



EL SENTIDO DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LORENA DEL SOCORRO CHAVIRA ÁLVAREZ

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
lore.chavira@gmail.com

JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
serrano_aj@hotmail.com

RESUMEN

En México, a partir del año 2004 hasta el 2011, se llevaron a cabo reformas dentro de la Educación Básica que conformaron la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Una de las innovaciones pedagógicas en los planes y programas de estudio de la RIEB fue el trabajo a través del método de proyectos. Estrategia que ve la luz con los planteamientos de John Dewey y que fue concretada por uno de sus alumnos, William Kilpatrick, a finales del siglo XIX; ambos educadores, precursores de la escuela nueva. El presente escrito trata de dar respuesta a la pregunta ¿Cuál es el sentido que le dan los profesores de educación primaria a sus prácticas en cuanto al trabajo por proyectos? Inicialmente, el proyecto de indagación se desarrolló en contextos urbanos de México (Ciudad de México) y en Brasil (Salvador de Bahía) como parte de una estancia posdoctoral y de una estancia de maestría. Dada la extensión del documento, únicamente se mostrarán algunos de los aspectos relativos a la interpretación de los documentos oficiales y al sentido del método de proyectos en docentes de la Ciudad de México, en particular lo que respecta al ser y saber en su práctica docente. Se trata de una investigación cualitativa bajo una perspectiva desde el interaccionismo simbólico. Se utilizan las entrevistas narrativas para acercarse a comprender los sentidos de los profesores.

Palabras clave: reforma curricular, trabajo por proyectos, práctica docente, educación básica.





INTRODUCCIÓN

El proyecto de indagación *El sentido del trabajo por proyectos en la práctica docente de profesores de educación primaria* se desarrolló en contextos urbanos de México (Ciudad de México) y en Brasil (Salvador de Bahía) como parte de una estancia de maestría y una posdoctoral. En México, la reforma en la educación básica asume el método de proyectos como estrategia de innovación para el trabajo dentro del aula planteada desde la política educativa. El texto muestra el sentido del uso del método de proyectos para los docentes en servicio que se han propuesto poner en marcha la reforma en un contexto urbano de la Ciudad de México, en la Delegación Álvaro Obregón.

Según se plantea en los documentos oficiales, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tiene entre otros propósitos “atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación” (SEP, 2009, p.11). Las propuestas pedagógicas que abandera son en búsqueda de: “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2009, p.11). El trabajo por proyectos es parte de las estrategias sugeridas, en los documentos oficiales, en específico en las asignaturas de Ciencias Naturales, Español y Geografía en la escuela primaria.

Para la política educativa, los docentes son los agentes fundamentales de la intervención educativa; deben realizar propuestas de trabajo, mantenerse actualizados y desarrollarse profesionalmente para *aplicar con éxito* o poner en práctica los programas educativos para elevar la calidad de la educación en un país con amplias desigualdades. La RIEB se impulsó a partir de diversas estrategias: difusión de normativas, talleres, conversaciones entre personal directivo y supervisores, conversaciones informales, difusión en medios electrónicos y periodísticos, entre otros. Como en otras reformas educativas, los encuentros entre autoridades educativas y personal docente fueron disímiles. En tal entramado, cabe la indagación sobre la implementación de la reforma, en particular sobre el sentido que tiene el método de proyectos para los docentes





que día con día dan la cara a los niños, a los padres de familia y, entre otras cosas, atender el llamado de las políticas para elevar la calidad educativa en educación primaria.

DESARROLLO

En el estudio diversas preguntas orientaron el trabajo. Para esta presentación cabe la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los sentidos que le dan los profesores de educación primaria a sus prácticas en cuanto al trabajo por proyectos? Nuestro objetivo fue dar cuenta del sentido que los docentes de educación primaria, en contextos urbanos, le dan a su práctica en relación al trabajo por proyectos y su vinculación con las políticas, leyes y reglamentos del contexto mexicano.

Sujeto. El sujeto está sujetado de forma creativa al mundo que ha recibido y también está compelido a transformarlo (Joas, 1998). En el proceso de interacción con los otros, el sujeto negocia los significados que se ponen en juego en el contexto social en donde realiza su hacer social y actúa en un mundo que intercambia símbolos (Serrano, 2007). Blumer señala que “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él... el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo... los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo” (Blumer, 1982, p.16).

Práctica docente. Es un proceso que involucra la interacción entre sujetos en la cotidianeidad-formalidad del proceso educativo y que se construye al menos en cuatro planos: las intenciones del profesional, el plano social del agente, el plano histórico y el plano político (Kemmis, 2002). Se puede entender desde un enfoque crítico a partir del discurso pues también es acción (Cerdá, 2001).

Entrevista. Asumimos que toda relación humana es una relación cualitativa con el mundo, está contextualizada y se efectúa en coordenadas temporales y espaciales concretas. La entrevista permite explorar los significados que los sujetos han elaborado en el contacto con los objetos, personas o cosas (Eisner, 1998). Los significados expuestos son una forma posible de comprender el mundo y se orientarse en él, pues muestran los valores, normas y aspiraciones sobre la acción docente que incluye en última instancia la aspiración de formar ciudadanos en cada uno de los contextos señalados (Kaiser, 1994). La entrevista es el proceso por el cual los sujetos construyen, en relación cara a cara, el sentido, la interpretación que los docentes le dan





a la implementación del método de proyectos como parte de las políticas que orientan la reforma en la Ciudad de México.

Las narrativas obtenidas a partir de las entrevistas posibilitaron acercarse a la vida cotidiana de la práctica docente, escuchar, preguntar ya que: “La narrativa es un arte profundamente popular, que manipula creencias comunes respecto de la naturaleza de la gente y de su mundo” (Bruner, 2002,p.126). La *situación de entrevista* permite al entrevistado reflexionar sobre su trayectoria, sus maneras de actuar y sus significaciones del mundo escolar. Resultado del trabajo analítico con las entrevistas agrupamos el material en varias categorías. Por los límites del trabajo y en relación con el objetivo que nos hemos propuesto, damos cuenta de las categorías *Interpretar los documentos oficiales y el trabajo por proyectos*.

INTERPRETAR LOS DOCUMENTOS OFICIALES

Los docentes se acercaron a la reforma de formas disímboles: interés propio por leer documentos de la RIEB, comentarios con otros profesores, explicaciones en las juntas de Consejo Técnico, cursos de formación y actualización docente de y fuera de la SEP, entre otros. Los temas principales que identificaron fueron la indagación, la transversalidad, el trabajo por competencias, el trabajo por proyectos y el organizar los contenidos a partir del interés del alumno. Tres de cuatro entrevistados coincidieron en que la RIEB es una modificación o cambio en la educación expresado en el curriculum. Una entrevistada planteó por el contrario que es “puro papeleo”, “no hay gran cosa que aprendan los niños” (e6, p.8) y los temas (contenidos) son tediosos.

Los docentes reconocieron que la RIEB plantea al alumno como agente participativo e indagador. En contraposición con la imagen de que los alumnos son “los receptores de esa información o de esos supuestos conocimientos que tiene el maestro” (e5, p10); sino que más bien “puedan manejar más del trabajo dentro del grupo” (e8, p3). Mencionan que la propuesta es que los alumnos “piensen, hablen e investiguen” (e2, p.6); que “sean lectores y tengan ambiciones de aprender o conocer más” (e7, p.5) que “desarrollen un pensamiento crítico y aprendizaje autónomo”(e4,p.8). Ya que ahora “son los actores principales del proceso [de enseñanza y aprendizaje] (e5, p.4).





Sin embargo, también señalan que: “a veces como profesores no conocemos o no sabemos la estrategia de ningún libro y eso hace que fallemos; acabamos como que otra vez en lo mismo” (e2, p.6). O bien que la estructura de los contenidos de los planes y programas de estudio no esté acorde con la lógica de trabajar por proyectos: “lo que se tiene que ver por calendario y por unidad en el libro con un tema que los niños comenten (para trabajar por interés) no va a ser el mismo que tengas que ver” (e2, p.7).

Los significados a los planteamientos de la RIEB son variados. Una de las entrevistadas señaló que “el profesor es el encargado de plantearles [a los alumnos] contenidos acorde con sus necesidades” (e9, p.3). Para otras profesoras la concepción es muy distinta cuando expresan que “a los alumnos les cuesta formar un equipo [planteamiento presente en la RIEB]; entonces, ¿ya qué hacemos?” (e6, p.9) o “[pienso que] un tema que los niños comenten no va a ser el mismo que tengas que ver” (e2, p.7). Por lo expresado, pareciera que para ellas poco podría hacerse dentro del aula con los planteamientos y contradicciones que perciben entre lo que está en los documentos oficiales y lo que están dispuestos a realizar en su práctica docente, en buena parte por el desconocimiento sobre lo que implica el trabajo por proyectos.

TRABAJO POR PROYECTOS

El ser es inseparable del ser (conocimientos, habilidades, actitudes); nuestro ser está conformado por significados que pueden renovarse, repensarse y modificarse de muchas maneras posibles: “no existe camino predeterminado, sino camino por-venir” (Serrano, 2007, p.89).

Entre los profesores se percibe la posibilidad que tienen en elegir la metodología para de trabajar los contenidos previstos en los planes y programas de estudio. Una de las opciones es el trabajo por proyectos. Coincidimos en que “resulta importante e interesante para la actividad profesional de los docentes adoptar metodologías que permitan hacer un acercamiento entre el maestro como investigador inicial y la práctica docente como su objeto de estudio” (Quiles, 2005, p.8). Dado que en el trabajo por proyectos se indaga sobre un objeto que se transforma con base en propósitos bien definidos a corto, mediano y largo plazo, como metodología, hace factible relacionar los saberes pedagógicos de los docentes con las necesidades de cada contexto. Trabajar por proyectos puede ser un momento inicial para los profesores de que inicien una





construcción de sus saberes que “tienen que ver con el trabajo docente de gestión, intervención y acción educativa” (Quiles, 2005, p.8).

Entre los profesores entrevistados existen dos posturas en cuanto a la concepción del saber. La primera, refiere a aquellos profesores que ven al saber cómo algo ya producido, algo que es para ser “transmitido” o “enseñado” a pesar de que el profesor “no lo sepa todo” como ellos lo expresan. En esta postura, los profesores argumentan buscar “mejores resultados” con las acciones que llevan a cabo. Así, se desprende una relación didáctica estrecha entre los contenidos y los propósitos que desean alcanzar (mejores resultados). La segunda, postura es aquella en la cual los profesores expresan que el saber es para ser producido junto con los alumnos y son aquellos profesores (dos de cuatro entrevistados) que trabajan utilizando la metodología de proyectos.

A los docentes les preocupa su hacer diario, pero se sienten atrapados en la doble exigencia de las autoridades respecto al trabajo en el salón de clases: por un lado, el interés por el resultado de las autoridades educativas; por otro, la exigencia administrativa de presentar planeaciones sin devolución de información sobre la misma. Ambas exigencias provoca la rutinización del trabajo en el salón de clases. Además, de generar cierta contradicción con las ideas que originaron al método de proyectos que está centrado en el proceso de aprender y en la temporalidad del desarrollo del proyecto y no en la solución a peticiones externas al aula.

Los docentes entrevistados plantearon dos formas de concebir al trabajo por proyectos. Una como proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual los alumnos, autoridades escolares, padres de familia y ellos mismos pueden participar; otra como un instrumento presente a nivel institucional en los planes y programas de estudio que consiste en más respuestas que preguntas para los alumnos. Ambas dimensiones están relacionadas en la actuación de un profesor (lo colectivo y lo institucional) y es difícil que se conjuguen para llevar a cabo un trabajo por proyectos por las demandas hacia los profesores en la parte administrativa y no pedagógica. Al respecto un entrevistado afirma:

Las pruebas estandarizadas, los requerimientos que nos piden; entonces ni hay apoyo ni hay como la iniciativa. Las observaciones se centran más en situaciones que ellos [los directivos y





autoridades escolares] consideran, desde su punto de vista, que son importantes, más no los que son fundamentales pedagógicamente hablando. (e8, p8)

Uno de los retos en educación y que está relacionado con el trabajo por proyectos es “presentar a los educandos los contenidos programáticos de una forma competente y rehacer esos contenidos con la participación [de la comunidad], superando así el autoritarismo implícito en el hecho de “entregar” los contenidos al educando” (Freire y Faundez, 2013,p.132). En algunos de los profesores existe un temor por no “cubrir” todos los contenidos que el programa establece pues expresan que los padres de familia o autoridades escolares demandan que lo trabajen, lo que dificulta la decisión de llevar a cabo proyectos en el aula de una manera globalizada para quien lo sabe trabajar así:

[Los padres de familia] quieren la cantidad ¿no? O sea, quieren el diez, no la calidad. No lo que mi hijo pueda aprender o lo que mi hijo aprenda al relacionarse con sus compañeros; que lleven los cuadernos con muchos trabajos... y nada más quieren el número... Entonces, pues ¿ya que hacemos?”. (e6, p.9)

El trabajo por proyectos es un concepto que cada profesor construye de acuerdo a sus saberes pedagógicos o manera de interpretar los documentos oficiales sobre la dirección de la acción educativa. La realidad de cada uno de los contextos debe permitir la transformación de este concepto y no a la inversa. Para algunos profesores es importante partir del entorno: la escuela, la comunidad, los alumnos, los padres de familia para que el trabajo por proyectos tenga sentido: es el medio para llegar a un fin y no se quede como un “instrumento”, es decir como el fin en sí mismo.

¿Qué es lo que se requiere para llegar a una pedagogía por proyectos en la escuela? El docente difícilmente actúa solo, se encuentra constantemente en interacción con otros. Por tanto, requiere de los profesores la capacidad de comportarse como sujetos, como actores y de ser personas en interacción con personas. A pesar de ello, no siempre los profesores entrevistados ven al compañero como parte del grupo. Se le pide al profesor muchas veces promover resultados y tareas individuales, pocas veces hay una comunidad de profesores donde se trabaje colaborativamente. Según los entrevistados, el trabajo por proyectos fundamentado en la





democracia, colaboración y autonomía sólo podrá llevarse a cabo cuando se trabaje de manera conjunta; es decir, cuando se desarrolle una pedagogía de proyectos.

CONCLUSIONES

El estar atento al cambio es una de las cuestiones que caracteriza a la docencia, sin embargo ningún cambio puede darse “de manera mecánica”, como expresaron que acontece al entrar una nueva reforma o ley educativa. Entre los profesores entrevistados es notoria su insatisfacción por no ser consultados para la toma de decisiones en la elaboración de las leyes educativas.

Los entrevistados expresaron no haber sido tomados en cuenta, no haber evaluado lo que antes se trabajaba o no haber sido preparados para trabajar con lo que ahora se establece: “El sueño de la transformación es ofertado a las clases populares; pero se trata de un sueño de cuya realización no participan como sujetos” (Freire y Faundez, 2013, p.100). Los planes y programas de estudio pueden ser diferentes pero los saberes y prácticas de los docentes pueden mantenerse o reconstituirse de maneras inesperadas y pocas veces escuchadas.

Los documentos oficiales se convierten en expectativas, cuestionamientos o hasta en frustración vivida por parte de los docentes ocasionada por la presión de trabajar maneras distintas: lo que dice el plan de estudios, lo que dicen las autoridades escolares o lo que piden los padres de familia. Se convierte en una práctica educativa fundamentada en lo preestablecido, en lo que ya está dicho.

Los programas educativos de cada contexto incluyen aspectos que buscan que el alumno sea un sujeto reflexivo, crítico, participativo e indagador. A pesar de que las estrategias metodológicas están presentes para buscar desarrollar las actitudes anteriores, no hay formación para los profesores para poderlas trabajar dentro del aula. Parecería cierta incongruencia entre lo que en los planes y programas se establece y la manera en que se procede en la práctica por parte de las autoridades escolares. ¿Se contempla previamente un proyecto educativo con estrategias y recursos, para lograr los propósitos planteados? Sin duda, “es necesario que la educación se revolucione, se reinvente, en lugar de simplemente reformarse” (Freire y Faundez, 2013, p.31).





El trabajo por proyectos significa una posibilidad de escuchar al contexto en que uno se encuentra. De problematizarlo, indagarlo y de llevar a cabo acciones para su mejora con la participación de cada uno de sus actores. Es vivir la democracia en la escuela y trabajar un currículo integrado. *Aplicar* el trabajo por proyectos puede llevar a la idea de que se trata de un simple método (pasos a seguir); sin embargo, es más bien un conjunto de actividades, un proceso para llegar a un fin en común, es trabajo colaborativo y búsqueda de movilización del interés del alumno por el encuentro con el mundo circundante.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*, Barcelona: Hora D.L.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cerdá, A.D. (2001). *Nosotros los maestros: concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Joas, Hans (1998). "La creatividad de la acción y la intersubjetividad de la razón. El pragmatismo de mead y la teoría de la sociedad". pp. 271-296. En Joas, Hans (1998). *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Madrid, CIS.
- Kaiser, R. (1994). "La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación", en: *Educación*. Vol. 49/50, Alemania, pp.80-88.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En: Carr, W. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*, (págs. 17-37). Barcelona: Morata.
- Quiles, M. (2005). Construcción de los saberes pedagógicos. *Caminos abiertos. Revista pedagógica*. XIV (158), 2-13.





-
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica, primaria*, México: Secretaria de Educación Pública.
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serrano, José Antonio (s.f.) (en prensa). "Interaccionismo simbólico", En Salmeron, Ana; Trujillo, Blanca Flor; Rodríguez, Azucena; De la Torre, Miguel; *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: UNAM.

