensión pedagógica: (aspectos) Población escolar, análisis del acto pedagógico con los grupos y grados, perfil académico de los docentes, experiencia laboral, los planes y programas de estudio, metodología didáctica, evaluación de los aprendizajes, propuestas pedagógicas, apoyo de los padres de familia a las actividades educativas.

Vinculación y difusión de las acciones de la escuela-comunidad, comunicación pedagógica con educadores de los niveles educativos que existen en la comunidad.

Dimensión administrativa: (aspectos)

Tipo de organización, estructura y funcionamiento, gestiones directivas, actividades de vinculación con las autoridades de las comunidades (agencias, municipios, bienes comunales, ejidatarios) los comités de padres de familia, las condiciones de infraestructura y ambientales del plantel, espacios para desarrollar la tarea educativa, recursos técnicos y didácticos, condiciones de vida de los educandos.

Dimensión comunitaria: (aspectos)

Ubicación geográfica y demográfica, número de habitantes, organización social, cultural, económica, situación económica y política, fuentes de trabajo, servicios de la comunidad, historia de la comunidad, la vinculación de la comunidad con la escuela.

Las organizaciones sociales, comunales, centro de salud, vinculación con proyectos sociales de la comunidad.

PRODUCTO: Hacer un texto propositivo que abarque todos los problemas detectados.

SESIÓN TRES

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROPÓSITOS Y ACCIONES DEL PROYECTO A PARTIR DE LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA REALIDAD

PROPÓSITO: *Construir en consenso propósitos y acciones derivados de problematizar la realidad.*

METODOLOGÍA

TEMA	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO
La construcción de los propósitos y acciones del proyecto a partir de la problematización de la realidad.	1. Sentido y significado del proyecto.	60 minutos
	2. Los propósitos.	60 minutos
	3. Las acciones.	60 minutos

3.1 Sentido y significado del proyecto.

Lean el siguiente texto y coméntenlo.

Desde la visión pragmática y funcional, hemos aprendido que los proyectos solo sirven para resolver problemas, olvidamos que también son propuestas de desarrollo, luego entonces repetimos las mismas estrategias de solución dado que éstas son similares pues los tipos de proyectos son muy parecidos, e incluso tienen los mismos planteamientos dada una cotidianidad no reflexionada y sin sentido.

Cotidianidad es la reproducción de la vivencia, por eso lo cotidiano tiene mucho que decir, pero si no se hace un paréntesis para suspenderse y pensarse en la cotidianidad de cada día, esta nos subsume y no pasa nada, vivimos en el vacío. No solo se problematiza sobre problemas, también a partir de necesidades educativas y posibilidades de desarrollo que emanan de la realidad. De ahí la importancia de realizar el análisis de la realidad que dé sentido al proyecto, que permita ver el camino y dé dirección a lo que se construye.

Un proyecto tiene también significado por los atributos de su composición. ¿Cuáles podrían ser esos rasgos capaces de trasgredir, cuestionar e intentar generar otro orden al estado dado por el sistema? Deben ser replanteadas las conceptualizaciones de tópicos como educación, escuela, formación, docencia, ética, crítica, conciencia, transformación, emancipación. Los proyectos serán entonces construcción de relación con significado en un tiempo, no cronológico, sino existencial. El aquí y el ahora determinarán su contenido.

Recordemos que el análisis de la realidad implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos en unidades de significado como categorías de contenido para problematizarla y un propósito se construye a partir de una problematización en una relación coherente con lo que se desea alcanzar.

Es de relevancia significativa mencionar que durante la construcción de proyectos educativos coexisten diversas rutas metodológicas; lo importantes es que todos ellos vinculan el trabajo del aula con la escuela y la comunidad considerando la realidad social y su transformación. Observamos cómo el proyecto educativo presenta metodologías distintas en su elaboración y que pueden traducirse en diversos proyectos¹².

En el contexto social del Estado de Oaxaca hemos vivenciado al acompañamiento de los procesos educativos de muchos docentes de varios niveles educativos. Con poco o casi nulo apoyo, las maestras y maestros han diseñado sus propios proyectos en los que vemos dibujados rostros y combinaciones de lo que muchos estudiosos e investigadores categorizarían como mixtos o con determinado nombre, lo cierto es que podemos contemplar la pluralidad de las inteligencias culturales de nuestros compañeros en búsqueda de la transformación.

La riqueza del desarrollo metodológico de las diferentes propuestas en el estado de Oaxaca ante el rechazo de la ACE, limitan nuestras posibilidades de organización de este documento pues a partir de los trabajos que los colectivos escolares en los diferentes niveles han realizado tenemos caminos diversificados. De ahí, proponemos ejercicios generales que puedan clarificar el enfoque cualitativo crítico y su contenido.

3.2 Los propósitos

En colectivo escolar lean y recuperen sus problematizaciones. Compartan sus comentarios y experiencias de los procesos ya vividos, de sus textos escritos o de cómo visualizan su construcción.

Clasifiquen sus problematizaciones

Hay problematizaciones que se pueden abordar en un solo propósito; otros colectivos escriben un propósito por problematización o uno por dimensión, pero hay más opciones construidas. Trabajen conforme los consensos metodológicos establecidos por su colectivo.

12 Proyecto pedagógico, proyecto curricular, proyecto de aula, proyecto comunitario, proyecto de investigación, proyecto escolar, proyecto pedagógico-comunitario, entre otros

PROBLEMATIZACIÓN	PROPÓSITO	DIMENSIÓN EN QUE SE UBICA

Es importante considerar que la elaboración del propósito debe ser coherente con lo que se desea alcanzar y debe dar cuenta clara de lo que se pretende lograr para todo el colectivo.

b) Recuperen en el siguiente espacio los principios de su colectivo.

c) A partir de estos principios, decálogo o procesos éticos... revisen si estos están implícitos en los propósitos ya elaborados, de lo contrario es necesario replantearlos o integrarlos en los mismos. Incrementar cuadros si lo requieren. Es importante completar el ejercicio verificando si se cumple con los contenidos de un enfoque crítico: *“tener a la realidad como objeto de estudio, hacer uso de prácticas sociales dirigidas a las comunidades, plantear propuestas antagónicas al sistema hegemónico”*¹³, y desarrollar una educación liberadora.

Propósito elaborado	Re-elaboración a partir de los principios

Es importante recordar que la escritura, revisión, y reescritura de los textos es una parte esencial de la concreción de ideas en la construcción de proyectos.

13 Ser contrahegemónico es una obligación ética y moral que implica ir contra la acumulación del capital a partir de la distribución, competencia versus participación, homogeneización vs. diversidad, relación de control vs. colectividad, dominio patriarcal vs. perspectiva de género, especulación vs. satisfacción de necesidades, autoritarismo vs. democracia, dependencia vs. autonomía, endeuda vs. solidaridad, empobrecimiento vs. compartencias, discriminación vs. igualdad, ecocidio vs. ecológico, monopolio vs. soberanía, explotación vs. equidad, consumismo vs. justeza, privado vs. público, guerra vs. paz, represión vs. tolerancia, hegemonía cultural vs interculturalidad, verticalismo vs. horizontalidad, excluyente vs incluyente, enajenación vs. concienciación, contra histórico vs memoria histórica, imposición vs. libertad, individualismo vs. corresponsabilidad.



Reunión del colectivo de Santa Cruz Mitlatongo, Oax.

3.3 Las acciones

Para cada propósito elaboren acciones generales y en las columnas contiguas describan y expliciten las diferentes actividades contenidas en esas acciones así como sus tiempos, espacios y personal responsable de manera muy específica.

Propósito				
Acción general	Actividades	Responsables	Calendarización	Recursos

*Este cuadro de elaboración puede variar según la propuesta metodológica elegida por cada colectivo.

Las acciones generales son determinadas por los actores para alcanzar los propósitos o para hacer que se produzca el estado de las cosas deseadas en el proyecto,

eligiendo las situaciones y los medios más adecuados para su aplicación; por tanto, las acciones deben ser congruentes con los propósitos si se desea alcanzarlos realmente.

Las actividades son el conjunto de tareas específicas que los trabajadores de la educación y estudiantes realizan, dentro o fuera del aula, con el fin de hacer posibles los propósitos. Tanto actividades como tiempos deben ser muy claros y precisos igual que la determinación de los espacios en que se realizarán las acciones.

Incluimos en los anexos el documento denominado *Colectivo y Proyecto. Unidad dialéctica para la transformación de la escuela y la comunidad*, elaborado por la subcomisión mixta IEEPO-Sección XXII en abril-mayo de 2012, cuyo contenido nos sugiere formas de construcción de los proyectos educativos.



Mapeo de las comunidades donde se encuentran las escuelas de la fase de operatividad del PTEO. (16 de mayo al 6 de julio del 2012)

SESIÓN CUATRO

EVALUACIÓN DEL COLECTIVO Y DEL PROYECTO

PROPÓSITO: Analizar distintos enfoques metodológicos y teóricos de la evaluación e implementar acciones que transformen los procesos de construcción pedagógicos en el aula, en la escuela y en la comunidad.

METODOLOGÍA

TEMAS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO
Antecedentes de la evaluación	Plática en Plenaria	30 minutos
Proceso de evaluación de un proyecto	Leer, analizar y criticar los enfoques de la evaluación	2 horas
Proceso metodológico	Procesos evaluativos en un proyecto	2:30 horas
Las técnicas de recogida de datos	Análisis de la lectura	1:00 hora

4.1 Antecedentes históricos de la evaluación.

Primeros registros de la evaluación

Los antecedentes históricos señalan que el hecho de evaluar instituciones y programas apareció en el año 2000 a.n.e., cuando algunos oficiales chinos dirigieron investigaciones de los servicios civiles; y en el siglo V a.n.e. cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología.

Más adelante, en la Edad Media, la evaluación surge en la historia de la didáctica como una necesidad ligada a la concesión de grados, una especie de obra maestra del aspirante a artesano; para obtener la calificación de enseñante.

Evaluación moderna

Ubicándonos en Norteamérica, a mediados del siglo pasado, el término evaluación aparece a partir del proceso de industrialización donde los centros educativos tomaron ideología, terminología y metodología necesarias para cumplir con el aparato productivo. En este contexto, educadores estadounidenses sentaban las bases dentro de este campo.

Evaluación administrativa

Tal es el caso de Horace Mann, que ya en 1845, “dirigió una evaluación cuyo objetivo era recaudar información sobre la educación impartida en las escuelas en Boston”¹⁴. Se destaca también, “Joseph Rice quien en 1887 evalúa conocimientos

14 CASANOVA, María Antonia. La evaluación educativa. Escuela básica. México, S.E.P./Cooperación Española (biblioteca del normalista).

ortográficos y este estudio se considera como la primera evaluación formal en Estados Unidos¹⁵; y en Inglaterra en el siglo pasado, existían comisiones reales que se dedicaban a evaluar los servicios públicos.

Décadas más tarde, en el inicio del siglo XX se produce la aparición de los primeros test estandarizados, que se fundamentaban en la relación entre el mundo de la industria y el mundo de la educación. Ejemplo de esto es la obra que en 1916, Fayol publica con el nombre de “Administración General e Industrial”, donde menciona que “en el ámbito administrativo se debe planificar, realizar y también evaluar”¹⁶. La evaluación surge, entonces, en un contexto relacionado con la medición, el rendimiento y la eficiencia.

Evaluación educativa.

En 1949 Ralph Tyler (1973) definió a la evaluación como un proceso que permite determinar en qué grado se alcanzaron los objetivos propuestos. Esto implicaba definir objetivos, establecer acciones, estrategias, técnicas y contenidos para que estos se logren y luego ponderar el nivel de los logros alcanzados. La tendencia que prevalecía era, como es de suponer, considerar a la evaluación en su función cuantitativa y como una instancia que se producía al cierre de un proceso de enseñanza – aprendizaje, que posibilitaba la comparación, comprobar el nivel de desempeño del alumno y la acreditación.

Evaluación e investigación.

Recién en 1963 L. J. Cronbach considera la evaluación como una forma de obtener información para tomar decisiones sobre un programa educativo, y con el tiempo el acento fue trasladándose desde la concepción que se caracterizaba por el énfasis en la medición, hacia una postura que considera a la evaluación como a una instancia cualitativa y fundamentalmente valorativa.

Así en 1967 Stenhouse (1984) incluyó el término valorar con respecto a un objeto evaluado. Su posición añade elementos decisivos como los de la ideología de quién evalúa, sus sistemas de valores y otras influencias que actúan sobre un estudio evaluador

Estado evaluador.

Esta necesidad de evaluar la calidad de los productos, aparece progresivamente con la desaparición de un Estado Benefactor, que basado en los postulados de igualdad de acceso y oportunidades en los sectores tradicionalmente más desprotegidos, garantizaba su aporte en materia de educación pública, salud, vivienda, etc.

Este modelo, dio paso, progresivamente, a un Estado Evaluador sustentado en un pensamiento económico – social fuertemente influenciado por el neoliberalismo en lo económico y el neoconservadurismo en lo político.

15 Op.cit.

16 Op.cit.

El Estado evaluador hace notar su influencia en lo educativo, donde comienzan a manejarse términos como calidad, eficiencia y eficacia, que determinan una nueva mirada en el campo de la evaluación.¹⁷

ACTIVIDAD 1:

En plenaria, leer, analizar y criticar los diversos enfoques de la evaluación desde su origen hasta la actualidad.

En equipos, identificar si los antecedentes históricos de la evaluación se vinculan con el PTEO. y completar el siguiente cuadro.

Apartados	Relación con el PTEO.
Antecedentes históricos.	
Evaluación moderna.	
Evaluación administrativa.	
Evaluación educativa.	
Evaluación e investigación.	
Estado evaluador.	

4.2 Los procesos evaluativos en un proyecto.

ACTIVIDAD 2 .

Elegir a una persona del grupo (quien va a representar el acto educativo.)

Conformar 4 equipos.

Diseñar un chaleco (con materiales diversos)

EQUIPOS	MATERIALES	ANEXOS
1	3 PLIEGOS DE PERIODICO	1 PLIEGO DE PAPEL PERIÓDICO MÁS
2	3 PLIEGOS DE PERIODICO	CLIPS
3	3 PLIEGOS DE PERIODICO	GRAPAS
4	3 PLIEGOS DE PERIODICO	1 MTS DE ESTAMBRE

Elaborar un chaleco (este representa el proyecto educativo) bajo las siguientes condiciones:

- Al elaborar un chaleco no tienen que hacer pruebas de medición, sólo cálculo.

17 Op.cit.

- No utilizar otro material más que el que se les dio.
- Considerar que el chaleco no tiene que romperse al vestir a la persona seleccionada en el grupo.

En plenaria, cada equipo pasará a vestir a la persona elegida en el grupo y presentar públicamente el diseño.

Generar procesos evaluativos con base al proceso sugerido en la planeación, realización y presentación del proyecto.

4.3 Procesos metodológicos de la evaluación

Para optimizar los resultados del proceso de evaluación, es importante considerar la intervención de todos los participantes. Esto puede lograrse a través de la práctica de diversas modalidades de evaluación, como la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la metaevaluación.

TIPOS DE EVALUACIÓN	
Autoevaluación	Consiste en la evaluación que el estudiante o docente hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste. Ejemplo: un alumno evalúa su desempeño después de exponer algún tema.
Coevaluación	Es la evaluación realizada entre pares, de una actividad o trabajo realizado. Ejemplo: después de una exposición, trabajo en equipo, ponencia u otra serie de actividades en grupo. También es posible repartir un cuestionario anónimo a los alumnos para que opinen con absoluta independencia.
Heteroevaluación	Es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir, no cumplen la misma función. Ejemplo: El supervisor evalúa el desempeño del profesor.
Metaevaluación	Es una investigación sistemática. Su objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de la evaluación desarrollada mediante la identificación de sus alcances y sus efectos. Se trata de “evaluar los procesos y recursos utilizados para evaluar”; ya sea por la institución, el colectivo o el sistema educativo nacional, para determinar los logros y limitaciones de las evaluaciones aplicadas.

4.4 Las técnicas de recogida de datos

Entre las técnicas basadas en apreciaciones del evaluador (o en respuestas dadas por los propios alumnos) que buscan una amplia comprensión de la conducta del sujeto, destacamos los siguientes: observación, entrevista, encuesta, historia de vida, coloquio, portafolios y trabajos de los alumnos.

TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	
Triangulación	Es la utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador. Los medios serán las fuentes, los métodos, las técnicas, los sujetos, los espacios, etc. De este modo, se contrasta la información obtenida durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, sirviéndose de diferentes enfoques y empleando diversos tipos de datos según convenga a los propósitos de la información.
Análisis de contenido	Comprende las siguientes fases: determinación de la amplitud del análisis, concreción de la unidad de análisis, identificación, selección y estructuración de las categorías de análisis, codificación de los datos y análisis estadístico, en su caso.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	
Observación	Consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro(s) sujetos o determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos. Para que los datos obtenidos den la fiabilidad y validez, deben realizarse los siguientes pasos: planificación, definición clara y precisa de objetivos, sistematización, delimitación de los datos que se deben conseguir, registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes, triangulación de las observaciones realizadas.
Entrevista	Es una conversación intencional. Se conceptúa como un cuestionario más o menos estructurado o abierto, planteado y respondido de forma oral en situación de comunicación personal directa.
Cuestionario	Consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos. Puede llevarse a cabo mediante una llamada telefónica o el envío del cuestionario por correo.
Coloquio	Consiste en un intercambio oral sobre un tema prefijado, mantenido por varias personas. Es posible utilizarlo en situaciones de evaluación inicial o diagnóstica de un grupo de alumnos o en situaciones de coevaluación.
Historia de vida	Es un recurso metodológico de gran utilidad en la investigación en educación, particularmente porque permite la reconstrucción de procesos, lo que posibilita una mejor comprensión de ciertos fenómenos que ocurren en el campo de lo educativo.
El portafolio del docente	Consiste en hacer una colección de producciones o trabajos (por ejemplo, ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, reflexiones personales, etc.) e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativas que los aprendices realizan durante un cierto episodio o ciclo educativo.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
El sociograma y el psicograma	Son dos formas gráficas de representación de los datos obtenidos después de aplicar las técnicas sociométricas en el aula. Es necesario establecer el modelo de test sociométrico que el alumnado de un grupo debe complementar para detectar las preferencias intelectuales y afectivas, así como los rechazos que puedan existir dentro del grupo.
Registros anecdóticos	Son descripciones de los incidentes y acontecimientos significativos que el educador ha observado en la vida de sus estudiantes (Gronlund 1981). Se redactan inmediatamente después de que sucede.

Diario	Los diarios contienen observaciones, sentimientos, actitudes, percepciones, reflexiones, hipótesis, análisis extensos y comentarios críticos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Su beneficio es que nos ayuda a reflexionar, describir y a evaluar los encuentros diarios. Se deben recordar los puntos siguientes: a) escribir regularmente, b) registrar la fecha y la hora, c) registrar hechos y relatos interpretativos. La primera tarea es describir lo que sucede realmente; después, interpretarlo.
Cuestionarios	Se trata de una forma de entrevista que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador. Etapas: 1) decidir el problema y qué información se necesita 2) decidir qué tipo de preguntas utilizar: cerradas o abiertas, 3) redactar un borrador, 4) realizar un estudio piloto del borrador con una muestra de personas, 5) revisar el cuestionario basándose en las críticas, 6) administrar el cuestionario, 7) analizar e interpretar los cuestionarios devueltos, 8) redactar el informe final de la investigación.
Rúbricas	Son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con "criterios de vida real". Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación (Díaz Barriga, 2004 ^a).

AUTOEVALUACIÓN

- Cada quien valora su proceso en la construcción del proyecto.
- ¿En qué consistió mi participación en la construcción del proyecto?

HETEROEVALUACIÓN

- Generar un proceso de heteroevaluación de acuerdo a la definición en el recuadro.

COEVALUACIÓN

- Utilizando la mesa redonda cada equipo plantea un análisis del proceso de construcción.
- En plenaria (FORO) se analiza los procesos de cada equipo.
- Que cada colectivo mencione sus posibilidades de construcción.
- Qué dificultades tuvieron al fabricar su chaleco.
- Que cada colectivo mencione cual fue el chaleco que más le impactó y porqué.
- Análisis del proceso de construcción de los chalecos.

ANEXOS

Nota informativa

Sobre el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)

Desde la imposición del acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), en el seno del Magisterio Democrático de la Sección XXII, se origina la idea de construir una propuesta educativa en el Estado de Oaxaca en la que se puedan concretar procesos pedagógicos que partan desde las distintas realidades de nuestras comunidades y con el claro impulso de la cultura de los pueblos.

Después de un arduo proceso de construcción e impulso en las últimas jornadas de lucha, hemos logrado concretizar el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. (PTEO) que se compone de tres programas y dos sistemas: Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROP-CIEEO), Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca, Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO), Sistema de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (sefpteo) y Programa para el Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO).

A lo largo de los tres últimos años, se realizó un trabajo constante de construcción acompañado de procesos de investigación en el estado en el que se ponderan las propuestas de la base magisterial. Durante los últimos meses, en la etapa de construcción se consideró necesaria la incorporación del Gobierno del Estado y el IEEPO para posibilitar la integración de una mirada más amplia del proceso educativo en nuestro estado.

Una vez concluida la construcción documental del PTEO, en el mes de marzo de 2012, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV) recibe el documento para su lectura e integración de observaciones y recomendaciones académicas pertinentes. El 7 de mayo, el CINVESTAV hace entrega de las observaciones hacia el Sistema de Evaluación SEEO y el viernes 13 de Julio se turnan al asesor político del Gobierno del Estado, al encargado de IEEPO y al Secretario General de la Sección XXII las observaciones pendientes al PTEO.

Aun con los avances significativos en la construcción del PTEO, el proceso no se ha concluido en su totalidad, pues un documento de tal magnitud requiere de un amplio proceso de incorporación de observaciones y sugerencias. Esto permitirá concretar un documento bien fundamentado en su forma teórica, sustentado en las realidades de las comunidades de Oaxaca y finalmente ser presentado ante la comisión rectora SEP-SNTE para su aprobación.

Partiendo de una de las sugerencias fundamentales del CINVESTAV, se acuerda impulsar una fase de operatividad del PTEO con la idea de confrontar los fundamentos de la Teoría y Pedagogía Crítica que sustentan el plan con las realidades de

las escuelas y las comunidades en los 11 niveles educativos. En ese sentido, en las diferentes escuelas muestra de cada una de las regiones del estado, se emprende esta última fase en los meses de mayo y julio del 2012. La organización se generó en dos bloques de la siguiente manera:

Cronograma general de actividades

FECHAS O PERIODOS	ACCIONES	RESPONSABLES
23 de abril al 4 de mayo	1.ORGANIZATIVAS: 1.1 Construcción del proyecto 1.2 Inclusión de escuelas de operatividad 1.3 Integración de la base de datos	EQUIPO DE OPERATIVIDAD (IEEPO-SECCIÓN XXII)
1º. Al 4 de mayo	2. REPRODUCCIÓN DE MATERIALES DE FORMACIÓN	IEEPO-SECCIÓN XXII
7 al 10 de mayo	3. AUTOFORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DEL PTEO	SEEO Y SEFPTEO
10 de mayo por la tarde	4. INTEGRACIÓN DE EQUIPOS DE REGIÓN	IEEPO-SECCIÓN XXII
11 de mayo	5. ORGANIZACIÓN INTERNA DE LOS EQUIPOS DE REGIÓN	EQUIPOS DE REGIÓN
14 al 18 de mayo	6. FORMACIÓN DE LOS COLECTIVOS.ESCUELAS-ZONA.	EQUIPOS DE REGIÓN (7)
21 al 31 de mayo	7. ORGANIZACIÓN DEL COLECTIVO Y ELABORACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA REALIDAD	COLECTIVOS ESCOLARES Y SUPERVISIONES, CON EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE REGIÓN (7)
1 al 26 de junio	8. DISEÑO DEL PROYECTO	COLECTIVOS ESCOLARES Y SUPERVISIONES, CON EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE REGIÓN(7)
Mayo-junio	9.. SISTEMATIZACIÓN DE LA OPERATIVIDAD	EQUIPOS DE REGIÓN
2 al 6 de Julio	10. INTEGRACIÓN DE INFORMES	EQUIPOS DEL PTEO

En esta fase de la operatividad se desarrolla en:

- Una formación a los compañeros de las escuelas seleccionadas con dos fases
 - 1° Fase 16, 17 y 18 de mayo del 2012
 - 2° Fase 24, 25 y 26 de mayo del 2012
- Consolidación de colectivos escolares
- Análisis de la realidad y,
- El diseño del proyecto educativo.

En el transcurso de estos días, el equipo encargado de la operatividad está realizando la sistematización de todos los informes y productos construidos por los colectivos escolares que participaron en la etapa de operatividad. Posteriormente, se contempla la revisión de las últimas observaciones del CINVESTAV para reiniciar una parte final de construcción que permita enriquecer el documento del PTEO y en su momento presentarlo a la comisión nacional rectora

La caracterización del colectivo

El colectivo es la relación voluntaria entre los actores educativos¹⁸ que trabajan bajo los principios de identidad social, autonomía, cooperación e igualdad con el compromiso ético de reflexionar de manera permanente y crítica sobre la realidad educativa para transformar el contexto social en forma autogestiva.

“Un colectivo es un grupo de personas que comparten o están motivados por un mismo tema o problemática y que trabajan juntos por un bien común y se caracterizan por compartir y ejercer poder pedagógico, social y político, y tomar decisiones basados en el consenso y principios igualitarios.” (Unda, 1985)

Algunos de los principios de un colectivo son: igualdad, libertad, justicia, democracia, equidad, solidaridad, respeto, fraternidad, amor. La manifestación de los principios estará determinada por cada colectivo.

Funciones de los colectivos:

- Participar en la formación pedagógica e investigativa para la transformación de la práctica educativa y social.

-Elaborar y evaluar el proyecto educativo en sus fases de diseño, ejecución e impacto o logro educativo.

-Promover la conformación y consolidación de redes en colectivo para la recu-

¹⁸ Entendemos por actores educativos a todos los trabajadores de la educación, alumnos, alumnas, familias y la comunidad que participan en un proyecto común.

peración de los saberes y producción de conocimientos de la cultura escolar y comunitaria.

-Participar en la difusión de la cultura de la escuela y la comunidad a través de los medios de comunicación.

La colectividad se da en un espacio público, en comunión, donde se plantean los problemas sociales y se propicia el ejercicio de la vida democrática para resolver los problemas.

La colectividad recupera la identidad, los saberes y conocimientos comunitarios, articulando sus formas de organización, fortaleciendo los valores de la comunidad y entretejiendo un proceso de transformación social.

-Colectivo Escolar: Conformado por los actores educativos de la escuela o comunidad educativa.

-Colectivo Comunitario. Conformado por los colectivos de cada una de las escuelas que existen en la comunidad.

1.- Las redes de los colectivos escolares y comunitarios.

La red de colectivos escolares y comunitarios es un movimiento educativo y social que pretende revolucionar la relación entre los actores educativos, la relación con el entorno natural y la relación dialógica con la comunidad a fin de transformar la sociedad.

La conformación de las redes de los colectivos escolares y comunitarios tendrá los siguientes **propósitos:**

Promover la transformación de la escuela y la comunidad desde la perspectiva de la teoría y pedagogía crítica.

Participar en el proceso de construcción del proyecto educativo y en las acciones que sean derivadas del análisis de la realidad.

Fortalecer la formación pedagógica e investigativa para transformar la práctica educativa y social.

Conformar la red de colectivos escolares y la red de colectivos comunitarios por niveles educativos.

Diseñar y trabajar propuestas educativas que fortalezcan la relación de la escuela y comunidad.

Sistematizar la experiencia de la práctica educativa y comunitaria de los colectivos a fin de realizar intercambios académicos por y entre niveles educativos.

2.- El proyecto educativo

Iniciamos un proceso de construcción del Proyecto Educativo como propuesta de transformación de la escuela y la comunidad, desde una perspectiva de la teoría y

pedagogía críticas, implica reinventar el mundo, estar en el mundo, estar ante el mundo, reconociéndonos como sujetos sociales capaces de narrar nuestras identidades individuales en colectivos, y en comunidad; donde la cultura, las concepciones, los saberes y las representaciones sociales y subjetivas de los sujetos, como productores de derechos en educación, salud, alimentación, dignidad, justicia, conservación y cuidado de los recursos naturales, pueden ser referentes para el análisis de la realidad educativa y social que se vive actualmente.

El Proyecto Educativo debe partir de la comprensión crítica de la situación actual del contexto, es decir, partir de donde se está, narrar lo que hacemos, recuperar la historia dándole sentido y significado, lo que implicaría desde lo local devolverle a la escuela, a la comunidad y al sujeto, como persona, la capacidad de organización-acción para la transformación de su formación y su entorno social y natural.

Proyecto Educativo: construcción colectiva que problematiza la realidad socioeducativa, a través de algunas dimensiones: pedagógica, administrativa y comunitaria, entre otras; articuladas estas a la formación crítica de los sujetos, que posibilita la transformación de la vida de la escuela y la comunidad. (Sefpteo, 2012)

Para construir un proyecto común se requiere sensibilizar, dialogar, argumentar y consensuar. Se trata de un proyecto de la escuela con y en la comunidad, no de un proyecto de directivos que desvincule el mundo de la vida de la comunidad con el mundo escolar. El proyecto debe responder al contexto socio-geográfico donde se encuentra ubicada la escuela y la comunidad, a fin de ayudar a la formación de una ciudadanía solidaria y a la democratización de las políticas educativas como formas de vida pública.

El proyecto educativo permite repensar la escuela que queremos y los contenidos culturales que deseamos desarrollar, acordes con las necesidades de la comunidad y la escuela, generando para ello una práctica reflexiva, crítica y transformadora.

Desde esta perspectiva, el proyecto educativo es una práctica dialéctica histórica-social, es experiencia, es emancipación, es finalmente liberación.

a) Fases del proceso de construcción del proyecto:

I. Diseño del proyecto.

Análisis de la realidad (dimensiones: Pedagógico, administrativa y comunitaria entre otras)

Problematización

Elaboración del proyecto

Planificación de responsabilidades

II. Ejecución del proyecto.

Puesta en práctica

Distribución de responsabilidades

Operacionalización

III. Impacto o logro educativo del proyecto.

b) Sugerencia para la presentación escrita del proyecto:

I. Portada.

Datos generales de la escuela: nombre, clave, comunidad, tipo de organización, lugar, fecha y ciclo escolar.

II. Introducción.

En la introducción deberá contener información resumida sobre el proceso metodológico que se empleó, una síntesis de los aspectos considerados en el documento, quienes participaron. Esta sección se elabora al final.

III. Justificación.

En la justificación se deben considerar dos interrogantes: El ¿Por qué? donde se plantean y argumentan las razones pedagógicas, sociales, éticas, políticas, económicas, culturales e institucionales que deben orientar los proyectos. El ¿Para qué? Implica hacer una valoración de la trascendencia del proyecto, da cuenta a quiénes se va a beneficiar y qué se pretende cambiar.

IV. Propósitos.

Se deben construir a partir de las problemáticas encontradas en las dimensiones.

Revelan las necesidades y prioridades de las problemáticas encontradas en el análisis crítico de las dimensiones.

Se construyen a partir de declaraciones relativas a ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?

Se construye los propósitos generales y particulares.

Orientan acciones a corto, mediano y largo plazos.

Deben ser coherentes con los elementos considerados en el desarrollo, seguimiento y evaluación del proyecto.

V. Fundamentación Teórica

En el proyecto resulta imprescindible la fundamentación teórica, siendo la cultura uno de los ejes más importantes que articulan la construcción del proyecto, lo sustenta, lo justifica y le da dirección; exaltando lo comunitario, la comunidad, lo pluricultural, multicultural, interculturalidad, como elementos sustanciales que dan identidad a los participantes, recuperando sus saberes, su organización social, política y cultural. En lo pedagógico se propicia la reflexión, el diálogo, la problematización del acto educativo; lo sociológico en el que confluyen las relaciones e interpretaciones sociales que se establecen entre los actores de la escuela y comunidad. La epistemología entendida como la ciencia que coadyuva a que los sujetos construyan sus conocimientos y los procesos de indagación, para comprender los fenómenos naturales y sociales. La

antropología da a conocer y comprender el pasado y presente cultural, reconociendo, respetando y rescatando la riqueza lingüística de los pueblos originarios. Recuperar a la ética que implica la responsabilidad y compromiso de los educadores con los otros sujetos de la vida comunitaria.

VI. Análisis crítico de las dimensiones.

a) Dimensión pedagógica: (aspectos)

Población escolar, análisis del acto pedagógico con los grupos y grados, perfil académico de los docentes, experiencia laboral, los planes y programas de estudio, metodología didáctica, evaluación de los aprendizajes, propuestas pedagógicas, apoyo de los padres de familia a las actividades educativas.

Vinculación y difusión de las acciones de la escuela-comunidad, comunicación pedagógica con educadores de los niveles educativos que existen en la comunidad.

b) Dimensión administrativa: (aspectos)

Tipo de organización, estructura y funcionamiento, gestiones directivas, actividades de vinculación con las autoridades de las comunidades (agencias, municipios, bienes comunales, ejidatarios) los comités de padres de familia, las condiciones de infraestructura y ambientales del plantel, espacios para desarrollar la tarea educativa, recursos técnicos y didácticos, condiciones de vida de los educandos.

c) Dimensión comunitaria: (aspectos)

Ubicación geográfica y demográfica, número de habitantes, organización social, cultural, económica, situación económica y política, fuentes de trabajo, servicios de la comunidad, historia de la comunidad, la vinculación de la comunidad con la escuela. Las organizaciones sociales, comunales, centro de salud, vinculación con proyectos sociales de la comunidad.

VII. Acciones educativas

Para construir las acciones, es necesario hacer una revisión cuidadosa de los problemas prioritarios, de las necesidades encontradas en el análisis de la realidad, para ello deberá considerar algunos criterios:

Un conjunto de problemas similares puede ser atendido por una acción educativa.

Una acción educativa puede atender a una sola situación problemática.

Por el contrario, un problema puede ser atendido por más de una acción educativa.

VIII. Bibliografía

Tiene que ir en correspondencia con las teorías y pedagogías críticas, enmarcadas en la fundamentación teórica. Esta lista se presenta en orden alfabético según

el criterio de autoría, resulta necesario discriminar las fuentes bibliográficas y electrónicas.

3.- La evaluación de los proyectos desde un enfoque cualitativo

La conceptualización de la evaluación.

El SEEO concibe a la evaluación como: “Un proceso dialógico, reflexivo, ético, sistemático, formador e integral, que permite la valoración de contextos, procesos, materiales curriculares, instituciones, acciones, instrumentos, funciones y demás elementos que se interrelacionan con el proceso de aprendizaje, con la finalidad de incidir y transformar la realidad de las condiciones que rodean el acto educativo”.

La evaluación de los proyectos

Se ha mencionado que un proyecto surge del análisis de la realidad, a partir de un proceso amplio de investigación, interpretación, análisis y sistematización de la información recabada, que nos permita conocer las dimensiones de acción en que se atenderán las necesidades.

Fases de evaluación del proyecto

El SEEO plantea los siguientes lineamientos generales para la evaluación del proyecto educativo o comunitario, enunciando que los colectivos de evaluación elaboraran los indicadores con base a los lineamientos que propone este sistema.

La evaluación del proyecto en tres fases:

1. Evaluación del diseño o elaboración del proyecto
2. Evaluación de la implementación o ejecución
3. Evaluación del impacto o logro educativo

¿ Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?	¿Para qué evaluar?	¿Con qué evaluar?
<p>Proyectos Educativos</p>	<p>Valorando y argumentando si: Son espacios de encuentro, reflexión, discusión y consenso en vista a lograr los propósitos planeados. Promueve la mejora de las condiciones en que se desarrolla la acción educativa y su impacto en la comunidad. Los proyectos atienden las necesidades educativas identificadas por el colectivo y si a su vez fortalecen la identidad y unidad de los involucrados. El planteamiento de las actividades corresponde a un enfoque crítico en interacción con el entorno. Considera a los participantes como agentes de cambio social. Asumen los compromisos en la elaboración, ejecución y evaluación de las acciones. La organización y la gestión académica determinado por toda la comunidad educativa, dan sentido a las diferentes decisiones que deben tomarse.</p> <p>Son acordes a la realidad, histórica, social y cultural de la comunidad educativa y su contexto. Si cumple en lo específico con cada una de sus etapas, acciones, decisiones y participaciones de los agentes involucrados. Valorando su pertinencia en distintos espacios que posibiliten su construcción y/o reconstrucción (foros, paneles, encuentros, grupos de aprendizaje). Considerando la información recabada en los diferentes momentos del proceso a través de la aplicación de instrumentos de indagación seleccionados colectivamente.</p>	<p>Para que desde el proyecto se transformen las prácticas educativas respetando su diversidad. Para reconocer las acciones que se realizan, mirar su viabilidad y determinar si es necesario modificarlo. Para reorientar el rumbo, y las funciones desempeñadas de tal forma que permita atender las necesidades educativas que se viven en la escuela y buscar posibles soluciones. Para reivindicar el papel de la escuela y a quienes en ella intervienen. Para fomentar el trabajo colaborativo, la participación de los estudiantes, la familia y demás actores educativos. Para reconocer si se están atendiendo las necesidades educativas escolares y/o comunitarias.</p>	<p>Actas de reunión Anecdotario Autoinformes Conversaciones críticas Cuaderno de los estudiantes Cuadernos de campo Cuestionarios Diálogos Diario del maestro Encuestas Ensayos Entrevistas Escalas Estudios de caso Estudios de documentación Experiencias de campo Exposiciones orales Fichas de observación Grabaciones en video y audios Historias de vida Informes Listas de cotejo Observación Rúbricas Registros diversos. Sistematizaciones Informes de supervisión Trabajos de los estudiantes, docentes y padres de familia.</p>

¿Qué es la sistematización?

La sistematización es definida por Oscar Jara Holliday (1994) “como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo”.

Características de la sistematización:

- Produce un nuevo conocimiento y posibilita su comprensión
- Apunta a trascenderla, ir más allá de ella misma
- Al enfrentar un nuevo objeto de estudio construimos su concepto y al aplicarlo en diversos contextos lo generalizamos.
- Pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia
- Las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre su experiencia, descubren lo que aún no saben acerca de ella, pero también se les revela lo que aún no saben que ya sabían.

PROPUESTA PARA SISTEMATIZAR EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN DEL COLECTIVO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN FECHA: _____ HORA DE INICIO _____
FINAL _____

NOMBRE DE LA ESCUELA _____ C.C.T. _____

UBICACIÓN _____

NIVEL EDUCATIVO _____ MODALIDAD _____

REGIÓN _____

TEL. PART. C.T. _____

NOMBRE DEL DIRECTOR _____ CEL _____

EL PUNTO DE PARTIDA

a) Escenario identificado: (a partir de la presentación y relato comunicativo)

Técnica: la observación.

Instrumento: Ficha de registro anecdótico

Esta integrado el colectivo, análisis de la realidad y diseño del proyecto

Existe colectivo, pero no proyecto

Hay proyecto, pero no colectivo

No se ha desarrollado ninguna acción

Otro. Especifique. _____

Entrevista al colectivo escolar

Técnica: Entrevista semi estructurada (dependiendo del escenario)

Instrumento: Guía de entrevista instrumento de recolección de datos: grabadora o filmación

¿Cómo desarrollaron el análisis de la realidad, diseño y evaluación del proyecto?

¿Qué limitaciones presentaron para la investigación?

¿Cómo lograron identificar las problemáticas?

¿Cómo desarrollaron procesos de evaluación?

¿Qué instrumentos y como los aplicaron para evaluarse?

¿Han tenido algunos problemas para desarrollar las acciones? ¿cómo cuales?

¿Quiénes participaron en los trabajos desarrollados?

¿Cómo procesaron la información?

¿Las autoridades tienen conocimiento de las actividades?

LAS PREGUNTAS INICIALES (Guía de análisis para el equipo de asesoría)

Recuperar la experiencia en la construcción del proyecto en colectivo

Como se organizan para el trabajo _____

La fortaleza del trabajo en colectivo _____

El proyecto responde a las necesidades de la comunidad _____

Atiende a las particularidades de los niños, jóvenes y adultos _____

Elaboran sus propios instrumentos de evaluación _____

El tiempo que se dedica es el adecuado _____

Existe trabajo de investigación y como se realiza _____

Como participa la comunidad en la construcción del proyecto _____



Análisis y síntesis del colectivo de asesoría _____

RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

Revisión, análisis e interpretación de sus evidencias en base a:
Acciones realizadas y con quienes _____

Contenidos trabajados y porque _____

Logros y dificultades _____

Formas de participación _____

Tipos de proyectos y necesidades _____

Vinculación con la comunidad _____

Necesidades formativas para mejorar la elaboración del proyecto _____

Problemáticas atendidas _____

Análisis y síntesis del colectivo de asesoría _____

LA REFLEXIÓN DE FONDO ¿PORQUÉ PASO LO QUE PASO?

Análisis e interpretación crítica del colectivo de asesoría _____

LOS PUNTOS DE LLEGADA

Formulación de conclusiones, sugerencias o recomendaciones del colectivo de asesoría

PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN OAXACA

Revisen y analicen el presente documento comentando que sugerencias y cambios le harían de acuerdo a su contexto.

EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO PARA LA RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

INDICADORES

1 SIEMPRE

2 A VECES

3 NUNCA

TEMA: PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN

INDICADORES

MOMENTO Y LUGAR

ACTIVIDAD: PROYECTO

¿Para qué y cuándo consideras que pudiera ser útil este instrumento?

AUTOEVALUACIÓN	1	2	3	OBSERVACIONES
EN EL COLECTIVO TOMARON EN CUENTA MI OPINIÓN PARA CONSTRUIR EL PROYECTO				
EL COLECTIVO INTERVIENE EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EDUCATIVOS				
EL COLECTIVO IMPLEMENTA CAMPAÑAS DE MEJORA AMBIENTAL				

COEVALUACION	1	2	3	OBSERVA- CIONES
EL COLECTIVO CONOCE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LOS ESTUDIANTES				
EL COLECTIVO SE REÚNE CON OTROS COLECTIVOS PARA MEJORAR LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS				
EL COLECTIVO COMUNICA A LOS PADRES DE FAMILIA LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO POR EQUIPO QUE REALIZAN LOS ESTUDIANTES				
HETEROEVALUACION	1	2	3	OBSERVA- CIONES
EL COLECTIVO ANIMA Y RECONOCE EL TRABAJO DEL PAAE				
EL COLECTIVO INFORMA DE LOS TRABAJOS ACADÉMICOS DE LA ESCUELA AL PERSONAL DE APOYO A LA EDUCACIÓN				

EL COLECTIVO ES EVALUADO POR LOS ALUMNOS, PADRES DE FAMILIA Y OTROS COLECTIVOS EDUCATIVOS				
-------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

¿Qué otros instrumentos haz utilizado?

¿EL DIARIO QUE SE DESARROLLÓ DESDE LA PRIMERA SESIÓN DE ESTE TALLER CONTIENE EL ANÁLISIS DE LOS TEMAS TRATADOS?

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Edit. Siglo XXI. México, 2010.
- Merleau Ponty, Fenomenología de la percepción, México, Fondo de Cultura Económica, 1957.
- NEILL, Alexander S., Sumerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Fondo de Cultura Económica, México, 1963. pg 94.
- CASANOVA, María Antonia. La evaluación educativa. Escuela básica. México, S.E.P./ Cooperación Española (biblioteca del normalista) Bourdieu, Pierre. El sentido práctico. Ed. Taurus. Madrid. España. 1991. P. 132
- Carlos Marx. Manifiesto del partido comunista
- Carlos Marx. Crítica al programa de Gotha
- Carlos Marx. Tesis sobre Feuerbach y otros escrito filosóficos
- Durkheim, Emile, De la división del trabajo social, Schapire, Buenos Aires, 1967.
- Durkheim, Emile, Las reglas del método sociológico, Shapire, Buenos Aires, 1971.
- Horkheimer, Max, Teoría crítica, Altaya, Buenos Aires, 1995.
- Horkheimer, Max, La función de las ideologías, Taurus, Madrid, 1996.
- Lasswell, Harold D. La política como reparto de influencia, Aguilar, Madrid, 1974.
- Weber, Max, Sociología de la religión, Pléyade, Buenos Aires, 1978.

- Alain, Touraine (2000) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. México: FCE
- Antón, Semiónovich Makarenco. La educación colectiva. Cuadernos de pedagogía. Fce. 2005
- Araujo, Freire, Ana María, et. al. La pedagogía de la Liberación en Paulo Freire. Editorial Graó. 2004
- Bisquerra, Alzina, Rafael, coord. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Muralla. 459pp.
- Casanova, María Antonia. La evaluación del aprendizaje. Editorial. Muralla 2005
- Berlanga Gallardo, Benjamín (2007). "El grito como proyecto educativo". (El enfoque ético-político de la propuesta pedagógica de comunidades de aprendizaje). México: Centro de Estudios Ecuménicos. 29 pp.
- Díaz, Barriga Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Capítulo 8. Constructivismo y evaluación psicoeducativa.
- Dussel, Enrique. Filosofía de la Liberación. Fondo de Cultura económica. 1989. México
- Fermín, Manuel. La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Edit. Kapelusz. Pág.
- Giroux, Henry, A (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica. Madrid: Amorrortu editores.
- Jara, Holliday Oscar. Para sistematizar experiencias. Editorial Alforja. 1994. Costa Rica
- Martínez, Bonafé Jaume. Trabajar en la escuela. Editorial Dávila 1999. España
- Martínez, Luna Jaime. Comunalidad y Desarrollo. Centro de apoyo al movimiento popular Oaxaqueño. 2006
- Martinic, Sergio. Evaluación de proyectos. Conceptos y herramientas para el aprendizaje. (1997) México. pag.172
- Meyer Lois, M. y Maldonado Benjamín, A. coords. (2011). Comunalidad, Educación y Resistencia Indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano. Oaxaca: CSEIIO.

Red iberoamericana de investigadores de la evaluación de la docencia. Revista iberoamericana de evaluación educativa. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación docente. P. 164

Rueda, Beltrán Mario. (2009) La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista electrónica de investigaciones educativas, 11 (2), consultado el día del mes de año, en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

SNTE. Sección XXII. Oaxaca, IEEPO. Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca. SEEO 2012

SNTE. Sección XXII- IEEPO. Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de Educación de Oaxaca. Setpteo -2012.

Unda, Pilar. Los colectivos en el Movimiento Pedagógico Colombiano. Editorial. Nudos. 2000. Colombia

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

<http://jeaquevedos.blogspot.mx/2008/05/cuatro-paradigmas-bsicos-de-la-ciencia.html>

<http://www.paideiasurcolombiana.com/articulos/8.-teoria-critica-de-la-e.pdf>

<http://aprehenderlateoriasocial.blogspot.mx/2011/07/el-positivismo-y-la-teoria-de-los-tres.html>

<http://www.eumed.net/libros/2007c/335/teoria%20marxista.htm>

<http://www.wenceslaoroces.org/arc/laso/conf/tce.htm>

<http://www.claseshistoria.com/movimientossociales/socialismocientifico.htm>

<http://www.eumed.net/libros/2007b/300/100.htm>

http://jei.pangea.org/soc/f/conoc-soc-ang.htm#_Toc50143484

La ley proletaria

Ora va la ley del pobre
ya verán que es la mejor.
Sólo queremos justicia,
sólo queremos razón.

Ora ricos, no se asusten,
ningún mal se les hará.
Si quieren vivir como hombres,
y ponerse a trabajar.

El demócrata Madero,
al pueblo favoreció.
Tumbando a Porfirio Díaz,
que ha México empobreció.

Poco a poco van cayendo,
todos los que son tiranos.
Hasta que el mundo quede limpio,
y queden puros hermanos.

Vino la ley agrarista,
que zapata defendió.
Pero ese mísero Guajardo,
a Zapata traicionó.

Don Emiliano Zapata,
nacionalizó la tierra.
Pero esos malditos ricos,
necesitan otra guerra.

Cuanta sangre han derramado,
esos ricos sin piedad.
Si somos hijos de pobres,
pues debemos estudiar.
Pues los ricos sólo quieren,
puros burros pa' cargar.

Al fin nos hacemos viejos,
y de patada nos dan.
Porque del jugo del pobre,
hasta indigestos están.

Pero el pueblo sus cadenas,
comienza maldecir,
y la ley hará regir.

¡No queremos leyes que nos engañen!
¡Vivan los trabajadores!
¡Viva el pueblo proletario!



CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN XXII



SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
COORDINADORA NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN XXII OAXACA, OAXACA

