

# SER PROFESOR Y DOCTORANTE EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

*Aportes al desarrollo profesional  
desde y sobre la pandemia*

LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN  
JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE  
(COORDINADORES)



TABERNA LIBRARIA EDITORES

SER PROFESOR Y DOCTORANTE EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE  
APORTES AL DESARROLLO PROFESIONAL DESDE Y SOBRE LA PANDEMIA

Primera edición 2021

*Ser profesor y doctorante en tiempos de incertidumbre*  
*Aportes al desarrollo profesional desde y sobre la pandemia*

DR © Luis Manuel Aguayo Rendón

DR © Jaime Calderón López Velarde

(coordinadores)

DR © Taberna Librería Editores

Calle Fernando Villalpando 206, Centro,

98000, Zacatecas, Zacatecas

tabernalibreriaeditores@gmail.com

*Edición y diseño:* Juan José Macías

*Portada:* Juan José Macías, *Rapsodia en verde*

*para un ángel caído*, óleo/tela, 100x120 cm.

DR © Godiva Galería Arte Abstracto, Zacatecas

godivagaleria.com

ISBN: 978-607-8731-46-6

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

SER PROFESOR Y DOCTORANTE  
EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE  
*Aportes al desarrollo profesional desde y sobre la pandemia*

LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN  
JAIME CALDERÓN López Velarde  
(coordinadores)





## ÍNDICE

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Prólogo</i>                                                                                                                       | 9   |
| <i>Ser doctorante en tiempos de pandemia. Entre la heroicidad y la desesperanza</i>                                                  | 15  |
| Cecilia Medel Villafaña                                                                                                              |     |
| Lázaro Uc Mas                                                                                                                        |     |
| Carolina Hernández Mata                                                                                                              |     |
| Alejandro Trejo Ávila                                                                                                                |     |
| <i>Reconstruir situaciones de lectura desde la reflexión colaborativa<br/>de docentes del nivel básico</i>                           | 61  |
| Maura Verónica Mata de la Paz                                                                                                        |     |
| Fernando Bernal Acevedo                                                                                                              |     |
| <i>El texto en su contexto. La sutileza en el triángulo interpretativo comprehensivo<br/>en la literacidad académica</i>             | 101 |
| Ma. Antonia Hernández Yépez                                                                                                          |     |
| Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla                                                                                              |     |
| <i>Procesos reflexivos de una comunidad profesional de aprendizaje en preescolar. El caso<br/>de la enseñanza de las matemáticas</i> | 133 |
| Lorena Alejandra Medina Hernández                                                                                                    |     |
| Luis Manuel Aguayo Rendón                                                                                                            |     |
| <i>La formación del profesorado como técnico y reproductor social. La práctica docente de Ana</i>                                    | 175 |
| Lorenia Hernández Cervantes                                                                                                          |     |
| <i>El encargo directivo de dos docentes multigrado de preescolar</i>                                                                 | 203 |
| Jaime Calderón López Velarde                                                                                                         |     |
| Joel de Ávila Sifuentes                                                                                                              |     |
| <i>La Reforma Educativa 2013: un balance crítico en retrospectiva a través<br/>de la mirada de los directivos</i>                    | 241 |
| Carolina Domínguez Castillo                                                                                                          |     |

## PRÓLOGO

Difíciles son los días que corren en estos tiempos, la contingencia sanitaria ha detenido al futuro o al menos lo presenta incierto, oscuro, casi imposible. Pocas cosas seguras hay en estos tiempos, incluso la certidumbre sobre la vida misma se ha perdido, nadie sabe lo que pasará mañana. Tiempos inciertos los que nos han tocado vivir y sin embargo el derrumbe de las certezas se venía anunciando ya desde hace 50 años cuando la incertidumbre se ubicaba como uno de los conceptos centrales en la obra de Edgar Morin, quien ya desde los años 70 del siglo pasado exponía sus ideas respecto del paradigma de la complejidad.

Lo complejo o *complexus*, afirmaba Morin, alude a lo que está «tejido junto», a cuando se tiene conciencia de que los elementos que forman un todo son inseparables «y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, entre las partes y el todo, entre el todo y las partes y entre las mismas partes» (Morin, 1999, p. 13). Por esta razón el pensamiento complejo permite unir la unidad con la multiplicidad y es esta complejidad la que nos impone varios desafíos, como lidiar con la incertidumbre.

La «sordera especializada» a decir de Morin, es lo que caracteriza el final del siglo XX y provoca que se pierda esa capacidad para comunicarnos que nos permite construir el sentido común, el sentido comunitario, la posibilidad de vivir en el encuentro y de la crítica mutuas. Dicha pérdida es producto de la certidumbre en la que por siglos vivió la civilización moderna, con la certeza de un futuro pleno de progreso que solo se reiteraba progresivamente, pero esta certeza se derrumba en el siglo XX cuando aparece la pérdida del futuro, su impredecibilidad, la certeza de que ya nada es seguro, la seguridad de que «un progreso es ciertamente posible, pero incierto» (Morin 1999, p. 34).

El mismo anuncio se reitera en los primeros años del siglo XXI, cuando Bauman (2008) nos señala una serie de novedades que configuran un escenario nuevo, inédito, unos *tiempos líquidos* con retos nunca vistos y con grandes consecuencias para las elecciones individuales. Ese nuevo escenario se caracteriza por la imposibilidad de que las instituciones y estructuras sociales que salvaguardan la continuidad

de los hábitos y los modelos de comportamiento conserven su forma (la modernidad pasa de su «fase sólida» a la «liquida»); el inminente divorcio entre poder y política; la sistemática y gradual supresión de los mecanismos de solidaridad social; el colapso de la planificación y de la acción a largo plazo; y la responsabilidad que recae en los individuos de aclarar circunstancias volátiles y cambiantes. La pérdida de la solidez se presenta entonces como una adversidad, como algo molesto que llega sin avisar, como algo que no esperamos que ocurriera y nos golpea como un relámpago en un cielo sin nubes (Bauman, 2008).

La llegada imprevista de esos reveses, nos dice Bauman (2008) los torna imprevisibles y nos deja en estado de indefensión y como los peligros son libres para moverse a su antojo, nosotros somos sus objetivos fáciles y poco o nada hacemos para prevenirlos. Lo inesperado nos sorprende, dice Morin (1999) porque aún no hemos incorporado el mensaje de Eurípides, aprender a esperar lo inesperado. Vivimos cómodamente instalados en la seguridad que nos dan nuestras ideas aunque no nos brinden ninguna capacidad para acoger todo lo nuevo que surge sin cesar y aunque lo nuevo no se puede predecir, irremediablemente llega. La aparición de lo nuevo es la entrada en la incertidumbre, en ese hábitat natural de la vida humana, tal desesperanza, señala Bauman (2008), es aterradora porque incertidumbre quiere decir miedo, por ello no es de extrañar que soñemos con un mundo fiable y seguro que nos permita dar la espalda a la incertidumbre.

Empero, el deseo de aniquilar la incertidumbre, señala Morin (1999), puede parecer la enfermedad de nuestras mentes porque el camino hacia la gran certeza no es más que un embarazo psicológico. Para Bauman (2008) rehuir la incertidumbre es un ingrediente fundamental de cualquier imagen formada por la felicidad, aunque la felicidad auténtica, adecuada y total es como un horizonte, en la medida que caminamos hacia ella se aleja de nosotros. Contra la idea de aniquilar o rehuir la incertidumbre, la alternativa es que, cuando aparezca lo inesperado debemos revisar nuestras ideas para encaminar el pensamiento hacia el enfrentamiento con ella, si bien ésta implica riesgos también es una fuente de oportunidades, «hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado ya que existe» (Morin, 1999, p. 37). Ahora bien, si la llegada de la incertidumbre es irremediable, si como dice Bauman es el hábitat natural de la vida humana, si como dice Morin es una fuente de riesgos y oportunidades, ¿cómo ha de ser enfrentada entonces? Para responder tal cuestión Bauman (2008) echa mano de Tomas Moro.

Cuando en el siglo XVI comienzan a desplomarse las antiguas y en apariencia eternas rutinas, Moro pensaba que era necesario diseñar un escenario (que también era un sueño) para un mundo limpio y libre de miedos incontrolados, un mundo idóneo para una vida futura, a ese escenario le llamó «utopía», termino que aludía al mismo tiempo a dos palabras griegas *eutopía* (buen lugar) y *outopía* (ningún lugar). La eutopía significaba un mundo futuro ideal estático, era la búsqueda incesante de ese «paraíso soñado», en cambio la *outopía* remite a lo dinámico, invita a construir el lugar que aún no existe y ello implica un movimiento constante y permanente de construcción, de imaginación, nuevamente como el horizonte.

Bajo la impronta de la utopía, «en los siglos posteriores el mundo moderno debería ser un mundo optimista, un mundo que tiende a la utopía, un mundo convencido de que una sociedad sin utopía no es habitable y que, en consecuencia, una vida sin utopía no es digna de ser vivida» (Bauman 2008, p. 135), por esta razón, la idea de progreso de la modernidad consistió en ir tras la utopía, tras el sueño, tras la *eutopía* en lugar de construirlas, de realizarlas, en otras palabras, el progreso era un movimiento para alejarse de las *eutopías* fallidas en vez de ser un intento de alcanzar las *outopías* no experimentadas. Enfrentar la incertidumbre desde esta perspectiva precisa entonces de renunciar a la idea de que existe un mundo idóneo que se requiere alcanzar y en su lugar se trataría de construir el «ningún lugar» y experimentar tal construcción con la conciencia de que enseguida se tendrá que volver a construir una nueva utopía.

Para Morin (1999) lo esencial en una respuesta a la incertidumbre es la buena elección de una decisión, la conciencia de la apuesta y la elaboración de una estrategia que tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades, estrategia que debe poder modificarse en función de los riesgos, informaciones y cambios de contexto, y para elegir buenas decisiones es preciso revisar nuestras teorías, nuestras ideas para que lo nuevo no entre en ellas de manera forzada, en otras palabras, la conciencia y la reflexión dan la posibilidad de enfrentar la incertidumbre.

Este libro es una obra de profesores y estudiantes del *Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores* del capítulo Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional de México<sup>1</sup>, se comenzó a concebir en tiempos de incertidumbre, precisamente cuando en marzo del 2020 se cerraron las escuelas a

---

<sup>1</sup> En el Capítulo Noreste se incluyen estudiantes de los estados de San Luis Potosí, Tamaulipas, Nuevo León y Zacatecas

causa de la pandemia de COVID-19, los textos que le dan contenido se trabajaron durante ese periodo de confinamiento y en los días en que la imparable tercera ola de contagios recorre el país, de manera que el origen, la construcción y la conclusión de esta obra tuvo lugar en tiempos sin certezas. Sin embargo, cabe mencionar que aún antes de la pandemia, de suyo era complicado para los estudiantes cumplir con los requerimientos del doctorado, todos laborando como profesores tienen escasos apoyos institucionales para sus estudios, carecen en su mayoría de becas, de financiamiento para asistir a eventos académicos y algunos tienen dos y hasta tres empleos para subsistir. Con el cierre de las escuelas las dificultades cobraron una nueva magnitud, los estudiantes continuaron tomando sus clases del doctorado desde sus hogares y por los diferentes medios electrónicos, por esos mismos medios enfrentaban su trabajo como profesores.

El distanciamiento social hizo que las viejas certezas sobre la escuela y su dinámica se derrumbaran, así llegó la incertidumbre, como todas las adversidades, inesperada, se pensaba lejana pero irrumpió como rayo en cielo escampado. Las ideas sobre el mundo, sobre las escuelas y sobre las viejas maneras de enseñar se trastocaron, ya no estaba más la solidez aparente que las sostenía, las cosas del mundo se volvieron líquidas. En ese escenario, se reconfiguró el espacio físico, se comprimió el tiempo y se diluyeron las fronteras entre el hogar y la escuela; entre ser madre, padre y maestro; entre ser madre, padre, hermano hija, profesor y estudiante del doctorado.

El espacio físico cobró un nuevo sentido, la casa se volvió escuela aparte de hogar, se adecuaron espacios para que hijos y padres tuvieran un lugar donde estudiar simultáneamente, donde dar clases, así la sala, la cocina, el comedor se convirtieron en aulas a la par que seguían sirviendo para las antiguas actividades, las computadoras no fueron suficientes para la familia, de un modo o de otro hubo que adquirir más. Los tiempos perdieron su linealidad, ya no había horas exclusivas para ser maestra, madre, hija o doctorante, se jugaban todos los roles en un mismo espacio, en un mismo tiempo, el caos hizo su aparición, los contagios comenzaron a aparecer entre los estudiantes y los profesores, entre sus familias, no hubo uno solo que escapara a esta situación.

No obstante todas las dificultades, lo interesante es que luego de diecisiete meses de confinamiento ningún estudiante del doctorado abandonó el programa y lo que es más, esta obra es una muestra de que todos pudieron construir la utopía en medio del caos, convirtiendo la incertidumbre en una posibilidad para las



oportunidades. Los textos que aquí se presentan dan muestra de ello, en éstos se pueden encontrar visiones sobre la manera en que pudieron seguir adelante durante la pandemia ya fuera como doctorantes, profesores o padres y madres de familia, también se ofrecen algunas ópticas sobre la manera cómo sus proyectos de investigación se cambiaron para comprender y transformar el desarrollo profesional aún en la incertidumbre. Es por ello que los textos que componen este libro, puede decirse, son producto de la contingencia, pero también dan cuenta de una manera de enfrentarla, de las estrategias que, como doctorantes, estructuraron para «mirar» el desarrollo profesional de los profesores «en y desde la pandemia».

El libro consta de siete capítulos, en el primero *Ser doctorante en tiempos de pandemia. Entre la heroicidad y la desesperanza*, los autores recogen las voces de los estudiantes del doctorado para comprender la experiencia que los estudiantes del programa de doctorado vivieron en su doble dimensión, como profesores y como estudiantes, tanto en el espacio personal como en el profesional. En ese sentido, este capítulo puede verse como un prólogo amplio que ilustra las condiciones, y las experiencias que los doctorantes viven durante la pandemia

El segundo y tercer capítulo refieren a la lectura y la escritura, en el segundo *Reconstruir situaciones de lectura desde la reflexión colaborativa de docentes del nivel básico*, se analiza la manera en la cual profesoras del nivel básico perciben situaciones de lectura para la alfabetización inicial, lo singular del trabajo es que los análisis se realizan en el seno de un colectivo que desarrolla sus reflexiones de manera virtual. El tercero: *El texto en su contexto. La sutileza en el triángulo interpretativo comprensivo en la literacidad académica*, aborda las prácticas de literacidad académica que los estudiantes y profesores de una escuela normal desarrollan mediante las clases a distancia, lo relevante en este trabajo es que se da cuenta de las maneras en las que, en este escenario, se relacionan profesores y estudiantes con los textos utilizados en la formación profesional.

Los tres siguientes capítulos son estudios que se ubican en el nivel preescolar. En el cuarto, *Procesos reflexivos de una comunidad profesional de aprendizaje en preescolar. El caso de la enseñanza de las matemáticas*, los autores estructuran una comunidad profesional de aprendizaje con profesoras de preescolar para enfrentar las dificultades que la educación a distancia impone sobre la enseñanza de las matemáticas y, como se puede apreciar en este texto, el trabajo colectivo permite que la experiencia del «otro» sea un elemento positivo para el desarrollo profesional. En el quinto capítulo *La formación del profesorado como técnico y reproductor social. La prác-*

*tica docente de Ana*, puede verse como, en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales en preescolar, una tutora y una estudiante de escuela normal interactúan para intentar transformar una formación técnica por otra en donde se destaque el papel crítico de las profesoras de preescolar. El sexto capítulo *El encargo directivo de dos docentes multigrado de preescolar* versa sobre las profesoras de preescolar que sin nombramiento alguno y sin el salario respectivo se ven obligadas a asumir la dirección de un jardín de niños. La manera en la que resuelven los problemas propios de esta doble actividad (profesora de grupo y directora), es lo que le da contenido al capítulo.

Finalmente, en el séptimo capítulo *La Reforma Educativa 2013: un balance crítico en retrospectiva a través de la mirada de los directivos*, la mirada se focaliza en la visión, percepción y significados del magisterio sobre la derogación de la polémica Reforma Educativa del 2013, el estudio se centra sobre uno de los actores centrales de la educación, los directivos escolares.

Nuestro reconocimiento a los estudiantes por sus contribuciones al desarrollo profesional docente que, en el contexto inédito de adversidad y desconcierto, abren nuevos horizontes para la reflexión de las formas de ser, conocer y desarrollar el quehacer docente. A toda la comunidad académica, la invitación para la lectura de este libro que sin duda da motivos de sobra para repensar otra realidad educativa.

Agosto del 2021

## REFERENCIAS

- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Bauman, Z. (2008). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Tusquets Editores.

## SER DOCTORANTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA. ENTRE LA HEROICIDAD Y LA DESESPERANZA

CECILIA MEDEL VILLAFAÑA  
LÁZARO UC MAS  
CAROLINA HERNÁNDEZ MATA  
ALEJANDRO TREJO ÁVILA

*Comprender significa proyectarse hacia una determinada posibilidad del  
estar-en-el-mundo, es decir, existir como tal posibilidad.*

(Heidegger, 1993, p. 418)

### DOCTORANTES EN CONFINAMIENTO. UNA CUESTIÓN PROBLEMÁTICA

Desde que se anunció a nivel mundial la pandemia por el Covid-19 en diferentes ámbitos de la sociedad se generó una diversidad de retos, dificultades y conflictos. El confinamiento mundial causó la mayor interrupción de la modalidad presencial en la historia de los sistemas educativos en más de 190 países de todos los continentes, esto incluye a casi 1.600 millones de alumnos. «Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94% de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99 % en países de ingreso bajo y mediano bajo». (Naciones Unidas, 2020, p.2)

Cada país aplicó una serie de acciones para ayudar a minimizar los efectos en el aprendizaje. Algunas madres y padres de familia en educación básica asumieron con responsabilidad desde sus recursos, tiempo y condiciones materiales para salir adelante con esta tarea. Un gran porcentaje de profesores vivió la experiencia desde diferentes roles: como docentes, padres de familia que apoyan a sus hijos en las tareas escolares, cuidadores de algunos familiares enfermos, y algunos como estudiantes de algún programa de posgrado.

La pandemia por el Covid-19, también visibilizó las desigualdades, la inequidad, los actos discriminatorios, la exclusión; pero a la vez se convirtió, para algunos, en una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones sociales (de otro tipo), guiadas por los sentimientos de solidaridad y colaboración en torno a la búsqueda

del bien común. Además, una oportunidad para la investigación educativa en la que los resultados sirvan para la generación de políticas públicas en apoyo a los más desfavorecidos.

Este escenario obliga a repensar la educación y comprender la realidad acerca del modo en que cada miembro de una comunidad educativa supo actuar en tiempos de crisis e incertidumbre, tomar decisiones a nivel individual y colectivo, e impulsar soluciones que contribuyan a la transformación estructural de nuestra sociedad.

Esta es la esencia de la definición de educación para la ciudadanía mundial que propone la UNESCO, que busca no solamente que las personas se empoderen individualmente, sino que se apropien y construyan sus realidades sobre la base del fortalecimiento de relaciones sociales, mediante el cuidado de sí mismas y de los demás, la empatía, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, la amistad y la solidaridad, contribuyendo así a la convivencia y cohesión sociales, necesarias para fundar las acciones colectivas. (Ruiz Cuéllar, 2020)

El sector educativo, en sus distintos niveles, sufrió cambios organizacionales, principalmente por el cierre de actividades presenciales como medida para disminuir la posibilidad de propagar el virus. Las modalidades de aprendizaje a distancia y la movilización del personal del sector educativo para la toma de decisiones a favor de los estudiantes, fueron las principales acciones para atender el bienestar integral de todos los miembros de las comunidades educativas en nuestro país.

El Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores de la región noreste de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN) no fue la excepción. La necesidad de mantener la continuidad de sus módulos con la tercera generación de sus estudiantes de San Luis Potosí, Zacatecas, Tamaulipas y Nuevo León optó por la virtualidad y la educación a distancia en su totalidad, para todos sus seminarios. Aunque desde el primer semestre se estaban experimentando algunos módulos que compartían algunos estados a través de la plataforma Moodle, había seminarios en cada unidad de manera presencial.

En medio de la pandemia las alternativas para la educación a distancia en el programa de doctorado no estuvieron relacionadas con esa inicial opción de plataforma utilizada en el primer semestre, pues generó diferentes problemáticas en la comunicación, dificultando el cumplimiento del currículo. Fueron las platafor-

mas de Zoom y Meet, las que posibilitaron las reuniones en un horario específico, pero lugar impreciso, y compartiendo con todos los estudiantes de las diferentes unidades de la UPN en esa región. El nuevo contexto educativo requirió que el profesorado de este programa utilizara plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraban familiarizados. Sin embargo, cada uno de los doctores coordinaron los seminarios, y con el uso de la aplicación de WhatsApp se conformaron grupos para el envío de lecturas, información general y cuestiones administrativas. Así, durante el segundo, tercero y cuarto semestres de este programa, la pandemia transformó el espacio de implementación del currículo, haciendo visibles valores, saberes, significados, creencias, que cobraron mayor relevancia en el actual contexto.

Confinados en sus hogares, tratando de cumplir con las obligaciones de docencia, investigación o gestión educativa, y desde diferentes situaciones personales y familiares, los estudiantes de esa tercera generación del Doctorado se encontraban en condiciones diferentes a causa de la emergencia sanitaria. En espacios adaptados al interior del hogar e inmersos en una situación inédita y peculiar, de manera súbita se introdujeron a un mundo enteramente virtual que, aun con cierta experiencia en la materia, desafió la capacidad de adaptación, en un marco de incertidumbre, esperando se volviera a dibujar ese ambiente de «normalidad» lo antes posible.

En este escenario, era necesario comprender la experiencia que los estudiantes de ese programa de doctorado vivieron en su doble dimensión, como profesor y estudiante, tanto en el espacio personal como en el profesional. Por lo que para esta investigación se planteó la siguiente pregunta ¿Cómo es la experiencia de los estudiantes de un programa de Doctorado de la región Noreste de México durante la pandemia de Covid-19?

Así mismo se planteó el siguiente propósito de investigación: comprender la experiencia de los estudiantes de la tercera generación del programa de Doctorado en Desarrollo Educativo, con énfasis en Formación de Profesores, durante la pandemia del Covid-19, para visibilizar los desafíos, retos, dificultades y logros en su formación.

#### **ESTRATEGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA. LA HERMENÉUTICA DE LA VIDA COTIDIANA Y LA HERMENÉUTICA PROFUNDA.**

La construcción del conocimiento del mundo de todo sujeto, individuo o grupo implica actos de interpretación de su ser en el mundo. La acción de interpretar se

convierte en acto cognitivo por el cual los sujetos construyen su saber del mundo y de los otros, y a su vez, ser re-construido por los demás. Por ello, la interpretación de la experiencia en el mundo, como acto constitutivo de todo ser humano, no solo es una categoría filosófica-ontológica, sino también epistemológica.

Todo saber, creencia, idea, del mundo implica un acto de interpretación de las cosas del mundo. Esta construcción subjetiva, resultado de procesos interpretativos, se traducen en acciones con lo que los individuos participan en su creación y recreación. La interpretación encierra una connotación no solo subjetiva, sino también práctica, y por eso, la subjetividad de un individuo se objetiva a los otros, y por eso mismo, los otros pueden realizar una interpretación de las acciones de los individuos, de modo que tenemos un ciclo constante de interpretación y reinterpretación mutua.

Este ciclo constante interpretativo entre los individuos y grupos sociales es el proceso constante de subjetivación individual y grupal, cuyos significados y sentidos se concretan a la vida de todos, en acciones y prácticas con los cuales se construye la vida cotidiana. Interpretar la vida cotidiana es condición para actuar en ella. Reinterpretar la vida cotidiana es la condición para captar el sentido y los significados de los actos de los otros y de sí mismo, para reorientar el propio. Interpretar y actuar pertenecen al mismo proceso constructivo del mundo de la vida cotidiana.

El análisis hermenéutico enfatiza que toda interpretación de la vida cotidiana de un grupo es la interpretación de la interpretación hecha por los individuos pertenecientes a ese grupo social. Esto es así, porque la vida cotidiana de un individuo o grupo social está inmersa dentro de un mundo mayor, compuesto por organizaciones de todo tipo, con pautas establecidas de acción y hasta de interpretación, al punto que los alcances de interpretación de la vida cotidiana por los miembros de un grupo, se circunscriben a estas grandes pautas interpretativas generadas por todos los grupos e individuos de una sociedad dada. Ricœur (2002) les llama códigos simbólicos al modo de un imaginario social que sirve de referente para la construcción individual de la vida cotidiana.

Por ello Ricœur (2002) reconoce dos grandes momentos en el análisis hermenéutico: la interpretación de la vida cotidiana y la interpretación profunda. La interpretación de la vida cotidiana por los sujetos mismos es lo que Ricœur llama interpretación de superficie, romántica o estructural. Sobre esta interpretación es necesario desarrollar otra hermenéutica cuyo objeto es comprender no solo al in-



dividuo, al sujeto, al grupo en sí mismo en su cotidianidad, sino su lugar y proyección en el mundo en general.

La primera es la interpretación que los individuos hacen de sus actos cotidianos, con los cuales guían y orientan sus acciones, y la hermenéutica profunda es el esfuerzo de comprender los actos cotidianos en el imaginario social o códigos simbólicos que la sociedad a la que pertenece el grupo ha construido. Para Ricœur este es el problema hermenéutico fundamental, no es únicamente la definición del otro y de sus intenciones psicológicas, de ser así, la hermenéutica estaría atrapada en el psicologismo, y se reduciría a la deconstrucción del ser individual. La hermenéutica es algo más que esto, es explicitar el tipo del ser en el mundo.

El medio fundamental a través del cual el ser en el mundo se despliega ante sí mismo y los otros es el lenguaje, pues condensa significado y acción, hablar es hacer. Como decía Gadamer (1998) el ser humano vive en el lenguaje, por ello Ricœur centra su atención en el lenguaje y traza un recorrido del ser humano que se despliega en el lenguaje, a la producción textual, del siguiente modo:

Trabajaré sobre el concepto de texto, teniendo en cuenta que permite explicar la función positiva y productiva del distanciamiento, en el corazón mismo de la historicidad de la experiencia humana. Propongo organizar esta problemática en cinco temas: 1) la realización del lenguaje como discurso; 2) la realización del discurso como obra estructurada; 3) la relación del habla y de la escritura en el discurso y en las obras discursivas; 4) la obra discursiva como proyección de un mundo, y 5) el discurso y la obra discursiva como mediación de la comprensión de uno mismo. Todos estos rasgos tomados en conjunto constituyen los criterios de la textualidad. (Ricœur, 2002, p. 96)

Con estos cinco pasos ilustra que la comprensión de la experiencia humana pasa a la concreción del texto como objetivación experiencial. Por eso cuando se pregunta sobre la tarea hermenéutica, se responde: «interpretar es explicitar el tipo de ser-en-el-mundo desplegado ante el texto». Esta concreción textual de la experiencia humana es descrita del siguiente modo:

Si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado. Lo que queremos comprender no es el acontecimiento, hecho fugaz, sino su significado, que es perdurable. Este punto requiere la máxima aclaración,

podría parecer que volvemos atrás, de la lingüística del discurso a la de la lengua. Nada de eso. En la lingüística del discurso el acontecimiento y el sentido quedan ensamblados. Esta articulación es el núcleo de todo el problema hermenéutico. (Ricœur, 2002. p. 98)

Esta diferencia entre acontecimiento y significado es otra forma de plantear el problema de la interpretación de la vida cotidiana y de la interpretación profunda. Narrar un acontecimiento es considerar solo una parte del discurso. Reconstruir el significado del acontecimiento es la tarea de la hermenéutica profunda. Continúa Ricœur (2002):

... entre la realización del lenguaje como discurso y la dialéctica del habla y de la escritura, me ha parecido necesario intercalar una noción fundamental, la de la realización del discurso como obra estructurada; a mi juicio, la objetivación del lenguaje en las obras discursivas constituye la condición más parecida a la inscripción del discurso en la escritura; la literatura está constituida por obras escritas, o sea, en primer lugar, por obras. Pero esto no es todo: la triada discurso–obra–escritura solo es el trípode que sostiene la problemática decisiva, la del proyecto de un mundo, que yo llamo el mundo de la obra, y donde veo el centro de gravedad de la cuestión hermenéutica. (p. 96)

Hablar no es solo emitir palabras con posibles vinculaciones, es de hecho una obra con determinada estructura, sentido y significado. Emitido por los seres humanos, expresa las intenciones del hablante, es decir, su proyecto de mundo. Emitir un discurso es emitir un proyecto de mundo, al mismo tiempo, una posición en él. Pero este sentido no es inmediatamente accesible, está mediado por formas y códigos simbólicos, por eso es necesaria la tarea interpretativa, desprender del acontecimiento el sentido del texto, diría Ricœur (2002):

Lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la cosa del texto, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto. (p. 155)

La complejidad y la variedad de la experiencia humana tiene un efecto de distanciamiento entre los seres humanos. Cada individuo o grupo humano vive su propio relato del mundo, construye su propio texto, y en esa medida se distancia de los

otros. Por ello la necesidad de la tarea hermenéutica, la de reducir esa distancia, la de acercarse para conocerse y en el camino, comprender el tipo de mundo que los demás despliegan ante la vista.

Los momentos inéditos, los giros bruscos y repentinos, la dinámica social que impone modificaciones, fisuras, descolocaciones, incertidumbres, la necesidad de una reorganización de la vida social, tal como lo genera la imposición de una realidad fuera de la voluntad individual como el confinamiento a partir de una pandemia, hace que tengan mayor visibilidad los sentidos y proyectos de mundo que cotidianamente se construyeron antes de los giros bruscos. La incertidumbre las hace más explícitas, más visibles.

En esta realidad incierta que genera la pandemia, el relato en el que se objetivan los discursos de 33 estudiantes de doctorado, es la expresión de este ser en el mundo construido casi imperceptiblemente en el periodo prepanidémico y que se visibiliza ante la fractura de esta cotidianidad por el confinamiento. La necesidad de enfrentar la pandemia con una cuarentena prolongada que ya lleva más de un año, el distanciamiento social, los protocolos de salud, la incorporación a la vida cotidiana de nuevas tecnologías presupone una reorganización casi total de la vida cotidiana, y dejan ver, con cierta nitidez, no solo el acontecimiento fugaz, la anécdota festiva, sino la necesidad de entender los múltiples quiebres y fisuras que suceden y, sobre todo, los proyectos de mundo que interjuegan.

La hermenéutica como principio epistemológico, le interesa recuperar esas series de relatos con los cuales los doctorantes asumen su ser en el mundo fracturado por la pandemia, el discurso en el cual objetivan su experiencia como acontecimiento y como sentido de la vida, el reconocimiento de la variedad de vivencias, experiencias y significados que se entrecruzan produciendo variados proyectos de mundo.

La hermenéutica como referencia metodológica permite priorizar el relato de la experiencia de vida, el discurso individual, grupal, como objeto de recuperación metódica; la reconstrucción de los significados de las cosas de un mundo prepanidémico que se fractura y reorganiza en la realidad confinada que hace visible los sentidos del ser en un mundo incierto; el descubrimiento de las formas simbólicas con que se asumen la nueva realidad; el entendimiento de los sentidos y proyectos de vida que 33 doctorantes condensan en determinadas formas simbólicas. Es decir, la hermenéutica es una estrategia efectiva si de reconstruir el simbolismo con que se asume esta nueva normalidad se trata. Dice Thompson (2002):

Las formas simbólicas son constructos significativos que son interpretados y comprendidos por los individuos que las producen y reciben, pero también son constructos significativos que se estructuran de maneras diferentes y que se insertan en condiciones sociales e históricas específicas. Para tomar en cuenta las maneras en que se estructuran y las condiciones históricas en que se insertan, debemos ir más allá de la interpretación de la doxa, y dedicarnos al tipo de análisis que quedan en el marco metodológico de la hermenéutica profunda. (p.407)

Los constructos significativos son expresiones de sentido y proyecto de vida de los seres en el mundo, articulan, explican y permiten entender la interpretación construida cotidianamente para entender esa cotidianidad (el mundo de la doxa) pero, sobre todo, comprender esta cotidianidad en su devenir histórico y social. La cotidianidad fracturada por la pandemia de 33 doctorantes, los obliga a la reorganización, adaptación, y al cambio, se expresan como proyectos de vida de diferente manera, asumiendo diferentes constructos significativos, enfatizando uno u otros aspectos que le dan significatividad y sentido a las acciones diarias. El simbolismo con que se asume el confinamiento y todo lo que implica, es lo que expone esta investigación.

Dentro de la hermenéutica se usan diferentes métodos particulares, cada método recoge y analiza la vida cotidiana, la doxa, pero el término profundo refiere a tomar la doxa como punto de partida para distinguir y reconstruir las formas y los tipos simbólicos con que se asumen los proyectos de vida. Thompson (2002) menciona varios métodos, en ellos están los estudios de caso mediante la técnica de grupo de enfoque.

Desde esta lógica, el grupo de los 33 doctorantes se convirtió en grupo de enfoque para recoger la doxa de sus confinamientos, la interpretación de su ser en un mundo pandémico, la objetivación en el discurso de su hermenéutica cotidiana. Con estos datos, se reconstruye el sentido de los acontecimientos en tanto obra, en tanto proyecto, en tanto futuro, para dar cuenta de la dirección y sentido de tales proyectos, de su desplegar su ser en este mundo confinado, de las formas particulares y genéricas con que se asumen el ser doctorante en el conjunto de ser, que le dan sentido y significado a las vidas particulares.

#### ESTUDIO DE CASO Y GRUPOS DE ENFOQUE

Para Stake (1998) el estudio de caso es «un estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstan-

cias concretas». El caso particular es un grupo de doctorantes en las circunstancias específicas del confinamiento producido por la pandemia.

La elección del método de caso se reafirmó consultando a Yin (citado en Simons, 2012) quien menciona que las preguntas ideales de investigación corresponden al ¿cómo? y el ¿por qué?; además de que «el investigador tiene poco control sobre los sucesos que son reales y actuales» (p. 54), la forma en que suscitó el trabajo a distancia, en específico con el doctorado de la UPN. Helen Simons (2012) menciona por su parte que los investigadores que elijan el estudio de caso deberán «asumir un compromiso de estudiar una situación o un fenómeno en su contexto real, de interpretar la complejidad». Un elemento derivado de la pandemia es la comunicación virtual por ello, a partir del espacio de una clase por medio de la plataforma digital Zoom, se recuperó el sentir de los miembros del grupo ante la pandemia, la técnica específica que ayuda a guiar este proceso de recuperación significativa de la cotidianidad del enclaustramiento fue la técnica grupos de discusión.

Barbour (2013) define los grupos de discusión o grupos de enfoque como

Una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por lo tanto, la primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. (p.343).

En este caso, el problema es la experiencia de vida del confinamiento como participantes de un programa de doctorado, de las historias que se cruzan y se condensan en posibles sentidos.

Existen dos sentidos del grupo focal, el primero se centra en abordar con profundidad los tópicos de estudio; el segundo, la configuración se realiza a partir de identificar las particularidades del discurso de los participantes. Es importante subrayar que la homogeneidad se determinará de acuerdo con los objetivos que se establezcan en la investigación en la que se hace uso de esta técnica (Barbour, 2013).

Uno de los mayores retos al elegir la técnica de grupos de discusión, es comprender las diferencias más significativas, porque se pretende que el investigador comprenda a cada participante del grupo seleccionado, que sea interpretada la voz individual en la interacción del grupo focal (Barbour, 2013) y después, la voz individual con relación a las otras voces, y aún más, el sentido de las voces como

expresión de una dirección y sentido del estar explayándose en el mundo. Es decir, la construcción significativa del «estar aquí».

En la operación de grupo de discusión, el coordinador del Doctorado fue quien guió las líneas de reflexión, además, reguló las participaciones y generó preguntas que indujeron a la interacción entre los participantes; de acuerdo con Barbour (2013) el moderador plantea el tema en forma de preguntas abiertas, supervisa su desarrollo, identifica los silencios y da orden a las participaciones. Una sesión de clases antes de que se abriera este espacio de discusión dio a conocer a los participantes la finalidad de la actividad, en otros términos, el moderador imaginó las posibles participaciones para preparar preguntas que propiciaran un diálogo entre los participantes, de tal manera que las intervenciones se vincularan entre sí, como lo sugiere Barbour (2013).

Con esta estrategia metodológica se analiza el discurso de los 33 doctorantes y el resultado en términos hermenéuticos se presenta a continuación en una nube de palabras.

FIGURA 1. NUBE DE PALABRAS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN



### EL GRUPO DE ENFOQUE

Como hemos mencionado, el grupo de enfoque se constituyó con 33 doctorantes de la tercera generación que cursaban el tercer semestre del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores (Capítulo Noreste). La finalidad del conversatorio fue recuperar su experiencia respecto a cursar los seminarios a distancia, investigar en el confinamiento, la doble dimensión del profesor y estudiante tanto en el espacio personal como en el profesional.

El grupo de discusión se llevó a cabo el 18 del mes de diciembre del año 2020 a las 17 horas, tuvo una duración de dos horas y treinta minutos y en él participaron 10 varones y 23 mujeres; las edades van desde los 29 años hasta los 65 años, 8 de la sede de San Luis Potosí, 12 de la sede de Zacatecas, 10 de Nuevo León y 3 de Tamaulipas. De los 33 participantes 14 son casados, 16 son solteros, uno divorciado, uno viudo y otro no contestó. Solo 16 tienen hijos, cuatro participantes tienen un hijo, cinco tienen dos hijos, seis tienen cuatro hijos, y uno tiene cuatro hijos. La edad de los hijos oscila entre los 0 a los 30 años.

El nivel educativo donde laboran es variado, incluso hay quienes trabajan hasta en cuatro niveles educativos; 12 laboran en educación superior, 4 en educación básica, uno en el nivel medio superior, uno más en educación superior y otro nivel educativo, mientras que otro trabaja en educación básica y en educación superior; 7 son asesores técnico pedagógicos, 4 son directores de una escuela de educación básica y docentes de educación superior, 2 trabajan en otro nivel y uno trabaja en cuatro niveles educativos (profesor de educación básica, profesor de educación media superior, profesor de educación superior y otro empleo que no especifica). Además de estudiar el doctorado, 23 atienden el trabajo doméstico, 11 dan seguimiento al trabajo escolar de hijos o nietos, 12 se dedican a cuidar un familiar enfermo, 24 se dedican a la investigación educativa, 7 tienen otra actividad remunerada aparte de las que se mencionaron y un doctorante participa en una asociación civil.

### SER DOCTORANTE O LA RECONFIGURACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA.

La pandemia y el confinamiento trastocó la cotidianidad previa. No hubo elección, se impusieron nuevas condiciones a las que había que ajustarse, resolver, modificar o reorganizar la vida familiar, social y académica. La modificación de espacios físicos implicó un cambio en las relaciones y con ello, cambiaron las antiguas funciones que desplegaban las personas e individuos.



En el recuento de la experiencia cotidiana, tres son los grandes aspectos donde se expresan las diferencias, cambios y reorganizaciones: espacios físicos inmediatos, el entorno general, y las relaciones con otros, incluyendo familiares. Estos tres grandes aspectos son una constante en todos los discursos. La gran mayoría de doctorantes enuncia los mismos aspectos que modificaron, o que observan que otros hicieron.

Visto de cerca significa un cambio importante en las rutinas, procedimientos y protocolos que se establecieron antes de la pandemia, realmente modificó toda la dinámica cotidiana preexistente. No son cosas menores ajustar horarios, actividades, espacios dentro del hogar, los cuidados personales, sino todo lo que implica a nivel emocional y familiar. En cuanto a los espacios físicos inmediatos, se tuvieron que organizar para compartir con todos los miembros de la familia, esto no solo reconfiguró el orden físico de los muebles de la casa, sino que también, compartir espacios físicos y desdibujar horarios, funciones y actividades, tuvo implicaciones y ajustes de las relaciones personales y familiares.

El entorno general siempre queda a deber. La infraestructura que soporta a la familia muestra sus debilidades y pone en entredicho la relación entre el costo del servicio, los impuestos que se pagan y lo que se recibe en el hogar. Todos perciben la mala conectividad de internet y la escasez de recursos de sus familias o de las familias cercanas. La mayoría de los doctorantes son profesores de distintos niveles educativos y todos tienen alumnos en precarias condiciones que les impiden conectarse a la Red como ellos quisieran. Y no son pocos. En un momento en que la comunicación a distancia se vuelve fundamental, la carencia se hace más visible. La tecnología sigue vedada para muchos sectores sociales. En la tabla 1 podemos apreciar los aspectos que se modificaron.

TABLA 1. REORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

| <i>Espacios inmediatos</i>  | <i>Modificación de la cotidianidad</i> |
|-----------------------------|----------------------------------------|
| Espacios físicos inmediatos | Ajustan horarios                       |
|                             | Ajuste de actividades                  |
|                             | Cambio y ajuste de espacios familiares |
|                             | Cuidados personales                    |

|                      |                                                      |
|----------------------|------------------------------------------------------|
| Entorno general      | Mala conectividad                                    |
|                      | Escasos recursos                                     |
|                      | Contratiempos, traslapes, incertidumbres.            |
| Relaciones con otros | Más interactividad virtual                           |
|                      | Más inmediatez                                       |
|                      | Exceso de actividades                                |
|                      | Incorporación de medios virtuales                    |
|                      | Borran diferencias de actividades y funciones        |
|                      | Cambio y ajuste de relaciones personales, familiares |

Los primeros dos aspectos son telón de fondo del tercero: las relaciones con los otros, incluida la familia, los amigos, la escuela. Antes de la pandemia las funciones estaban más o menos claras y delimitadas territorialmente: además de estudiante de doctorado, se es: hijo/a, padre-madre, hermano/a, esposo/a, maestro/a, etc. También los espacios físico-sociales estaban claros: se era hijo, padre-madre esposa(o) en la casa, se era profesor(a) o alumno(a) en la escuela. La modalidad virtual borró fronteras entre las funciones sociales y entre los espacios, Un doctorante ejemplificaba:

No tener un horario determinado para atender una función, terminar y entonces continuar con la otra, en muchas de las ocasiones eran varias cosas a la vez, incorporar las tecnologías a nuestro quehacer diario (D02, 2020)

Otra más decía:

Con este hacer de mamá y de estudiante y aparte seguir en mi grupo de investigación, he sentido que, aunque sé lo que están haciendo, siento que nunca he formado parte de esos procesos que han seguido, y eso sí me preocupa un poquito. (D07, 2020)

El confinamiento significó un aumento de tareas laborales que necesariamente inciden en el tiempo destinado al doctorado:

Tenía que seguir con mis clases, además ahorita estoy trabajando tres asignaturas donde trabajo una clase sincrónica, tengo evidencias asincrónicas, entonces todo lo que tengo que revisar es demasiado. Sin embargo, en mi institución tengo otras obliga-

ciones, tanto la revisión de tesis, sinodalías, en la misma institución se han ofertado un sinnúmero de cursos en donde algunos me dejan decidir si participo, en otros no, entonces el trabajo que tenía como trabajador se ha triplicado. (D06, 2020)

En un instante se pasa de ser padre a ser maestro, de docente a estudiante de doctorado, de modalidad presencial a la híbrida, se trastornan las relaciones interindividuales, que es lo mismo que decir, los estados emocionales.

Las emociones se pusieron «a flor de piel». Naturalmente, todas las relaciones humanas tienen una doble estructura (Habermas, 1993, pp.86-93): un uso cognitivo cuando hablan sobre algún objeto del mundo y un uso comunicativo que se refiere al tipo de vínculo que establecen entre ellos, y dentro del vínculo, el contenido emocional. En este uso comunicativo los hablantes pueden poner en el centro de su conciencia dialogante la emoción y se convierte en figura, o cuando hablan de algún objeto del mundo físico externo a ellos, la emoción queda relegada, no desaparece, solo queda en un lugar de fondo (Heller, 1993, p.21). De modo que un uso cognitivo del lenguaje implica un contenido emocional que muchas veces está como fondo y solo cuando se hace un uso comunicativo es más evidente la emoción puesto que tiene el lugar de figura, es el objeto del diálogo. En ambos hay un contenido emocional, pero es más visible cuando el objeto del diálogo son las relaciones entre ellos, que cuando hablan sobre algunos objetos del mundo. Si en la época prepandémica el contenido emocional permanecía opaco, en la pandemia se revela como el componente fundamental en las interacciones cotidianas, y como el ingrediente primordial que da significado a las interacciones entre las personas y con el mundo en general. Un doctorante reflexionaba:

Los papás también se han metido más en lo profundo, en un poquito de nuestra intimidad, porque saben nuestro número de teléfono, nuestras redes sociales, necesariamente tuvimos que entablar distintos medios de comunicación y yo lo veo eso como algo positivo, porque los papás estaban delegando una responsabilidad muy grande que se llama educación, no todos se han metido apoyar en esta labor, vemos a varios padres de familia que han regresado a la escuela, vemos una brecha muy enorme de desigualdad, docentes que han sido empáticos y ven la manera de solventar los problemas de conectividad, muchos compañeros que yo veía compañeros bien desesperados pues son mayores y les cuesta mucho trabajar con la tecnología, decían, enséñame porque quiero tener clase con mis alumnos, nos rompieron un poco la vida. (D11, 2020)

Una especie de invasión a la intimidad siempre implica reacciones emotivas, la desigualdad entre los alumnos golpea las posibilidades del aprendizaje y la empatía surge como opción; la modalidad híbrida cuestiona los haceres docentes presenciales y sobreviene la desesperación. Tal vez la frase que sintetiza la colocación en el primer plano de la vivencia a los estados emocionales fue «nos rompieron un poco la vida».

El virus va ocasionando enfermedad y decesos en el círculo cercano y las emociones que suscita se superponen con las tareas de investigación del doctorado, es un lugar de angustia, pero surge la perseverancia como el motor emocional que permite continuar la «lucha constante de aprender».

Yo espero poder seguir trabajando con mi proyecto lo más posible dentro de estas limitantes que nos ha tocado vivir. Hemos tenido pérdidas, yo en lo particular familiares, mis compañeros, nos ha pegado fuerte. Pero tenemos que seguir adelante, esto es de perseverancia, de lucha constante, de aprender. Y esta oportunidad que tenemos a distancia, para mí me ha ayudado a seguir adelante (D16, 2020).

En todos los casos las emociones son distinguibles y aparecen ligadas a la denotación de la experiencia de vida, en este sentido las emociones estructuran el significado y el sentido de la experiencia de confinamiento. La experiencia emotiva no solo pauta las relaciones interindividuales al modo de las relaciones socioemocionales, sino que dan significado a la experiencia subjetiva del acontecimiento, no solo al otro interactuante, sino a la situación, a los objetos, el hecho mismo de vida. Las expresiones «nos rompieron un poco la vida» y «la perseverancia de la lucha constante» no aluden al otro yo interactuante, sino a la situación inédita de reconfiguraciones que plantea la pandemia.

En biología y en los estudios de neurobiología se sostiene que las emociones fueron los primeros elementos en la filogénesis que desarrolló el ser humano para responder a las condiciones del ambiente, básicamente para responder de modo rápido a las condiciones del entorno que resultan amenazantes. Esta función no ha cambiado, se ha complejizado con el desarrollo del cerebro humano y la formación de circuitos comunicantes entre diversas regiones cerebrales. (Palmero. 2003). Las diferentes etapas del desarrollo cerebral implican la diferenciación de emociones cada vez más complejas, creando circuitos comunicantes, de entre estos sistemas cerebrales varios estudios coinciden en que:

La amígdala podría ser importante en la emoción, ejerciendo un papel integrador del procesamiento cognitivo y de la significación emocional, pudiendo preparar las respuestas inmediatas apropiadas a la situación. Es decir, la visión de la amígdala como una estructura específicamente implicada en los procesos emocionales podría ser reconsiderada, planteando que, al menos en el ser humano, dicha estructura posee funciones emocionales y cognitivas, con lo cual se enfatiza, de nuevo, la clara interacción entre procesos afectivos y procesos cognitivos. (Palmero, 2003)

El significado no es entonces un mecanismo cognitivo únicamente, el significado deviene de la experiencia emocional hacia las personas y/o los objetos y es esta experiencia emocional la que configura la significatividad de las relaciones e interacciones entre las personas y con el mundo. Desde aquí se puede hablar de construcciones significativas que no son únicamente sentir una emoción, ubicar una interacción o tener distancia de los objetos, son construcciones significativas porque las emociones generadas en las interacciones organizan de modo peculiar los objetos del mundo involucrados, las personas involucradas, y el estado emocional de la persona ante la nueva experiencia emotiva. Es decir, estructuran el significado de los acontecimientos y, sobre todo, permiten responder a las situaciones del entorno sin perder su función básica primigenia.

Esta función básica de la emoción se constata cuando el organismo humano se ve ante una situación imprevista que se percibe amenazante, pero aun en esta función básica es posible distinguir los elementos cognitivos que le son inherentes. Ante una situación de peligro, el miedo que se expresa solo es posible justamente porque se sabe, se conoce que tal situación es amenazante capaz de poner en riesgo a la persona. El miedo no es solo la conducta de evitación o de huida, es la valoración de una situación como amenazante y se valora de ese modo porque existe un saber constituido que es valorado como amenazante, por eso el miedo.

La pandemia y el confinamiento justamente generan situaciones imprevistas, inéditas, de cambios bruscos y repentinos de entorno, obligando a la reconfiguración de espacios, horarios, funciones, y relaciones, y a una rápida adaptación a este entorno, por ello, en todos los doctorantes es posible advertir la experiencia emocional «a flor de piel» como parte constitutiva del ser humano que estructura y da significado y sentido a la experiencia humana del ser en tiempos de pandemia. Con estos elementos podemos distinguir entre los doctorantes las formas simbólicas a que da lugar la reorganización de la cotidianidad.

## LOS TRAYECTOS SIMBÓLICOS DEL CONFINAMIENTO

La reorganización de la vida cotidiana es apropiada, asumida y vivida de diferentes maneras por los doctorantes. Los mismos aspectos son diferentes en su percepción y realización. La diferencia estriba en las diferentes emociones que suscita y lo vivido se refiere a la experiencia emotiva del acto de reorganizar. La experiencia emocional se convierte en elemento estructurante de las acciones reorganizadoras de la cotidianidad e imprime y da sentido a las acciones reorganizadoras.

En el discurso es posible apreciar este efecto estructurador de la experiencia emocional que dota de significado y dirección a la percepción de los actos cotidianos. De modo general distinguimos cuatro construcciones de sentido a partir de las emociones que estructuran toda la experiencia reorganizadora. Estas construcciones de sentido se decantan en cuatro formas simbólicas, pero es preciso señalar que las formas simbólicas no son los nombres que precisamente emplean los doctorantes para identificar su experiencia, las formas simbólicas son el resultado de la interpretación que hacemos de la interpretación inicial de los doctorandos, en este sentido, lo significativo es una reinterpretación de la interpretación primera.

Esta reinterpretación es el esfuerzo por captar justamente el sentido de las acciones que relatan, la dirección implícita en la narración y es lo que permite reconstruir el proyecto de vida en curso de los doctorantes, es el esfuerzo por captar su ser-en-el-mundo (Ricœur, 2002, p. 107) en el confinamiento, el proyecto de vida que se configura en la narración de las acciones, sucesos y eventos. De este modo, la existencia del ser doctorante en el mundo, adquiere cuatro formas simbólicas:

Espacio de aventura,

Los actos cotidianos como actos heroicos,

La empatía como emoción vinculante a los otros (Mi Sentir en tu Sentir), y

La sensación de ser un polvo que el viento de la pandemia lleva de un lado a otro.

En la siguiente tabla se muestra este entramado de significados.

TABLA 2: CONSTRUCCIÓN SIGNIFICATIVA Y SUS SENTIDOS SIMBÓLICOS.

| <i>Emociones</i>                                           | <i>Construcción de sentido</i>                                                                                                                  | <i>Formas simbólicas</i> |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Sorpresa, asombro, aventura, intrépido                     | Oportunidad de mejora personal, y a través de los medios tecnológicos.                                                                          | Espacio de aventura      |
| Angustia, preocupación, resiliencia, arrojo                | Lucha constante. La vida cotidiana como reto personal, obstáculos a vencer. El actuar personal como actos heroicos. Adaptación para sobrevivir. | El Héroe y lo heroico    |
| Empatía, solidaridad, ayuda, apoyo                         | Resignificación de sí mismo y de los otros, lleva a la empatía.                                                                                 | Mi sentir en tu sentir   |
| Angustia, desesperación, confusión, estrés, insatisfacción | Insatisfacción, exceso de actividades, agotamiento. Proceder reactivo.                                                                          | Polvo en el viento       |

En la tabla se puede apreciar la relación entre emociones experimentadas, construcción significativa y la forma que simboliza y da sentido a las acciones narradas en el grupo de enfoque. A continuación, describiremos las cuatro formas simbólicas que se significaron.

#### a) Espacio de Aventura

En esta forma simbólica los doctorantes se ven frente a un cambio repentino, para afrontarlo es necesario resaltar la importancia que tiene una buena motivación para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje. En este espacio de aventura el entorno constituye un aspecto decisivo para alcanzar aprendizajes constructivos, significativos y activos donde el estudiante de doctorado y profesor desarrolla al máximo todas sus capacidades. El Espacio de Aventura se refiere a transformar y organizar el lugar y los materiales para construir un ambiente en el que el aprendizaje surja espontáneamente.

Según Mendiara (1999) los espacios de acción y aventura se podrían definir como procedimientos didácticos que utilizan la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental para potenciar el juego, el aprendizaje y el desarrollo glo-

bal. En el entorno actual las secuelas del COVID-19 no tienen precedentes y han tenido un impacto primordialmente en el ámbito educativo. Frente a todo esto, algunos doctorantes lo viven como una aventura, uno expresa «Me gusta mucho adentrarme en cosas que desconozco, y caminar con gente que no conoces y te encuentras en el camino, y aprendes a caminar con ellos, y eso para mí es muy, es muy bonito.»(D21,2020)

Desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de coronavirus COVID-19 se había convertido en una pandemia, el mundo y las sociedades han vivido una de las situaciones más críticas en la historia de la humanidad. Las circunstancias de aislamiento obligado, el distanciamiento social y la suspensión de actividades en prácticamente todas las naciones, han afectado severamente la vida cotidiana y las acciones de mujeres y hombres en todo el planeta.

Con esto aumentó la exclusión y marginación, pues se evidenció en algunos países la ausencia de planes de contingencia para enfrentar el cambio del modelo educativo presencial al modelo educativo a distancia, y al cancelar las clases presenciales y la organización con premura de las clases en línea y soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica, se generaron grandes dificultades. Esto principalmente en América Latina, pues 1 de cada 2 hogares tienen servicio de Internet de banda ancha, y una gran cantidad de estudiantes se han visto afectados de distintas maneras (Maneiro, 2020).

Lo que no había sucedido en muchos años llegó de la noche a la mañana: la digitalización de la enseñanza en gran parte del mundo. En México, el cierre completo de los centros escolares provocó, de un día para otro, que los docentes se vieran obligados a improvisar sus clases de forma virtual, en medio de una situación de caos, confusión e incertidumbre. Los doctorantes no fueron la excepción como lo menciona uno de los participantes «...hablando como estudiantes de la de la UPN, la conectividad y los equipos se vieron obsoletos, estuvimos batallando como estudiantes, añoro el presencial...» (D13, 2020).

La declaración del estado de alerta tomó al sistema educativo sin una estrategia digital concreta. La incertidumbre se presenta en los docentes como fuente de confrontación, de duda, de análisis, con el solo propósito de poder comprender su intrincada dinámica y quizás, con la lejana idea de poder «controlar» algunas de sus expresiones. Sin embargo, para algunos doctorantes es una oportunidad de mejorar la organización personal, de compartir con los otros a pesar de la distancia, y de emplear las tecnologías como herramientas fundamentales en etapa de confinamiento.



Esta organización de manera virtual me ha permitido tener una mayor organización de las actividades, de las tareas, porque antes de la pandemia se me complicaban mucho los tiempos, los traslados, entonces el hecho de que trabajemos de esta forma me ha permitido tener una mayor organización, también la oportunidad de conocer a otros compañeros, otras perspectivas, incluso otras investigaciones muy interesantes que te abren el panorama, además creo que un poco cada materia nos deja un aprendizaje muy importante pero cada una de ellas empezamos con aspectos metodológicos que tuvimos que ir adecuando por la situación (D05, 2020)

Al fin y al cabo, la condición humana está marcada por dos grandes incertidumbres: la incertidumbre cognitiva y la incertidumbre histórica. En consecuencia, más que un problema, la incertidumbre es un desafío, pero también una herida profunda que sangra y nadie sabe qué hacer al respecto. De esta manera los docentes se encontraron en una situación de incertidumbre y de caos que tuvieron que resolver de manera inmediata, como lo manifiesta Fried Schnitman (2005) «el mundo, tal como lo ve la caótica, es rico en evoluciones impredecibles, lleno de formas complejas y flujos turbulentos, caracterizado por relaciones no lineales entre causas y efectos, y fracturado entre escalas múltiples de diferente magnitud» (p. 21).

Para sobrevivir laboralmente ante los estrepitosos cambios, para llevar a cabo su actividad docente los maestros han tenido que recurrir al uso intensivo de herramientas tecnológicas para poder impartir clases.

Como estudiante, no me enfrente solamente a nuevos aprendizajes sino a nuevas necesidades, descubro que la tecnología, las herramientas estaban ahí solamente que no tenía la necesidad de utilizarlas hasta ahorita, ha acortado la distancia, pero me han alargado los tiempos. (D13, 2020)

Según una definición global, una herramienta tecnológica es cualquier «software» o «hardware» que ayuda a realizar bien una tarea, entendiéndose por «realizar bien» que se obtengan los resultados esperados, con ahorro de tiempo y ahorro en recursos personales y económicos. Una herramienta tecnológica puede tener distinto alcance. Así, Internet, es una herramienta tecnológica de alcance masivo, que podemos definir como un gran entorno de comunicación digital y es aquí donde el espacio de aventura ha constituido un gran reto para los profesores pues tienen un mayor desafío para poder subirse a la ola digital, que se ha convertido en una nece-

sidad imperante en estos momentos. Según menciona la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), las empresas y las personas que tengan sus procesos de transformación digital más avanzados tendrán mayor capacidad de respuesta a los retos generados por el COVID-19 y, por tanto, tendrán una mayor ventaja competitiva frente a aquellas que no iniciaron este proceso de transformación.

La digitalización de los procesos, utilizar la tecnología es clave ante este nuevo contexto; a estas dos nuevas necesidades se le suma la necesidad de los docentes de estar preparados para utilizar herramientas digitales en medio del estado de confinamiento y muy probable en la llamada nueva normalidad en el contexto post-Covid-19, tal como lo menciona uno de los doctorantes «varios maestros y estudiantes han tenido que meterse a las cuestiones tecnológicas que antes no habían contemplado». (D07, 2020). Las tecnologías necesarias para atender estas necesidades existen hoy, sin embargo, antes del COVID-19 el uso de herramientas digitales en los docentes era muy poca, limitándose solo al uso de correo electrónico y tener una presencia en internet y en redes sociales.

Los docentes han enfrentado el desafío que representa el nuevo contexto, para ello fue necesario que se dotaran rápidamente de herramientas tecnológicas y de conectividad. Pero este reto trajo consigo altos costos de transformación en los equipos y desarrollar competencias digitales entre los docentes, esto supuso un cambio cultural en las formas de trabajo. Es importante mencionar que la llamada transformación digital más allá de un cambio tecnológico es un cambio cultural de todo docente.

La pandemia nos ha cambiado pues es una autogestión como docente, no puedo separarlo, como estudiante, me ha dado la perspectiva de mis estudiantes, entonces esto sigue siendo pro y contra, pero si quisiera quedarme con más ganancias que pérdidas. (D13, 2020)

Para los estudiantes de doctorado este espacio de aventura se convirtió en una oportunidad de mejora personal. La oportunidad de mejora es un factor constante para las personas como para las organizaciones, es decir, siempre existe la posibilidad de obtener mejores resultados, y teniendo en cuenta que los recursos disponibles la mayoría de las veces son limitados, es vital contar con criterios claros que permitan valorar y priorizar los beneficios de cada oportunidad de mejora, así como los costes de llevarla a cabo. En esta etapa los doctorantes están viviendo

oportunidades de mejora, se observan iniciativas que deben clasificarse otorgando un orden de prioridad conforme los criterios de interés de cada uno de ellos, incluyendo sus intereses personales, laborales y familiares.

## **b) El héroe y lo heroico**

La palabra héroe viene del griego «heros» que significa prócer y protector, un primer significado de héroe tiene que ver con proteger algo o alguien. En la cultura occidental a la tipificación del héroe se le agrega un significado más, el sentido de riesgo, de salvación de otro y de ser mismo del héroe.

El héroe es, en efecto, un salvador y, en consecuencia, la mitología sería un logos salvador, o sea, un relato soteriológico o lenguaje de salvación. Ciertamente, este aspecto salvador posee un trasfondo religioso, aunque normalmente secularizado al ubicarse en el mundo profano. El héroe en cuestión 'puede salvarse a sí mismo salvando a los demás o, viceversa, puede salvar a la comunidad salvándose así a sí mismo. Pero el héroe siempre salva —a sí mismo y los demás— de algo peligroso, malo, empecatado, cruel o dañino. En este sentido es un santo o elegido que, partiendo del individuo arriba a lo universal, ya que el héroe reúne en su actuación los contrarios normalmente separados: el sí mismo individual y el otro mismo colectivo, yo y el mundo, la realidad y lo ideal, el interior y el exterior. (Ortiz, 1995, p. 385)

Salvar algo o a alguien o a sí mismo, implica una situación de riesgo, una situación percibida como peligrosa y la acción heroica consiste en evitar esa situación de riesgo para una persona, para sí mismo, o para ambos. Salvar a alguien es evitar que este continúe en riesgo. El acto de salvación heroica implica al salvador, el héroe no solo salva al otro, sino que se salva a sí mismo salvando a otros. Esta implicación vital del héroe es lo que le da el carácter de humildad, sencillez, porque en cada acto de salvación, el héroe se redescubre y resignifica, se reencuentra consigo mismo. En su grandiosidad heroica percibe su finitud, su debilidad y la necesidad de trascenderla. Por eso es humilde.

Un tal héroe no derrota a la oscuridad en nombre de la luz, sino que la concilia, traspasando su reino subterráneo hasta devenir el otro de sí mismo y asumir su propio envés, en lugar de proyectarlo en un chivo expiatorio o buco emisario. Así puede salvar a los demás al salvarse a sí mismo, y viceversa: salvarse a sí mismo coadyuvando al proceso

del prójimo. Pues, el prójimo empieza por el más próximo —uno mismo—, proximidad que a su vez se alcanza a través de la mediación del otro: de donde los viajes del auténtico héroe a lo más alto de fuera y a lo más bajo y hondo de sí, hasta lograr tocar el cenit y el nadir, la luz y las tinieblas —aspectos ambos de la realidad comunitaria en que el hombre demora. (Ortiz, 1995, p. 392)

El acto de salvación implica esta capacidad de alcanzar lo «más alto» y lo «más bajo» de sí; de caminar de la luz a las tinieblas y viceversa; de rondar los límites, de salirse de los límites y regresar a ellos, y en cada acto ensanchar esos límites. Por eso no cualquiera es héroe, solo aquellos que son capaces de salirse sí mismos y regresar a ellos, de ampliar sus límites en cada acto heroico y sentir que, en cada acto, la vida del héroe y del acto salvado se encuentra al límite, no solo del acto como tal, sino de la subjetividad del héroe. Dice Ortiz (1995) que el héroe es un «mediador de sí mismo» por la toma de conciencia del acto a realizar, lo que implica salirse de sí mismo, realizar un acto extraordinario es salirse de mismo, para luego volver a sí mismo en el acto realizado, es una toma de conciencia de la «aventura de ida y vuelta sobre sí mismo. Dice Ortiz (1995) «el héroe auténtico en medio de los contrarios es aquel que sabe salir de casa y volver a ella, siendo capaz de desligarse y religarse, confirmando en el límite la libertad de espíritu y la religación del alma.» (p. 393). Por eso el héroe no es fatuo, no presume sus hazañas, es un ente que reflexiona sus límites y posibilidades ante las situaciones extrañas que enfrenta, por ello es capaz de reconocer el error, y corregir, corrigiendo a sí mismo; el falso héroe señala culpables y se engrandece a costa de los demás.

El acto heroico implica entonces lucha, una mediación de contrarios, de resolución de conflictos o incertidumbres, de actos extraordinarios en situaciones extraordinarias, de obstáculos que necesitan trascenderse. El héroe es aquel que, en los límites de la aceptación social de lo correcto y bueno, es capaz de resolver esa situación percibida como peligrosa, riesgosa, de conflicto o incierta.

#### EL CONFINAMIENTO COMO ESPACIO DE RECONFIGURACIÓN EXTRAORDINARIA

Para la mayoría de la población mundial la pandemia fue imprevista, repentina, inesperada, algunos tuvieron dudas, pero otros, la mayoría, la tomó con seriedad respectiva y hubo de adecuar en poco tiempo, casi todo el conjunto de su cotidianidad: tiempos, espacios, rutinas, relaciones fueron reorganizadas de diferentes modos e intensidades.

El confinamiento obligó a la reorganización de la cotidianidad, marcado por la premura, la prisa y lo incierto. Las acciones se enmarcaron entre la necesidad de una adecuación rápida y posible, y la incertidumbre de la pertinencia de las acciones. No se tenía certeza de la duración de estas condiciones extraordinarias, de la aplicación de los protocolos de seguridad, de la tensión para hacerse de lo necesario para la alimentación diaria, y de las implicaciones emocionales, laborales, médicas, familiares, en los casos de la constatación de algún familiar infectado, o, en el peor de los casos, muerto. Lo ordinario fue bruscamente trastocado, las rutinas de acción e interpretación de lo cotidiano se fisuraron, dislocaron, fracturaron. Lo extraordinario y lo incierto se instalarían definitivamente en lo que fue llamado «nueva normalidad». El espacio de la casa, los horarios, la atención a los enfermos fueron los primeros en tener que reorganizarse.

El comedor de la casa, se convirtió en el centro de cómputo. Estamos llenos de claves y de conexiones y de computadoras. Se pierde esa privacidad que te da el hogar. Dices quiero llegar a mi casa a descansar, en fin. Te pasas de aquí para la sala y bueno no es muy gratificante. (D17, 2020)

Sobre los horarios:

Se empalmaban los horarios y me vi en la necesidad de conseguir una computadora más y que se quema una tarjeta gráfica. (D17, 2020)

La necesidad de tomar decisiones, que en otro contexto no constituiría un dilema:

En el trabajo nos bombardean de cursos tras cursos. He tenido que decidir y caer en el juego de las autoridades, o bien decir, no los voy a tomar. (D15, 2020)

Las funciones, antes formalizadas y rutinizadas en tiempo y forma, pierden sus límites y se superponen en el tiempo y en el espacio.

En el trabajo he estado trabajando desde el espacio donde estoy, si estoy con mi madre, si estoy en un hospital porque igual con esta situación hubo semanas que yo creo que si tres veces íbamos al hospital eran pocas, es decir gracias a Dios este virus no me ha llegado porque yo me las vivo en los hospitales. (D15, 2020)

## LO EXTRAORDINARIO REVELA SIGNIFICANCIA EMOCIONAL

La reconfiguración del espacio, del tiempo y de las relaciones implica la expresión emocional que suscita el acto de reconfigurar. El acto de decidir, la toma de decisiones es un acto emocional, desde la asunción de la situación a resolver, la acción desplegada para resolverlo y la reflexión sobre el acto realizado implica. Con ello se significan en las emociones vivenciadas por las personas.

Una condición impuesta por la situación extraordinaria es la inevitabilidad de la decisión y, por tanto, de la emoción que la significa. En estos tiempos extraordinarios es cuando tal vez, se revela con mayor nitidez, la importancia de lo emotivo en las acciones a desplegar, que se despliegan y desplegadas. Las emociones no acompañan las acciones, ni las decisiones, las emociones son el componente fundamental que otorga significado a las acciones decididas, para la persona y para los otros. Un alumno del doctorado concreta en sus palabras la significación emocional:

Aquí el factor en común ha sido la incertidumbre, el temor, los sentimientos encontrados pudiéramos decir que nos han hecho reflexionar y establecer prioridades. Yo pudiera comentarles que la situación me ha generado cierto estrés como madre de familia, como trabajadora de la educación, como estudiante de doctorado y también como hija. (D17, 2020)

La expresión emocional es la expresión de valor del sujeto frente a las situaciones sociales, a las cosas y a las personas involucradas en la decisión. La expresión emocional es la decisión de la escala de valor, de decidir lo prioritario y lo secundario. En realidad, decidir lo prioritario no es tan difícil, aunque sí el sentimiento del acto a realizar. La salud fue lo más importante:

Vamos a decir, priorizar ciertos contextos, en el sentido de que durante cerca de cinco meses mi familia y yo hemos vivido un proceso de salud un poco largo desafortunadamente mi mamá estuvo en un proceso de salud que nos llevó a vivir negligencia tras negligencia tras negligencia ...por decir llevarla a un hospital privado. (D15, 2020)

Un alumno del doctorado expresa con precisión el orden de prioridades asumidas, bajo las condiciones extraordinarias, es posible que la mayoría asume este orden:

He jerarquizado ciertas situaciones, he puesto primero a mi familia, a mi madre, posteriormente a mi trabajo y luego el doctorado. (D15, 2020)

No es de extrañar que los estudios de doctorado ocupen el último lugar, en un contexto experienciado de sobrevivencia y lucha, la seguridad familiar se descubre como el espacio de la seguridad individual.

#### **SOBREVIVENCIA Y LUCHA. LA VIVENCIA DE LO HEROICO**

En situaciones extraordinarias las acciones se viven e interpretan como extraordinarias, por tanto, no es casual que las acciones y decisiones desplegadas sean significadas por los estudiantes del doctorado como actos cargados con fuertes connotaciones heroicas. Lo extraordinario obliga al replanteamiento de lo anterior y a la necesidad de la reorganización, esto implica la idea de lo heroico, de un «extrañarse a sí mismo» en el esquema de confinamiento. La situación obliga a este distanciamiento de la situación y de sí mismo y a regresar con la incertidumbre y la duda de ejecutar la decisión pertinente. Por eso la expresión de sobrevivencia:

Ahí vamos, vamos sacando ciertas situaciones, ciertas condiciones. Yo digo que es un mundo de sobrevivencia ahorita y a seguir adelante, a cuidarnos y a tener mucho cuidado con nuestra alimentación. (D15, 2020)

El cuidado de sí mismo, la alimentación y la relación con los otros se viven para resolver las situaciones, ya no hay rutinas. Cada situación social obliga a una acción poco ordinaria, como actos de salvación continuos, pero opacos. No grandilocuentes, pero necesarios. Lo cotidiano adquiere este sentido de salvación continua, en el acto solitario, y en la cadena de acciones que llevarán a la salvación, en este caso, evitarse de contraer el virus.

La noción de resiliencia ejemplifica la construcción de la nueva cotidianidad como una secuencia de actos cargados de heroicidad. La resiliencia es el producto de la contradicción entre el agotamiento de las decisiones extraordinarias y la necesidad de perseverar, de continuar en este mundo extraordinario.

Mi trabajo, efectivamente ha sido agotador. Trabajar en línea y además coordinar los trabajos como subdirectora académica. He tenido que ir a la escuela, estoy yendo a la escuela, hoy fue el último día que fui para poder cerrar algunas cuestiones administrativas; desde listas, desde asistencias, calificaciones, todo. (D16, 2020)

Pero no solo el trabajo, en cada una de ellas se expresan como dificultades: a) la investigación, b) la conexión con sus estudiantes y, c) los tiempos de cumplimiento de sus diversas funciones. Por ejemplo, como estudiante del doctorado y como docente, dice:

No he podido hacer la entrevista a profundidad. Es que mis alumnos trabajan, en la mañana toman su clase y en la tarde están trabajando para poder dar sustento familiar o sus padres están enfermos. Tengo alumnos cuyos padres han estado con COVID y entonces ellos tienen que apoyar en el sustento familiar. (D16, 2020)

La conclusión acerca de las situaciones vividas como dificultades se resume en la lucha constante cuyo contenido principal es la perseverancia, además como destino ineludible «tenemos que seguir», no existe el espacio para darse por vencido.

Pero tenemos que seguir adelante, esto es de perseverancia de lucha constante de aprender. Y esta oportunidad que tenemos a distancia, para mí me ha ayudado a seguir adelante. (D16, 2020)

Ante el agotamiento se opone la perseverancia. Hay una dualidad que se complementa, agotamiento-perseverancia. Se vive una lucha, rendirse o continuar, es la vida del héroe.

### c) **Mi sentir en tu sentir**

Durante la discusión en el grupo focal, en reiteradas ocasiones los participantes hicieron alusión a la palabra «empatía», tanto de manera explícita como implícita. Para comprender el sentido que le asignaron es importante hacer un breve recuento de la construcción del concepto, puesto que ayuda a comprender su implicación en la aplicación de esta.

Por medio del Tratado de la Naturaleza Humana promulgado en 1739 por el filósofo David Hume, se sentaron las bases para el concepto. Hume expresó «Las mentes de los hombres son espejos la una para la otra, no solo porque reflejan las emociones del otro, sino porque esos rayos de pasiones, sentimientos y opiniones pueden reverberar a menudo, y pueden decaer por grados insensibles», es así como, la interpretación que se hace del otro no es más que la propia. En el siguiente párrafo un doctorante ejemplifica el sentir de los estudiantes, pero hace alusión al suyo



propio, considerando que, aquello que sintió y vivió, de igual manera lo sintieron y vivieron sus estudiantes:

Comenzamos las prácticas virtuales con las estudiantes, también ellas estaban dudosas, si las condiciones de la propia educación están cambiando y los maestros también tienen que entrar en su rol en esta educación a distancia. Tuvimos que aprender muchísimas cosas, manejar nuestras emociones, tener fortaleza por temas de la pandemia y de seguridad. (D11, 2020)

En el fragmento anterior es visible tras la propia experiencia, que la doctorante piensa que aquello que vivió, posiblemente lo encuentren sus estudiantes en ese mismo proceso, para nombrar lo anterior un filósofo de nombre Jasper, influenciado por Dilthey, acuñó el concepto de *Einfühlung*, asignándole el significado de comprensión, como el vehículo para la expresión de sentimientos y emociones propias y de los otros y es que, tras las exigencias que trajo consigo la pandemia tanto en lo personal como lo profesional, una doctorante señala que: «ahorita, en las condiciones en las que nos estamos desarrollando sí es muy importante ese aspecto que algunos nombraron como lo es el humanismo, la empatía».

Fue hasta principios del siglo XX que el psicólogo de origen estadounidense Edward Titchener acuñó la palabra *empathy*, respecto de ello el filósofo francés Maurice Merleau-Ponty (1945) escribía: «es el sentido del gesto no se da, sino que se entiende, este es recapturado por un acto por parte del espectador. La comunicación o comprensión de los gestos viene a través de la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos de otros. Es como si las intenciones de la otra persona habitaran mi cuerpo y las mías, el de él» (citado en Catuara, 2020, p.5), lo anterior, lo manifestó un doctorante al mencionar que:

En ese camino, gran camino, está de por medio que como seres humanos tenemos que adaptarnos a las circunstancias, para vivir, para sobrevivir, y para crecer como seres humanos, y en ese contexto, bueno, yo verlo así me permite que todo lo que puede ser pesado riesgoso, lo que puede ser de mucho trabajo, lo que puede ser agotador, de pronto se minimiza, porque, lo que perdura, es el hecho de seguir, continuar, en este proceso de conocer a las personas ...En estos espacios y escenarios en donde nos podemos hacer más seres humanos, a mí me gusta eso, y en ese sentido yo por eso decido estar ahí, solo quería decir esto y les agradezco a todos, la verdad a todos el espacio y

sobre todo a mis compañeros con los que más he convivido, ha sido genial el asunto, gracias. (D21, 2020)

Al afrontar la pandemia, reconoce el estudiante del doctorado, ve una oportunidad para que todos avancemos como seres humanos, ya que gracias a la convivencia con sus compañeros, ha tenido una experiencia «genial», lo que a pesar de las circunstancias y gracias a la interacción, ha podido adaptarse, aplicándose con ello lo que Merleau-Ponty menciona como el gesto de reciprocidad entre lo que el participante recibió de los otros y la manera cómo él lo proyecta a los demás, y es que, el reflejo de lo que percibimos de nuestro medio tiene implicaciones neuronales, pues existen unas que se le denomina «espejo», que se activan al realizar una acción pero también cuando es observado por alguien más, al respecto Reppeto (1992) mencionó:

Que son la base celular y neuroanatómica para comprender la interacción social, la empatía y la interpretación de las acciones de los demás. Este descubrimiento cambió nuestra concepción de los mecanismos funcionales del cerebro sano, así como de los que son responsables de patologías neurológicas y cognitivas. (p. 27).

En este mismo sentido, según Freud (citado por Repetto, 1992) «hay un camino que nos conduce desde la identificación, por la imitación, a la empatía, es decir, a la comprensión del mecanismo por el cual somos capaces de interesarnos y acortar la distancia hacia cualquier actitud de la vida del otro» (p.39) como a continuación se muestra:

Fue un trabajo pesadísimo hablando de este último semestre, porque soy maestra de educación preescolar, entonces tenía que comunicarme con mis alumnos de una comunidad, tenía que lograr la comunicación del 100% de los alumnos porque así lo exigía la autoridad inmediata, también fui maestra de maestría en UPN donde tenía que motivar a mis alumnos para continuar en un proyecto de intervención a distancia. (D10, 2020)

Tras la experiencia con su grupo de preescolar la Maestra se siente identificada con sus estudiantes de la maestría, lo que propicia que manifieste su interés no solo conociendo lo que experimentan, si no motivándolos para que continúen con sus proyectos. Este elemento significa no solo quedarse en conocer o en manifestar interés por el otro, sino de hacer algo al respecto con aquello que veo.

Haremos alusión ahora a Mead (citado por Repetto, 1992), quien aportó lo que se denomina role-taking, esto es un fenómeno más cognitivo que emocional, para Mead es una habilidad que se adquiere con la interacción social y ayuda al desarrollo del yo, sobre todo en lo que respecta a la adaptación en la sociedad, haciendo énfasis en la comunicación, ya que es el medio para la planear las acciones y a partir de ello tomar decisiones y solucionar problemas, por medio del juego de roles, como se muestra en el siguiente fragmento.

Es un buen momento como para que volvamos a reestructurar la imagen o el rol de nosotros los docentes. Todo el día conectada, la veo como triste y dentro de esta tristeza estar todo el día conectada, es esta imagen que les estoy proyectando a mis alumnas, esto es ser maestra, estar todo el día frente a una computadora, yo creo que no debería ser así, ¿qué cantidad de tareas estoy dejando a mis alumnas? y ¿qué número de tareas son significativas para que ellas aprendan estos roles?, y la verdad a veces eso también me ha ayudado mucho en el doctorado, tener estos roles de ser estudiante, pero también ser maestra, vivir desde una perspectiva u otra y me he sensibilizado mucho, nos quedamos con una enorme responsabilidad. ¿César Coll lo decía no?, que la sociedad avanzaba a pasos agigantados pero la docencia no, entonces yo creo que ahora necesariamente tuvo que haber modificaciones en nuestras prácticas. (D11, 2020)

La doctorante menciona que desempeñarse en distintos roles le permiten ser empática y actuar considerando su pensar y sentir al ejercer tanto de estudiante como de docente, y tomando la mejor decisión tras reflexionar qué es lo mejor para sus alumnas y que es lo mejor para ella. Para Campelia (2017) «La empatía es personal e interpersonal, es relacionarse con otros, formar o profundizar en las relaciones con el otro. Es una actividad cooperativa y tiene como características la apertura, la receptividad, connotaciones biológicas, comunicación y diálogo». (citado en Gomati, 2019, p.30). En este sentido, en el siguiente fragmento una doctorante comparte cómo ha vivido la empatía, más allá de una manifestación propia, sino como receptora de la misma.

Honestamente yo tengo mucho que agradecer a dos de mis compañeras del doctorado, cuando pasé por situaciones complicadas me dijeron te ayudamos a hacer el trabajo para que lo presentes en el Coloquio, dije: no, voy a presentar lo que tenga y lo que

pueda, si no paso, pues no pasa nada, simplemente hasta donde llegue, afortunadamente ahí vamos creo que vamos respondiendo medianamente bajo, pero vamos respondiendo. Igual a mi asesor como alumna he tenido más contacto con el que de manera presencial. (D15, 2020)

Es importante mencionar que existen diferentes tipos de empatía: cognitiva, afectiva, comportamental y moral (Jeffrey, 2016). La empatía cognitiva es la «habilidad de identificar y entender la perspectiva y los sentimientos de otra persona desde una posición objetiva» (Jeffrey 2016 citado por Gomati, 2019, p.31).

Hay alumnos en mi escuela unos son sujetos de mi estudio que viven en comunidades muy alejadas donde viven la señal de internet es muy mala o donde, por ejemplo, en estas épocas tenemos bloqueada la carretera que va de Cd Victoria a el Mante. Entonces no sé qué hacen las personas que están bloqueando la carretera pero no hay electricidad, no hay internet y los jóvenes sin poder desarrollar su práctica virtual a distancia. No pueden desarrollar sus trabajos. (D16, 2020)

Por su parte, Goleman (2019) afirma que la empatía cognitiva es el resultado de nuestra propia conciencia, dado que el cerebro tiene circuitos que son activados cuando pensamos en nuestros propios pensamientos, de esta manera el razonamiento que hacemos de lo acontecido al otro, realmente lo hacemos como si fuera nuestro.

Ahora las circunstancias nos obligan a llevarnos a estos medios digitales y ha sido una transformación en todos los sentidos, qué tan capacitados nos encontrábamos para los medios tecnológicos, también entra en juego, porque estamos familiarizados con procesos tecnológicos algunos de nosotros, algunos no, pero a pesar de que estemos tan inmersos, o voy a hablar a nivel personal, me costó trabajo tener que adaptar a toda esta nueva visión educativa. (D07, 2020)

La empatía afectiva según Jeffrey (2016) es la «habilidad de experimentar y compartir subjetivamente el estado psicológico o emocional del otro» (citado por Gomati, 2019, p.31) y los doctorantes la expresan de la siguiente manera:

A mí lo que se me hace más complicado es ver que algunos de mis estudiantes no tengan acceso a internet o a computadora, que tengan que trasladarse a un ciber para

poder cumplir con la tarea, eso se me hace un poco frustrante porque a mí me gustaría ayudarlos de otra forma y no encuentro esa manera. (D04, 2020)

Como podemos observar, la profesora sabe las condiciones en las que se encuentran los estudiantes en estos momentos de pandemia como primer plano, pero su sentir también lo traduce al suyo, es decir, es también su dolor.

La empatía comportamental es la «habilidad de comunicar el entendimiento tanto afectivo como cognitivo con el otro para verificar su precisión» (Jeffrey 2016 citado por Gomati, 2019, p.31), un ejemplo se aprecia en el siguiente fragmento:

Los problemas económicos, es algo que no podemos dejar a un lado, varios de los estudiantes se tuvieron que incorporar a trabajar y ser justamente empáticos con ellos, tengo que preguntarles ¿qué es lo que les está pasando? (D11, 2020)

Por su parte, la empatía moral es la «motivación interna o preocupación por el otro, más el deseo de actuar en pro de aliviar el sentimiento negativo» (Jeffrey 2016 citado por Gomati, 2019, p.31), este tipo de empatía se manifiesta en la siguiente participación de un doctorante.

Gran parte se lo tengo que agradecer a mi esposo, mi compañero, porque ha habido momentos en los que ve que no estoy bien y me dice: vámonos a caminar, y busca el espacio más lejano y allá un rato a caminar a que te dé el aire, a salir y luego regresas otra vez a retomar el momento. (D15, 2020)

Cabe aquí el señalamiento de Tania Singer que retoma Goleman (2019), para señalar que:

Necesitas entender tus propios sentimientos para entender los de otros Para acceder a tu capacidad para la empatía emocional debes combinar dos tipos de atención: un foco deliberado en el reflejo que tienen sobre ti los sentimientos de otra persona y una especial sensibilidad para entender los rasgos faciales, el tono de voz y otros detalles visibles de la emoción de esa persona. (Goleman, 2019, p.6).

Luego de analizar lo que dicen los doctorantes, se observa que en doce ocasiones se menciona la empatía cognitiva, esto es el conocimiento que tienen sobre el sentir

del otro, que es el suyo también. En segundo sitio se encuentra la empatía de tipo moral que se menciona diez ocasiones y hace referencia a que, en tanto que los doctorantes juegan los roles de alumno y docente, luego de que viven la presión y el estrés como estudiantes, cuando asumen su posición de docentes son más comprensivos con la situación de sus alumnos. En tercera posición se encuentra la empatía afectiva que se menciona siete veces, en ésta se comparte el vivir. Finalmente la empatía comportamental se menciona dos ocasiones, en ella se expresa el tener que corroborar lo que se aprecia para poder constatar e interpretar.

A partir de la situación que generó un virus amenazante, que provocaba muerte y desestabilidad, se originó un aprendizaje de vida que era necesario, ya que las antiguas rutinas aceleradas y distantes, no permitían otras que se caracterizan por ver a los otros, a sí mismos. Tras un confinamiento, un distanciamiento social, al parecer se ha fortalecido la empatía, ha sido necesaria porque no estamos cerca y por la necesidad de continuar la vida en la que nos dimos cuenta, son indispensables los otros, con el valor real de cada uno de ellos pero también del nuestro, porque al ver a los demás, en realidad nos vemos a nosotros mismos. La gran tarea y responsabilidad es que sea reverberado, es decir, que al reflejarnos en los otros, ese reflejo sea de una luz de nuestro interior lustrado, pulido y brillante; que salga lo mejor de mí, por los otros.

#### **d) Polvo en el viento**

Algunos recordamos esa famosa canción del grupo Kansas Polvo en el Viento (1978), que nos invitaba a abrazar el ingenuo romanticismo de los años juveniles de aquella época, pero si revisamos un poco la letra de esa canción, tal vez venga a nosotros un poco de tristeza y nostalgia al reconocer, como lo dice la canción, que no somos nada en realidad en comparación con todo el universo. Incluso cuando en 1992 le realizaron una entrevista a Kerry Livgren, guitarrista del grupo, platicó sobre el significado de la canción:

Muchas personas parecían identificarse con lo que yo decía en la canción y eso me sorprendió mucho, porque es una canción más bien triste. Cierta día me puse a leer un libro que contenía poesía sobre indios norteamericanos y llegué a ese verso en donde un indio decía: for all we are is dust in the Wind (pues todo lo que somos es polvo en el viento), y pensé, pues, es cierto. Aquí tengo toda esta fama, posesiones materiales, tengo una meta en mi vida que he logrado alcanzar hasta este punto, pero volveré al suelo, y, ¿qué significa toda esta vida a la luz de eso?

Para algunos esta cita será un viaje a la conciencia, una invitación a disfrutar el ahora; a vivir el presente sin soberbia ni arrogancia y entender que las posesiones materiales o el poder no lo son todo, pero a otros probablemente les deje el sabor amargo de la desesperanza y la insatisfacción, como cuando se trata de enfrentar la vida en una situación de emergencia como lo es la pandemia por Covid-19.

Al inicio de este momento histórico, la mayoría de la población se enfrentó con miedo, con la incertidumbre sobre las diversas acechanzas de la vida cotidiana y las nuevas enfermedades que se salen del control del propio ser humano. Si nos reconocemos como seres vulnerables tal vez algunos se sientan desmotivados, cansados y frágiles. Más aún si se sobrelleva esta pandemia desde diferentes roles, entre ellos ser estudiante de un Doctorado representa ya de por sí un gran desafío. Así lo expresa un doctorante:

Hay casos donde de 19 niños solamente uno manda evidencia, y es algo que nos está alarmando bastante porque incluso en el trabajo de tutoría hay alumnos que han pensado en darse de baja de la escuela normal porque también están en este mismo proceso que yo creo que todos estamos viviendo, yo mismo he escuchado algunos compañeros decir: bueno si me doy de baja en el doctorado pues ni modo ya habrá otra oportunidad. (D19, 2020)

Otro estudiante denota confusión:

Ya no se sabe a ciencia cierta cuál es el rol que estamos cumpliendo. En un momento podemos ser padres de familia, esposos, hijos, estudiantes, tutores, asesores, maestros, etc., y nos perdemos en toda esta trama, en esta complejidad de la pandemia. (D18, 2020 )

Ocasionalmente el polvo no queda solo como una mota en el viento, a veces se producen grandes borrascas. Las tormentas suelen ocurrir cuando fuertes vientos arrastran grandes cantidades de arena y polvo de suelos desnudos. Esto nos hace pensar que solo habrá una fuerte tormenta de arena si hay un suelo capaz de generar todo ese polvo, un suelo sin follaje, resquebrajado por el sol y la sequedad del ambiente, así como un ventarrón que lo incite. La insatisfacción parece eso.

Al definir la RAE<sup>2</sup> la insatisfacción como la falta de satisfacción, esto es, la des-

---

<sup>2</sup> Diccionario de la Real Academia Española

confianza o inseguridad del ánimo, el incumplimiento en el deseo o del gusto, o el grado de malestar que experimenta una persona por motivo de alguna situación en su vida, se le puede pensar como un suelo con tal cantidad de arena capaz de producir una borrasca o torbellino con el primer viento que llegue. Ante esto, un doctorante comenta: «No me siento satisfecho con mi trabajo ni con los aprendizajes de mis alumnos. Han sido muchísimas actividades que no pensé que pudiera atender en un mismo día...tantas actividades». (D06, 2020)

En este caso, la desesperanza deviene de la insatisfacción laboral, que según Pérez (2005) es un estado de ánimo negativo para los empleados que desarrollan un papel importante dentro de una organización, por lo tanto, es una respuesta negativa del trabajador hacia su propio trabajo. Esta respuesta negativa o rechazo dependerá, en gran medida, de las condiciones laborales y de la personalidad de cada individuo, y hace referencia al estado de intranquilidad, de ansiedad o incluso depresivo al que puede llegar una persona que se encuentra insatisfecha laboralmente (Rojas, 2019). Sobre este mismo aspecto Granda Carazas (2006) define ciertos factores psicosociales de insatisfacción o ligados a la organización: el salario, falta de responsabilidades, malas relaciones interpersonales, trabajos rutinarios, presión de tiempo, falta de promoción, ausencia de participación, inestabilidad en el empleo, como generadores de esta insatisfacción. (p.118).

Si analizamos este período de confinamiento, se puede observar que los factores de insatisfacción mutan y se vuelven más agresivos. Lo que un día en la presencialidad era difícil, como tener un salario digno, cumplir con las metas trabajando bajo presión, o tener estabilidad laboral, en esta pandemia se acentúan estos factores. El ventarrón entonces es esta pandemia global y el suelo con gran cantidad de polvo está representado por las condiciones laborales, personales, familiares, que cada sujeto enfrenta. Sin duda un momento así es un evento de gran trascendencia.

Hacer de mamá y de estudiante y aparte seguir en mi grupo de investigación... organizar todo me ha costado mucho trabajo. Después de nueve meses todavía no he podido decir si tengo una rutina establecida de tal a tal hora como mamá, de tal a tal hora como maestra, de tal a tal hora como estudiante. Fracase mil veces en eso, hay días que son súper bonitos y pude hacer todo y me acuesto bien contenta, y hay días que no hice nada... (D07, 2020)



Hasta el 2015 las mujeres en México representaban el 51.4% de la población total del país (INEGI, 2015), pero solo el 44% de las mujeres en edad de trabajar se encuentran trabajando o buscando empleo, es decir, solo ese porcentaje de mujeres forma parte de la población económicamente activa de nuestro país, la participación económica de los hombres es del 77% (Rubio, 2019). Para las mujeres que pertenecen a ese porcentaje, ser mujer (para algunas) en este momento pandémico, suele ser una desventaja. Algunos estudios en nuestro país (Gálvez, 2011; Rubio, 2019; Martínez, 2020) demuestran que este momento de confinamiento sanitario vino a visibilizar la desigualdad entre géneros, la violencia intrafamiliar, el aumento de trabajo doméstico en el hogar, las múltiples responsabilidades con los hijos o con los padres enfermos, pues para algunos hombres solo era responder a las obligaciones laborales.

Además, enfrentar la vida privada y profesional cuando se vuelve una sola, es perder el espacio personal, se desfiguran los horarios, el tiempo de descanso y aquel dedicado a la familia. Los sentimientos de insatisfacción por exceso de actividades y por el cansancio aparecen.

Se han violentado los tiempos personales, no tenemos esa planeación ni siquiera a tres días, ni al día que sigue porque de repente nos hablan a las tres de la tarde, cinco de la tarde ... A tales horas tengo que enviar este trabajo, no conocer a veces a qué hora termina la noche, a qué hora empieza mañana, no es en el plan pesimista pero sí creo que han dejado ese hueco. (D08, 2020)

En este fragmento se puede observar la angustia y cansancio con que algunas personas enfrentan este momento pandémico, y con razón alguien pudiera sentir que todo lo que se logra en la vida no tiene sentido ante una situación así, pues todo se irá como polvo en el viento. Sobre este mismo fenómeno, un estudiante expresa su impotencia, insatisfacción y cansancio.

Llega un periodo vacacional. Este periodo vacacional como estudiante yo no lo veo como un periodo de descanso, sino como una oportunidad de dedicarle el tiempo a la escritura del proyecto, esa es mi experiencia a grandes rasgos, yo me he afectado más como estudiante; yo tengo que sacar el trabajo adelante, si me dan de baja del doctorado, no estuve a la altura; pero el empleo no estamos para poder perderlo. (D12, 2020)

El filósofo surcoreano Han (2012) hace un diagnóstico de la sociedad actual e identifica al cansancio como una enfermedad que afecta al humano («animal laborans») que se explota a sí mismo, de manera voluntaria y sin imposición externa. Al estar cansado, se rinde y termina sometido a la voluntad de otro. Este humano cansado vive en guerra consigo mismo, encadenado y auto explotado; lo que le queda es enfermarse de la depresión por el imperativo del rendimiento, no así por el exceso de responsabilidad. «Es una locura revisar evidencias y además las clases invierten mucho tiempo. En la revisión de tareas en que se dedican por estudiante, es mucho tiempo para cada uno», comenta un doctorante al reconocer esa auto explotación en el trabajo. La sujeción, aunque es externa por todas las exigencias laborales, termina siendo individual, pues aun a la distancia siente el control y el poder de otros sobre sí mismo, control que aunque invisible, es más fuerte porque se asume por decisión propia, como un acto de «autosujeción».

Sin embargo, cuando reconocemos al cansancio como parte de lo falible e impredecible del humano, y en un modo de ser cotidiano, veremos que somos finitos en este mundo, y lejos de que nos agobie esta revelación, sería una oportunidad para el encuentro de nosotros mismos, con los otros y con el mundo, esto es una forma de trascender. «El caos, la incertidumbre y la locura llegaron al desborde y hoy las vacaciones representan una pequeña luz al final del túnel»(D19,2020), así lo manifiesta un estudiante del doctorado cuando reconociendo su cansancio, también sabe que pronto pasará y habrá nuevas oportunidades.

Otro significado de Polvo en el viento puede aludir a que, como polvo en el viento nos dejamos llevar, arrastrar, y sin decisión o solo con una acción reactiva, nos enfrentamos ante las situaciones de la vida, incluso a veces con un dejo de desmotivación, pesimismo o negatividad. Para algunos estudiantes de doctorado el proceder reactivo ha sido otra forma simbólica de vivir la experiencia de doctorante durante la pandemia.

Al observar un proceder reactivo, se puede apreciar que el individuo no logra la adaptación, pues esta equivale a ajustarse a las leyes del entorno para de esta forma «estar adaptado» o «ser normal» (Braunstein, et al., 2003 citado por Manrique, 2013). La adaptación es la acción o efecto de adaptar o adaptarse, esto significa según una acepción de la RAE, acomodarse, avenirse a diversas circunstancias, condiciones, etc.

Estoy respondiendo a lo que me está saliendo, yo no me considero adaptado a la virtualidad. Como estudiante del doctorado y hablar del trabajo docente, sí me resulta difícil separarlos, es decir, todo está entrelazado, la familia, el trabajo, el estudio... a mí como estudiante sí me ha afectado. (D13, 2020)

Conseguir la adaptación cuando se tiene un trabajo estable, supone mayor probabilidad y menor complejidad, estar en casa da la posibilidad de espacios de regocijo con la familia, comer a la hora destinada para ese fin, gastar menos probablemente por no desplazarse hasta el lugar de trabajo, y tal vez contar con periodos más prolongados de tiempo para el descanso. Sin embargo, se vuelve confusa cuando el escenario cambia por tener algún enfermo en casa, cuando se vive en una plataforma de desigualdad al interior de una familia, cuando las responsabilidades que se tienen en el hogar no están equilibradas entre los miembros o cuando las exigencias laborales son excesivas.

A mí me resulta muy complejo estar tanto tiempo delante de una computadora, ahorita estoy trabajando tres asignaturas donde trabajo una clase sincrónica, tengo evidencias asincrónicas, entonces todo lo que tengo que revisar es demasiado, además en mi institución tengo otras obligaciones, tanto la revisión de tesis, sinodalías. En la misma institución se han ofertado un sinfín de cursos en donde algunos me dejan decidir si participo, en otros no, entonces el trabajo que tenía como trabajador se ha triplicado. (D06, 2020)

El fragmento anterior, además de evidenciar el exceso de actividades, muestra la imposibilidad para decidir sobre la realización o no de algunas de ellas, se cumplen y listo, no hay otra opción; sobre todo lo correspondiente a la formación continua. Alguien supone lo que a cada quien le falta para su habilitación, no es un ejercicio autorreflexivo para decidir sobre las necesidades de autoformación, incluso se puede atentar a la libertad, la voluntad, el poder de decisión; no es cuestionable, solo se «debe hacer». Por lo tanto, ante estas «amenazas» algunos sujetos solo despliegan un proceder reactivo, esto es, que provoca una reacción.

En las desfiguraciones del trabajo docente encuentro aquella sobrecarga que todos los trabajos a distancia representan. El reconocimiento que estamos haciendo digamos hasta lo imposible por acoplar planes y programas que fueron pensados y diseñados

para la presencialidad que ahora con calzador se tratan de desarrollar en modalidades varias. (D19, 2020)

Tener un proceder reactivo se define como la fuerza, forma y actitud que le permite a los sujetos dar respuesta a amenazas y situaciones adversas, responder para enfrentar cualquier problema o adversidad. Esta fuerza es igual y opuesta a la acción por lo que se responde, y esto puede significar que se vuelva más resistente, desarrollar nuevas habilidades y capacidades, o simplemente convertirse en una amenaza aún mayor del sistema al que pertenece. Actuar de manera reactiva es responder al momento que va surgiendo, sin previa organización, sin motivación. Sobre esto, otro estudiante del doctorado comenta, «Hay grupos que ya optaron por no seguir el juego no enviando evidencias». Aquí se observa una reacción de los estudiantes frente a las exigencias de la escuela.

El proceder reactivo podría tener un grado de tensión, porque según Simondon (2009), los sistemas funcionan gracias a que existen grados de tensión entre las partes, es decir, cierta diferencia, pero también grados de homogeneidad, conflicto, entre otros, que constituyen elementos implicados en los procesos de individuación. Por tanto, este proceder reactivo puede brindar ventajas para todo un colectivo, como la generación de estrategias frente a situaciones de conflicto, la resolución de problemas en común, generación de protocolos ante situaciones de emergencia.

Como estudiantes de un doctorado, en medio de una pandemia, somos sujetos híbridos, fragmentados, pero a pesar de la distancia también hemos construido una relación profundamente existencial con los otros. Es por eso que visibilizar la insatisfacción, el cansancio y el proceder reactivo, como formas de enfrentar esta pandemia con desesperanza, y reconocer las emociones, actitudes y sentido que algunos estudiantes del programa de doctorado en Desarrollo Educativo manifiestan, y que como polvo en el viento se desvanecen, es parte de lo que se pretende en este trabajo, nunca denigrar o denostar la experiencia. Finalmente ¿qué somos?, si solo al final: polvo en el viento.

## CONCLUSIONES

El 2020 quedó marcado como el año en que la humanidad tuvo que adaptarse a vivir una nueva realidad provocada por la pandemia de coronavirus. El cambio del contexto educativo fue uno de los desafíos más grandes que enfrentó el Sistema Educativo Mexicano, buena parte del personal docente de todos los niveles

educativos no contaba con preparación previa relacionada con la utilización de recursos digitales para impartir clase. Los estudiantes del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores tampoco, pero la situación de incertidumbre, caos y confusión obligó a resolver la situación de cualquier manera y de forma inmediata.

En un santiamén, los doctorantes se enfocaron en la reorganización de casi todos los aspectos de sus vidas cotidianas; funciones y relaciones se vieron trastocados. Ser padre, hermano, docente, trabajador, alumno de un doctorado se desdibujaron en el apresurado proceso de adaptación, y reconfiguración de espacios, tiempos y sobre todo, relaciones. Aquí, en la reconfiguración de relaciones es donde emerge con clara nitidez, lo importante y lugar de las emociones humanas.

Los neurobiólogos dicen que las emociones tienen la extraordinaria función de captar en fracciones de segundo situaciones de riesgo, de evaluar la situación y responder inmediatamente con relación a la evaluación realizadas. Tal vez por esto, en el inédito proceso de adaptación al confinamiento, una de las expresiones más visibles en el discurso de los doctorantes fue el contenido emocional. La función primigenia de sobrevivencia ante situaciones de riesgo cumple su papel de salvaguardar la integridad humana, la experiencia de adaptación al confinamiento tiene su impronta, su sello, en la experiencia emotiva como recurso, como medio, y como elemento estructurante del significado de ser en un mundo que enfrenta una pandemia mundial.

Esta experiencia de ser en medio de una pandemia es regida por el contenido emotivo, pero no los mismos contenidos emotivos en cada sujeto, y por tanto, no los mismos significados. Cotidianamente implicó el cambio de los mismos aspectos (horas, espacios, funciones, relaciones), pero la forma de vivirlo, representarlo, significarlo, y su sentido proyectivo como realización del ser doctorante, es diferente. En el lenguaje hecho discurso, y por tanto, obra proyectiva (Ricœur, 2002, p. 95), pudimos distinguir 4 formas simbólicas que representan 4 formas de ser en el mundo, 4 formas de simbolizar la experiencia cotidiana de la pandemia: ser aventurero, el héroe y los actos heroicos, el ser empático, y el polvo en el viento.

a) *Ser aventurero*

La celeridad de los cambios los tomó por sorpresa como a todos, pero asumieron la reconfiguración de la vida cotidiana como un proceso de aprendizaje y crecimiento personal, como un espacio para desplegar las habilidades, por eso es de aventura,

de picardía, de un atreverse a ser en un medio confuso y altamente indeterminado, pero enfrentado con la osadía de poder hacerlo.

Lo anterior derivó en la vivencia de espacios de aprendizaje para comprender cómo la mediación pedagógica podía tomar lugar fuera del aula. Para esto, fue preciso que el doctorante trabajara no solamente en el diseño y planeamiento de su clase cotidiana o regular, sino que también, estudiara cómo utilizar los recursos disponibles en plataformas digitales y sus características, y así hacer la incorporación respectiva en su plan de trabajo, convirtiéndose en una oportunidad de mejora personal a través de los medios tecnológicos. Esta fue la impronta significativa: un ser doctorante en la aventura de conocer los medios que abren la modalidad virtual de aprendizaje.

*b) Ser héroe y lo heroico*

Si la cotidianidad presenta dificultades de todo tipo, el confinamiento lo empeora. Pero la dificultad se convierte en reto, en algo que hay que traspasar para sobrevivir, para salvar al otro y así mismo, y el acto cotidiano de vivir los protocolos de seguridad, de hacerse de los alimentos diarios y sobre todo de destinar tiempo, esfuerzo, a un programa de doctorado que de pronto se antoja como un exceso de tareas, es sobrepuesto por esa voluntad y firmeza del héroe de alcanzar, lograr, llegar a la meta, de no abandonar, pese al sufrimiento, de continuar los estudios. La lucha constante es la cotidianidad del héroe entre su necesidad de continuar y su miedo a abandonar. En efecto, ser doctorante en tiempos de pandemia, es avanzar con este sentimiento ambivalente de coraje, y desesperanza.

*c) El otro como sí mismo*

El confinamiento trajo consigo el cambio de la cotidianidad, es así que ha originado inestabilidad económica, laboral, personal, que obligó a cada individuo a vivir procesos de asimilación y de acomodación. Y aunque en los primeros meses existía miedo por ser víctima del coronavirus (o alguno de nuestros seres queridos), todos tuvimos que continuar. Viviendo con la incertidumbre, las actividades personales y profesionales fueron el mayor reto para los doctorantes, esto es armonizar diversas actividades al mismo tiempo y jugar roles de maneras simultáneas en el mismo espacio. Sin embargo, esto mismo los obligó a adaptarse.

Al romper estructuras cotidianas, al tener miedo y a la propia adaptación, permitió a los doctorantes fortalecerse, tal fue el caso que, durante el conversatorio, las

participaciones dieron cuenta que en la pandemia existió la empatía en sus cuatro tipos: cognitiva, afectiva, comportamental y moral, pues el confinamiento nos permitió vernos y ver a los otros en uno mismo.

*d) Ser polvos del viento*

La insatisfacción, el proceder reactivo, el cansancio y la desesperanza se develaron en el texto como unidad lingüística de la experiencia vivida de estos doctorantes, que en una situación irregular y fortuita manifestaron a través de su relato. Además, una oportunidad para reconocer que las emociones estructuran la razón de manera más enfática en momentos de contingencia, y son las relaciones que se establecen entre los sujetos y con la propia situación, lo que impulsa para enfrentar la vida en estas circunstancias, y salir adelante: angustiosa, sin esperanza, tener que ser por el estar ahí, o estar siendo sin estar siendo, solo haciendo para alguien en algún otro punto de la geografía social.

El ser como obra y proyecto se despliega construyéndose en los espacios sociales. Los doctorantes, significaron sus vidas en el espacio instituido del Programa de Doctorado, unos como aventura, otros como héroes ciudadanos, otros en el encuentro de otros para sí mismos, y los polvos en el viento sacudieron su ser en el maremágnum de la necesidad de reconfiguración.

La emoción como estructurante de las formas simbólicas, de asumir el ser en el mundo salta por todo lados: en las interacciones entre estas 4 diferentes formas de ser en lo instituido, cuajó favorablemente, no en apoyo, sino el respaldo de los compañeros de grupo, manifestando preocupación, reconocimiento del dolor, y la ocupación de ayudar, motivar, asesorando o haciendo tareas para no permitir que existiera deserción ante la demanda del hacer desmedido entre lo obligado para continuar laborando, las funciones dentro de la familia, y las actividades propias del doctorado.

En la relación entre los doctorantes y la institución, lo instituido se resiste más a los cambios, se mueve más lentamente, las reglas que por mucho tiempo validan lo institucional no son susceptibles de cambio inmediato, pero la regla no siempre es una norma que se sigue al pie de la letra, muchas veces es una referencia de actuación. La percepción de los doctorantes hacia las personas que están del lado instituido del programa, los profesores investigadores, el personal administrativo y directivos, identificó al ser humano y no al administrador. Comprensión, tolerancia, empatía, simpatía, consideración, respeto, fraternidad, sin dejar a un lado

compromiso, dedicación y responsabilidad de continuar con su labor. Fue un encuentro de sensibilidades y la desesperanza de los polvos en el viento y su angustia que amenazaban con derribar el doctorado mediante la desertión disminuyó, y aún continúan. El encuentro entre personas se sobrepuso a las reglas de lo instituido.

La pandemia hizo visible que los discursos humanos como obras en proyección a veces se encuentran, y que en la confusión, incertidumbre, y caos generalizados, a veces solo queda el diálogo entre seres humanos, entre seres simbolizantes donde algunos requieren más ayuda que otros, y en el que al final, todos aprenden a ser lo que quieren ser, pero sobre todo, solo queda una relación entre humanos, con diferentes obras en proyección, pero al final, humanas.

La desesperanza de los polvos en el viento encuentra apoyo con los que comprensivamente se miran con los otros, los héroes tienen razones para luchar, y los aventureros abren espacios en el programa y en la vida. El espacio institucional es solo el medio para seguir construyéndose, y tal vez la oportunidad para develarnos ante nosotros mismos el proyecto profundo de ser en el mundo, que construimos cotidianamente. La necesidad de reconfigurarse es también una oportunidad de reconstruir otro ser, de reinventarse, tal vez el proyecto simbólico que se encarna no llene completamente la expectativa ni el deseo, tal vez todos debamos tener un poco de aventureros, de héroes, de mirarnos profundamente en el otro, y sufrir la desesperanza de un mundo que ya se fue con la pandemia.

La vida no volverá a ser la misma, depende de cada uno sufrirla, reflexionarla, pelearla o internarse en ella aiosamente. La geografía institucional del doctorado es el espacio que como doctorantes transitaremos. Sea en el modo simbólico que fuera, gran parte de la decisión sigue siendo nuestra.

## REFERENCIAS

- Aparicio Pérez, D. T. (2005). *Insatisfacción Laboral*. Puleva Salud.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Braunstein, N. A., Pasternac, M., Benedito, G. y Saal, F. (2003). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo veintiuno editores.
- Catuara, S. (2020). *Las neuronas espejo: aprendizaje, imitación y empatía*. Bonallettera.
- Fried, Schnitman, Dora et al. (2005). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Argentina: Editorial Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg (1998). *Verdad y Método II*. Ed. Sígueme Salamanca, España.



- Gálvez, M. C. (2011). *Violencia de género: terrorismo en casa*. Editorial S.L., Formación Alcalá. Gobernanza MX. (2020, 29 de abril). <https://ya.co.ve/zQY>
- Goleman, D. (2019). ¿Qué es la empatía?, en *Inteligencia emocional. Empatía*. Barcelona-Reverté.
- Gomati, I., Blanco, L. (2019). *Manual de empatía en la enseñanza. Herramientas dirigidas a educadores para relacionarse, entender y conectarse con el otro en el ejercicio docente*. Bogotá: Javeriana
- Granda Carazas, S. (2006). La insatisfacción laboral como factor del bajo rendimiento del trabajador. *Quipukamayoc*, 13(26), 116-122. <https://doi.org/10.15381/quipu.v13i26.5405>
- Habermas, Jurgen (1993). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. México: Ed. Rel.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder, Barcelona.
- Heller, Agnes (1993). *Teoría de los sentimientos*. México. Fontamara.
- INEGI (2015). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Obtenido de Encuesta Intercensal 2015: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx>
- Jeffrey, D. (2016). A meta-ethnography of interview-based qualitative research studies on medical students' views and experiences of empathy. *Medical Teacher*, 1-7.
- Maneiro, Sar (2020). ¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad. Consultado el 31 de mayo de 2021, en: <http://www.iesalc.unesco.org/2020/06/18/comoprepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-latransicion-hacia-la-nueva-normalidad>
- Manrique, H. (2003). *¿Adaptación psicológica? Algunas consideraciones sobre la utilización del concepto de adaptación en psicología. Monografía de pregrado en psicología*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Martínez, F. (2020, 07 de Marzo). Mujeres cambian de vivienda para protegerse de violencia: Conapo. México: La Jornada. <https://url2.cl/ eTnWW>
- Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Revista Apuntes*. 56. (65-70)
- Naciones Unidas. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Informe de políticas: la educación durante la COVID - 19 y después de ella (Vol. 1, Issue 1). [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- Ortiz Osés, Andrés (1995) Mitología del héroe moderno. RIEV. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*. Año 43. Tomo XL. N.º 2 (1995), p. 381-393. ISSN 0212-7016
- Palmero, Francesc (2003). La Emoción desde el Modelo Biológico en *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Volumen: 6 Número: 13. <http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>

- Repetto, E. (1992). *Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Morata.
- Ricœur, Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE.
- Rojas, N. (2019). Causas de la insatisfacción laboral. Orientación laboral. <https://revistadigital.inesem.es/orientacion-laboral/causas-insatisfaccion-laboral/#:~:text=Se%20puede%20definir%20la%20insatisfacci%C3%B3n,la%20personalidad%20de%20cada%20persona>.
- Rubio, J. (2019, 08 de Marzo). La desigualdad tiene género. México: La cuestión social en México. <http://mexicosocial.org/la-desigualdadtiene-genero/>
- Ruiz Cuéllar, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista de Investigación Educativa*, XXV, 280.
- Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma e información*. Buenos Aires: Cactus y La Cebra Ediciones
- Thompson, Jhon B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad autónoma metropolitana. México.

# RECONSTRUIR SITUACIONES DE LECTURA DESDE LA REFLEXIÓN COLABORATIVA DE DOCENTES DEL NIVEL BÁSICO

MAURA VERÓNICA MATA DE LA PAZ  
FERNANDO BERNAL ACEVEDO

**E**ste capítulo recupera los resultados parciales de un trabajo de investigación más amplio que tiene como propósito fundamental establecer la naturaleza de las decisiones que se toman al adaptar a las condiciones didácticas específicas del aula, los objetos y las prácticas que provienen del ámbito de la cultura escrita.

En este trabajo presentaremos la ruta de análisis que hemos seguido para reconstruir los componentes didácticos de un conjunto de situaciones de lectura. Estas propuestas de acercamiento a los textos fueron planteadas y desarrolladas en contextos muy diferentes, pero tienen para nosotros un interés común: analizarlas a la luz del fenómeno de la transposición didáctica que implica el tránsito de las prácticas sociales de lectura al contexto particular de la escuela. Establecer los principales rasgos de esta transformación constituye el objetivo central de nuestro estudio.

## I. LOS PUNTOS DE PARTIDA

Como principio básico, asumiremos un concepto de lectura amplio que implica considerar dentro de este proceso la relación compleja que se establece entre las capacidades cognitivas y lingüísticas del sujeto con las características específicas de los materiales de lectura que integran en su conjunto una propuesta de significación. De manera central, nos interesa particularmente una aproximación a los procesos de interpretación que suponen considerar la obra escrita en toda su materialidad.

### 1. El libro y la lectura

Nuestra principal inspiración para conformar este concepto proviene de la perspectiva teórica de la historia cultural sobre el libro y la lectura, que sostiene que las significaciones de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido y apropiado por sus lectores o auditores (Chartier, 1994). Como ha señalado R. Chartier refiriéndose a esta compleja propuesta de significado que integra la

materialidad del libro en su conjunto: «Los lectores jamás se enfrentan con textos abstractos, ideales, desprendidos de toda materialidad, manejan o perciben objetos y formas cuyas estructuras y modalidades gobiernan la lectura (o la escucha) y en consecuencia la posible comprensión del texto leído (o escuchado)» (1994, p. 24).

De esta perspectiva teórica retomamos también el concepto de «comunidades de lectores», que establece que la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios y hábitos. Este concepto hace alusión también a los diferentes modos de leer, al reconocimiento de varios contrastes entre competencias lectoras, entre normas y convenciones de lectura y entre las expectativas y los intereses muy diversos que los diferentes grupos de lectores depositan en esta práctica. Este concepto nos permite, sobre todo, comprender las distintas determinaciones que gobiernan las prácticas de acceso al significado y que dependen de las maneras en que los textos pueden ser leídos de distinto modo por lectores que no disponen de los mismos instrumentos intelectuales y que no mantienen una misma relación con lo escrito (Chartier, 1994).

Las distinciones establecidas por este autor son importantes para nuestro trabajo porque nos permiten asumir cada acto de búsqueda de significado en el texto como una modalidad concreta que trasciende una visión abstracta del acto de lectura. De este modo, es posible redefinir, dentro de una actividad comprensiva sobre el texto, el papel que juega dentro de esta modalidad una figura como el mediador. Dicho en otros términos, no existiría una definición o caracterización general de la figura del mediador que coadyuva en el acceso al significado sino una forma de participación concreta o acompañamiento que depende del contexto específico de cada situación de lectura.

En lo que concierne al análisis de los materiales escritos, hemos adoptado también una perspectiva de análisis que considera a los libros como una totalidad que propone un significado a través de los distintos elementos que lo conforman. De manera particular, nuestro trabajo recupera las aportaciones fundamentales de los autores que analizan desde diversas perspectivas, el surgimiento del producto editorial conocido como libro álbum (Nikolajeva y Scott, 2001, Silva-Díaz, 2005, Van der Linden, 2015). El álbum ilustrado es un objeto cultural muy atractivo para los niños y los adultos, pero a la vez muy demandante en cuanto a los retos que implica su propuesta de significación. En este tipo de libros intervienen dos códigos que se interrelacionan: texto e imagen, que aportan información para elaborar el significado de la historia (Colomer, 2002). Silva-Díaz ha señalado como principales

rasgos del libro álbum «la preponderancia de la imagen en la mayoría de las páginas y la confluencia de dos códigos, el léxico y el visual» (2006, p. 45), establece, además, que la imagen cumple dos grandes funciones narrativas: la que se refiere a la creación del mundo ficcional mediante el ambiente, los personajes, el punto de vista y la que expresa a través de las acciones.

El análisis de los libros álbum nos ha permitido esbozar algunas de sus características principales, sin embargo, somos conscientes de la complejidad que supone una caracterización exhaustiva de estos objetos escritos. Como lo ha señalado Sophie Van der Linden (2007), los álbumes escapan a toda tentativa de fijación de sus reglas y de modelización de sus principios y asegura que el estudio del libro álbum no puede más que funcionar a través de la singularidad y del análisis de propuestas concretas.

El libro álbum ha adquirido en los años recientes una presencia muy importante dentro de las propuestas editoriales y se ha instalado poco a poco en la amplia diversidad de prácticas de lectura, sobre todo aquellas en las que participan sujetos para quienes el acercamiento a los libros y la lectura comenzó generalmente a edades muy tempranas y muy posiblemente, dentro del círculo familiar o en los ámbitos de participación social inmediata. Dentro de la escuela el encuentro de los niños con este objeto editorial tan particular guarda una historia mucho más compleja, dados los retos que supone la incorporación de este material tan diverso en las actividades escolares cotidianas. Estos retos implican asumir varias consecuencias importantes, entre ellas, la toma de conciencia de la enorme complejidad que representa abordar este objeto en las prácticas desarrolladas por los sujetos que se encuentran en un proceso escolar inicial de formación como lectores.

## **2. Las situaciones de lectura, del ámbito de lo social al espacio didáctico**

En el ámbito de la participación social, es vital la interacción de los sujetos en formación con el libro para que éstos puedan adquirir y desarrollar las distintas prácticas lectoras propias de los lectores competentes. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta, que los distintos objetos escritos que provienen de la actividad editorial constituyen, como lo hemos señalado, una propuesta de significación compleja. En efecto, es necesario tener en cuenta que la construcción de un objeto material de lectura requiere de la participación de varios actores quienes colaboran en la integración de la propuesta de significado dirigida al lector potencial, que en nuestro caso serían los primeros lectores.

Ahora bien, cuando se habla de lectores en etapa de formación inicial, se ha establecido un cierto consenso en torno a que los materiales de lectura idóneos son aquellos que están conformados por imágenes y texto en una disposición peculiar, es decir aquellos que se han denominado como libros álbum. Sin embargo, debemos tomar distancia de esta posición optimista porque, como lo hemos señalado, el protocolo de lectura que establecen los álbumes ilustrados es muy particular y complejo ya que intentan conformar un significado confiriendo un papel específico y relevante a cada uno de sus elementos dentro de una totalidad integrada (Arizpe y Styles, 2004). Recordemos que este tipo de obras expresan en cada uno de sus rasgos distintivos, el contenido y la intención del autor, del ilustrador y del editor.

De esta manera, al proponer un trabajo didáctico con estos materiales, es necesario tomar un conjunto de decisiones para desarrollar una situación de lectura similar o lo más cercanamente posible a una situación social de lectura. Para el análisis de las transformaciones que experimenta un objeto o una práctica social al ingresar al currículum oficial, y eventualmente a las prácticas efectivas dentro del aula, retomamos los planteamientos desarrollados por Lerner (2001) quien examina este proceso tomando como base la noción de transposición didáctica propuesta originalmente por Chevallard (1997) en el campo de la educación matemática. Como lo ha establecido esta autora, los contenidos que se trabajan en el aula para promover la lectura y la escritura, según los enfoques más recientes, se derivan de los «quehaceres» que realiza el lector, los privados y los sociales, que al llevarlos a la escuela pasan, necesariamente, por este proceso de transposición en el que la situación de lectura social sufre una transformación al constituirse como una situación didáctica de lectura. Sabemos que la escuela tiene la función primordial de proporcionar los saberes fundamentales relativos a la lectura y la escritura, por lo tanto, habrá de formar a los niños del nivel básico como lectores y escritores que tendrán que apropiarse de estas prácticas sociales específicas.

En una situación de lectura social intervienen el objeto escrito y el lector potencial, además la relación que se da entre estos dos elementos en un acto de cultura escrita, puede desarrollarse en forma autónoma o a partir de un mediador. En el caso de que el lector ejerza su autonomía, podrá manipular directamente el material escrito, interactuar con él desde el momento en que lo selecciona, lo explora, da vuelta a las páginas, se detiene, o se regresa de acuerdo con lo que llama su atención. En cuanto a la lectura realizada a través de un acompañante, esto significa que hay una mediación que realizan los padres o personas cercanas a los pequeños

para que puedan acceder al significado del libro cuando no pueden hacerlo por su propia cuenta. Nos referimos entonces, a una mediación en la que el niño lee a través de alguien, situación en la que el pequeño puede solicitar detenerse en alguna página, avanzar o regresar, según sus intereses o dudas.

En una situación didáctica de lectura participan también los dos elementos mencionados, el objeto escrito editorial, el lector potencial y existe, de igual forma, una relación que se establece entre estos elementos, además, puede estar presente el mediador, que en este caso es el docente. El diseño de la situación didáctica de lectura implica generalmente transformaciones en tres procesos que involucran las prácticas dentro de la escuela: adaptaciones materiales al objeto escrito original, nuevas formas de interacción y contacto con el libro y diferentes maneras de leer que se dan a través de la mediación. Es justamente en el esfuerzo por comprender la naturaleza específica de este tránsito que experimentan las situaciones de lectura que se desarrollan en el plano de lo social, para convertirse en situaciones didácticas dentro del aula, que se ubica nuestro principal objeto de interés.

### **3. Construir un colectivo para reconstruir situaciones de lectura**

Para alcanzar el propósito fundamental que nos hemos planteado en este estudio, decidimos realizar, como ya hemos mencionado, un análisis colectivo de situaciones de lectura, porque consideramos que la discusión con otros nos permitiría profundizar en la naturaleza de las decisiones que intervienen en una situación didáctica específica en este campo. Imaginamos un colectivo integrado por interlocutores que pueden aportar conocimientos, propuestas, experiencias, puntos de vista, dudas, reflexiones, es decir, que sean capaces de establecer puntos de encuentro y desencuentro sobre esta unidad de análisis. Consideramos necesario, entonces, generar un espacio en el que sea posible desarrollar esta discusión a partir del planteamiento de problemas específicos sobre las situaciones de lectura.

Tomamos la decisión, en primer lugar, de invitar a docentes que contaran con experiencia en el trabajo didáctico en primer grado, particularmente, en lo que concierne a los procesos de alfabetización inicial; que fueran, además, lectores de libros infantiles; que mostraran rasgos de los lectores competentes como saber recomendar un libro, opinar sobre alguna obra; tener sensibilidad para identificar aquellos materiales que pueden ser significativos para los niños y que, en la medida de lo posible, fueran docentes que contaran con antecedentes en la elaboración de situaciones didácticas.

El proceso de búsqueda de los docentes participantes en el colectivo, implicó el desarrollo de varias fases, en primer lugar, establecer un contacto con los posibles candidatos a partir de un conocimiento inicial sobre su desempeño y además conocer sus temas de interés y sus principales preocupaciones sobre la profesión docente. Una vez integrado un grupo inicial de docentes, se le presentó el proyecto y se le explicó en términos generales el propósito central de la investigación. Fue necesario, desde luego, establecer acuerdos acerca del tiempo que sería conveniente dedicar por semana, los días precisos y los horarios más adecuados.

La invitación final se hizo a cuatro docentes mujeres, quienes al conocer en términos generales el proyecto decidieron participar y manifestaron que su interés por colaborar radicaba en la oportunidad de dialogar sobre un tema que les parece central en su labor como formadoras del lector en la alfabetización inicial. Además, señalaron que este espacio les permitiría enriquecer sus conocimientos didácticos y acrecentar su formación como lectoras de literatura infantil contemporánea. Las maestras que integraron finalmente el colectivo tienen cinco años de servicio y realizan su labor en escuelas primarias públicas de los estados de Durango y Aguascalientes, en el centro norte de México. Todas trabajan con alumnos de los primeros grados de educación primaria y conocen los materiales de lectura que hay en sus escuelas y otros libros infantiles que son parte de su acervo personal. Ellas manifiestan también que constantemente están tratando de buscar cómo solucionar los retos que les demanda su profesión al desempeñarse en los primeros grados, bajo las condiciones específicas que prevalecen hoy en día en las escuelas públicas del nivel básico en México.

Por todo lo mencionado, consideramos que las docentes cumplen con los rasgos necesarios para conformar un equipo de trabajo con el potencial adecuado para desarrollar el análisis de las situaciones didácticas de lectura que hemos asumido dentro de este proyecto.

El funcionamiento del colectivo de docentes demandó establecer los criterios fundamentales bajo los cuales fuera posible propiciar el diálogo entre los participantes. En primer lugar, desde un principio se tomó la decisión de desarrollar las sesiones de discusión mediante una plataforma virtual de colaboración, dada la distancia que existía entre los lugares en los que radicaban los integrantes. La decisión sobre esta forma de trabajo mostró aún más su fortaleza y pertinencia con las condiciones impuestas posteriormente por la contingencia sanitaria, motivada por la aparición y diseminación a nivel global del virus SARS-CoV-2.

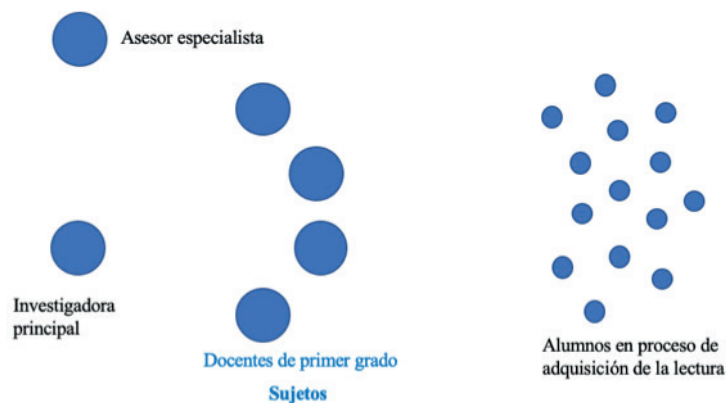


Una vez establecido el desarrollo regular de las sesiones fue necesario decidir sobre los temas básicos de discusión y los elementos teóricos adecuados desde los cuales era indispensable partir para integrar un marco común. El desarrollo del trabajo dentro del colectivo ha implicado que cada miembro pueda participar de acuerdo a su propia construcción y al mismo tiempo, aprovechar este espacio para enriquecer su conocimiento al colaborar en este ejercicio. Es por esto que, en la constitución de este grupo de trabajo, ha sido fundamental también la orientación de un asesor especialista que monitorea el proceso desarrollado, que interviene en las discusiones ayudando a la toma de conciencia y la comprensión de los conceptos más complejos, y que además proporciona una mayor confianza y seguridad en la toma de decisiones.

La coordinación de este grupo de trabajo requiere también, desde luego, de la necesaria dirección del colectivo por parte de la investigadora principal. Su participación involucra el desarrollo y conducción de cada una de las sesiones de análisis de las situaciones de lectura. Se trata de guiar al colectivo a partir del establecimiento de bases comunes, de proporcionar herramientas de análisis para reflexionar sobre situaciones diseñadas en diversos contextos, así como de conducir al grupo de una manera efectiva en la construcción de situaciones didácticas de propia manufactura.

El objetivo primordial de este grupo es, en concreto, dialogar y generar reflexiones que en algún momento puedan representar aportaciones valiosas para el campo de conocimiento que atañe a la didáctica de la lectura en la alfabetización inicial.

FIGURA 1. REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DEL COLECTIVO INTEGRADO POR LOS AGENTES QUE INTERACTÚAN EN EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS DE LECTURA.



#### 4. La perspectiva de análisis dentro del colectivo

La adopción de una perspectiva de análisis por parte del colectivo ha implicado la consideración cuidadosa de algunos elementos que nos parecen centrales.

- **Criterios para el análisis de las situaciones**

Como ya lo hemos establecido, el principal objeto de estudio en este trabajo son las situaciones didácticas de lectura. De manera particular, tratamos de establecer la naturaleza de las transformaciones que se efectúan para tratar de incorporar dentro del aula prácticas sociales que implican el abordaje de los textos. Para llevar a cabo esta operación, tomamos como base tres criterios de análisis que tratan de dar cuenta de este complejo proceso de adaptación que se realiza dentro de las especificidades del trabajo didáctico, a los constitutivos fundamentales de todo acto de lectura. Describiremos a continuación estos criterios:

- a) **Modificaciones materiales al objeto escrito original.** Este aspecto contempla las adaptaciones que el mediador (docente, creador de materiales educativos, padres de familia) realiza al libro, para construir generalmente una nueva propuesta de significado, que puede implicar la elaboración de uno o varios soportes materiales ya sean audiovisuales o de otro tipo, y que consideren el lector potencial hacia el que van dirigidos. Lo importante de estas modificaciones es lograr que el niño pueda acceder a la obra de alguna manera y participar en el acto de lectura.
- b) **Interacción y contacto con el objeto escrito.** Este criterio de análisis se refiere a las formas en las que el mediador plantea que el lector en formación tenga contacto con la obra. Estos encuentros con los materiales escritos pueden ser directos o indirectos e implican para el lector potencial ciertas posibilidades de autonomía y de manipulación de acuerdo con las condiciones creadas para ello.
- c) **Formas de mediación y modalidades de lectura.** Con este criterio se pretende dar cuenta de las maneras en las que se realiza la lectura y de las formas en las cuales el lector puede tener acceso al significado, es decir, se trata de establecer si el lector en formación se acerca al significado del texto a través del mediador o en forma autónoma. En estas modalidades diversas de lectura participan los niños, los mediadores y los recursos didácticos que surgen como resultado de las adaptaciones materiales a los escritos originales.

Es importante señalar que los primeros lectores requieren, como ya hemos visto, de un acompañante mientras se van adentrando al mundo de la lectura. Es así como se hace presente esta figura del mediador tanto en las situaciones sociales de lectura como en las situaciones con una intención didáctica. En una situación de lectura social el rol de mediador lo desempeñan generalmente los padres de familia o personas cercanas que acompañan al niño para que logre tener acceso al significado. Sin embargo y por la naturaleza misma de la práctica social, los mediadores en este ámbito no tienen una intención propiamente didáctica al desarrollar esta tarea. Por el contrario, en una situación didáctica de lectura, se apela a la participación necesaria del docente como el mediador que favorece el acceso al significado y además persigue una intención didáctica precisa. Esta mediación supone realizar acciones como el modelado de la práctica de lectura, intervenir de manera puntual y proponer tareas específicas de reconstrucción del contenido del texto.

- **La mediación en la lectura y las intervenciones puntuales**

Mucho se ha hablado en torno a la importancia de la función de un mediador para acompañar a los lectores debutantes en sus primeros acercamientos a los textos. Existen hoy en día múltiples programas de formación que tratan de ofrecer herramientas para que distintas personas puedan llevar a cabo esta tarea de fomento a la lectura en los más diversos contextos, desde el ámbito familiar hasta los espacios novedosos creados por distintas organizaciones. La mediación es entonces un componente muy relevante de las diversas iniciativas que tienen como propósito la formación lectora en su dimensión como práctica social.

Como parte del diseño didáctico de las situaciones de lectura, el docente suele asumir también esta función de mediador dado que, por definición, los sujetos con los que trabaja se encuentran en diversos momentos de su proceso de formación como lectores. No obstante, la función del docente como favorecedor de los procesos de lectura, y en general de acercamiento a los textos, es mucho más amplio y sus acciones dentro del aula pueden estar orientadas también por intenciones didácticas concretas. Es por esto último que, en ocasiones, el docente suele delegar esta función en una persona distinta considerando que, al hacerlo, puede generar respuestas y resultados provechosos a favor de alcanzar la intención didáctica, es entonces que en este trabajo hablamos de una *mediación delegada*. Al hablar de este término, podemos señalar que, en la situación didáctica de lectura, además de que estén presentes el lector potencial y el docente como mediador, es factible contar con una tercera

figura quien desempeñará también este rol. Nos referimos a un tercer acompañante que puede ser el padre de familia, un personaje ficcional, un actor, un bibliotecario, otro docente, entre otros y que tendrá bajo su cargo el desarrollo de tareas muy particulares dentro de la situación didáctica de lectura.

En términos generales, favorecer el acceso al significado se refiere a realizar acciones específicas para que los niños en proceso de adquisición de la lectura puedan construir el sentido propuesto por los libros que se abordan dentro de la situación. El modelado de la práctica de lectura que realiza un mediador lo planteamos como una acción que consiste en poner en escena, ante los lectores potenciales, el acto de leer en sí mismo, ejecutando los gestos propios que realiza un lector como tomar el libro, dar vuelta a la página, enfocar la mirada hacia algunas partes concretas, avanzar en las páginas para conocer el contenido de la obra, detenerse en algún guiño que aporte información para la construcción del sentido, es decir, mostrar a los niños cómo desarrollar esta actividad de interacción con el objeto escrito.

Las intervenciones puntuales son todas aquellas acciones y orientaciones del docente que tienen como finalidad que los alumnos se mantengan atentos y concentrados en las tareas que impliquen el desarrollo de la situación didáctica de lectura en su conjunto. Por último, en cuanto a las tareas de reconstrucción, nos referimos a las actividades en las participan los niños plasmando el sentido que lograron construir a través del mediador (Kaufman, 2007). En este tipo de tareas se considera fundamental, proponer realizaciones que permitan compartir el significado construido por parte de los niños sobre la historia y cómo ellos lo pueden relacionar con sus propias experiencias de vida.

- **La situación de lectura como unidad de análisis**

Como lo hemos señalado, en este trabajo la unidad de análisis principal es la situación de lectura, entendida como el conjunto de decisiones didácticas que se toman para desarrollar actividades que contribuyan a la formación del lector. En este estudio se abordarán tres tipos de situaciones didácticas:

- a) Situaciones de lectura diseñadas y comunicadas a los docentes como parte del desarrollo curricular. En este caso, se analizan situaciones que involucran prácticas de lectura propuestas en un contexto de educación a distancia dentro del programa *Aprende en Casa II*, que la Secretaría de Educación Pública en México

- ha desarrollado como modalidad alternativa de atención a los educandos frente a las condiciones impuestas por la pandemia.
- b) Situaciones de lectura propuestas en un contexto de formación inicial docente. Se trata de situaciones didácticas diseñadas y puestas en práctica por parte de un maestro en formación, bajo la mirada de un docente asesor y un docente titular de grupo. En este trabajo nos ha interesado este tipo de situaciones dado el enfoque colaborativo que hemos adoptado para el análisis y la construcción de situaciones didácticas de lectura y por el hecho de que la formación inicial docente representa una actividad central a la que nos hemos dedicado los autores del presente estudio.
  - c) Las situaciones de lectura derivadas de la construcción colaborativa. Estas situaciones implican un proceso de diseño y aplicación en los grupos escolares por parte de cada una de las docentes integrantes del colectivo, con el fin de derivar un conocimiento que contribuya al establecimiento de principios didácticos a partir de la reflexión, la discusión teórica y los resultados obtenidos en cada uno de los ámbitos.

Presentamos a continuación los resultados preliminares del análisis didáctico efectuado en cada uno de estos tres tipos de situaciones.

## II. ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES

En este trabajo pretendemos analizar situaciones de lectura como una oportunidad para reflexionar acerca de los principios de orden didáctico que surgen de la consideración de las condiciones específicas en las que cada una de éstas se plantea. En el primer tipo de situaciones, nos interesó particularmente determinar cómo se podrían desarrollar este tipo de actividades de lectura en una condición de educación a distancia, es decir, cómo fue resuelto el reto que implica realizar una tarea netamente escolar bajo las condiciones que se generan en una propuesta de aprendizaje en casa. En razón de ello nos dimos a la tarea de revisar algunas clases de la asignatura de *Lengua Materna. Español. Primer grado* de educación primaria, dentro del programa *Aprende en casa II* al que nos referimos anteriormente.

### 1. Situaciones de lectura diseñadas y comunicadas a los docentes como parte del desarrollo curricular

Elegimos una actividad de lectura planteada a los alumnos mediante un video que tenía como título *Mi perrita Pía y yo*. En este material audiovisual participan di-

ferentes profesionales del ámbito artístico: la actriz Laura Padilla leyendo (voz) y Carlos Matus a cargo del ambiente sonoro. Se trata de una elaboración del programa Epidemia de cuentos de la Compañía Nacional de Teatro del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Esta situación llamó nuestra atención porque se propone a partir de una estructura de significación que podemos considerar dentro de lo que se ha llamado un producto multimodal (Kress y Bezemer, 2009).

En el programa correspondiente a *Lengua Materna. Español*, grabado para la TV en diciembre de 2020 y que tenía como título *¡Todos podemos ayudarnos!* se plantean varias situaciones de lectura en las que se involucran también distintos materiales. Se tenía como propósito general de la clase que los alumnos de primer grado conocieran algunos cuentos en los que se abordan sentimientos muy profundos como el afecto, el cariño y la simpatía. En el caso particular de esta emisión, los sentimientos se expresaban hacia un perrito, al atender su cuidado y al tratar de hacerlo sentir bien.

En las indicaciones establecidas para el desarrollo de la clase se solicitó a los niños que observaran esta historia sobre amistad y compañerismo, que se fijaran en los dibujos que la narradora presentaba para que vieran que ellos podían hacer creaciones similares. Se les pidió, además, que pusieran mucha atención al video que narra la historia a la que ya hemos hecho referencia.

La narración gira en torno al vínculo emocional que se desarrolla a partir de la convivencia que tienen la protagonista del relato y su mascota llamada Pía. La historia inicia contando los momentos en los que se conocen y prosigue haciendo un recuento emotivo de los lugares y los recuerdos felices que comparten. El lazo que las une, según la trama, surge del gesto generoso de una persona al adoptar, por así decirlo, a una perrita sin dueño para darle su protección, atención y cuidados. Estas acciones que recibe la mascota con un gran cariño, se corresponden con el afecto que, a su vez, demuestra siempre a su dueña en cada encuentro y aventura vividos. La historia destaca cómo la emoción, la alegría y el cariño de la perrita hace que la dueña entienda de una manera profunda lo que es el amor, tal y como se expresa en el relato.

Como se ha mencionado, el formato en el que se presenta este cuento es un video en el que la actriz lee en voz alta mientras que la historia se muestra enfocando con la cámara diversas escenas creadas para acompañar la lectura del texto. Se utilizaron materiales sencillos para representar los personajes y los distintos episodios que narran las múltiples aventuras compartidas. Los diferentes cuadros escénicos

se proyectan en una toma continua de la cámara con la finalidad de enfatizar la secuencialidad de la trama narrativa.

En el video se presenta como fondo el espacio de una biblioteca real, en la que en varias de sus áreas y sobre los libros, se ha recreado cada uno de los episodios que conforman esta historia. La maquetación por escena se construyó con los personajes elaborados con dibujos en hojas adheribles (*postits*), además de algodón e hilo. La dueña aparece dibujada en esas hojas y con el pelo rizado hecho con hilo. La perrita Pía se formó con algodón mientras que la cabeza y la cola estaban dibujadas en papel. Algunos elementos de la escenografía como la puerta y ventanas de una casa, el sol y las estrellas se muestran también dibujados en estas hojas. Este tipo de material adherible se utilizó para representar con escritura la onomatopeya «zzzzz» y la palabra «FIN». Algunas escenas se mostraron utilizando algún tipo de efecto: telas que simulaban el agua, un mapa con lugares marcados, una botella como balsa y unas burbujas lanzadas en el momento en que se mencionan en la lectura; se hizo uso además de la iluminación para representar el inicio del día en el episodio final mientras que la narración se acompañó con música de fondo, en este caso, con una melodía conmovedora, que contribuía a conferir un efecto aún más emotivo al relato. El video se presentaba subtulado, es decir, a medida que la actriz realizaba la lectura, aparecía en la parte inferior de la pantalla cada una de las oraciones del texto. La artista en su rol de mediadora desarrollaba una lectura muy clara, con una entonación que demostraba una gran emotividad y una profunda comprensión del texto, condición que contribuía, sin duda, a la construcción del sentido por parte del receptor.

Algunas observaciones que las integrantes del colectivo hicieron sobre esta situación de lectura, se centraron en la escasa intervención por parte de la docente invitada a la clase en el programa de televisión puesto que se concretó a proponer a los niños ver el video y realizar algunos comentarios mínimos al final. Dentro de la actividad, no se planteó a los niños analizar algunas claves de la emisión que podrían conducir a la comprensión del significado en forma más precisa. Algo que las docentes del colectivo consideraron también como inadecuado fue el hecho de que previamente se solicitara a los niños observar los dibujos que se presentaban en el video y que prepararan hojas, lápices y colores sin un objetivo preciso puesto que estas indicaciones no se retomaron posteriormente.

El colectivo mencionó que en esta situación se hicieron grandes modificaciones materiales al objeto escrito original, puesto que se realizó un video, en el cual, en lugar de imágenes, la historia se presentó a partir de bosquejos (similares a los

que haría un niño) así como de objetos agrupados en la forma de un escenario. Las docentes hicieron referencia también a la manera peculiar en la que la narración se desarrolló en una biblioteca dentro de la cual se hizo un recorrido de las escenas del cuento mientras se hacía la lectura en voz alta. De igual forma, señalaron que la información que se leía y se mostraba tenía una relación simétrica entre narración e imagen, es decir, que el texto leído coincidía con el sentido propuesto por los distintos escenarios enfocados con la cámara. Pensamos que estas apreciaciones que hace el equipo de docentes muestran que han profundizado en el análisis de los materiales de lectura y particularmente en el conocimiento de las características de los álbumes, como objeto editorial complejo. Es notorio que son ahora capaces de identificar con mayor precisión el tipo de adaptaciones materiales que se hicieron a la obra.

Otra de las observaciones que realizaron las docentes del colectivo fue que tal vez los subtítulos que aparecen en el video no son en realidad el mismo texto del relato original. Consideran que los diseñadores propusieron algo similar a cuando una obra se adapta para hacer una película o un cortometraje, dado que el texto que se presenta es una versión resumida. Esta acción sería el resultado de las transformaciones fundamentales que implica el diseño de una situación didáctica de lectura, como se ha venido observando en otras de las actividades analizadas.

El equipo de docentes dudó, en un primer momento, acerca de que esta propuesta de trabajo constituyera plenamente una situación de lectura. Ellas hipotetizaron que tal vez se trataba de «una narración oral», de una interpretación más próxima a la de una historia contada y no propiamente de una lectura. A esta apreciación contribuyó el hecho de que, dentro del video no se veía a la persona leyendo, ni se observaba el libro y por lo tanto no eran evidentes los gestos que realiza habitualmente un lector, por ejemplo, seguir con la mirada el texto y dar vuelta a las páginas. Las docentes argumentaron en el sentido de que la situación de lectura se había transformado tanto que ya no se parecía a una situación social de interpretación del texto, que quizá los niños con esta actividad no estaban aprendiendo realmente a leer, sino tal vez solamente a ver videos de una manera similar a cuando presencian otro tipo de programas televisivos habituales para ellos como las caricaturas.

Ante estas ideas, se les planteó a las integrantes del colectivo la interrogante de si la emisión oral que se escuchaba en el video poseía algunas características propias de la lengua escrita. Ellas dudaron al tratar de articular una respuesta y en consecuencia consideraron de manera preliminar que no era cercana a la expresión



escrita, puesto que la narración se presentaba claramente en forma oral sin una presencia evidente del texto. Ante este momento inicial de duda, se les propuso analizar nuevamente el video de la historia. A partir de una observación más cuidadosa, se dieron cuenta de que la versión original contenía el texto del cuento en forma de subtítulos que se mostraban mientras la actriz leía en voz alta. La consideración de este recurso llevó al grupo de docentes a señalar que presentar el video de la historia acompañado del texto correspondiente, constituía una decisión didáctica más pertinente para los niños que están en proceso de adquisición de la lectura. Las docentes coincidieron, de forma general, en que era mejor que los videos de los cuentos tuvieran subtítulos, porque los niños que están aprendiendo a leer y escribir pasaban por un proceso similar a cuando se aprende un nuevo idioma: que al principio se conocen unas palabras y otras no y que ayuda mucho tener la oportunidad escuchar y ver de manera simultánea el texto como pasa habitualmente cuando vemos series y películas.

Además, es importante agregar que, en la medida en que las docentes fueron realizando el análisis de otras situaciones de lectura reafirmaron que la proyección de *Mi perrita Pía y yo* podría efectivamente considerarse como una actividad de lectura con pleno derecho. En cuanto a este último aspecto, las docentes constataron finalmente que el lenguaje oral escuchado presentaba una sintaxis organizada y vocabulario propios de las convencionalidades del lenguaje escrito. Sin embargo, insistieron en que esta situación de lectura no tenía como finalidad realmente que el niño siguiera el texto porque el recorrido del escenario que se hacía con la cámara y la presentación de los títulos a leer se realizaban muy rápido, entonces solo podría concretarse a ver las imágenes o escenarios y escuchar el relato.

En términos generales este objeto multimodal creado como parte de esta situación de lectura, implica interactuar con los dos lenguajes expuestos: el icónico (observado) y el textual (escuchado y visualizado), lo que genera una propuesta de significado realmente compleja. El colectivo de docentes mencionó que este material audiovisual es indudablemente interesante y atractivo, sin embargo, considera que no está hecho y presentado para que el niño participe de una manera directa en una práctica de lectura en sentido pleno, más bien, la situación implica que se involucre en un tipo de actividad cuya composición le demanda, en mayor medida, una participación visual y auditiva.

Al revisar lo que contempla la intención didáctica establecida en los programas del grado, las docentes reconocieron que en la situación analizada se presenta un

modelo de lectura en voz alta que enfatiza una entonación, ritmo e interpretación, sin embargo, como lo hemos señalado, no se puede observar el lector, ni los gestos que realiza con el material de lectura. Afirman, de igual manera, que no hay una intervención docente específica para favorecer en los alumnos una interacción más directa con la obra para explorar los escenarios y el texto. Al respecto es importante destacar que en el *Libro para el maestro. Lengua Materna. Primer grado* (SEP, 2018) se plantea que cuando el docente lee en voz alta, el alumno entra en contacto con el lenguaje escrito, con el léxico de los cuentos, con la superestructura del género literario y que experimenta la lectura por placer, aspectos que consideramos determinantes en este proceso de formación del lector debutante.

## 2. Situaciones de lectura propuestas en un contexto de formación inicial docente

Como ya hemos mencionado, otro tipo de situaciones de lectura que consideramos relevante para profundizar en las decisiones didácticas con un potencial favorable, es el que se desarrolla en el espacio de la formación inicial docente. En un ámbito de esta naturaleza, existe un proceso de acompañamiento al futuro maestro que puede contribuir para que la construcción del diseño didáctico contemple los elementos más pertinentes.

En esta sección abordaremos el análisis de situaciones didácticas de lectura específicas y situaciones organizadas en secuencia. Por lo anterior y con respecto al primer tipo, decidimos abordar una situación de lectura desarrollada por madres de familia frente a un grupo de niños pequeños en el marco de un proyecto escolar de mejora y en la que participaron en la organización la docente titular del grupo, quien era también la encargada de la biblioteca de la escuela, la maestra en formación y el docente de la escuela normal. Respecto a las situaciones en secuencia y que contaron, en este caso, con una intervención más directa por parte de una maestra en formación, nos ha parecido muy interesante analizar los elementos que se consideraron indispensables para establecer un vínculo posible entre diversas actividades de lectura que abordaron materiales de literatura infantil del mismo autor.

Sobre las situaciones de lectura específicas, abordaremos el trabajo realizado por una docente en formación a la que llamaremos «Maestra Juanita». En el caso de las situaciones estructuradas en forma de secuencia, haremos referencia al trabajo llevado a cabo por otra maestra en formación a quien denominaremos «Maestra Gema». Seleccionamos las situaciones didácticas desarrolladas por estas docentes a

partir de la experiencia que como formadores hemos acumulado a lo largo de varios años dentro de una escuela normal que se ubica en el centro norte de México. Como parte de estas acciones formativas y de acompañamiento, hemos incorporado de manera cada vez más decidida recursos novedosos de mediación que ayuden a las futuras docentes en su faceta como formadoras de los niños como lectores.

- **El pato y la muerte: las madres de familia leen en el aula**

Esta situación de lectura específica, se realizó con un grupo de segundo grado de una escuela primaria pública en un contexto semiurbano del estado de Aguascalientes, México. La maestra en formación participó en la organización previa y en el desarrollo de la actividad con un grupo de cinco madres de familia. Estas personas de la comunidad desempeñaron un rol como mediadoras de lectura en el sentido de llevar a cabo una intervención con el texto que favoreciera en los participantes el acceso al significado.

El libro que se eligió dentro de esta situación de lectura fue *El pato y la muerte*, del autor alemán Wolf Erlbruch. Este álbum ilustrado es una obra que aborda el tema de la muerte y en cierta medida, el duelo. Se trata de una historia en la que el pato va a morir inevitablemente y la muerte como personaje lo acompaña desde días antes del deceso. Entonces, ambos personajes comparten un período en el que conviven, lo que les permite conocerse un poco y comprenderse mutuamente. En esta historia el pato se reconoce desahuciado porque la muerte está a su lado y en el fondo tiene miedo de dejar este mundo, pero al final acepta este inevitable acontecimiento con sensatez y madurez. La muerte, en su rol de llevarse a los vivos, asume el sentimiento de la pérdida y el duelo. El contenido de este libro pudiera parecer fuerte para abordarlo con los niños, sin embargo, su propuesta de significación pretende que los lectores experimenten lo complejo de esta situación y desarrollen un sentimiento de empatía al proponerles, de algún modo, ponerse en el lugar de ambos personajes.

Las maestras y las madres de familia tomaron varias decisiones didácticas que se traducen en la realización de adaptaciones del objeto material original, es decir, elaboraron, a partir de estas decisiones, una nueva propuesta de significación. La primera de estas decisiones consistió en elaborar un libro semejante al seleccionado, pero en un formato de grandes dimensiones, en el que trataron de hacer visible la historia a partir de las imágenes principalmente. Este formato, por su gran tamaño, nos recuerda al utilizado antiguamente en los cantorales o

libros para coros, que tenía la función de que los integrantes pudieran realizar una lectura a distancia y para ello había una persona que se encargaba de dar vuelta a las páginas (Torné, 2001).

Para esta situación y como parte de las modificaciones efectuadas al texto, se registraron en hojas engrapadas los diálogos que leían las madres de familia. Sobre esta adaptación material, el colectivo de docentes mencionó que las mediadoras habían hecho una especie de «libreto» en el que se retoma el texto de la historia para darle lectura en voz alta mientras los niños observan las páginas del libro en formato más grande. En términos generales, podemos señalar que hubo una adaptación material considerable, que implicó una transformación a la obra de origen. Consideramos que estas decisiones tienen consecuencias importantes en la elaboración del significado por parte de los niños, porque se enfrentan a dos soportes materiales hasta cierto punto distintos: el libro en formato grande y «los libretos», como lo afirma una de las docentes del colectivo. Estos soportes, desde nuestro punto de vista, pretendían confluir en la historia que proponía la obra: uno que vehiculizaba el código visual que fue modificado (libro en grande) y otro que abordaba el código textual, que fue accesible al escuchar la lectura en voz alta a partir de un libreto reproducido para cada madre de familia y para las maestras.

Es importante señalar que la elaboración del libro de gran tamaño incluyó la creación, por parte de las madres de familia, de una portada que no corresponde completamente al objeto escrito original en cuanto a la imagen. La ilustración presentaba los dos personajes del cuento (el pato y la muerte), mientras que el álbum original solo al pato como protagonista. Como podemos observar, esta decisión representa, en cierto modo una resignificación de la historia en la que se pretende otorgar el mismo peso en relevancia a los dos personajes. Además, en esta nueva realización material, es la portada la única página con lenguaje escrito, porque contiene el título mientras que las demás páginas solo muestran imágenes, algunas de las cuales se modificaron al unirlos. Se trata evidentemente de cambios importantes a la estructura visual y textual del libro álbum original, como lo señaló el equipo de docentes. Las imágenes recreadas en similitud a las que presenta el soporte impreso original fueron realizadas a partir de la técnica del dibujo y se colorearon con tonos más vivos, al parecer, en opinión de una de las maestras del grupo de análisis, para hacerlas más llamativas frente a la mirada de los niños.

Las docentes del colectivo hicieron notar un cambio de la mayor importancia en esta versión del objeto escrito elaborada por las madres de familia: se omitió

el texto en las páginas y con ello, pensamos, se limitó la interacción de los niños con este elemento en el proceso de la lectura. A pesar de esto, las integrantes del colectivo estuvieron de acuerdo en que las modificaciones que hicieron las madres al elaborar el libro en grande tales como utilizar colores más llamativos y hacer las imágenes amplificadas, son muy pertinentes porque contribuyen a la construcción del sentido por parte de los niños.

La maestra Juanita organizó al equipo de mediadoras para hacer una lectura en voz alta del cuento: tres madres de familia realizaron las voces a partir de los diálogos de los dos personajes (el pato y la muerte) y del narrador. Durante este proceso de lectura, las otras dos madres de familia cumplieron una función específica, una de ellas, sostener el libro y la otra, pasar las páginas de acuerdo a la trama que leía el grupo de lectoras.

En cuanto a las posibilidades de interacción y contacto con el objeto escrito que se plantearon en esta situación, es importante mencionar que los niños participaron en dos experiencias indirectas en el acto de lectura propuestas por parte de las mediadoras: al observar en el libro grande la secuencia de imágenes y su composición y al escuchar los episodios leídos en voz alta. Dentro del colectivo, consideramos que si los lectores hubieran tenido un contacto más directo y autónomo con los soportes, pudieron haber reconstruido y enriquecido aún más el sentido.

Las docentes coincidieron en que la lectura en voz alta, escuchar leer, es una actividad que contribuye al proceso de la formación del lector, sin embargo, precisan que esta parte se pudo haber potencializado propiciando una actividad más interactiva con cada elemento de la materialidad del texto que se les presentó a partir de la realización de una mediación que contemplara la participación más activa de los niños.

El haber hecho un objeto como el libro en formato grande a partir de las técnicas antes mencionadas, tomar la decisión de otorgar de cierta manera a la obra una función cercana a la del libro silencioso por la presencia casi exclusiva de imágenes (Arizpe, 2013) y llevar a cabo una lectura en voz alta del texto de la historia en un soporte material diferente, son transformaciones dentro de la situación de lectura que implican consecuencias en la construcción del significado por parte del lector pero que consideramos, a pesar de todo, pertinentes porque se respetó en gran medida el lenguaje visual y el textual.

Las reflexiones del colectivo nos muestran con claridad las decisiones que es necesario asumir como consecuencia del diseño de una situación de lectura en el

contexto específico del aula y por el hecho de tener como destinatario un grupo de alumnos. Este proceso de transformación del objeto original, necesaria dentro de la situación didáctica, nos suscitó una reflexión en torno al problema de la conservación de la identidad de la obra frente a las sucesivas modificaciones.

En el proceso de adaptación del texto en una situación de lectura dentro de la escuela es muy importante tener conciencia de la necesidad de mantener la identidad de la obra. En el caso, por ejemplo, de las fábulas o de los cuentos tradicionales hay elementos que son sumamente estables y que permiten mantener esa identidad más allá de las sucesivas adaptaciones que se realizan por parte de diferentes autores.

En cuanto a los cuentos de autor, esta adaptación conlleva mayores riesgos porque es difícil mantener la identidad de un cuento que no se conoce. Es el caso de *El pato y la muerte* puesto que se trata de un cuento de autor en el cual, frente a las posibles transformaciones los lectores tendrán dificultad para tener presentes los diferentes elementos que le dan identidad a la obra. Es posible que los niños que participaron en la situación de lectura con este texto puedan imaginar que la secuencia de imágenes se ajusta a la obra original siendo que en realidad se trata de una propuesta diferente surgida de las adaptaciones realizadas en esta situación de lectura.

- **Aventuras extraordinarias. Secuencia de situaciones de lectura con la serie Sapo y sus amigos**

Presentamos a continuación una secuencia de situaciones de lectura denominada *Aventuras extraordinarias* realizada por la maestra Gema quien se encontraba desarrollando diversas acciones dentro de su etapa como maestra en formación con un grupo de segundo grado en una escuela primaria pública del ámbito semiurbano en el estado de Aguascalientes de la región centro norte de México. Este conjunto estructurado de actividades se integró por cuatro situaciones de lectura que se organizaron a partir de la serie Sapo y sus amigos, álbumes ilustrados del autor holandés Max Velthuijs. En ellos se presentan las distintas aventuras que viven los cuatro personajes principales, y cuyas historias se articulan en torno a un tema eje: las distintas experiencias emocionales.

Enseguida presentamos una reseña de cada uno de los álbumes, en el orden en el que se utilizaron en la secuencia didáctica desarrollada por la maestra en formación.

*Sapo y el forastero.* Esta obra ilustra la inquietud que genera la llegada de un nuevo integrante a un grupo de amigos. Se trata de una historia en la que se enfatiza la idea de que cada ser es singular y que es preciso conocerlo antes de juzgarlo

por anticipado. Rata, el forastero, llega y se instala en el bosque donde viven varios animales que son amigos. Sapo trata de conocer al nuevo compañero, pero Cochinito y Pata no lo aceptan porque tienen una idea preconcebida de cómo son las ratas: sucias y aventureras. Sapo se da cuenta de que Rata es alguien inteligente, trabajador y muy instruido pero Cochinito y Pata exigen a Liebre que le pida a Rata se vaya del bosque. Liebre les hace ver que ser diferente no es motivo para que se tenga ir. Un día los personajes conocen la generosidad y la empatía de Rata cuando apagó el incendio de la casa de Cochinito, reparó los daños ocasionados y le salvó la vida a Liebre porque se estaba ahogando. Por estas hazañas, Rata es aceptado en el grupo y comparte con sus nuevos amigos muchas vivencias y actividades ingeniosas y divertidas que todos disfrutan. Finalmente, un día Rata se despidió de sus amigos y les dice que tal vez un día regresará. Todos se ponen muy tristes porque le habían tomado afecto y no comprenden la razón de sus decisiones. Pero Rata debía seguir su camino, ir en busca de nuevas aventuras y aprendizajes, así era su vida. Este libro en su propuesta de significado promueve la idea de que todos somos diferentes pero que, a pesar de ello, es posible llegar a entendernos.

*Sapo enamorado.* En este libro se aborda el sentimiento del amor en una dimensión muy particular a partir de la experiencia que vive Sapo. Un día el protagonista se da cuenta de que está experimentando una sensación que no conocía. Ello le causa inquietud y extrañeza por lo que dialoga con Cochinito sobre esta situación. La duda sobre este sentimiento extraño persiste hasta que Liebre le ayuda a descubrir que está enamorado. Sapo, al no ser consciente de quién le ha despertado este sentimiento, se pone a pensar y reconoce que es su amiga Pata. Cochinito le advierte que no puede enamorarse de ella porque son muy diferentes, sin embargo, Sapo no se desanima y busca la manera de conquistarla realizando distintas acciones para llamar su atención. Un día al llevar a cabo una hazaña peligrosa como lo es saltar muy alto, Sapo cae, Pata lo auxilia y lo lleva a su casa para curarlo, le pide que se cuide porque ella lo quiere mucho, es en este momento cuando Sapo le declara su amor y ambos se ven correspondidos en este sentimiento. Este álbum aborda en una forma sencilla y amena el significado de un amor especial que prevalece a pesar de las diferencias.

*Sapo tiene miedo.* En este álbum, Sapo expone una de las emociones que más agobian a los niños: el miedo, y lo hace de una manera muy cercana a como ellos lo experimentan. Además, esta historia explica en forma divertida las posibles causas de las percepciones que les generan a los niños este tipo de sentimientos de

angustia. En el relato, Sapo visita a Pata porque tiene miedo y le pide que lo deje dormir con ella. Sin embargo, ambos al escuchar algunos ruidos extraños se asustan y huyen a la casa de Cochinito quien los recibe de buena gana. Pero al igual que como sucedió en la casa de Pata, los tres se atemorizan al escuchar diferentes ruidos del bosque por lo que permanecen un rato angustiados y sin atreverse a buscar el origen. Posteriormente, Liebre acude a buscar a sus amigos a la casa de Cochinito, porque no los encontraba. Al llegar les explica con calma que no existen los fantasmas ni los monstruos y que todo el mundo ha tenido miedo alguna vez. Les dice, además, que él había, efectivamente, experimentado el miedo, pero en este caso de que ellos, sus amigos, se hubieran perdido.

*Sapo y la canción del mirlo.* Este libro aborda el tema de la muerte, su significado e impacto en los demás, por lo que es una historia que paradójicamente lleva a una reflexión sobre el valor de la vida. La trama parte de la muerte inesperada de Mirlo quien solía animar el bosque con su canto. Este suceso no es comprendido en un primer momento por algunos de los personajes del grupo de amigos, Sapo, Cochinito y Pata, quienes tienen dudas sobre lo que le pasó realmente al ave. Es Liebre quien con sinceridad les aclara que está muerto y que todo muere. Entonces deciden enterrarlo y acompañarlo en su despedida, una acción que consideran necesaria pero que les causa una gran tristeza. Al regresar de tal acontecimiento, Sapo les propone jugar y al poco rato todos ríen felices y es así como comprenden lo valioso de estar vivos frente al carácter inevitable y natural de la muerte. Sapo participa en el juego con entusiasmo y concluye afirmando con emoción: «¿no es maravillosa la vida?», todo ello mientras los amigos escuchan con admiración el canto de un mirlo. El tema de la muerte, como hemos mencionado, en líneas atrás, es uno de los grandes interrogantes que ocupan la mente de los niños, pero de igual forma, en este álbum se trata este tema con seriedad, de una manera sobria y destacando la importancia de disfrutar de la vida (Turin, 2014).

En cada libro de esta colección participan los mismos personajes: Sapo, Liebre, Pata y Cochinito, quienes mantienen su aspecto físico, de vestuario y su personalidad. Lo que varía son las distintas aventuras que presentan al lector para que pueda experimentar los sentimientos que se abordan en estos libros. Estos elementos que permanecen constantes en las distintas obras de este mismo autor representan potencialmente, una oportunidad para establecer ciertas relaciones de intertextualidad, necesarias en la formación de todo lector, especialmente de aquellos que se encuentran en las etapas iniciales de este proceso.



Como parte del trabajo didáctico propuesto por Gema, la maestra en formación, encontramos una secuencia de situaciones de lectura a la que como lo hemos señalado, se le asignó el título de *Aventuras extraordinarias*. Esta secuencia se compone de cuatro actividades vinculadas a partir de los textos ya señalados y una sesión preliminar.

#### o *Nuevos amigos*

Para iniciar con esta secuencia, la maestra en formación consideró necesario organizar una sesión para presentar a los cuatro personajes que participan en los cuentos: Sapo, Liebre, Cochinito y Pata, que fueron elaborados en formato grande cercano a la estatura de los niños, se utilizaron materiales como cartón, pintura, ropa de tela y papel, todo ello con la intención de que los niños tuvieran contacto con estos personajes de una manera más vívida y realista. La intención de esta presentación inicial era que los niños se familiarizaran e interactuaran con cada uno de estos personajes al conocerlos no solo físicamente, sino también en su forma de ser y pensar, que se identificaran con algunos de ellos y que incluso llegaran a considerarlos sus amigos.

Antes de presentar a Rata, el otro personaje que participaría en el cuento *Sapo y el forastero*, se les preguntó a los alumnos si creían que el grupo de amigos aceptaría a un nuevo compañero. Los niños mencionaron casi de manera unánime que seguramente lo rechazarían. Las integrantes del colectivo de docentes consideraron que el propósito que se tenía previsto con esta actividad se logró porque, frente a una descripción sin mencionar el nombre, los niños anticipaban fácilmente de qué personaje se trataba (Liebre, Pata, Sapo o Cochinito). Además, fue notorio que los niños aceptaron esta propuesta ficticia de presentación y establecimiento de un contacto cercano con los personajes a quienes pudieron tocar con emoción y considerar que eran «reales» y que estaban en su salón visitándolos. Además, en esta sesión se explicó a los alumnos, de una manera también ficticia desde luego, que el grupo de amigos estaba deseoso de conocerlos y de compartirles sus aventuras extraordinarias y las experiencias que habían vivido.

Esta sesión de preparación antes de comenzar con la secuencia de las cuatro situaciones de lectura correspondientes a cada uno de los cuatro cuentos, permitió la creación de un contexto muy cercano a los niños, un vínculo afectivo, que los llevó a ser partícipes fieles en cada una de las actividades didácticas.

El equipo de docentes consideró, por su parte, que esta situación preliminar

fue una preparación y un acercamiento muy pertinente para que los niños accedieran al significado de los cuentos de la serie, por ello, afirmó con seguridad que fue determinante en el desarrollo posterior de cada situación didáctica de lectura. En opinión de las docentes que forman el colectivo, presentar a los niños los personajes «reales» como sus «amigos» dentro de esta actividad preliminar, fue un acierto, porque pudieron conocerlos de cerca, tocarlos, saber cómo se llamaban, cómo eran y hasta identificarse con ellos. Consideraron, además, que, si bien estas modificaciones constituyeron una adaptación material al conjunto de libros de la serie de Sapo, ésta se realizó con cierta cautela porque la docente en formación elaboró los personajes de manera muy semejante a como se presentan en los álbumes. Las docentes destacaron que hacer esta adaptación material a raíz de organizar el trabajo didáctico en secuencia de situaciones, propició que los alumnos tuvieran una interacción más directa con los personajes, se creó una atmósfera de amistad y confianza para compartir con ellos sus experiencias relacionadas con cada historia.

o *Les presento a un nuevo amigo*

En la situación que la maestra en formación tituló: *Les presento un nuevo amigo*, se leyó el álbum *Sapo y el forastero*. El propósito era que los alumnos reflexionaran sobre el valor de la amistad que transmitía este libro, que relacionaran este texto con alguna experiencia personal y que recordaran alguna despedida triste que hayan tenido. La maestra en formación colocó los personajes frente al pizarrón y los niños mencionaron que eran Sapo y sus amigos. Les comentó que conocerían una de las aventuras de este grupo de compañeros. Los niños manifestaron emoción diciendo: ¡Sííí!, y afirmando su interés por saber de qué se trataba.

Antes de leer, la docente preguntó al grupo cuál era título del cuento, cuestión a la que los alumnos respondieron de forma adecuada, luego dejó un tiempo para que observaran la portada. Enseguida realizó una lectura en voz alta a partir de la proyección de una presentación del cuento en la que cada diapositiva incluía una a una las páginas del libro, ello con la finalidad de que para todos los niños fueran visibles. Se destacó, sobre todo, la portada y los personajes que participan en esta historia. De esta manera, se trataba de mantener la atención y seguimiento en la lectura, dando un tiempo suficiente para la observación de las imágenes.

La lectura que se llevó a cabo fue clara en el sentido de que la voz no trataba de imitar a los personajes, sino que se leyó con claridad, sin hacer entonaciones

teatralizadas. Esto con la intención de transmitir, a partir de una situación habitual de lectura, el sentimiento emocional del cuento. Se trataba de esta forma, de que los alumnos logaran construir el sentido del relato al relacionar la experiencia narrada con sus propias vivencias. Los alumnos, por su parte, estuvieron muy atentos escuchando y observando el cuento, asombrados en algunos momentos centrales de la trama como cuando los personajes hablaban mal de Rata y luego se enteraban que era inteligente y sabía hablar varios idiomas.

Al terminar de leer, la maestra solicitó la participación de los niños para reflexionar sobre varias preguntas: ¿Cómo recibieron los amigos a Rata? ¿Pasó lo que ustedes dijeron? ¿No lo aceptaron? Los niños mencionaron las reacciones iniciales de Cochinito y Sapo, que fueron negativas pero que al final todos se pusieron tristes con su partida. La docente retomó esta última idea mencionando que se siente tristeza cuando un ser querido se va y les preguntó si les había pasado una despedida triste como la que experimentó en especial Sapo. Para esto se les indicó que escribieran esta experiencia en una hoja, que sería un secreto, que la depositarían en un buzón y así nadie lo sabría. Los niños escribieron e ilustraron sus experiencias vividas, entre las que destacó el sentimiento de varios de ellos por la despedida de su maestra practicante que habían tenido el año pasado, decían que la extrañaban mucho, que la querían y que se quedaron tristes; otros niños hablaron sobre sus mascotas preguntando por qué se habían ido. Una experiencia también muy conmovedora fue la de una niña quien expresaba gran tristeza porque su hermana se había casado y se fue de la casa, en su escrito le manifestaba mucho cariño y le preguntaba por qué se había marchado. Los ejemplos mencionados dan cuenta de que los alumnos lograron relacionar la experiencia emocional del cuento con experiencias propias muy significativas.

Con relación a esta situación de lectura, las docentes del colectivo coincidieron en que las adaptaciones materiales que se hicieron a la obra original fueron adecuadas porque los niños pudieron observar las imágenes y tener acceso al significado, además, estuvieron presentes los personajes hechos de cartón y tela, lo que contribuyó a continuar con la cercanía e interacción con ellos. Asimismo, estuvieron de acuerdo en que la lectura en voz alta fue también muy pertinente, con la entonación adecuada para que se entendiera la historia, pero sin caer en una excesiva teatralización que alejara a los niños de las propiedades distintivas del lenguaje escrito. Las docentes mencionaron que es evidente que no se realizó una lectura con voces de los personajes y que les pareció muy interesante y relevante

que la maestra en formación aclarara la manera particular en la que se iba a leer, lo que indica que ella tiene plena conciencia de cómo hacer el modelado de lectura. Además, mencionaron que en esta situación la docente en formación dio suficiente oportunidad a los niños de interactuar con el objeto escrito, al dar tiempo para que observaran con más detalle cada una de las imágenes del cuento que les proyectó mientras hacía la lectura en voz alta.

Algo que destacó el colectivo fue la conexión afectiva que la docente en formación logró con los niños, puesto que, al compartir sus sentimientos sobre las despedidas, propició que ellos expresaran también sus experiencias en una carta que depositaron en un buzón. Sobre esta actividad de reconstrucción del significado las docentes señalaron que tal vez se podrían compartir las cartas de los alumnos que desearan hacerlo.

o *¿Qué es el amor?*

La situación denominada: *¿Qué es el amor?*, contempló como material de lectura el libro *Sapo enamorado*. En esta situación el propósito era que los alumnos conocieran otra aventura de Sapo, en este caso una en la que se abordaría el sentimiento del amor.

En esta ocasión la lectura se realizó a través de una grabación del cuento que hizo la maestra. Ésta comenzaba con sonidos de un bosque como el canto de los pájaros y el correr del agua. La maestra organizó el mobiliario en media luna para proyectar las imágenes que se mostrarían conforme se reprodujera el audio de la lectura del libro y para que todos los alumnos pudieran darle seguimiento y observar la historia proyectada en una pantalla.

Enseguida pidió a los alumnos que observaran detalladamente la portada del cuento y les pidió que mencionaran sobre qué trataba la historia, qué personajes participaban y de quién imaginaban que se enamoraba Sapo dentro del cuento. Los niños respondieron que seguramente Sapo se enamoraba de Pata.

Al momento de comenzar con la lectura, los niños se sorprendieron al escuchar los sonidos del bosque y reconocieron inmediatamente la voz de la maestra a quien le hacían señas para saber si era ella quien leía en el audio. Los niños se mostraron muy atentos a la proyección y lectura del cuento y se percibía que esperaban saber de quién se había enamorado Sapo. Al conocer que, sorprendentemente, se trataba de Pata los niños estallaron en risas al saber cómo Sapo se dio cuenta de ello. En el cuento, Cochinito le advertía a Sapo que no se podía enamorar de Pata porque eran

diferentes: ella blanca y él verde. En esta parte, muchos alumnos movían la cabeza reafirmando la opinión de Cochinito.

Cuando terminó la lectura, la docente señaló que muchos de los niños acertaron en que Sapo se enamoró de Pata y les preguntó: ¿Qué hizo Sapo para enamorar a Pata? ¿Ella también lo quería? ¿Importó que fueran diferentes? Los niños mencionaron que Sapo le regaló muchas flores y dibujos, que los dos se querían.

La maestra les preguntó a los niños, en tono de complicidad, si alguna vez se habían enamorado y respondieron fuerte: ¡Nooo! Entonces les aclaró que también hay amor familiar, el que se siente por un ser cercano como mamá, papá, hermanos y abuelos. Retomó del cuento el hecho de que Sapo hizo algo muy grande para expresar su amor a Pata y les preguntó: ¿Qué harían por la persona que quieren tanto? ¿Qué le regalarían para demostrarle su amor? Posteriormente les mostró una carta que ella hizo para su hermana que es la persona que más quiere. En ella le escribió que gritaría a todos que la quería mucho y que le regalaría un ramo de flores. Además, dibujó a Sapo realizando las acciones extraordinarias que se mencionan dentro del texto. Luego la maestra cuestionó a los alumnos acerca de si tenían a una persona que quisieran mucho y si harían cosas sorprendentes por ella. Los niños dijeron que sí. Entonces solicitó que hicieran una carta como la que ella hizo, en la que escribieran alguna cosa impresionante que harían para demostrar su amor a esa persona. La mayoría de los alumnos hizo lo que realizó Sapo y escribió cosas como que le regalarían muchas flores, un peluche y chocolates, porque son significativos para sus seres queridos. Otra parte del grupo hizo referencia a un regalo con valor material como un automóvil o una suma de dinero para sus padres. En general los niños expresaron la idea de obsequiar algo muy significativo para sus familiares cercanos.

Es evidente que con el desarrollo de esta situación los alumnos lograron establecer ese vínculo entre la experiencia contada en el álbum con un ejemplo correspondiente a su vida personal, al amor familiar, principalmente.

Al realizar el análisis de esta situación de lectura el colectivo docente destacó que, como parte de las modificaciones materiales, la creación del audio con sonidos del bosque agregó significado a la historia puesto que al escuchar el canto de los pájaros, se generó un ambiente muy pertinente para el desarrollo de la actividad. Hubo un momento en que se discutió si en el audio del cuento se presentaba una lectura en voz alta o una narración oral. Las docentes coincidieron en que se trataba realmente de una lectura, principalmente por la aclaración que se hizo en la primera situación ya comentada, que no era una lectura en la que se enfatizaran las

voces de los personajes en una forma cercana a la representación teatral, sino una actividad en la que se leía con la mayor naturalidad posible.

El equipo de docentes mencionó que los niños comprendieron la historia y que con la intervención de la maestra en formación reconocieron que también hay amor familiar, no solo el amor de pareja y por ello la situación enfatizaba la importancia de conocer a los demás para saber de qué manera demostrarles su cariño. En este aspecto las integrantes del colectivo señalaron que fue central que la maestra les compartiera el gran amor que le tenía a su hermana y cómo se lo demostraba, para que imaginaran cómo realizar la actividad de reconstrucción del significado, consigna que fue bien asimilada por parte de los alumnos pues así se mostró en las producciones que hicieron.

o *Todos tenemos miedo*

La situación *Todos tenemos miedo* consideró la lectura del libro *Sapo tiene miedo*. El propósito era que los alumnos relacionaran la experiencia del miedo narrada en el cuento con las vivencias propias vinculadas a este sentimiento. La docente les recordó a los niños que ya habían comentado acerca de las cosas que les daban miedo, en especial de noche y cuando se está solo.

En esta situación se realizó una lectura en voz alta por parte de la docente dando espacio para la reiteración del discurso directo por parte de los niños participantes como personajes. La docente le aclaró a todo el grupo que en la lectura de este cuento iban a intervenir algunos compañeros a quienes se les había asignado ya un personaje (cada niño tomó el personaje que le tocó, lo colocó delante de sí y pasó al frente para entrar a escena cuando le tocaba participar). Al momento de leer, cada alumno, representando al personaje asignado, realizó los diálogos y las acciones que se narran en la historia como correr, esconderse, tocar la puerta, etc. Todos se ayudaban entre sí para recordar lo que debían decir de acuerdo con la trama de la historia. El grupo se mostró atento a la lectura realizada en voz alta por parte de la maestra y especialmente a los movimientos que hacían sus compañeros que ejecutaban lo dispuesto en la historia y repetían el discurso directo de cada personaje.

Al terminar de leer, la docente les preguntó a los alumnos acerca de qué personaje tenía miedo y por qué. Un niño comentó que a Sapo le pasó como a ellos cuando sienten que alguien está debajo de la cama. La maestra retomó esta participación y les preguntó si todas las personas llegamos a tener miedo. Los niños

afirmaron que sí, entonces les cuestionó acerca de lo que ellos hacían para dejar de tenerlo. Algunos alumnos mencionaron que buscaban a sus perritos para no estar solos o iban con su mamá. La maestra por su parte, les compartió que ella lo que hacía era rezar, pensar en colores, en dulces, y que de esta forma eliminaba sus temores a la oscuridad.

Posteriormente, la docente les mostró una hoja en grande en la que estaban dibujados todos los personajes del cuento sentados en torno a una mesa. En el centro de la hoja ella se había dibujado contándoles a los personajes todo lo que le causaba miedo y lo que hacía para sentirse protegida y para dejar de tenerlo. Les indicó a los niños que ellos también se dibujarían en la hoja que les proporcionaría, platicando a sus nuevos amigos, los personajes del libro, las cosas que les hacen tener miedo y cómo dejan de sentirlo. La mayoría de los niños expresó tener algún temor a la oscuridad, a los fantasmas, a los duendes, a alguna animación de películas de terror o cuando están solos en casa o en algún lugar desconocido. En cuanto a lo que hacían para dejar de tener miedo mencionaron que se persignaban o rezaban y que pensaban en cosas bonitas; otros niños señalaron que lo que buscaban era estar acompañados y por eso abrazaban a un peluche para sentirse protegidos, en paz y tranquilos. Nuevamente se muestra que los niños han vinculado las experiencias contadas en el cuento con las que ellos han sentido de manera personal.

En el análisis que las integrantes del colectivo realizaron sobre esta situación, destacaron que las adaptaciones materiales al objeto escrito original se retomaron de las situaciones anteriores en cuanto a la utilización de los personajes de cartón, pero en este caso para que algunos niños hicieran la representación de las acciones de la historia. Agregaron que el texto, además de ser leído en voz alta por la maestra en formación, era repetido por cada uno de los niños cuando les correspondía decir el discurso directo del personaje que interpretaban. Acerca de esta forma de lectura con reiteración del discurso directo, les pareció muy interesante dado que no se había tenido la oportunidad de analizarla y consideraron que favorece que los niños estén atentos, tanto aquellos que deben repetir la parte del cuento como aquellos compañeros que ayudaban a recordar el discurso correspondiente. Las docentes señalaron además que, las formas de interacción que se propusieron en esta situación de lectura propiciaron que los niños estuvieran muy atentos y que logran construir el sentido de la historia.

o *Vamos a vivir la vida*

En la situación que tenía como título *Vamos a vivir la vida*, se dio lectura al álbum ilustrado *Sapo y la canción del mirlo*. El propósito era que los niños reflexionaran en torno al difícil tema de la muerte y que reconocieran, al mismo tiempo, lo maravillosa que es la vida, todo ello a partir del nuevo episodio de las aventuras de Sapo.

La docente comenzó un diálogo con los alumnos en el que les comentó que en esta nueva aventura de Sapo y sus amigos se trataría un tema difícil para todos: la pérdida de un ser querido, aceptar que todo muere.

En esta situación se contempló una forma de lectura en la que la maestra leyó el texto en voz alta y al mismo tiempo algunos niños realizaron la representación de las acciones de cada uno de los personajes en cada acción que presenta la historia. En esta actividad participaron los niños que ya tenían asignado un personaje desde la situación de lectura anterior, pero en esta ocasión ya sin portar el personaje de cartón, realizando solamente cada una de las acciones descritas para enfatizar la intervención de cada personaje en los episodios que se van narrando. Se contaba con algunos materiales a modo de escenografía de esta historia con la finalidad de hacer más real cada escena: un pajarito, manzanas, una roca, dos palas, una camilla y una hoja de papel Bond con el dibujo de una colina alta con nubes, pasto y flores. Estos materiales se distribuyeron en el salón según la disposición conveniente para que se pudieran utilizar en el momento adecuado. Entonces, el material y la representación de las acciones del cuento acompañaron la lectura en voz alta que la maestra realizó.

Los niños que representaron cada una de las escenas participaron de una forma extraordinaria, realizaron exactamente lo que en el cuento se mencionaba. Se pudo observar que los demás alumnos estuvieron muy atentos e interesados en lo que hacían sus compañeros a partir de la lectura y la escenografía montada. Por último, la maestra puso en audio el canto de un pajarito recreando el de un mirlo, con el que finaliza esta historia. Los niños lo escucharon emocionados.

Después de leer, una niña mencionó que así los cuentos eran más bonitos, «con cosas» y el resto del grupo estuvo de acuerdo. La maestra preguntó a los alumnos: ¿Qué tenía Mirlo? ¿Alguien supo qué le pasó? La respuesta directa de los niños fue que estaba muerto, su semblante al dar esta respuesta mostraba que estaban tristes. Fue entonces que la docente les recordó que, aunque pasen cosas que duelen, la vida es maravillosa como lo mencionó Sapo. Una niña recordó la frase: «¿No es la vida maravillosa?».



La maestra mostró una imagen de Sapo y sus amigos jugando. Los niños se sorprendieron, expresaron ¡Aaaaah! y algunos mencionaron ¡qué bonito! En la imagen se observaba que el grupo de amigos se divertía, que disfrutaba de la vida. Entonces la docente les compartió que para ella era sorprendente ver caer la lluvia, que le parecía muy bonito y único, que eso le hacía ver la vida maravillosa. Les preguntó a los alumnos qué era lo que les gustaba de la vida y algunos mencionaron aspectos relacionados con la naturaleza como la salida del sol y cuando aparece el arcoíris.

Enseguida la docente les entregó a los niños una hoja con una imagen como la que les mostró en donde aparecían Sapo y sus amigos. Les pidió que la colorearan y que dentro dibujaran y describieran las cosas bonitas que les hacían ver la vida maravillosa. Los niños pusieron color a los personajes, la mayoría dibujó el arcoíris y describió sus colores; otros dibujaron el sol y mencionaron que así podían salir a jugar; unos más dibujaron la luna y las estrellas y expresaron que les encantaba la noche.

El análisis que realizó el colectivo docente sobre esta situación, concluye que las modificaciones materiales que se hicieron al libro son un tanto radicales, puesto que consistieron en hacer una representación de la historia con la participación de los niños que interpretaron a los personajes, empleando una escenografía a base de elementos centrales de la narración como el mirlo, la camilla, dos palas, la montaña y manzanas. La maestra en formación hizo la lectura del texto y utilizó el audio del canto del pájaro. Las docentes consideran que estas decisiones fueron muy acertadas para que los alumnos estén muy atentos y construyan el significado de la historia. Sin embargo, les parece que es necesario hacer una lectura previa y que los niños tengan un conocimiento anticipado de los diálogos y las acciones para realizar una mejor representación de la historia.

Las maestras del colectivo sugieren, además, que la interpretación de los personajes la hagan otros niños distintos a los que ya habían participado en la situación anterior. Por otro lado, consideran que hace falta que todos los niños del grupo tengan una interacción más directa con el objeto escrito original, es decir, que puedan observarlo, por ejemplo, con proyecciones en una pantalla. En nuestra apreciación esta lectura con un mayor contacto con el texto puede realizarse en un momento posterior en el que se conceda a los niños una mayor autonomía para la exploración del libro.

Al hablar en términos generales de esta secuencia de situaciones, el grupo de docentes coincide en que la situación preliminar fue fundamental para el desarrollo

de la secuencia, porque se generaron condiciones y las bases para la realización de cada una de las situaciones didácticas. Además, las docentes señalan que las adaptaciones materiales que se hicieron a los libros fueron en general pertinentes, porque los niños lograron acceder al significado a partir de interactuar con los personajes «reales» de los cuentos. Estas modificaciones materiales permitieron a los alumnos observar las proyecciones en diapositivas de algunos cuentos, tener contacto con el texto al escuchar las historias con lectura en voz alta que hace la maestra en formación, así como observar las acciones que realizan los niños que interpretan a los personajes en cada episodio.

Respecto a las formas de lectura, las integrantes del colectivo coinciden en que les parecen muy pertinentes, que son creativas y diversas y que atraen la atención de los niños. Las docentes argumentaron que los recursos que acompañaron la lectura en voz alta como lo son los personajes «reales», los elementos de escenografía y el involucrar a los alumnos, les parecen decisiones muy bien pensadas, que favorecen que se mantengan atentos, que escuchen, observen, y que algunos hasta participen en acciones que contribuyen a modelar la lectura.

El colectivo docente sugiere que, para las situaciones de lectura con niños que se encuentran en proceso de adquisición de esta práctica, se deben generar oportunidades en las que tengan espacios para observar el contenido de las páginas, sobre todo en aquellas situaciones en las cuales no se consideró hacerlo. Lo importante es que tengan un mayor contacto con el texto, además de haberlo escuchado y con la imagen, además de haberla contemplado, todo ello a partir de los distintos materiales didácticos.

Algo que destacó el colectivo de manera especial, fue el vínculo que la docente en formación logró con los niños, puesto que, al compartirles sus sentimientos y sus experiencias, se generó un espacio de confianza en el cual los alumnos entablaron una comunicación muy cercana en la que expresaron sus vivencias y emociones relacionadas con la trama de cada libro en esta secuencia.

El equipo de docentes afirmó que las actividades de reconstrucción del significado fueron muy pertinentes para comunicar lo que cada niño comprendió al expresar su experiencia. En todas estas actividades estaban presentes los personajes de esta serie, ya sea en las hojas con imágenes para colorear, dibujar y escribir texto. Las docentes sugieren que en estas situaciones se dé un espacio para que se compartan en el grupo estas producciones de alguna manera y así todos tengan oportunidad de conocer las experiencias de los niños que deseen presentarlas.

Las docentes opinan que construir una secuencia de situaciones implica varios retos: encontrar los libros que integren la secuencia, decidir la temática por abordar, buscar cómo generar que un libro lleve a la lectura de otro, así como contemplar las acciones para que los niños participen con interés en cada situación de lectura. Ellas mencionan que, en esta secuencia de situaciones analizada, la selección de los materiales de lectura fue muy importante, porque el tema de los sentimientos es significativo para los niños y es muy probable que muchas de las experiencias que se tratan en éstos las hayan vivido. Además, la secuencia se articuló de una forma muy natural puesto que los libros integraban una serie con varios elementos que permanecían constantes. En estos libros participan los mismos personajes y así cada trama abordada es una aventura que vive el grupo de amigos que cada vez pueden conocer mejor los niños. Otro factor determinante en el éxito de esta secuencia fue hacer que los personajes salieran de algún modo de su mundo ficcional y acompañaran a los niños. Este recurso dentro de la situación didáctica, que Van der Linden (2015) caracteriza como ilusionismo favoreció que los personajes estuvieran cerca de ellos para comunicarse a partir de la lectura, la conversación y de las actividades de reconstrucción del significado.

Finalmente, el colectivo consideró que fue un acierto trabajar una secuencia de situaciones de lectura, creen que fue más provechoso que hacerlo con situaciones aisladas. El grupo de docentes está de acuerdo en que, abordar la lectura bajo este esquema didáctico, favorece que el niño pequeño tenga oportunidades de participar en prácticas de lectura propias de los lectores experimentados, en específico, en el desarrollo de relaciones de intertextualidad.

### **3. Las situaciones de lectura derivadas de la construcción colaborativa**

Enfrentar la tarea de elaborar situaciones didácticas de lectura a partir del trabajo colaborativo demanda la construcción de un espacio de reflexión en el que se ponen en juego tanto los puntos de vista y la experiencia personal como aquellos que se construyen a partir de la discusión y el pensamiento colectivo. Las situaciones didácticas, en su diseño final, no son en estricto el resultado de un consenso absoluto que involucra a todas las integrantes del equipo de docentes, por lo que el conocimiento didáctico que surja de este espacio de colaboración estará sujeto siempre al debate, rasgo peculiar de la mayor parte de las aportaciones en el ámbito de lo didáctico. Lo importante es que los principios generales derivados de este proceso de construcción se constituyan poco a poco en lineamientos

efectivos para orientar el desarrollo de las tareas que supone la formación del niño como lector.

Presentamos enseguida el análisis del proceso de construcción de estas situaciones en la inteligencia de que se encuentran, por el momento, en una fase de estructuración y de afinación de criterios para la selección de materiales de lectura.

Es importante mencionar que para el diseño de las situaciones hemos partido de los siguientes acuerdos fundamentales: a) trabajar con el libro en singular y con los libros en su conjunto, consideración que parte de que la amplia gama de prácticas de lectura requiere necesariamente de un contacto con el texto en estas dos condiciones; b) abordar materiales escritos que involucren una relación imagen-texto propia de los álbumes ilustrados; c) adoptar una concepción de lectura en sentido amplio que considere la noción de materialidad y el lector implícito que le subyace y d) asumir la visión de que la lectura vincula las experiencias personales y los significados que surgen del objeto escrito.

La estructura del diseño didáctico se integra fundamentalmente por situaciones de lectura específicas y por situaciones de lectura en secuencia, ello con la finalidad de abarcar la diversidad de álbumes y en el reconocimiento de algunas semejanzas que podemos identificar en este tipo de materiales. Explicamos a continuación la estructura del diseño general a partir de los tipos de situaciones que hemos identificado.

### • Las situaciones de lectura específicas

Las situaciones específicas se enfocan en la diversidad de álbumes, en particular aquellos que presentan características muy distintivas. El colectivo de docentes ha propuesto algunos materiales de lectura, que les han parecido diferentes e interesantes. Se han seleccionado algunos libros representativos de esta diversidad: libros sin palabras, libros en los que el recurso del ilusionismo es determinante en el significado (Van der Linden, 2015), libros de arte y libros álbum con una historia contada principalmente en las imágenes. Enseguida describimos en qué consiste esta clasificación y presentamos el libro elegido para cada situación de lectura.

- a) Libros sin palabras, mudos o silenciosos (Arizpe, 2013). Son aquellos en los que el único texto que se puede encontrar está en la portada (título del libro, nombre del autor o autores, datos editoriales) y en la contraportada (sinopsis de la historia,

datos del autor o autores). Al interior de estos materiales, se presentan las páginas solo con las imágenes que cuentan la historia por completo. El álbum que se propuso para abordar este tipo de libros es *El ladrón de gallinas* de Béatrice Rodríguez. En este caso, el colectivo mencionó que se trata de una obra interesante para los niños, pero que es necesario que el docente los oriente en la búsqueda de ciertas claves para que puedan acceder al significado.

- b) Libros en los que se destaca el recurso del ilusionismo. Se trata de materiales en los que los autores utilizan diferentes elementos de la materialidad del libro para que la ficción intervenga en la realidad, en ciertos momentos, dirigiéndose al lector a través de múltiples gestos y guiños, como lo establece la autora ya citada (Van der Linden, 2015). En esta categoría se sugirió abordar la obra *Los tres cerditos* de David Wiesner. Esta obra ha llamado la atención de las docentes por el montaje creativo de las imágenes, en el que los personajes salen de su mundo ficcional y entran a otros posibles dirigiéndose incluso, directamente al lector. Las docentes han afirmado que es un libro difícil para los niños, por la composición, manejo de la trama y la relación imagen-texto tan peculiar, aunque consideran que el hecho de conocer el cuento clásico es una buena base para que logren construir el significado, desde luego, con el acompañamiento de un mediador.
- c) Libros de arte. En estos libros, que generalmente plantean una historia que parte de una obra de arte, se recuperan elementos específicos de una cultura, su visión del mundo o de la vida. Dentro de esta clasificación se ha elegido un libro que aborda un mito persa, *El jardín de Babai* de Mandana Sadat. Sobre este material de lectura, el equipo de docentes manifestó que consideraba de interés que la historia se articulara en torno a la tradición persa de la elaboración de tapices y que ésta se utilizara para contar en forma de mito el origen de este elemento tan distintivo de esa cultura.
- d) Libros con predominancia de la imagen. En este tipo de obras la historia es contada principalmente a través de las imágenes, y por lo tanto, el texto desempeña un papel más bien secundario. Para esta categoría se seleccionó el libro *Buenas noches, Gorila* de Peggy Rathmann. Es un álbum que trata de un gorila que abre las jaulas de los animales de un zoológico, justo después de que reciben el saludo de buenas noches de un vigilante. De forma divertida y un tanto irónica, la historia cuenta cómo los animales siguen al guardia de manera sigilosa para dormir cómodamente en la casa de éste. En cuanto a este objeto escrito las integrantes del colectivo expresaron que les parece un cuento divertido, en el que la imagen

es central para entender el contenido de la historia. Además, consideran que la información que aporta cada una de las imágenes demanda un lector atento que se detenga en cada detalle, por ejemplo, que pueda descubrir que varios de los animales del zoológico tienen como juguete una figura pequeña semejante a ellos y que a la par de lo que hace el gorila, aparece un ratón con un plátano que tiene una participación peculiar en el relato. Las docentes coinciden en que la imagen favorece la construcción de la trama, dado que el texto es poco y repetitivo. En su opinión, estas características les dan seguridad a los niños pequeños en el acto de lectura.

- **Las situaciones de lectura en secuencia**

Las situaciones en secuencia se han planteado considerando la posibilidad de que el niño pueda establecer semejanzas entre los álbumes, por ello pensamos que podríamos agrupar las obras a través del estilo y de la unidad temática. En cuanto a la semejanza por estilo, haremos esta clasificación basándonos en los términos que plantea la especialista en crítica literaria Sophie Van der Linden (2015) a quien hemos citado constantemente en este trabajo. Esta autora señala que el estilo es un principio presente en este tipo de objetos materiales, que se puede observar con más claridad en la obra de algunos autores que han creado un sello propio y distintivo. El estilo puede expresarse también como un rasgo cultural que es reconocible en algunos libros como una característica central en su composición. Consideramos que reconocer el estilo permite a los lectores establecer vínculos con otros libros que presentan elementos que podríamos considerar constantes en la producción de un autor, es decir, establecer relaciones de intertextualidad reconociendo estos rasgos. El establecimiento de este tipo de relaciones es una característica fundamental de las prácticas del lector competente.

En esta clasificación basada en el estilo se ha decidido abordar algunas de las obras del autor japonés Satoshi Kitamura, gran ilustrador y autor de libros infantiles que tiene una trayectoria muy vasta en la que podemos observar un estilo muy particular en la ilustración. Los libros que se han seleccionado para desarrollar este tipo de secuencia son *Fernando furioso*, *En el desván* y *¿Yo y mi gato?* El colectivo mencionó que estos tres libros presentan elementos que podemos considerar como rasgos constantes: la inclusión habitual de un niño como personaje principal, muy parecido en su aspecto físico, su forma de vestir, sus expresiones y sus actitudes; la presencia de un personaje secundario (un gato) que el autor incluye de manera

recurrente en su obra como acompañante fiel del protagonista. Las docentes han argumentado que se trata de libros muy divertidos en los que el autor crea un mundo que parte de la realidad para transformarse poco a poco en una ficción ingeniosa que atrapa al lector. Algunos especialistas han afirmado que este autor utiliza la estética del constructivismo en la expresión de lo imaginario en su trabajo, señalan además que este artista gráfico emplea también elementos del surrealismo, que dan como resultado escenas ilusorias que dan vida a una narrativa que él comunica con notable habilidad e ingenio (Cantavella, 2015).

Respecto a la clasificación de los álbumes por su semejanza en el tema, creemos que este eje permite abordar libros con contenidos de especial interés para los niños. Para tal efecto, retomamos las aportaciones de Joëlle Turin (2014) especialista francesa en literatura infantil para orientar nuestras decisiones. Esta autora considera como libros de calidad aquellos que se dirigen al niño con respeto y con la intención de acompañarlo en su desarrollo, lo que implica ayudarlo a comprender y resolver todas aquellas inquietudes que le surgen en la medida que va conociendo el mundo e interactuando con los demás. Las emociones, preguntas, sentimientos, dudas y conflictos que se plantean los niños ante las experiencias de la vida, pueden entenderlas cada vez mejor al experimentarlas a través estos materiales. Los pequeños se forman, de este modo, una visión más clara y profunda de quiénes son, de lo que significan para los demás y de su papel en este mundo. Creemos que cuando ellos encuentran semejanzas en los temas que abordan algunos libros, tienen oportunidad de hacer comparaciones, reflexiones y dar opiniones sobre el significado, esto constituye una de las prácticas lectoras fundamentales: el establecimiento de relaciones de intertextualidad.

En este tipo de secuencia que agrupa los materiales por semejanza temática, el colectivo de docentes ha seleccionado algunos libros como lo son *Carlota y Miniatu-  
ra*, de Pierre Le Gall-Éric Héliot; *Petit, el monstruo*, de Isol; *¡Me comería un niño!* de Sylviane Donnio y Dorothé de Monfreid. El tema general que las docentes identifican para esta agrupación son las interrogantes de los niños ante las reglas de los adultos y de las normas básicas de la convivencia social. En el primer libro al que nos hemos referido se hace una propuesta de significado en la que la protagonista, Carlota, manifiesta su constante inconformidad ante las tareas cotidianas que debe realizar en casa y en la escuela. El segundo libro plantea cómo un niño reflexiona sobre la ambivalencia de sus acciones y las de los demás, considerándolas en términos de «buenas» o «malas» dependiendo de lo que él y los otros sienten o juzgan. Fi-

nalmente, el tercer libro, trata de un pequeño cocodrilo que toma conciencia de lo irracionales que pueden ser algunos deseos. Un día este personaje decide no comer más lo que preparan y le ofrecen sus padres y pide con insistencia comer un niño. Al ver la imposibilidad de realizar este deseo acepta finalmente las reglas familiares.

Sobre la discusión en cuanto al orden de abordaje de los libros en esta secuencia, el colectivo planteó algunas consideraciones: en primer lugar que tal vez el cuento de *Petit, el monstruo* es bastante complejo en cuanto a su significado; que el de *Carlota y Miniatura* es difícil de entender respecto a la relación imagen-texto por ser contradictoria y que el del pequeño cocodrilo si bien se trata de un cuento más cercano al formato de los libros ilustrados y presenta una cantidad de texto considerable, resulta divertido en la trama. Por lo tanto, las docentes propusieron que la secuencia comenzara con el texto de *¡Me comería un niño!*, luego *Carlota y Miniatura* y finalmente *Petit, el monstruo*.

Es importante aclarar que en cada una de estas formas de organizar el abordaje de los libros álbum se desarrollará una actividad inherente a este tipo de materiales editoriales, nos referimos a la relectura. En este proceso que implica volver a la obra, los sujetos se enfrentan a un texto en cierto modo diferente, en tanto que identifican nuevos índices de significado lo que los conduce a resignificar la historia. Consideramos que este ir y venir al libro implica también establecer de alguna manera relaciones de intertextualidad, en el sentido de que se retoman elementos de cada uno de los momentos de reencuentro con la obra. Este comportamiento lector es promovido de manera intencional por los álbumes puesto que contienen variadas claves de significado y podríamos decir que plantean, por ello, distintos niveles de interpretación.

Como parte fundamental de las decisiones del diseño, se ha contemplado dentro de la mediación, considerar como posibles acompañantes en este proceso a los padres de familia, a los propios alumnos, a las integrantes del colectivo y a un personaje ficcional. Al otorgarles este rol, hablamos de una mediación delegada, en el sentido de que el maestro les transfiere su responsabilidad como lector principal. Los padres de familia colaborarían en el acompañamiento de las tareas a desarrollar en casa como lo son la lectura del texto, el modelado de esta actividad y la orientación para el acceso al significado. Los niños, tendrían una participación como escuchas y en algunos casos, intervendrían en la representación de acciones vinculadas al significado de los libros. Las docentes por su parte, podrían realizar algunos videos y otro tipo de materiales en los que se favorecería la comprensión del texto



por parte de los niños, al mismo tiempo que se constituirían para ellos como modelo principal de la actividad de lectura. Por último, la inclusión de un personaje ficticio podría desarrollar esta tarea de acompañamiento en la lectura al interpretar los textos y aportar una forma de mediación novedosa para los niños.

### III. PALABRAS FINALES

En este capítulo hemos tratado de mostrar la pertinencia de orientar la reconstrucción didáctica a partir de una consideración de la situación de lectura como principal unidad de análisis. Desde el punto de vista metodológico, este proceso de reflexión se ha centrado en el análisis de las profundas transformaciones que experimentan las situaciones de lectura al pasar del plano de lo social al contexto específico del aula. Siendo la construcción del conocimiento didáctico un proceso basado esencialmente en el diseño, la puesta en práctica y la discusión, hemos tratado de mostrar aquí las posibilidades infinitas que pueden surgir a partir de la confluencia creativa de las aportaciones al interior de un colectivo formado por docentes experimentadas. Consideramos que el haber mostrado que el desarrollo de principios didácticos es, en esencia, el resultado de una actividad fundamentalmente colaborativa constituye la principal aportación del presente trabajo.

### REFERENCIAS

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- Arizpe, E. (2013). Imágenes que ayudan a pensar. *Revista Reflexiones Marginales*, Año 3, Número 18, diciembre 2013-enero 2014, UNAM.
- Cantavella, A. J. (15 de junio de 2015). *En el desván*. La Coleccionista <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2015/06/en-el-desvan.html?view=mosaic>
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa, colección LEA.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Aique Grupo Editorial.
- Colomer, T. (2002). *Las siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Barbara Fiore.
- INBAL (5 de mayo de 2020). *Epidemia de cuentos: Mi perrita Pia* <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>

- Kaufman, A. M. (Coord.) (2007). *El día a día en las aulas*. Aique Grupo Editorial.
- Kress, G. y Bezemer, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En Kalman, J. y Street, B. (Coords.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 64-83). Siglo XXI/ CREFAL.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Luévano, A. V. (2021). *El acercamiento inicial al significado del texto en la formación del niño como lector*. [Tesis de Licenciatura, Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez].
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland Publishing.
- Saltijeral, E. S. (2019). *La formación del niño como lector a partir de la relación entre los textos literarios y sus experiencias emocionales*. [Tesis de Licenciatura, Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez].
- SEP (2018). *Libro para el maestro. Lengua Materna. Español. Primer grado*. SEP.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. [Tesis Doctoral dirigida por Teresa Colomer, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. En *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum* (pp. 42-53). Biblioteca CRA Escuela Liceo/Gobierno de Chile Ministerio de Educación.
- Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- Torné, E. (2001). La mirada del tipógrafo. *LITTERAE. Cuadernos sobre Cultura Escrita* (pp. 145-177).
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: l'Atelier du poisson soluble.
- (2015). *Álbum[es]*. Variopintas ediciones, Banco del libro, Ekaré Europa.
- Velthuijs, M. (1992a). *Sapo enamorado*. Ediciones Ekaré.
- (1992b). *Sapo y la canción del mirlo*. Ediciones Ekaré.
- (1994a). *Sapo tiene miedo*. Ediciones Ekaré.
- (1994b). *Sapo y el forastero*. Ediciones Ekaré.

## EL TEXTO EN SU CONTEXTO. LA SUTILEZA EN EL TRIÁNGULO INTERPRETATIVO COMPREHENSIVO EN LA LITERACIDAD ACADÉMICA

MA. ANTONIA HERNÁNDEZ YÉPEZ  
ALMA MA. DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA

### PRÁCTICAS LETRADAS EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El lenguaje como elemento formativo de las diversas disciplinas del conocimiento, es el medio que permite la interacción consigo mismo y con los otros, para adentrarse en la socialización de ideas, creencias, pensamientos que nos conforman como personas. Que nos unen o nos dividen; pero siempre están ahí para tender puentes y dar vida a las subjetividades que merodean en la mente. Este momento, se le denomina práctica social del lenguaje a eso que en el trayecto de formación inicial docente es el vínculo entre la teoría y la práctica en un contexto determinado, en el que confluye «la intencionalidad del autor. Esto exige conocer su identidad, su momento histórico, sus condicionamientos psicosociales o culturales, lo que lo movió a escribirlo. También exige saber a quién o quiénes quiere decir lo que dice» (Beuchot, 2000, p. 29).

Las prácticas sociales del lenguaje en la formación docente inicial que se oferta en las escuelas normales de México implican el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes a través de interrelaciones lingüísticas con otras personas. Así, el lenguaje se convierte en una herramienta de comunicación para aprender, para integrarse a la cultura e interactuar en el ámbito docente. Por ello, en las escuelas normales mexicanas, se apoya al estudiante normalista, desde una perspectiva constructivista y sociocultural, para promover las prácticas sociales del lenguaje como un eje rector que permea en toda actividad relacionada con acto de leer, escribir y hablar. En este sentido, el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, desde un enfoque basado en competencias,

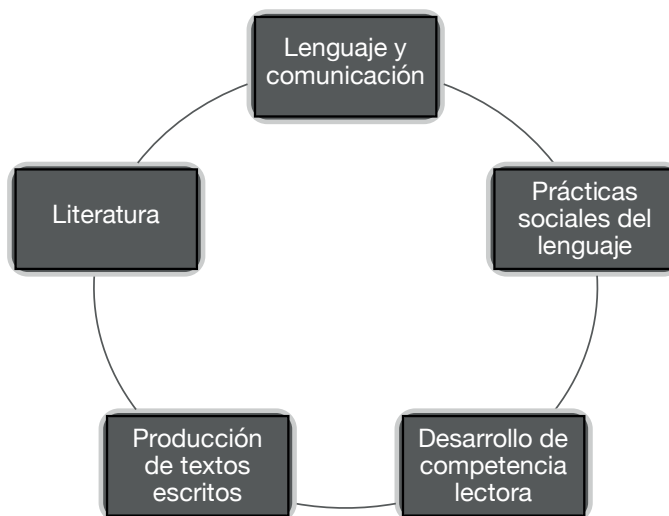
tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y

consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: Enfoque centrado en el aprendizaje, párr. 3)

La interacción aparece como una acción determinante para priorizar los aprendizajes, se considera la mediación pedagógica como una intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente. Considera diversas situaciones que se presentan a los docentes en formación durante los trayectos formativos, sin perder de vista el carácter situado en contextos socioculturales e históricos en los que se desarrollan estas acciones. Estas competencias se integran a través de un proceso permanente de reflexión crítica y tienen un carácter holístico e integrado, por lo que se busca que los estudiantes las concreten en diferentes contextos de intervención y evaluación, apoyadas en ambientes de aprendizaje que permitan la puesta en marcha de experiencias educativas con distintas metodologías. Dentro de ellas, las competencias comunicativas que se favorecen mediante las prácticas sociales del lenguaje en diferentes circunstancias académicas se apoyan tanto en la lectura como en la escritura. Su carácter transversal permite la presencia en cada una de las diversas asignaturas que conforman la malla curricular.

Las prácticas sociales del lenguaje adquieren relevancia en el trayecto *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*, ya que una de sus finalidades formativas es: «Promover el conocimiento y el análisis de los elementos teórico-metodológicos relacionados con las prácticas sociales del lenguaje que le permitan desarrollar competencias comunicativas y adquirir los métodos y técnicas específicas para su enseñanza» (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: Organización de la malla curricular. Formación para la enseñanza y el aprendizaje, párr. 2). La línea formativa que integra esta finalidad en su estructura curricular es la de *Lenguaje y Comunicación*. (Ver Figura 1).

FIGURA 1. LÍNEA FORMATIVA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



Tomado de: Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Plan de Estudios LEP*. SEP

Esta línea formativa se compone de cinco cursos: Lenguaje y comunicación; Prácticas sociales del lenguaje; Desarrollo de competencia lectora; Producción de textos escritos; y Literatura. En los que, la lectura y escritura son sustanciales para el desarrollo de las competencias marcadas en el Plan de Estudios. En cada uno de ellos prevalecen las prácticas sociales del lenguaje, abarcan aspectos del enfoque que está presente en los planes de estudio de educación primaria, que aborda el lenguaje hablado y escrito, así como las prácticas lectoras. Parte de posturas psicolingüísticas, sociolingüísticas, cognitivas y socioculturales, sin embargo, no se observa que en estos programas de manera explícita la postura sobre la literacidad; y de manera específica, de la literacidad académica.

En este sentido, la lectura y escritura son fundamentales dentro del proceso de aprendizaje que realizan los futuros docentes, porque leer y escribir «son prácticas generalmente asociadas con la construcción y difusión de saberes, y en particular, con la reflexión y toma de postura respecto a esos saberes» (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2018, p. 139), representan las acciones que durante el trayecto de formación docente inicial conforman los eventos y las prácticas letradas, también llamadas prácticas sociales de lenguaje. Por lo que, el propósito del presente trabajo,

permitió comprender e interpretar las prácticas de literacidad académica desarrolladas por los estudiantes normalistas durante el proceso inicial de formación docente. En el entendido de que estas prácticas son determinadas por condicionantes sociales y culturales, en las que el estudiante y profesor interaccionan. De acuerdo con lo anterior se plantea como pregunta central, ¿en qué contexto, los estudiantes normalistas desarrollan las prácticas letradas que conforman la literacidad académica del profesorado? Aunado a ésta, surgen inquietudes relacionadas con ¿cuál es el dispositivo utilizado por los estudiantes normalistas para favorecer las prácticas letradas? ¿cuáles son los elementos constitutivos de las prácticas letradas durante el proceso de formación inicial del profesorado? Interrogantes contempladas en el logro del propósito de esta práctica investigativa, que permitieron la interpretación y comprensión del fenómeno denominado literacidad académica de la profesión docente desde contextos diversificados, presencial y virtual.

#### **EL SENTIDO DEL TEXTO EN EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS**

En el trayecto formativo de la formación inicial docente, las prácticas letradas como la lectura y la escritura son actividades que se realizan de manera cotidiana, son un eje transversal del diseño curricular acorde con el enfoque por competencias vigente en los programas de estudio. Desde una postura sociocultural del lenguaje, se retoman las ideas de Vygotski y Luria, como las interpretó Zaiter (1989), quien señaló que: «El lenguaje humano surge como un proceso histórico-social, en el que el trabajo como actividad creadora y transformadora hace posible desarrollar la comunicación estrecha entre los humanos» (p. 332). Esto se observa, en las personas al comunicarse con otras, para intercambiar ideas sobre lo que realizan o sobre lo que aprenden. «Como resultado de la historia social el lenguaje se convirtió en un instrumento decisivo del conocimiento humano» (Luria, 1980, p. 23).

Dentro de este enfoque sociocultural, que se apoya en supuestos antropológicos para analizar y percibir la realidad social mediante diversas metodologías, surgen las prácticas sociales del lenguaje, que son el centro del enfoque actual de la enseñanza de la lengua materna, el español en la educación básica. Desde esta perspectiva, los estudiantes normalistas aprenden qué, «toda práctica de lenguaje tiene propósitos comunicativos diferentes y sigue restricciones culturales discursivas específicas, además de que son históricas, culturales, sociales, cognitivas y lingüísticas porque involucra saberes sobre la lengua» (Secretaría de Educación Pública, 2018c, p. 20). Así, al tomar como base su experiencia personal, en las aulas el estudiante

normalista se adentra en esta postura sociocultural, partiendo de que «El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven» (Casany, 2003, p. 36). Considerando, al lenguaje como la capacidad que tienen los seres humanos para crear diversas formas de comunicación, es decir, un sistema de comunicación que emerge de manera natural al interaccionar con los otros. «Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua» (Batjin, 1999, p. 248). Al expresarse, ya sea de manera oral o escrita, los futuros docentes dejan entrever la forma en cómo utilizan el lenguaje, durante el trayecto de formación inicial.

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo por su composición o estructuración. (Batjin, 1999, p. 248)

Al utilizar las diferentes formas de la lengua con enunciados relativamente estables, se llega a la creación de los géneros discursivos, éstos «constituyen saberes que, aunque no necesariamente de forma consciente, sí son utilizados de forma activa por los lectores y escritores en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana» (Parodi, 2010, p. 178). Estas producciones, orales y/o escritas se crean y recrean en diversos contextos en los que se desarrolla la interacción. Mediante los géneros discursivos, el sujeto ejerce una acción primaria en la mediación con la realidad y, por lo tanto, el texto producido se constituye en unidad hermenéutica que exige su comprensión. En ellos se reflejan las acciones que cada hablante desarrolla en un contexto determinado, permiten identificar sus propósitos al expresarse; cumplen con el objetivo de favorecer una comunicación directa y efectiva con los demás. Sin embargo, para el logro de este propósito se debe ubicar el texto en su contexto «En la contextualización se trata de conocer al autor en su ambiente, en su cultura y todos sus condicionamientos psicosociales, para así poder conocer su intención al escribir su obra, por qué lo hizo y a quién lo dirigió» (Saavedra Ramírez, 2000, p. 32).

En el contexto de la educación normal, estas acciones que son parte de la cotidianidad son consideradas como «Un concepto técnico fundamental para describir,

enseñar y aprender las regularidades, tipificaciones y expectativas sobre las prácticas letradas académicas es el de género discursivo» (Navarro, 2019, p. 7).

La naturaleza de los géneros discursivos utilizados en el aula, van de acuerdo con la complejidad del conocimiento disciplinar específico de la formación docente.

La complejidad de las prácticas letradas académicas radica en que las carreras son espacios multidisciplinarios, atravesados por diversas tradiciones, formaciones, marcos epistemológicos y sus correspondientes formas de comunicar. A su vez, las prácticas letradas académicas incluyen implícitos, desacuerdos y confusiones respecto de cuáles son las formas esperadas de comunicar. (Navarro, 2019, p. 6)

Por lo que, de acuerdo con el objetivo, estructura y secuencia del género discursivo; así como, los temas a tratar, léxico y gramática, éstos pueden adoptar diversas modalidades, como la exposición, la conferencia, el debate, la noticia, el anuncio, la novela, el cuento, el examen, entre otros. Además de los géneros discursivos, los textos son otro elemento que permiten la creación y recreación de las prácticas letradas. Sobre este respecto Castellá Lidón (1996) señala que los tipos de texto se diferencian de los géneros discursivos, ya que se definen por sus características lingüísticas internas, por su estructura informativa y abstracta; como la descripción, la narración, la argumentación, entre otras. Los textos «manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscar información, convencer, seducir entretener, sugerir estados de ánimo», es decir cumplen una función de acuerdo al lenguaje que se utiliza en ellos, «nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una» (Kaufman y Rodríguez, 1993, p. 22); en este caso, el texto permite la realización de la acción comunicativa, dado que el texto es un producto de una actividad social donde predomina la interacción; asume una función pragmática, compuesta por los aspectos extralingüísticos externos, situacionales o sociales; responde a una estructura gramatical y organización interna coherente (Alexopoulou, 2010).

Los textos se pueden clasificar, «de acuerdo con su dimensión, como informativa, expresiva, literaria y apelativa. Su trama puede ser, descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional» (Kaufman y Rodríguez, 1993, p. 27), en este sentido las autoras se ubican en una clasificación variada, acorde a los textos que se manejan en el ámbito educativo; específicamente, con los textos escritos. Así, en las aulas los textos como dispositivos muestran los logros de los alumnos en sus trabajos académicos,



En el campo de la educación, el término dispositivo se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales (Yurén, 2005, p. 32).

En la interacción docente, los textos más utilizados, como dispositivos para la formación inicial del profesorado son los académicos; que, por lo regular, responden a una función informativa en relación con las tramas narrativas, argumentativas, descriptivas o conversacionales. Para analizar los tipos de textos que están presentes en los diversos programas de las asignaturas de la Licenciatura en Educación Primaria (2018) que se estudia en las escuelas normales, se clasificaron de acuerdo con su función y su trama. En la trama narrativa se ubican los diarios del profesor, la crónica, la biografía, el relato histórico, entre otras; en la argumentativa, los planes de clase, los informes de la práctica, los reportes de caso, las propuestas de intervención didáctica, los proyectos de investigación, los ensayos académicos, entre otros; en la descriptiva, las infografías o carteles, los organizadores gráficos, los video tutoriales, los reportes de lecturas, entre otros y; en la conversacional, las entrevistas y/o los reportajes. De tal manera, que docentes y estudiantes normalistas cuentan con diversos dispositivos para favorecer la producción de prácticas letradas en el contexto de formación inicial; por lo que resulta significativo profundizar en su estudio para identificar los enfoques teóricos subyacentes; así como, el dispositivo utilizado y los componentes de éste en la contextualización.

#### **DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS A LA LITERACIDAD ACADÉMICA DESDE UNA MIRADA SOCIOCULTURAL**

Literacidad, es un término que no aparece en los diccionarios actuales del idioma español; pero sí, en artículos de investigación académica como los de Cassany (2005), quien señaló que esta palabra se deriva del inglés literacy, que ha sido traducida generalmente como alfabetización desde un punto de vista restringido más apegado al proceso de mismo de aprender a leer y escribir. Sin embargo, la perspectiva de este autor sobre la literacidad involucra las habilidades de leer y escribir y toma como base la exposición de hechos relativos a la vida cotidiana o académica. Es decir, involucra al individuo en procesos más allá de lo lingüístico, pasa por lo cognitivo e involucra el componente social y cultural en el que se desenvuelve. En

ese sentido, otra acepción de literacidad desde una aproximación sociocultural, la define como «la habilidad de identificar, comprender, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos» (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2009, p. 13). De acuerdo con Zavala (2011) la literacidad se entiende como las «maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo, con especial énfasis en el escenario universitario». (Martínez García y Posada Carmona, 2017, p. 15). Al considerarse una práctica social, se requiere de compromiso entre los diversos actores que interaccionan «Academic literacy is a social practice which requires understanding and meaningful engagement among students and teachers» (Freeman, 2018, p. 45). En estas interacciones, se favorecen actos comunicativos con diversos significados, que demandan su estudio e interpretación como elementos indispensables en la comprensión del fenómeno estudiado, la literacidad académica, dispositivo y componentes del proceso.

Retomando ideas de Gee (2015), Street (2014), Zavala (2009), Hernández-Zamora (2016) y de Barton y Hamilton (2004) se puede decir que la literacidad académica se refiere fundamentalmente

a prácticas socialmente situadas y mediadas por conflictos no solo cognitivos, sino también de identidad ideológico-cultural, derivados de las relaciones asimétricas de poder, de identidad y de legitimidad que caracterizan a la sociedad actual; incluye la conciencia de la gente sobre la lectura, escritura, oralidad, sus construcciones y discursos y cómo las personas hablan y les dan sentido a estas acciones. (Chavira Álvarez, Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2019, p. 2).

En correspondencia con la cita anterior, la literacidad académica es propia de un contexto escolar y sociocultural que delimita al lenguaje, oral o escrito, que es utilizado por los integrantes de esa comunidad y que cobra sentido en las prácticas letradas que ellos realizan en su preparación profesional. Estas ideas se ubican en el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad, desde la perspectiva del modelo Academic Literacies de Lea y Street (1988), recordando que este modelo comporta también a los modelos de habilidades de estudio y al modelo de socialización académica, de esta forma, estos tres modelos, generalmente, se encuentran superpuestos; y no se excluyen entre sí.

Sobre este respecto, Virginia Zavala (2009), señala que, «al conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto social específico [a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.] se le conoce como literacidad» (p. 27). Estas prácticas se realizan de manera común en el ámbito social y de igual manera en el escolar. En este sentido, la teoría sociocultural enfatiza la importancia de las interrelaciones sociales que se desarrollan a través de las diversas manifestaciones del lenguaje, «el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para internalizarlos» (Chaves Salas, 2001, p. 60), en el aula, tanto alumnos como docentes intercambian sus ideas adecuándolas al ámbito educativo en el que interactúan.

La escuela vista desde esta perspectiva es un entramado histórico, político y social en el que ocurren determinadas prácticas; el estudiante participa dentro de la dinámica y organización institucional desde una diversidad de significados y marcos de referencia que le posibilitan situarse o no como estudiante. (Ramírez Ramírez y Gallur Santorum, 2017, p. 4)

Desde la perspectiva sociocultural, «donde las acciones humanas cobran sentido y se comprenden en relación al contexto social donde se producen» (Ricceti y Chiecher, 2014, p. 1), se observa que en las escuelas formadoras de docentes, la lectura y escritura son actividades insustituibles para el logro de los aprendizajes, «la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico» (Zavala, 2009, p. 23), nos comunicamos por escrito o leemos con una finalidad y en la escuela estas actividades siempre persiguen propósitos acordes a los señalado en los programas de estudios, sin embargo,

si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. (Zavala, 2009, pp. 23 -24)

Desde este enfoque, se asume que leer y escribir no son solo habilidades psicolingüísticas y cognitivas, sino que van más hacia la interacción social que el sujeto realiza en el contexto cultural en el que se encuentre.

El término literacidad asume el componente ideológico de la lectoescritura como algo que siempre está presente pero que depende del uso contextual que se le dé a ésta. La literacidad constituye una práctica social que siempre está inmersa en principios epistemológicos contruidos socialmente. Las formas en que la gente se acerca a la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones que se encuentran relacionadas con el conocimiento y la identidad; en visiones específicas del mundo. (Zavala, 2004, p. 439)

En las escuelas normales, estas prácticas letradas poseen finalidades específicas, en este caso el logro de las competencias marcadas por el perfil de egreso,

para entender cómo funciona la lectura y la escritura no basta con observarlas en sí mismas. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales particulares donde se desarrollan las diversas formas de lectura y escritura (Zavala, 2009, p. 30).

Acorde con lo expuesto por esta autora, se entiende a la literacidad académica como una práctica social, donde queda de manifiesto que la comprensión profunda del significado de lo que se lee y se escribe, va más allá de las palabras mismas, y de la comprensión de la idea radicada en el texto. En las prácticas letradas están presentes el lenguaje en acción, el contexto de la situación, la interacción, las relaciones sociales, las identidades, las representaciones, entre otras situaciones más. Este modelo de literacidad académica implica una relación del lenguaje con la sociedad (Zavala, 2013). Por lo que, apoyados en la postura sociocultural, se define a la literacidad académica como

las prácticas letradas, entendidas como prácticas socioculturales, que llevan a cabo los estudiantes a partir de tareas/actividades contextualizadas en una institución académica (la universidad/escuela), y con un propósito comunicativo específico, que evidencian el uso discursivo disciplinar que les es propio de acuerdo a su formación académica. Dichas prácticas se expresan a través de géneros discursivos y tipos de textos profesionales. (Chávez González y Cantú Ortiz, 2015, p. 41)

En el mismo sentido, en el contexto de la educación superior, Hernández Zamora (2016) definió a la literacidad académica como: «Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos convencionales de las

comunidades y disciplinas académicas» (p. 19). Por lo que se refiere, a las prácticas letradas utilizadas por los estudiantes de magisterio, en éstas se involucra el manejo de códigos propios de su formación docente inicial, la función del discurso y de los roles que asumen como lectores y autores de los textos que leen o escriben, en donde está implícito su bagaje cultural, social y académico, punto medular en este trabajo de investigación. Al respecto,

los NEL conciben el texto escrito como una herramienta inserta en un contexto socio-cultural, que utiliza para desarrollar prácticas sociales en un lugar y un momento determinados; es decir, piensan la lectura y la escritura como prácticas sociales en las que las personas utilizan los textos situados socio históricamente, en contextos particulares, para desarrollar funciones concretas en instituciones establecidas con unas relaciones de poder determinadas. (Chávez González y Cantú Ortiz, 2015, p. 41)

Los textos escritos, entendidos como manifestaciones del pensamiento de los estudiantes normalistas, son elementos importantes de las prácticas letradas; por lo que, en la investigación de la literacidad académica, la producción y utilización del texto es la unidad de análisis que aglutina supuestos, como considerar la literacidad académica como una práctica social basada en la interacción interpersonal que se produce en un contexto escolar, cuya unidad básica está conformada por las prácticas letradas, que son formas de utilizar el lenguaje hablado o escrito en actividades cotidianas que implican el uso de la lengua con un sentido o propósito específico. Los géneros discursivos y tipos de texto que utilizan en el trayecto formativo, específicos de la profesión docente, son dispositivos que permiten la interpretación y comprensión de este fenómeno. Para el logro de esta tarea, se prioriza el texto, específicamente, el escrito, acorde con las variables contextuales en que éste se construye (la variable más importante es desde luego la pandemia COVID-19); y con la intencionalidad y significados de los sujetos que interaccionan, autor y lector.

#### **UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA HERMENÉUTICA DE LA LITERACIDAD ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

Como ya se ha mencionado, el presente trabajo es un estudio cualitativo desde una postura fenomenológica y hermenéutica cuya intención es lograr la comprensión e interpretación de las prácticas de literacidad académica desarrolladas por los estudiantes normalistas durante el proceso inicial de formación docente. Así, desde

una dimensión metodológica de la hermenéutica analógica barroca, se analizaron diversos textos: cartas narrativas, videoregistros de sesiones en línea y documentos institucionales que permitieron «repensar la realidad social y educativa que posibilite su potenciación direccional analogada» (Álvarez Balandra, 2001, p. 171) para conocer la forma cómo los estudiantes normalistas ven o sienten el desarrollo de sus prácticas letradas.

La hermenéutica barroca es una «forma cultural o conjunto de comportamientos humanos, que se generan de manera desigual en distintos momentos históricos», es, por lo tanto, «una hermenéutica del símbolo que ayuda al esclarecimiento de nuestra diversidad cultural» (Nava Avilés, 2001, p. 87); y desde la analogía, se busca interpretar lo expresado por el autor desde la tradición del intérprete, es decir se indaga sobre la intencionalidad «qué movió al autor a decir lo que dijo y el por qué lo dijo así y no de otro modo» (Saavedra Ramírez, 2000, p. 36). Esta postura metodológica estuvo mediada por los aportes teóricos de Zavala (2009 y 2011), quien centra sus trabajos en estudios etnográficos, además rescata experiencias de los estudios de caso en sus investigaciones realizadas donde aplicó entrevistas a profundidad e hizo revisiones de las producciones orales y escritas de los casos estudiados. Al respecto, la autora señala que para entender cómo funcionan la lectura y la escritura, se deben «observar las prácticas sociales específicas donde se desarrollan estas diversas formas de lectura y de escritura» (Zavala, 2002, p. 19), por ello, propone que:

Una vez localizadas las prácticas sociales específicas, es necesario observar también la manera en que estas formas específicas de lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1) con las formas orales de utilizar el lenguaje, 2) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y 3) con modos específicos de usar instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos. (Zavala, 2002, p. 19).

Los supuestos anteriores son recuperados para este análisis ya que en un contexto social altamente convulsionado por la pandemia COVID-19 que en México obligó al confinamiento desde el 20 de marzo del 2021, la educación juega un rol importante ante la emergencia. Ante ello, las prácticas letradas construidas por trece estudiantes normalistas, que son el objeto de nuestro análisis, incluyen textos en contextos presenciales y virtuales, en los que se pudieron identificar las intenciones y significados que se expresan ante el trayecto de formación inicial docente. Desde

un enfoque cualitativo, se hizo una «selección deliberada e intencional» (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 135) de los informantes, esto es de los trece estudiantes.

En un primer momento, se realizó una revisión documental exhaustiva para identificar los fundamentos epistemológicos de la literacidad académica bajo el enfoque del constructivismo sociocultural, apoyados en los Nuevos Estudios de la Literacidad. Además, se consultaron datos archivológicos en la institución educativa donde se desarrolló la investigación, se identificó que la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas es una escuela formadora de docentes con antigüedad de 132 años. Actualmente, oferta las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa. Ha recibido altas evaluaciones por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Los egresados de ambas licenciaturas tienen un porcentaje del 90% de acreditación en el examen de admisión al servicio profesional docente en Educación Básica.

Los estudiantes seleccionados pertenecen a diferentes contextos socioeconómicos y culturales. Sus edades fluctúan entre los 19 a los 24 años. Proviene de diferentes contextos sociales en el Estado de Tamaulipas, México, el 46% de ellos son habitantes de comunidades rurales o poblados pequeños de los municipios de Hidalgo, San Carlos, Ocampo, Llera y Mante, sus padres se dedican a actividades agrícolas y ganaderas. Un alumno es de la ciudad Reynosa (ciudad fronteriza con EUA) y el resto son de Cd. Victoria (la ciudad capital del estado), sus padres se dedican al magisterio, a la abogacía o son empleados de gobierno y/o negocios particulares. El 100% de los estudiantes reciben la beca federal «Jóvenes escribiendo el futuro» (4,800 pesos bimestrales) con el único requisito de estar inscritos en la escuela normal. Antes de la pandemia, los jóvenes de otros municipios rentaban un departamento o vivían con algún familiar. Al declararse la pandemia, regresaron a sus lugares de origen, donde empezaron a tomar las clases a distancia, pero surgieron problemas en la comunicación. El 50% de los estudiantes tuvo problemas de conexión a internet, porque en las comunidades en las que viven no hay buena cobertura o señal, además de problemas de corte en el servicio eléctrico, sobre todo en época de lluvias. Otra parte de los alumnos que viven en la capital tienen problemas económicos y en ocasiones se quedan sin señal por falta de pago.

Lo anterior, les ocasionó problemas para asistir a clases y en ocasiones estuvieron a punto de reprobar por no poder cumplir a tiempo con sus deberes escolares. En este sentido, este muestreo convencional se basó en «los criterios de selección

de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada» (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012, p. 7). Una vez conformado el grupo de investigación, se pidió a los sujetos que elaboraran cartas como un instrumento que permite el rescate de narrativas relacionadas con la literacidad académica en el contexto áulico, presencial y virtual. Se recuperaron estos documentos personales que contenían relatos de los alumnos, escritos en primera persona sobre parte de su vida escolar, a manera de «reflexiones sobre un acontecimiento o tema específicos» (Taylor y Bogdan, 1987, p. 140) relacionados con las experiencias vividas por los estudiantes normalistas en la interacción áulica; así como, los géneros discursivos y tipos de textos construidos en las prácticas de literacidad académica.

La carta, documento personal elaborado por los estudiantes, enfocada a la narrativa biográfica, «se refiere fundamentalmente a platicar historias, y el objeto investigado es la historia misma» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 127), de esta forma, los estudiantes narraron sus experiencias durante su proceso formativo en la escuela normal, con énfasis en la literacidad académica propia del entorno y de la profesión. Las primeras cartas, redactadas a solicitud de la investigadora, permitieron profundizar en los saberes y significados que se construyen en la interacción áulica a través del triángulo interpretativo, texto, autor y lector, para buscar la comprensión del fenómeno estudiado, la literacidad académica, que de acuerdo con Gadamer (1998) y desde una postura hermenéutica, se percibe al lenguaje como «el centro a través del cual la conciencia converge con el ente» (p.76). Textos que son construidos en la interacción con los otros, en un contexto determinado normativamente; y que permite «la mediación de lo finito y lo infinito que nos corresponde» (Gadamer, 1998, p.80). Permiten la expresión de sentimientos, pensamientos e intencionalidades.

En sus diversas modalidades, el texto es el dispositivo propio de la comunicación; pero, no se circunscribe a esa función; además, permite la asociación de ideas de la parte subjetiva del ser. Por lo que, en este caso, el formador revisó a detalle cada una de las cartas para lograr la interpretación y alcanzar la comprensión desde una postura personal e individual. Posteriormente, se les solicitó a los estudiantes reflexionar sobre la importancia de rescatar el contexto y la modalidad de educación que éste permitía, la virtualidad. Es importante señalar, que este proceso permitió la creación de espacios de análisis individual y grupal. Desde una perspectiva horizontal se desarrollaron sesiones colectivas o grupales, en línea, sistematizadas



en video registro, que permitieron «reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras» (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

En este sentido, desde la perspectiva de la producción horizontal del conocimiento (PHC) se buscó «investigar desde las voces de las distintas disciplinas científicas en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social» (Corona Berkin, 2019, p. 11), con ello, se favoreció la igualdad discursiva que permitió adentrarse en lo que se escribe, por qué se escribe, para quién se escribe y cuáles fueron las variantes contextuales en las que se produjo el texto. Al entablar el diálogo con los estudiantes normalistas, el formador escuchó, respondió y enfrentó abiertamente las situaciones que atravesaron los jóvenes al desarrollar y apropiarse de la literacidad académica en la escuela normal; todo ello, desde una mirada sociocultural, donde la voz y los significados permitieron una constante interacción entre los docentes formadores y sus alumnos.

La significación ... enriquece y ayuda a completar el cómo sucede y se efectúa la posibilidad de que un sujeto entienda a otro según los significados que el primero desea expresar, mediante el recuerdo de la significación, visualizar cómo un sujeto (educador/educada) atribuye sentido a las acciones y por tanto se entiende a sí mismo/misma, y correlativamente, de qué manera a comprender el yo del interlocutor (educando, educanda) y la conducta de los otros en general (Bazdresch, 2000, p. 35).

Se utilizaron los fundamentos de la PHC en el desarrollo de las sesiones colectivas, «desde un conflicto generador, que tenga que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios para conocerse en el diálogo con el otro y ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia» (Corona Berkin, 2019, p. 31); y de esta manera, iniciar un diálogo en igualdad de circunstancias (autor-lector), en una igualdad discursiva en la que existe el respeto por el discurso del otro; y de manera colaborativa, producir conocimiento. Especial atención se prestó a los diálogos con los docentes en formación inicial, recordando que el lenguaje al generarse desde un colectivo social conlleva siempre un contexto, que es el elemento interno en la construcción de la expresión; y que, la libertad para expresarse debe ser respetada. En esta modalidad se compartieron normas que permitieron cuidar los turnos, tanto del oyente

como del hablante, al conversar; de manera que, cuando los oyentes se vuelvan hablantes y éstos oyentes, se pudiera producir algo diferente; y con ello construir un conocimiento plural. Se trató de abandonar las respuestas silenciosas que obstaculizaran un diálogo horizontal. Se renunció a encontrar discursos homogéneos o repetitivos, para construir conocimientos valiosos de forma interdisciplinaria e intersubjetiva y en diálogo, con el fin de lograr entender los fragmentos de la realidad imposibles de acceder con una sola visión del mundo. Esto permitió transformar el conocimiento, construir un «tercer texto» con la participación horizontal de todas las voces.

Para el análisis y la sistematización de los datos recuperados se realizaron procedimientos hermenéuticos en los que se privilegió la mediación del triángulo interpretativo, autor, texto y lector. De acuerdo con Ortiz-Osés (como se citó en Beuchot, 2000) este tipo de análisis e interpretación se realiza «en tres pasos que son tres modos de sutileza: (i) la *subtilitas intelligendi* – y que nosotros quisiéramos llamar *subtilitas implicandi*, (ii) la *subtilitas explicandi* y (iii) la *subtilitas applicandi*» (p. 25). La sutileza, *subtilitas* que permita comprender el verdadero significado del texto.

alude a esa finura para encontrar lo que no está manifiesto, aparente a la vista en el texto. Comienza por querer encontrar el sentido literal, por más que esté velado y oscurecido; y sigue por la exploración de otros sentidos ocultos, sobre todo los figurados. (Beuchot, 1997, p.15).

De esta manera, un primer acercamiento al texto permitió familiarizarse con los significados textuales que posteriormente conducirá a adentrarse en los aspectos intertextuales que adquieren significado en la contextuación, al referirse a la etapa pragmática. Sin embargo, se puede decir, que éste no es un proceso lineal, responde a un formato dialéctico en el que la contextuación es una determinante transversal para lograr un análisis que conlleve a la comprensión del fenómeno estudiado. El procedimiento permitió

- a) obtener la información de los textos: las cartas, los informes de práctica y los video registros de las sesiones colectivas, tomando como base las preguntas de investigación «de las menos complejas a las más complicadas»;
- b) capturar, organizar y manejar la información que se recopiló, con apoyo de re-

- gistros electrónicos, impresos y/o manuscritos tanto de las cartas, informes, así como, de los video registros, en las sesiones colectivas;
- c) codificar la información, identificando y marcando las palabras o expresiones de los textos con el fin de recuperar y organizar la información en categorías emergentes, relacionadas con las preguntas de investigación, bajo la óptica de Zavala (2009) y los Nuevos Estudios de la Literacidad, que se fueron construyendo de acuerdo con los componentes básicos de la literacidad académica, prácticas letradas, interacciones, contexto, tipos de texto, entre otros, que concentraron las ideas, conceptos o temas similares identificados en la información registrada, estos códigos permitieron asignar unidades de significado a la información recopilada, apoyada en el software Atlas Ti. Algunos códigos utilizados fueron: prácticas letradas virtuales, lectura, manejo de lenguaje disciplinar, estrategias docentes, ambiente de clase, mediación pedagógica, sentido del texto, contexto, entre otras. Para diferenciar los instrumentos utilizados se utilizaron códigos como, carta 1, alumno 1, hoja 1 (c 1 a1, h. 1); informe de práctica 1, Alumno 1, hoja 1 (i p 1, alumno 1, h. 1).
  - d) En la etapa de verificación participante, que consistió en brindar la oportunidad a los participantes de verificar lo que el investigador ha encontrado, mediante las sesiones colectivas. En el entendido, de que el texto producido tiene sentido y significado que permite la interpretación y comprensión de los otros; en cuanto al significado, éste se construye de acuerdo con las condicionantes contextuales en las que se produce. Acciones prioritarias en la hermenéusis, determinada por cuestionamientos constantes que permiten este tipo de análisis.
  - e) Integrar la información, donde se relacionaron las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con el referencial teórico de la investigación, primero el material obtenido se analiza y luego se compara dentro de cada categoría, posteriormente, el material se compara entre las diferentes categorías; y se buscaron los vínculos existentes entre ellas. Una vez analizada y sistematizada la información recabada se procedió a realizar la triangulación mediante «la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación» (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012, p. 10). Se cotejó la información recabada a través de los diversos instrumentos utilizados, además de contrastar los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada, con la finalidad de otorgarle la validez científica que requiere el presente estudio.

Para la redacción del informe final se utilizó la narrativa, conformada por la descripción densa de las diversas situaciones que se vivieron, para comprender e interpretar el tema de la literacidad académica en el ámbito educativo, desde una perspectiva sociocultural apoyada en la fenomenología y la hermenéutica.

### **EL AULA, CONTEXTO SOCIAL DIALÓGICO**

El conjunto de circunstancias académicas y socioculturales que se producen alrededor de la construcción de las prácticas letradas que realizan los estudiantes normalistas en interacción con los docentes formadores, revelan los hechos o situaciones que permiten o no la realización de éstas. En las circunstancias actuales, el salón de clase es visto desde dos perspectivas: las clases presenciales y las clases en línea. Son dos contextos que dejan ver las claras diferencias o similitudes en el proceso de aprendizaje de los futuros docentes, en ambas situaciones tanto el docente formador como el estudiante normalista se enfrentan a diferentes escenarios apoyados en tecnologías, formas de comunicación y estrategias de clase que dan forma a las prácticas letradas que son propias de un docente en formación.

### **EL ESCENARIO PRESENCIAL**

El salón de clase, como contexto áulico interactivo, permite la creación de eventos letrados que se desarrollan a partir de la entrada del maestro, al situarse atrás del escritorio para iniciar la clase. En esta interacción, según Leguizamón Romero (2017) se establecen negociaciones y se comparten significados «En el momento que entró la maestra se sentó en el escritorio y pasó lista, yo estaba en mi mesa banco esperando que empezara la clase» (C1, A. 1, h. 1), así expectantes, los alumnos esperan con respeto las instrucciones del profesor para dar inicio a la clase. El «pase de lista» es la acción que se escucha en las aulas, antes de dar inicio la clase. El docente formador toma la batuta de la clase, es el experto y conocedor de los temas a tratar, en ese momento, se establecen las reglas y emergen los códigos para la interacción, porque «la cultura del aula está constituida por la interacción entre profesores y estudiantes» (Leguizamón Romero, 2017, p. 62).

Cada clase tiene una dinámica diferente, acorde a cada docente que la imparte, los alumnos lo perciben desde el primer momento y buscan identificar con su lenguaje y comportamiento la forma de conducirse ante ellos, «tenía la preocupación... de no cumplir con las expectativas deseadas de ella, yo creo que era lo que me ponía más nerviosa de su clase» (C 3, A 3, h. 2), así, al interpretar los gestos y

actitudes de los docentes, identifican la forma en cómo funciona su actuar docente y tratan de adaptarse a ella para colaborar creativamente en la construcción de nuevos saberes (Salinas Quintanilla, 2012).

Se han identificado varios contextos áulicos, en el entendido de que éstos se conciben como los componentes culturales en los que interacciona el sujeto, que actúan como mediadores en la producción de las prácticas letradas. El primero tiene que ver con el uso de dinámicas que propician el pensamiento analítico y reflexivo de los estudiantes, con el acompañamiento del docente. En él, los alumnos se sienten cómodos y participativos. Establecen diálogos tanto con la docente como con sus compañeros. El docente propone distintas formas de trabajo en el grupo que para los alumnos son pertinentes, «me tocó trabajar varias veces en equipo con mis compañeros de grado de la primaria para trabajar los planes y programas de su materia» (C 3, A 3, h. 2). Reconocen el liderazgo académico de la docente porque consideran que domina los temas estudiados y además los respeta tanto en sus intervenciones como en sus silencios. «Entonces me miró fijamente y me dijo: me he dado cuenta que, aunque puedas estar callada y comentar nada del tema, tu cabeza está al mil por hora» (C 2, A 2, h. 3), que denota a una docente atenta al diálogo interior de los estudiantes y por ende a la reflexión y construcción de sus conocimientos. «Esta práctica mediadora de la enseñanza logra establecer un puente entre el alumno y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus saberes previos y los conceptos, entre su presente y su porvenir» (Salinas Quintanilla, 2012, p. 160). Esta forma de conducir la clase llevó a una de las estudiantes a la siguiente reflexión «he aprendido que la docencia no es solamente impartir una clase y ya, sino que realmente te involucras, incluso te `preocupas' por tus alumnos, o al menos muestras un interés, si es que realmente tienes la vocación» (C 2, A 2, h. 3). Para ellos se trata de un contexto donde sus ideas pueden fluir con la confianza de que serán rescatadas por el docente y puestas a discusión. Se genera así un intercambio de conocimientos que es mediado por una docente conocedora de su disciplina

Un segundo contexto áulico consiste en la organización de la clase donde el docente reparte los temas del programa a los alumnos para que los expongan a lo largo del semestre, «la maestra nos proporcionaba temas por equipos, nos preparamos y exponíamos para la clase» (C 3, A 3, h. 3). Esta forma muchas veces los dejaba frustrados al no llegar a los conocimientos esperados, tenían dudas y el docente no respondía adecuadamente a éstas, «la mayoría de las veces tenía dudas con los trabajos que realizábamos, a veces era muy frustrante porque no lograba entender lo

que la maestra quería» (C3, A 3, h. 3). Se muestra una clase que, si bien se basaba en lecturas, apoyada en videos y exposiciones de los alumnos, desde la perspectiva de éstos, era una clase «bastante revuelta, por así decir» (C 3, A 3, h. 4) aún y cuando, el docente era buena persona, comprensiva, ellos consideran que no dominaba los temas pues a veces no sabía lo que estaban trabajando. Lo anterior, refleja los intentos desesperados de los alumnos por comprender lo que dicen los textos que se exponen ante sus compañeros, sin contar con el acompañamiento o guía del docente. En este sentido, la falta de mediación conduce a los alumnos a solo cumplir con lo propuesto por el docente, sin llegar, a un aprendizaje que valide sus ideas sobre los temas vistos en clase.

Un tercer contexto refleja una clase práctica, en la que el alumno aprende haciendo o siguiendo las instrucciones del docente, por ejemplo, desde el pizarrón apoyado con material didáctico, con orientaciones precisas sobre lo que deben trabajar en sus cuadernos. El formador, al darse cuenta de que alguien no logra realizar lo solicitado acude al banco del alumno a explicarle, «si alguien no entendió, el profe va con esa persona y se lo explica personalmente» (C 5, A 5, h. 3), consideran este tipo de clases muy calmadas y relajadas. El lenguaje sencillo y la confianza que genera el docente hacen que los alumnos aprendan con interés.

En esto tres escenarios, cuando se trata de presentar evidencia de los textos obligatorios de cada curso, los alumnos señalan una serie de pasos a seguir para analizarlos antes de abordarlos en clase. Primero los leen, no sin antes enfrentar problemas para abordarlos «me costaba un poco de trabajo el entendimiento de ese tipo de lecturas, ya sea por el lenguaje utilizado o por otra cosa» (C 2, A 2, h. 2), luego subrayan las ideas principales, para enseguida esquematizar o resumir el contenido, ya sea para presentarla como evidencia (tarea) o para hacer sus exposiciones frente a sus compañeros de clase. Así inician la construcción o reconstrucción de sus conocimientos, para luego a través de la mediación del docente integrar en su repertorio el lenguaje académico requerido para avanzar en sus aprendizajes como docentes en formación. De esta forma, «la literacidad académica involucra saber cómo hablar y actuar en los discursos académicos» (Boughey, 2000, p. 281).

Un cuarto escenario es el concerniente al momento de la clase para la preparación de las prácticas docentes, donde predomina el nerviosismo por tener listo todo lo relacionado a las mismas. «Desde el punto de vista de la hermenéutica de Gadamer, el estudiante se concibe como estando siempre en proceso de interpretación del material pedagógico» (Arriarán, 2000, p. 66). Los estudiantes explican,

«me preparé por dos semanas para asistir a mis prácticas» (C 3, A 3, h. 1) y durante ese tiempo realizan planeaciones, elaboran material didáctico, esto es organizan paso por paso su puesta en acción en el aula de la escuela primaria, por ello,

el ambiente del aula se encuentra tenso, lleno de material didáctico, mis compañeros y yo estamos muy estresados, desvelados y cansados, porque es el último día para entregar todo y tener las hojas autorizadas con las firmas para dar el siguiente paso que es ir a practicar. (C 6, A 6, h. 1)

El formador revisa cada planeación, su firma en ellas es el signo de aprobación que todos esperan. Persiste la idea de que, si no cumplen con lo solicitado, la práctica «podría quedar cancelada al no tener todas las firmas requeridas» (C 6, A 6, h. 1). Además, el docente da las indicaciones de cómo deben ser su presentación personal y la importancia de la puntualidad, vista como un símbolo del compromiso que tienen con su formación docente. Éste, es un contexto donde la literacidad académica tiene que ver con «las maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente [docente – alumnos] aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo» (Martínez García y Posada Carmona, 2017, p. 15); y donde, la planeación didáctica como texto escrito es un símbolo de conocimiento para ser aplicado en las prácticas docentes en la escuela primaria.

En todos los escenarios presenciales predomina el respeto entre docentes y alumnos, porque entre ellos el lenguaje formal es imprescindible, «los maestros interactúan con nosotros de una forma respetuosa y amable» (C 5, A 5, h. 1) señala un alumno, mientras que otro menciona que «mi relación con la maestra ha sido muy formal, siempre me he dirigido hacia ella como usted, la aprecio mucho» (C 3, A 3, h. 3), así las formas de comunicación establecidas permiten el flujo de diversos símbolos, valores y comportamientos con alta significatividad para los interactuantes (Beuchot Puente, 2000).

En los diversos escenarios, el diálogo cobra vida y con ello se conforman textos que permiten el análisis hermenéutico para lograr una mayor comprensión del fenómeno estudiado, el texto como dispositivo para favorecer las prácticas letradas que conlleva la conformación de la literacidad académica, específica de la profesión docente. En esta acción, el formador asume tareas de mediación entre el autor y el texto emitido por éste.

## EL ESCENARIO VIRTUAL

Las clases en la escuela normal a partir de marzo del 2020, se transformaron, ya que se prohibió ir al edificio escolar y, por lo tanto, éstas deberían ser tomadas a distancia.

Ante esta nueva normalidad de educación a distancia ha cambiado mucho la forma en que se enseña y la forma en que se aprende, pasamos de estar sentados en nuestros bancos escuchando la clase del maestro, compartiendo ideas, escuchando opiniones y desarrollando actividades a verlos a través de una pantalla. (C 7, A 7, h. 1)

Así con algunas variaciones, las formas de desarrollar las clases en línea, al parecer son diferentes a lo presencial, al menos en el aspecto tecnológico de la comunicación. Porque ahora la acción didáctica es virtual. En la escuela en cuestión, se trabaja a través de las plataformas de Google: Google Classroom y Google Meet, donde «los alumnos pueden estar en contacto con el maestro» (C 7, A, h. 1) ya sea subiendo tareas y teniendo clases en línea a través de la pantalla digital.

La comunicación entre docentes y alumnos se apoya en la red social de Whatsapp. «Las clases comienzan a través de un enlace de Meet que es enviado por Whatsapp por los grupos de los maestros» (C 7, A 7, h. 1). Al parecer los alumnos ya conocían y habían trabajado con estos medios, pues no refieren que hayan tenido dificultades para su manejo. En la literacidad académica se «asume el componente ideológico de la lectoescritura como algo que siempre está presente pero que depende del uso contextual que se le dé a ésta» (Zavala 2004, p. 439), ya sea en el escenario presencial o en el escenario virtual.

En lo que se refiere al escenario áulico virtual, se manifiestan los siguientes contextos diferentes y a la vez parecidos a los presenciales. En el inicial, aparecen en primer lugar la clase donde se da la asignación de textos para ser leídos por los estudiantes, quienes «elaboran un organizador gráfico, un collage, diapositivas, un resumen, conclusión o cualquier cosa que se le ocurra a la docente con el fin de que para la próxima clase una cierta cantidad de alumnos exponga ese tema y medio charlar» (C 7, A 7, h. 1). Además, señalan que, en este tipo de clases se les encargan muchas tareas «y quiere que las entreguemos ese mismo día, a veces son como 4; y pues tenemos que hacerlas a pesar de que tenemos más tareas porque también tenemos otros maestros» (C12, A 12, h. 1), considerando que «ya aprendimos las lecturas que nos mandó a montón» (C 7, A 7, h. 2). En este sentido cabe destacar



que «leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias» (Zavala 2009, pp. 23 - 24), situación que no se cumple en este relato. También, los estudiantes dejan ver que los docentes actúan así porque no poseen dominio del tema «nos puso una lectura para que la analizáramos y un compañero le preguntó de qué se trataba y ni la maestra sabía de qué se trataba» (C 12, A 12, h. 1). Un aspecto a destacar es que los alumnos señalan que si tienen dificultad para conectarse a la clase se quedan con dudas y sin calificación por no poder participar ni asistir a la sesión.

El segundo contexto que señalan los estudiantes normalistas comprende aquellas clases virtuales en donde los docentes tienen una metodología más incluyente en el aula, cuando se «inicia dando una introducción del tema, si es un tema nuevo nos da ese tiempo y espacio para ir despejando las dudas que tengamos» (C 9, A 9, h. 1). Destacan, además, que las estrategias didácticas que se utilizan, «nos llevan a reflexionar, su práctica no es mera tradicional, sino que sabe cómo hacer que todos participemos y nos sintamos en confianza de decir lo que pensamos, sea cual sea la idea» (C 11, A 11, h. 1). Esto hace que este tipo de clases sean muy entendibles, porque en ocasiones parten de las experiencias que han vivido los estudiantes normalistas en sus escuelas de práctica. Los docentes retoman las ideas de los alumnos y los llevan a modificarlas con ejemplos o con circunstancias que les sean cercanas.

Un tercer escenario tiene que ver con el docente que monopoliza la charla sin interacción con los alumnos, al proyectar hasta 30 diapositivas o videos, donde les dice «les voy a proyectar unas diapositivas para que me escuchen y pongan atención y nos va explicando el tema» (C 15, A 15, h. 1), así se pueden ir las 2 horas de clase, escuchando al docente «todo es escuchar a la maestra, y en algún momento puede llegar a cansar» (C 15, A 15, h. 1). Para ellos, este tipo de exposición no los conduce a la reflexión porque no hay intercambio de opiniones en el transcurso de la misma, se limitan a cumplir con las tareas que solicitan; y a enviarlas a tiempo, para evitar sus reclamos por la tardanza.

#### **ANÁLISIS HERMENÉUTICO DEL LENGUAJE AL TEXTO ESCRITO**

Las prácticas letradas de los estudiantes normalistas se caracterizan por la presencia de textos escritos, que son producidos como requerimientos específicos de la acción formativa. Textos en los que se plasman las vivencias, conocimientos, creen-

cias, preocupaciones, sentimientos que se van construyendo en diversos espacios en los que se interacciona con los otros.

En contextos, tanto presenciales como virtuales, los estudiantes normalistas van desarrollando formas específicas de lenguaje, con el que transitan en la formación inicial docente y que los distingue de otras profesiones, al respecto, un estudiante señala, «no soy el mismo de antes...que llegó a la escuela, existe mucha diferencia en mi forma de hablar, ya que utilizo palabras más propias» (C 14, C 14, h. 1). En el mismo sentido otro alumno expresó, «creo que mi lenguaje cambió demasiado... desde mi ingreso a la normal porque de manera inconsciente te adaptas a esos tecnicismos» (C 18, A 18, h. 2), y es que en cada clase los alumnos van construyendo o reconstruyendo su lenguaje. «Creo que el lenguaje en general de mis compañeros y mío se adaptan al maestro y a la confianza que surge en las clases» (c 18, A 18, h. 2). En este proceso que siguen los estudiantes se aprecia que «la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día» (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 85). De esta forma, el lenguaje, como práctica social en el aula, se ha convertido en «un instrumento decisivo del conocimiento humano» (Luria, 1980, p. 23). Así, a través del lenguaje se desarrolla la comunicación e interacción entre docentes y alumnos. «Para participar en clase me preparo a través de un análisis previo con base en las lecturas solicitadas anteriormente... de esta forma tendré elementos para poder participar y compartir mi experiencia o mi aprendizaje» (C 19, A 19, h. 2).

En esas interacciones didácticas, los estudiantes reconocen la importancia de los textos escritos, ya sea como lectura obligatoria, o como redacciones propias, con las que demuestran los aprendizajes construidos en el trayecto formativo. «En la mayoría de las clases nos basamos en los textos que marca el programa de estudio» (C 19, A 19, h. 2). En relación a la lectura, sus experiencias son variadas. «Por lo general nos preparamos leyendo el texto antes de las clases o no solicitan una tarea enfocada al tema que veremos... se nos solicita entrar en contexto con el tema» (C 18, A 18, h. 1). De esta forma leer se convierte en una tarea obligada que va de la mano con la exposición de ideas rescatadas en el análisis del mismo. «Nos asignan analizar un texto y de él debemos hacer un organizador gráfico para representar las ideas generales de lo que leímos, puede ser un resumen, un mapa conceptual, un mapa mental, un diagrama, etc.» (C17, A 17, h. 1). Para ellos el camino a seguir después de la lectura es escribir. «Nos ponen a leer un libro, lógicamente tenemos que escribir algo de lo que leímos, buscar las ideas principales, responder algunas

preguntas solicitadas, un cuadro comparativo» (C 17, A 17, h. 4). Situaciones que recuperan la significancia del lenguaje en las prácticas letradas desarrolladas por los estudiantes normalistas en el proceso de construcción de una literacidad académica que los identifique con la profesión docente

#### **EL LENGUAJE, RECURSO POLISÉMICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS LETRADAS**

En el aula de clase, las prácticas letradas fluyen a la par de la sensibilidad de los estudiantes, de sus preocupaciones, alegrías y tensiones. Les preocupa hacer bien su trabajo académico. «Cuando me tocó exponer investigué en diferentes fuentes confiables para estar bien preparada y poder hablar bien de mi tema, pues si no investigaba bien, mis compañeros no entenderían la teoría» (C 16, A 16, h. 1), este pensamiento refleja la importancia del lenguaje que debe utilizar el estudiante para comunicarse con sus iguales. El lenguaje es considerado como el instrumento que utiliza el ser humano para establecer acciones esenciales de la propia existencia «El decir designa la constitución existencial y el hablar su aspecto mundano, que cae en la empírica» (p. 88) expresó Ricœur (2002) al precisar la necesidad de comprensión del ser humano ante el mundo. Cada alumno lleva consigo experiencias o vivencias que son reflejadas en su comportamiento durante la clase.

No recuerdo con exactitud el día, pero sí que fue en una clase que tocaba las dos primeras horas, o sea de 7 de la mañana a casi 9. Claramente, para muchos, son horas en las que aún no estamos en mood tan eficaz, ya que influyen las horas sueños o la rutina diaria que manejamos. En lo particular, mi rutina en esos tiempos si era un poco cansada, más por el hecho de vivir sola. (C 3, A 3, h.1)

Con esta expresión, la estudiante deja ver, que, durante sus clases presenciales, el hecho de vivir sola influía en su estado de ánimo y disposición por aprender. Por otro lado, al pasar al escenario virtual.

Las clases en línea me tienen por demás abrumado, en especial una clase, y si te soy sincero creo que es mi culpa, porque yo no estoy entendiendo lo que la maestra nos explica, aunque ninguno de mis compañeros tampoco. (C 10, A 10, h. 1).

Y es que, mediante el lenguaje, se expresa la vida. Se interpreta la realidad desde posiciones subjetivas que el individuo construye desde un entramado social, cultu-

ral, económico, entre otros aspectos, que lo conforman como ser social. Así, en el aula, puede surgir el lenguaje espontáneo.

Creo esto porque hay cuestiones en la que nos entendemos, hablamos de temas que los maestros también conocen como nuevas series o películas, las redes sociales o simplemente nos brindan la confianza para no vivir esta cuarentena solo por el ámbito académico. (C 18, A 18, h. 2).

Desde estas perspectivas, el lenguaje no es unívoco, sino que, responde a la plurivocidad, como una herramienta para lograr la interpretación analógica del texto. En este contexto académico las expresiones son variadas y muchas veces pueden ser interpretadas desde diferentes perspectivas.

Al momento de que me toca estar exponiendo dije una palabra incorrecta la cual a nadie de mis compañeras le pareció graciosa ni nada por el estilo, solo a mis compañeros varones que empezaron a interrumpir la clase con risas. (C 2, A 2, h. 1).

La arbitrariedad en el uso del lenguaje, en ocasiones unifica; pero en otras, establece diferencias que lo hace único, porque atiende a la diversidad de pensamiento, que enriquece la plurivocidad; y hace de éste un dispositivo para la hermenéutica analógica.

Lo análogo es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad; es idéntico según algo, según algún respecto, y diverso de modo simple (*simpliciter diversum et secundum quid idem*); esto es, es diverso de por sí y principalmente; y solo es idéntico o semejante de modo relativo o secundario. (Beuchot, 2000, p.38).

Se trata, de encontrar las diferencias, encontrar el significado que se acerque a lo expresado por el autor, en un contexto determinado; en este caso, los textos que conforman las prácticas letradas del estudiante normalista.

#### **EL TEXTO ESCRITO, REFLEJO DE LA REALIDAD**

El texto, en este caso, el escrito permite la mediación entre la subjetividad del estudiante y del docente y su realidad. La significación de la realidad vivida aparece

mediada por símbolos, que no necesariamente están referidos a la escritura, sino que la vida misma se puede expresar simbólicamente. En las prácticas escolares cotidianas la producción de diversos textos establece la mediación con los otros, con las fuentes de conocimiento y consigo mismo. De esta forma la escritura de textos académicos es todo un reto que los estudiantes normalistas deben afrontar cotidianamente. «Hay algunas veces que debemos escribir ensayos o experiencias...y debemos escribir de una manera entendible y profesional...esa manera de redactar se me ha pegado mucho a la hora de textear con mis amigos y familiares» (C 16, A 16, h. 2). Entonces, sin darse cuenta van construyendo su literacidad académica y lo hacen de forma regular en cada clase. «Desde que ingresé a la normal hasta ahorita... he cambiado muchísimo en cuanto a la redacción de mis textos y a todo tipo de actividades que no solía hacer y que hoy en día es muy común para mí» (C 17, A 17, h. 5). Desde un contexto social, una práctica situada que cobra significatividad en el momento de la interacción.

Al abarcar lo que las personas hacen con los textos y lo que estas formas significan para ellos, esta mirada social de la literacidad agrega la perspectiva de las prácticas a los estudios de los textos, a partir de un marco en el que la lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto. (Zavala, 2009, p. 24).

Sin embargo, al producir un texto se deben de considerar ciertos elementos, como las normas gramaticales, sintaxis, ortografía; pero, sobre todo, la normativa que indica el contexto institucional en el que se produce el texto. En este caso, la escuela formadora de docentes, una escuela normal, inserta en una cultura centralizada que se rige por planes y programas de estudio con un modelo nacional e inscritos en el modelo por competencias; determinantes que aparecen el discurso de docentes y alumnos; y por ende en el ejercicio de las prácticas letradas. De esta manera, los estudiantes normalistas utilizan diferentes tipos de textos. «Los tipos de textos que manejamos suelen ser... informes de práctica, protocolos de investigación, informes de algún contenido en particular, ensayos, monografías» (C 17, A 17, h. 4). Mismos, que aparecen en cada uno de los programas de las diversas asignaturas, con lenguaje disciplinar y acordes a las competencias señaladas en el perfil de egreso, que sin duda marcan las pautas a seguir en la construcción de la literacidad académica de los estudiantes normalistas; pero, sobre todo, configuran una realidad

desde lo normativo, en la que se soslaya una formación ajena a la vida en los centros escolares. Los estudiantes normalistas construyen diversos tipos de textos

descriptivos, expositivos, científicos, argumentativo, algunas veces dependiendo de la asignatura hemos llevado textos narrativos y literarios o incluso instructivos que son aquellas instrucciones que seguimos por los maestros y todo ello lo redacto con la finalidad de plasmar lo que yo he hecho en las letras (C 17, A 17, h. 4).

Los textos que yo he redactado en mis clases es en cuanto a la lectura que estuvimos analizando, o cuando investigamos algún tema realizo un escrito acerca de ello para hacer un análisis más crítico del tema, me ha ayudado mucho para comprender más el tema ya que al momento de redactarlo solo escribo los puntos que para mí se me hicieron más importantes y que me van ayudar para poder participar en la clase. (C 15, A 15, h. 2).

Surge la necesidad de que se recupere la realidad; es decir, su construya el texto en el contexto en que éste emerge, para darle sentido y significado a lo que se escribe; pero, también, a lo que se lee. Transitar de la univocidad a la plurivocidad; y con ello, establecer la mediación con el otro, poner el texto en acción.

## CONCLUSIONES

Los estudiantes y profesores normalistas desarrollan las prácticas letradas, que conforman la literacidad académica, en contextos presenciales y virtuales conformados en un modelo centralizado; y de acuerdo con los planes y programas de estudio basados en un modelo por competencias. Ante la emergencia de la virtualidad, el principal reto enfrentado por los profesores y los estudiantes normalistas, al desarrollar las prácticas letradas, se focalizó en la ausencia de interacción presencial, que para ellos representa la confianza y seguridad en el proceso de mediación docente-alumno. Eventualidad que fue abordada mediante sesiones colectivas virtuales en las que predominaron el diálogo y la escucha como elementos que permitieron la horizontalidad en la producción de la literacidad académica.

En ambos contextos, presencial y virtual, el texto escrito fue el dispositivo utilizado para favorecer las prácticas letradas, desde una percepción que permite la horizontalidad del conocimiento. En estas prácticas se visibiliza una acción triangulada en la que se ejerce la mediación, autor-texto-lector, para hacer de la interpretación un proceso cíclico alejado de posiciones univocistas que distor-

sionan el significado original de las prácticas letradas construidas por los estudiantes normalistas. Significados atribuidos a este tipo de tareas, leer y escribir, como valores meramente normativos. Es decir, cumplir con una tarea asignada por el profesor en detrimento de un ejercicio reflexivo y contextualizado de la literacidad académica.

La tarea de interpretación conlleva el ejercicio hermenéutico que permite un acercamiento a la comprensión del significado que otros signan al texto y a los propios, a través de la sutileza, sintáctica, semántica y pragmática. Ejercicios específicos en la creación y recreación de la literacidad académica propia de la profesión docente, que no se constriñen a la especialización de uso de un vocabulario determinado; va más allá, se extrapola al ejercicio de prácticas docentes reflexivas.

En el estudio de la producción de prácticas letradas, en el contexto educativo, surgen retos que engendran significados asociados a tareas pendientes para permitir, al formador de docentes y estudiantes normalistas, la utilización de la literacidad académica como una práctica cotidiana en los procesos formativos y en el ejercicio de prácticas docentes contextualizadas acordes con realidades concretas en las que se interprete, el texto en su contexto.

## REFERENCIAS

- Alexopoulou, A. (2010). *Tipología textual y comprensión lectora en E/LE*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (9). [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b646902516.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b646902516.pdf)
- Álvarez Álvarez, C. & San Fabián Maroto J. L. (2012). *La elección el estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). Artículo 14. [https://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- Álvarez Balandra, A. C. (2001). La hermenéutica analógica-barroca como un modo de abordaje a los procesos educativos. *Caleidoscopio*, 9, 155 – 175 <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/326>
- Álvarez-Gayou Jurguenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Paidós.
- Arriarán, S. (2001). Aplicaciones de la hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa. Arriarán S. & Hernández, E. (Coord.). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Colección Textos, 27. UPN.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad como práctica social. Zavala, V., Niño-Mur-

- cia, M. y Ames, P. (Eds.) Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- Batjin, M. (1999). Estética de la creación verbal. Siglo Veintiuno Editores.
- Bazdresch, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Texto Educar/ SEJ. <https://dokumen.site/download/bazdresch-book-vivir-la-educacion-transormar-la-practica-a5b-39f097b4f0a>
- Beuchot, M. (1997). La hermenéutica en Santo Tomas de Aquino. Seminarios de filosofía, 10, 15-26.
- Beuchot Puente, M. (2000). Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación. UNAM.
- Boughy, C. (2000). *Multiple Metaphors in an Understanding of academic Literacy*. Teachers and Teaching: Theory and practice, 6, (3) pp. 279 - 290
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Graó
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Hermosillo, Universidad de Sonora. [https://www.researchgate.net/publication/251839730\\_Literacidad\\_critica\\_leer\\_y\\_escribir\\_la\\_ideologia](https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia)
- Castellá Lidón, J. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Revista Textos*, 10. <https://www.grao.com/es/producto/las-tipologias-textuales-y-la-ensenanza-de-la-lengua-tx010294>
- Castro Azuara, M. C. & Sánchez Camargo, M. (2018). La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos. En Natale, L. & Stagnaro, D. *La Lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Ediciones UNGS.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Calas.
- Chaves Salas A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25, (002). [https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones\\_educativas\\_de\\_la\\_teoria\\_sociocultural\\_de\\_Vigotsky.pdf](https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teoria_sociocultural_de_Vigotsky.pdf)
- Chávez González, G. & Cantú Ortiz, L. (2015). La literacidad académica de los estudiantes universitarios. Un acercamiento a las prácticas letradas. *Revista Ciencia UANL*, 18, (71) pp. 39-45.
- Chavira Álvarez, L. S., Serrano Castañeda, J. A. & Ramos Morales, J. M (2019). *La tutoría par como estrategia para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes de educación superior*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Freeman, K. (2018). Investigating First Year Undergraduate EAL Students' Academic Literacy Experiences. Thesis (PhD Doctorate). Griffith University



- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En Rowsell, J. & Pahl, K. (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad Académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Kaufman, A. M. & Rodríguez M. E. (1993). *Hacia una tipología de los textos*. En *La escuela y los textos*. Santillana.
- Leguizamón Romero, J. F. (2017) Patrones de interacción comunicativa del profesor universitario de Matemáticas. Un estudio de caso. *Revista Praxis & Saber*, 8, (16). pp. 57–82.
- Luria, A. R. (1980). *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Río.
- Martínez García, D. A. & Posada Carmona, J. A. (2017). *Literacidad Académica: Experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. DOI: 10.1590/1678-460X2019350201 [https://www.researchgate.net/publication/332447899\\_Aportes\\_para\\_una\\_didactica\\_de\\_la\\_escritura\\_academica\\_basada\\_en\\_generos\\_discursivos](https://www.researchgate.net/publication/332447899_Aportes_para_una_didactica_de_la_escritura_academica_basada_en_generos_discursivos)
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Aguilar
- Ramírez Ramírez, L. N. & Gallur Santorum, S. (2017). La perspectiva socio-cultural como modelo teórico de análisis de la reprobación académica en Educación Superior. *Revista científico Pedagógica Atenas*, 2 (38) 1-17.
- Ricci A. & Chiecher, A. (2014). Motivación y perspectiva sociocultural. Acerca de una investigación de diseño en un contexto deportivo. <https://www.efdeportes.com/efd190/motivacion-y-perspectiva-sociocultural-en-contexto-deportivo.htm>
- Ricœur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Saavedra Ramírez, G. (2000). La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. *Revista de Filosofía*, 35, (17), 23-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4521042>
- Salinas Quintanilla A. M. A. (2012). La Mediación y el acompañamiento en los aprendizajes escolares en un ambiente de inclusividad. En Méndez Domínguez J & Gómez Medina, M. (Eds.) *Experiencias Investigativas de Interculturalidad Educativa*, Colección ConCiencias Humanas y Sociales 8. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- SEP (2018a). Planes de estudio 2018. Licenciatura en Educación Primaria. DGESPE. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>

- (2018b). Planes y programas de estudio de la Educación Normal. Documento base. DGESPE
- (2018c). Programa del curso. Prácticas sociales del lenguaje, SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1123b.pdf>
- Street, Brian V. (2014), *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2009). The next generations of literacy statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP). UNESCO Institute for Statistics. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/the-next-generation-of-literacy-statistics-implementing-the-literacy-assessment-and-monitoring-programme-lamp-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/the-next-generation-of-literacy-statistics-implementing-the-literacy-assessment-and-monitoring-programme-lamp-en_0.pdf)
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén, T., Navia, C. & Saenger, C. (eds.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Pomares.
- Zaiter, J. (1989). *El lenguaje como función superior humana. Aportaciones de Vygotski y Luria. Ciencia y Sociedad*. Vol. XIV, n° 4, octubre-diciembre.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (Eds). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- (2009). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. Cassany, D. (Ed.) Para ser letrados. Paidós.
- (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas, 1, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2013). Literacidad académica, etnografía e interdisciplinariedad: una nueva mirada al objeto de estudio. Conferencia Plenaria. Salón Auditorio «Nicolás Casullo». VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. [https://youtu.be/zel3aK\\_stls](https://youtu.be/zel3aK_stls)

## PROCESOS REFLEXIVOS DE UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE EN PREESCOLAR. EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

LORENA ALEJANDRA MEDINA HERNÁNDEZ  
LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN

Desde hace ya varios años, en el campo de la investigación educativa se ha postulado al trabajo colectivo como una de las vías para el desarrollo profesional. La reflexión sobre el trabajo docente que habrían de realizar los profesores, se dice, generaría las oportunidades para mejorar las prácticas de enseñanza, por esta razón en sistemas educativos como el de México se han echado a andar políticas educativas que promueven la conformación de colectivos de profesores, en las más recientes reformas educativas se ha planteado la necesidad de reorganizar los centros educativos, específicamente se ha puesto el acento en impulsar la participación de los maestros en la actividad colegiada.

Con esta perspectiva se piensa, como se ha señalado en numerosas investigaciones, que el trabajo colectivo de los profesores es una buena herramienta para mejorar los procesos escolares, es por ello que en el año 1995 se ponen en marcha los Talleres Generales de Actualización (TGA) cuyo propósito era promover el conocimiento de los recursos educativos, la planeación de clases, la generación de estrategias de enseñanza, estimular a la reflexión y analizar las dificultades educativas relevantes (SEP, 1996). Más tarde en el año 2013 se impulsa la conformación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), espacios en los que se pretende garantizar la normalidad mínima escolar, mejorar el aprendizaje de los alumnos con un énfasis especial en lectura, escritura y matemáticas así como poner un alto a la deserción escolar para asegurar la participación activa de todos los actores de la escuela (SEP, 2013).

No obstante, como lo señala el INNE (2016), las iniciativas para fomentar el desarrollo profesional docente situadas en la escuela a través de los CTEs, han tenido una serie de obstáculos entre los que destacan la concepción de la

enseñanza como práctica individual que el docente resuelve desde su aula, una escasa construcción de estrategias para la enseñanza entre colegas, la insuficiente retroalimentación en equipo e intercambio de experiencias centradas en los desafíos más relevantes. También son dificultades las excesivas cargas laborales, la falta de espacios para reunirse, las limitaciones de la formación y el liderazgo de los directivos así como la enorme cantidad de propuestas de actualización y asesorías aisladas a los contextos socioeducativos. Otra limitante del trabajo en el CTE es que, a pesar de que los docentes intentan colaborar entre sí mediante el intercambio de experiencias, estrategias de enseñanza y propuestas didácticas, la mayoría de las veces dichos intercambios se centran en temáticas que propone la autoridad o se orientan por guías preelaboradas también por la autoridad y los problemas que les resultan significativos a los docentes quedan fuera de la reflexión.

En el caso que nos ocupa, las bondades atribuidas al trabajo colectivo de los docentes fueron lo que incentivó la organización de una comunidad de profesionales de aprendizaje (en adelante CPA) preescolar, pero más tarde, enfrentadas a las dificultades del trabajo a distancia que se hizo necesario durante el confinamiento debido a la pandemia<sup>1</sup> se consolidó la idea de trabajar colectivamente para superar los desafíos que imponía este escenario. La intención era transformar el «hacer individual» en un «hacer colectivo» que permitiera enfrentar las problemáticas comunes desde una visión compartida y con ello mejorar el centro escolar y los aprendizajes de los niños, ya que la conformación de una comunidad de profesionales significa desarrollar el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los haceres docentes para transformarse en una comunidad de práctica.

La comunidad de profesionales se integró con un directivo y siete docentes frente a grupo de un Jardín de Niños de la región 01 federal del Municipio de Pánuco, Zacatecas, México, su primer objetivo fue mejorar la enseñanza de las matemáticas<sup>2</sup> en el centro escolar. A lo largo de un año y ocho meses<sup>3</sup> la comunidad se reunió para realizar diferentes actividades y la información sobre sus haceres se recolectó mediante las bitácoras de las sesiones de la comunidad de aprendizaje

---

1 En el estado de Zacatecas, profesores y alumnos se retiraron de las escuelas el 20 de marzo del 2020 y hasta el mes de julio del 2021 las actividades escolares seguían realizándose a distancia.

2 Se refiere a los aprendizajes considerados en el campo de formación académica «Pensamiento matemático» correspondientes al organizador curricular 1 «Número, álgebra y variación» (SEP, 2017).

3 En este tiempo se consideran todas las fases del proceso de transformación desde la instauración hasta la consolidación de la comunidad profesional de aprendizaje que señala Elboj et al. (2006).

profesional, videgrabaciones de las sesiones, los productos de las actividades, la relatoría del taller de didáctica de las matemáticas, los diseños de las situaciones didácticas, el fichero «Retos matemáticos», el análisis del libro «Mi álbum» así como las producciones de los alumnos. Cabe mencionarse que los educadores comenzaron a reunirse presencialmente antes de que fuera declarada la pandemia y una vez que se declaró siguieron reuniéndose de manera virtual.

El objetivo del presente texto es analizar un episodio en el que los docentes de la CPA reflexionan sobre los resultados de un plan de clase de matemáticas que realizaron y discutieron al interior del colectivo. El análisis forma parte de una investigación en curso ubicada en el marco de la didáctica de las matemáticas con docentes de preescolar cuyo objetivo es el análisis de los encuentros y desencuentros en una comunidad profesional de aprendizaje<sup>4</sup>. El episodio que aquí se analiza ocurre en la etapa de consolidación de la CPA<sup>5</sup> y se refiere específicamente a las reflexiones que los docentes hacen luego de que los diseños de clase que realizaron fueron discutidos en la CPA, puestos a prueba en las clases virtuales con los niños y analizados los resultados que se obtuvieron con esas clases.

Para dar cuenta de lo ocurrido, en la primera parte de este trabajo se caracterizan las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia que potencia el desarrollo profesional docente y la organización escolar a partir de reflexiones críticas y colectivizadas en torno a la enseñanza de las matemáticas y en la segunda se analizan los resultados de las clases que impartieron los docentes y los saberes docentes que en dichas clases se manifiestan. Al final se mencionan las fortalezas de la implicación de los educadores en la CPA, los tipos de intercambio que se establecen entre sí, los saberes que se transformaron y los desafíos que enfrentan para transformarlos.

## **I. COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS**

Es evidente que en la actualidad en la educación se requieren cambios profundos para que los estudiantes adquieran aprendizajes que puedan utilizar al enfrentarse a situaciones reales, pero estos cambios solo serán posibles en la medida que los

---

4 En la revisión de la literatura es posible encontrar quienes la identifican como una comunidad profesional de aprendizaje (Gómez, 2020; Hargreaves, 2008; Krichesky y Murillo, 2011), otros la refieren como comunidad de aprendizaje profesional (Coll, 2014; Crizón et al., 2019; Elboj et al., 2006; Sánchez, 2020; Stoll, 2020).

5 En la etapa de consolidación se generan procesos de investigación, formación y evaluación como una propuesta de progreso permanente entre los docentes (Elboj et al., 2006). Es la segunda fase del proceso de transformación de una comunidad profesional de aprendizaje luego de pasar por la puesta en marcha.

profesores tengan la capacidad de enfrentar los retos que esa tarea les impone, para ello se requieren acciones efectivas para su desarrollo profesional.<sup>6</sup>

El desarrollo profesional de los docentes demanda que cuenten con apoyos para facilitar su quehacer y contribuir al aprendizaje de los alumnos; en otras palabras se requieren acciones precisas que les permitan transformar los saberes que sustentan el trabajo docente porque es evidente que muchas estrategias para su formación han estado alejadas de las necesidades y de los contextos que rodean a los profesores.

### 1.1 Trabajo colaborativo y desarrollo profesional

Para los docentes, muchas reformas no han sido otra cosa que propuestas de transformación efímeras, porque solo duran el tiempo en que determinada política educativa es impulsada y considerables ocasiones se sustituyen de manera vertiginosa con otra más «novedosa»; por esta razón el impacto de tales reformas no dan lugar a innovaciones significativas aún con el flujo de información, conocimiento y tecnología que ha caracterizado a este siglo XXI, fundamentalmente porque han apostado a la transformación individual. Esta concepción es compartida por Calvo (2014 citada en Vaillant, 2016) al señalar que, «las políticas de desarrollo profesional docente transitan [...] de un enfoque tradicional basado en el individuo hacia el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional» (p.10).

El trabajo colaborativo es necesario para el desarrollo profesional porque los saberes de los docentes operan en contextos donde se viven las prácticas profesionales y se apoyan en el marco de experiencias de una comunidad de aprendizaje, es decir, en el trabajo colaborativo entre docentes, lo que implica que los profesores trabajen colectivamente para desarrollar tareas orientadas a un mismo espacio (Sadovsky, 2015; Vaillant, 2016).

En los enfoques actuales sobre el desarrollo profesional docente el trabajo colaborativo es una metodología fundamental, su esencia es que los profesores «estudian, comparten experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas enfocadas en un contexto social e institucional determinado» (Vaillant, 2016, p.11). En este mismo sentido Calvo (2014) señala que tiene que ver con lo que los docen-

---

6 «El desarrollo profesional docente corresponde a uno de los varios conceptos que se utilizan con frecuencia junto a otros como: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje y capacitación» (Vaillant, 2016, p. 6).

tes hacen en conjunto para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje al analizar realmente lo que acontece en las aulas y velar por la actuación no solo individual sino en todo el colectivo. Por su parte Sadovsky (2015), señala que mediante el trabajo colaborativo

se trata de conocer mejor el funcionamiento de un espacio de trabajo en conjunto en el cual se toman como punto de partida los problemas reconocidos por los mismos docentes y se discuten en diálogo con las exigencias curriculares e institucionales, con la propia experiencia y con la producción didáctica y pedagógica. (p.9)

Empero cabe resaltar que el trabajo colaborativo entre profesores que consigue implementarse en las escuelas puede adoptar diferentes modalidades; comunidades profesionales de aprendizaje, estudio de clases, club de video e investigación-acción, etc. (Ministerio de Educación, 2019). Para la conformación de comunidades de aprendizaje profesional, comunidades de aprendizaje (Stoll, 2006; Coll, 2014; Crizón et al., 2019; Sánchez, 2020) o profesional de aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011); es indispensable una estrategia que permita mejorar la práctica docente a partir del trabajo en un espacio de aprendizaje y progreso con una visión conjunta, ello significaría el tránsito hacia las comunidades de práctica (CoP) señaladas como la cúspide del trabajo colaborativo.

Las «comunidades de práctica» postulan la reflexión de los profesores sobre su propia práctica que surge de las necesidades y de los intereses de un grupo de profesores que contemplan un fin común, así el trabajo colaborativo se transforma y da pauta a la constitución de una estrategia para mejorar la práctica de los profesores mediante la búsqueda de la innovación del ejercicio profesional. Las comunidades de práctica son también un espacio que ayuda al aprendizaje de sus miembros porque en ellas se promueven procesos de reflexión antes, durante y después de las clases. Una comunidad de práctica desarrolla sus acciones en espacios donde cotidianamente los profesores interactúan y que permitan la reflexión constante de la práctica con miras de transformar su desempeño en el aula (Parada et al., 2013).

A decir de Wenger (1998, citado en Parada, 2013), las comunidades de práctica se han configurado como una estrategia de mejora de la formación de profesores cuando estos comparten un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y cuando profundizan su conocimiento en esta área a través de una estructura social basada en la edificación colaborativa de conocimientos a beneficio

de todos sus miembros. Puede verse entonces como una estrategia y a la vez como solución a las dificultades de un grupo de docentes. Wenger (1998), define a la comunidad de práctica como un proceso de participación social activa en el equipo y la construcción de una identidad en relación de la misma. Con la conformación de comunidades de práctica (CoP) es posible trascender a una práctica rutinaria para provocar el aprendizaje y perfeccionamiento de la misma y una de las modalidades de dichas comunidades es la comunidad de aprendizaje profesional, que en palabras de Sánchez (2020):

Se puede definir como la integración de grupos de docentes de diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo y a la puesta en marcha de diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente. (p.2)

En este sentido son una oportunidad para compartir experiencias y estrategias de enseñanza con la finalidad de reflexionar de manera crítica-co-constructiva para mejorar la educación.

Esta visión coincide con Stoll (2006), quien las ve como un espacio que ofrece mayores oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la calidad educativa al compartir valores y visiones. Por su parte Crizón et al. (2019) las consideran una red que se fortifica en lo individual y se refleja como una conjunción en su totalidad, es decir, no solo es una comunidad de aprendizaje sino también una comunidad de líderes (Mitchell y Sackney, 2000; Harris y Lambert, 2003 en Krichesky y Murillo, 2011).

En esta definición puede apreciarse que la comunidad de práctica (CoP) tiene semejanzas con las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), ambas postulan la necesidad de una búsqueda constante para romper el aislamiento de los docentes a través del intercambio y del diálogo, lo que significa que «el funcionamiento de las comunidades de práctica y de aprendizaje propician procesos educativos que favorecen el aprendizaje de los alumnos» (Vaillant, 2017, p. 273) y las comunidades de práctica pueden ser una buena base para la construcción de las CPA, ya que cuando son complementadas con acciones reflexivas que parten de la reconstrucción de saberes de los miembros se pueden redefinir funciones, competencias y responsabilidades.



Sin embargo, las CPA y las comunidades de práctica son diferentes porque las primeras no se orientan solamente hacia el aprendizaje de los profesores del colectivo, sino que incorpora una función suplementaria y transformadora, la reflexión sobre el impacto que el trabajo de la CPA debe tener en el aprendizaje de los alumnos (Leclerc, 2012, citado en Vaillant, 2017). De esta manera, la CPA focaliza tanto la enseñanza como al aprendizaje y asume que el éxito es responsabilidad de todos los docentes participantes (Vaillant, 2016).

Ahora bien, convertir a los equipos de profesores en comunidades profesionales de aprendizaje es mucho más que estructurar una nueva organización escolar, precisar actividades o establecer una nueva forma de dirigir las; en realidad significa desarrollar una estrategia de mejora para que las escuelas identifiquen y utilicen lo mejor que tienen para fortalecer el trabajo compartido.

## **1.2 La enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas**

Si bien los conceptos anteriores ayudan a comprender el trabajo colectivo entre profesores, en lo que toca a la enseñanza de las matemáticas este trabajo se inscribe en una perspectiva teórica ligada a la didáctica de las matemáticas, especialmente a las teorizaciones de la escuela francesa. En lo que sigue desarrollamos esta idea.

### *El pensamiento matemático. La visión oficial*

Los planteamientos curriculares que fueron producto de la investigación en didáctica de las matemáticas llegaron a los planes y programas de estudio del preescolar mexicano con la reforma de 1992, no obstante ganan en claridad hasta el 2004 cuando se planteaba al pensamiento matemático como la articulación de los procedimientos informales de los niños con las estrategias matemáticas convencionales. Los documentos lo expresaban de la siguiente manera «la conexión entre las actividades matemáticas, espontáneas e informales de los niños y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento, es el punto de partida de la intervención en este campo» (SEP, 2004, p.71).

Para el 2007 se mencionaba que en preescolar el pensamiento matemático se construye mediante un proceso que invita a la deducción, es decir, a partir de datos que conocen o desconocen y de sus capacidades, habilidades y destrezas, los niños establecen las condiciones para inferir resultados o conclusiones. Algo similar se planteaba en el programa del 2011 donde se señalaba que:

El desarrollo de las capacidades del razonamiento [...] se propician cuando (los niños) realizan acciones que les permiten comprender un problema, reflexionar sobre lo que se busca, estimar posibles resultados, buscar distintas vías de solución, comparar resultados, expresar ideas y explicaciones y confrontarlas con sus compañeros. (SEP, 2011, p. 56)

Actualmente, el programa vigente (SEP, 2017) menciona que:

Es necesario que los alumnos realicen diferentes actividades y resuelvan numerosas situaciones que representen un problema o un reto [...] en este proceso se posibilita también que los niños desarrollen formas de pensar para formular conjeturas y procedimientos. (p. 219)

En síntesis, si de desarrollar el pensamiento matemático de los niños preescolares se trata, lo fundamental para los profesores es reconocer los conocimientos, las habilidades y las destrezas que tiene el niño, ya que tomándolas como referencia podrá enfrentar la resolución de diversas situaciones formulando conjeturas, buscando diferentes alternativas y procedimientos informales y discutiendo con sus compañeros las formas de solución utilizadas, luego corresponderá al profesor estructurar maneras de enseñanza para que esos procedimientos informales se articulen con las estrategias matemáticamente convencionales e instituidas. Se trata entonces de sumergir al niño en la actividad matemática para que desarrolle su pensamiento matemático al tiempo que evolucionan sus estrategias matemáticas.

#### *La didáctica de las matemáticas. Una perspectiva teórica*

En los años setentas se abren en Francia los Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de las Matemáticas (IREM) creados luego de la reforma educativa con la que se impulsó la matemática moderna, algunos de los primeros estudios coinciden en señalar que a partir de la década de los sesentas se habían desplegado múltiples esfuerzos para diseñar nuevos programas de estudio, preparar a los futuros profesores y completar la formación matemática de los maestros habida cuenta de las dificultades que presentaban los alumnos en niveles más avanzados de la escolaridad. Otro esfuerzo importante en estos Institutos fue la producción de materiales de apoyo para facilitar el trabajo de los docentes, producto de

este esfuerzo fueron las guías para el maestro, programas, fichas de trabajo para alumnos, juegos y juguetes didácticos, colecciones de ejercicios para los estudiantes, secuencias de temáticas arrojadas del intercambio entre colegas (Parra et al., 1994).

No obstante, estas prácticas etiquetadas como de «innovación», fueron rechazadas por Chevallard (1982, citado por Parra et al., 1994), porque en su opinión el término innovación genera una serie de confusiones respecto de la socialización propia de las producciones científicas y técnicas que tienen lugar en determinados campos de la actividad humana. En educación por ejemplo, dice este autor, cualquier tipo de transformación de normas es relacionada con la innovación aunque solo la avale quien lo establece. El mismo Chevallard (1982) contribuye al esclarecimiento de esta situación al determinar el «deber ser»; como un objeto carente de una historia en el dominio científico de lo educativo, es decir establecer «innovaciones» solo basándose en el «deber ser» no es una acción que recupere la historia científica del objeto educativo.

Contra esta idea, la escuela francesa de didáctica de las matemáticas se propone como principal línea de acción estudiar científicamente las condiciones en las que el conocimiento matemático es enseñado en situaciones reales y experimentar situaciones didácticas que, posteriormente, los profesores puedan interpretar y replicar en sus aulas. Resultado de los trabajos de investigación realizados, actualmente existen al menos tres teorías consolidadas en la escuela francesa de Didáctica de las Matemáticas: la Teoría de los Campos Conceptuales; la Teoría Antropológica de lo Didáctico y la Teoría de las Situaciones Didácticas.

Uno de los investigadores que más intensamente ha estudiado las condiciones reales de la enseñanza de las matemáticas es Brousseau (1982) creador de la Teoría de las Situaciones Didácticas. Esta teoría ha tenido una gran influencia en los programas de estudio para la enseñanza de las matemáticas en numerosos países, México no ha sido la excepción y aunque muchos profesores desconozcan sus principales conceptos, resulta claro que están implícitos en los planteamientos de planes y programas vigentes para la enseñanza de las matemáticas (Parra et al., 1994), es el caso de los planes y programas vigentes para la educación preescolar en México.

Para Brousseau (1998) el proceso de enseñanza de las matemáticas puede comprenderse y mejorarse al modelar las interacciones entre tres subsistemas: profesor-alumno; alumno-saber; y profesor-saber mediante el concepto de contrato

didáctico<sup>7</sup>. Estas interacciones se dan en un contexto de trabajo con situaciones didácticas<sup>8</sup> diseñadas para enseñar un contenido matemático determinado. Las situaciones didácticas entonces son una respuesta de Brousseau (1998) al proceso de aprendizaje y una solución ante la demanda del curriculum para mejorar la enseñanza ya que cada situación se estructura con base en la transformación de la enseñanza, el aprendizaje y el objeto del saber. En otras palabras, una situación didáctica se trata de una situación simulada, artificial en el sentido de que está diseñada para el aula y con la intención de que los alumnos aprendan a construir el sentido de los objetos matemáticos mientras que el maestro aprende a generarlo.

En su modelo teórico Brousseau (2007) establece una tipología de situaciones didácticas, la primera es una situación de *acción* que se caracteriza por dejar la actividad en manos de los alumnos para que ensayen e intenten la solución de una situación problemática aunque en esos intentos cometan errores que luego serán transformados en oportunidades de aprendizaje. Un segundo tipo de situaciones son las de *formulación* en las que los alumnos hacen conjeturas respecto de la situación, esto es, formulaciones que deberán ser probadas. También están las situaciones de *validación* en las que los alumnos deben discutir matemáticamente la validez de sus procedimientos y formulaciones, en éstas se hace posible el contacto con uno o más interlocutores para la transmisión de la información que surge de la actuación de los sujetos en el medio didáctico.

Finalmente, en las situaciones de *institucionalización* o «el momento del profesor», es este quien introduce a la clase el conocimiento convencional, es decir, los procedimientos matemáticos socialmente validados y legitimados. Gestionar este tipo de situaciones es precisamente uno de los mayores desafíos de los docentes, ya que tienen que cambiar el estatuto de los conocimientos, al incluirlos en una situación de institucionalización procura dar un carácter general y social a los saberes que los alumnos acaban de construir.

Para Chamorro (2003) estos cuatro tipos de situaciones son abundantes en

---

7 Para Brousseau (1980, citado en Ávila, 2001) el contrato didáctico se concibe como: «El conjunto de comportamientos (específicos de los conocimientos esperados) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro». (p.5)

8 Para Brousseau (2000), una situación didáctica se concibe como: «un término que tiene dos significados: i) En el sentido clásico es una situación que se usa con fines didácticos, que sirve para enseñar (como un problema o un ejercicio), tanto si está dotada de virtudes didácticas autónomas, como si el profesor debe intervenir para que produzca su efecto. ii) Es una situación que describe el entorno didáctico del alumno, comprende todo aquello que concurre para enseñarle algo. En este sentido, comprende al profesor, tanto si éste se manifiesta durante el desarrollo de la situación, como si no». (p.21)

acciones matemáticas porque exigen de alguna manera que se rescate la naturaleza de las ciencias, es decir porque requieren constantemente someterse a prueba los resultados, por ejemplo la validación es provocada por el docente al propiciar que la situación sea solo el medio para que surjan posiciones asimétricas entre los estudiantes.

En suma, la TSD «es una teoría sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del conocimiento matemático con marca constructivista, en la cual se considera que el aprendizaje matemático se produce como resultado de la resolución de problemas» (Ruíz, 2013, p.9), sin duda, esta es la principal contribución de Brousseau (1998) a la didáctica y en palabras de Gascón (2011) es posible entender la resolución de problemas como «...un componente inseparable de las actividades matemáticas en las que dicho conocimiento interviene» (p. 30).

Como se ha podido ver los planteamientos en los programas de estudio y los conceptos centrales de la TSD guardan un paralelismo evidente, por ello resulta clara la influencia de los postulados de Brousseau (1998) en los enfoques oficiales para la enseñanza de las matemáticas en preescolar.

### *El profesor y la didáctica*

Diversos estudios en el campo de la didáctica de las matemáticas han dado cuenta de la manera cómo se han puesto a prueba propuestas didácticas alternativas para introducir en la escuela una diversidad de conocimientos matemáticos. Para el diseño de estos proyectos de enseñanza señala Chamorro (2003), es importante considerar un conjunto de situaciones de manera tal que hagan posible que los niños encuentren las «razones de ser» de los números y la función que tienen en la vida cotidiana ya que, menciona la autora, es imprescindible que los niños vayan más allá de simplemente reconocer los contenidos matemáticos.

Desde luego que desarrollar en las aulas una actividad como esta no es una tarea sencilla, por esta razón Parada et al. (2013) menciona que para lograrlo es necesario llevar al campo de la educación matemática los aportes surgidos de la investigación sobre el desarrollo profesional, específicamente propone la reflexión de los docentes a través de tres tipos de pensamiento:

- a). Pensamiento matemático escolar. Shulman (1987, citado en Parada et al., 2013) afirma que para enseñar, en primer lugar hay que comprender críticamente el conjunto de ideas que deben enseñarse, esta comprensión va más allá del dominio

de planes y programas y permite que el profesor conozca lo que enseña y que lo haga de diversas maneras para que lo entiendan sus alumnos; es decir, que tenga claro el objeto que ha de ser enseñado.

- b). Pensamiento didáctico de la matemática escolar. Geddis y Wood (1997, citados en Parada et al., 2013) señalan que surge al establecer una conexión que va desde el dominio de los contenidos hasta la realidad situada de los estudiantes, el contenido matemático a enseñar es transformado para ser enseñado.
- c). Pensamiento orquestal. Este pensamiento tiene que ver con el aquí y ahora de la conducción de la clase, lo que aquí importa es la manera cómo se emplean los recursos previstos para enseñar de acuerdo con Dillenbourg y Jermann (2010, citado en Parada et al., 2013). Para ello los docentes pueden partir de un modelo de «Reflexión-y-Acción» (Parada, 2013) en el que se incluyan elementos conceptuales, procedimentales, metodológicos e instrumentales, para hacer posible la implementación de un proyecto que recupere el significado de los números para transformarlo en acciones como contar, ordenar, seriar, comparar y hacer evolucionar cantidades ya que

como las nociones de número y numeración están íntimamente ligadas. Las relaciones entre números y numeración son dialécticas. La numeración nos permite hablar de los números y representarlos, en consecuencia, debe hacerlo de una forma más cómoda, eficaz y económica. Su función es designar (enunciar y escribir) los números y modelizar las propiedades de los números. Así pues no consideramos adecuado hablar a priori de funciones de la numeración y del número en forma independiente. Por ello, consideramos necesario crear situaciones que permitan describir el funcionamiento adecuado e idóneo del número junto con la numeración. (Chamorro, 2006, p.106)

Al reconocer que estos saberes o modos de pensamiento son aplicables y capaces de crear un carácter universal son convertidos por los profesores en saberes integrados y constitutivos del saber enseñar. En este sentido entre las tareas más importantes que deben cumplir los docentes se pueden señalar el diseño y la selección o adaptación de situaciones didácticas que permitan introducir a la clase un concepto matemático determinado, desde luego que su tarea no concluye ahí, faltaría hacer una gestión adecuada de la clase para que sus alumnos puedan transitar por la acción, la formulación y la validación con sus propios recursos. Otras tareas docentes estarían también cumpliéndose en otros momentos pues como lo destaca Venegas (2017) la

planeación de actividades para la clase es un eslabón determinante para concretar los propósitos de la educación. Empero, debe subrayarse que la construcción de conocimientos constitutivos del saber a enseñar no puede hacerse sin estructurar procesos formativos para los profesores que articulen ciertas perspectivas teóricas con la experiencia que han adquirido en las aulas.

Bajo esta postura, enseñar matemáticas en preescolar es más que invitar a los niños a aprender de una resolución, es la capacidad para inferir resultados y conclusiones con base en condiciones y datos conocidos. Por ello, la enseñanza se convierte en una actividad que para Brousseau (2000) requiere conciliar dos procesos fundamentales, uno de aculturación y el otro de adaptación independiente y que se explica con el planteamiento anterior. Es por ello, que los profesores dentro de la comunidad imaginan y proponen a los alumnos situaciones matemáticas a distancia que puedan vivir y que en el conocimiento aparezca la estrategia para resolver dichos retos.

## **II. LOS SABERES DE LOS DOCENTES. ENTRE LA TRANSFORMACIÓN Y LA RESISTENCIA**

En este apartado se analiza la manera en que los docentes reconstruyen sus conocimientos a través del trabajo en la CPA, específicamente cómo diseñan propuestas didácticas para la enseñanza de las matemáticas y cómo a través de las discusiones en colectivo reflexionan sobre su pertinencia después de haberlas probado con sus alumnos.

Antes de realizar sus diseños de clase, entre otras actividades, la CPA había organizado un taller donde leyeron, discutieron y analizaron el enfoque de la resolución de problemas en los planes y programas de estudio. También leyeron y discutieron algunos textos sobre la Teoría de las Situaciones Didácticas y la resolución de problemas. En esta interacción cíclica (planear-accionar-evaluar) se compartieron experiencias, tuvieron acercamientos a la teoría, a los planes y programas de estudio, se pusieron en común los diseños didácticos, se experimentaron con los niños y se cerró esta fase con el análisis y discusión del funcionamiento del diseño.

En el análisis realizado se puede observar que los ritmos de aprendizaje de los docentes son desiguales, unos transforman sus conocimientos y sin grandes dificultades dejan atrás sus antiguos saberes no efectivos. Otros muestran una especie de ambivalencia con el nuevo saber (enfoque de las matemáticas), en este caso, al parecer a veces coexisten contradictoriamente saberes viejos y nuevos en un mismo docente lo que genera ciertas confusiones sobre su rol en la enseñanza. Unos más manifiestan cierta resistencia antes los saberes nuevos, en estos casos, a pesar de las discusiones

y reflexiones en la CPA, los docentes tienen grandes dificultades para apropiarse de los nuevos saberes y por ello conservan sus saberes antiguos como conocimientos estáticos. En lo que sigue daremos cuenta de estas tres tendencias, para ello analizaremos tres aspectos, su diseño didáctico, la actividad matemática que lograron que hicieran los niños y las reflexiones sobre los resultados al interior de la CPA.

## 2.1 La transformación del saber. El caso de la maestra Keyla

Para analizar la primera tendencia se ha seleccionado a la maestra Keyla<sup>9</sup> quien desde un inicio se caracterizó por aceptar de buen agrado el trabajo en la CPA y la propuesta didáctica que diseñó fue efectiva. En general se pudo observar que la maestra Keyla logró transformar sus saberes conceptuales, didácticos e incluso orquestales que, para Dillenbourg y Jermann (2010, citado en Parada et al., 2013) son similares a los del director de una orquesta y sirven para la dirección y la gestión de la clase.

### a). El diseño de clase. La maestra Keyla

Para su diseño la maestra Keyla se basó en una consulta previa de los planes y programas de estudio, el análisis de los planteamientos de Block (2006) respecto de las «situaciones de número» y en los diferentes tipos de situaciones didácticas que propone Brousseau (1998). Por esta razón es notable que en todas las tareas que propone es perceptible el intento de gestionar las situaciones de acción, formulación y validación. El diseño de clase se titula «Exatlón Matemático», incluye cinco tareas en las que se pretende que los alumnos comuniquen oralmente y por escrito números del 1 al 10. La planeación se basó en los siguientes elementos.

| <i>Propósito Educativo</i>                                                                               | <i>Enfoque</i>                                                 | <i>Aprendizaje Esperado</i>                                                                                                          | <i>Organizador curricular 1</i> | <i>Organizador curricular 2</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Comprender las relaciones entre los datos de un problema y usar procedimientos propios para resolverlos. | Usar recursos personales para resolver o describir cantidades. | Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional. | Número, álgebra y variación.    | Número.                         |

<sup>9</sup> Se han utilizado nombres ficticios para resguardar su privacidad. La maestra Keyla tiene 12 años de servicio, estudios de licenciatura y maestría en educación, además es activa participante de cursos y diplomados.

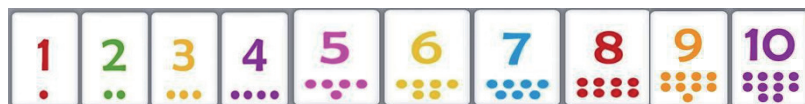


La intención de Keyla es que los niños asuman las diferentes tareas del «Exatlón Matemático» como un juego, aunque la intencionalidad didáctica permita incluir contenidos matemáticos en cada tarea y una característica del diseño de clase es que las consignas invitan a que la actividad sea realizada fundamentalmente por los niños, es decir, en cada tarea Keyla intenta la devolución (Chamorro, 2003), esto es, devolver la responsabilidad a los niños de su propio aprendizaje. En la discusión de la CPA el diseño llamó la atención porque, a decir de varios docentes, está completamente dirigido a los alumnos, es decir, las consignas intentan que sean los alumnos los principales sujetos de la acción didáctica y los padres de familia solo sean un apoyo para realizar las actividades y transmisores de las consignas.

Ahora bien, para comunicar números es necesario reconocer el significado del número, esto es la numerosidad de una colección, pero también la representación oral o escrita de tal numerosidad, a tales aprendizajes se dedican las 5 tareas (casillas) que se proponen en el «Exatlón Matemático» y que habrán de resolver los niños mediante una serie de ensayos y errores. La primera tarea está referida al orden de los números y para resolverla, como se puede inferir, es necesario que el niño reconozca el significado o numerosidad (la cantidad de puntos) y la representación de tal significado (etiqueta escrita).

#### *Tarea núm. 1. Ordenando tarjetas*

Coloca 10 tarjetas revueltas con los números del 1 al 10 (cada número en una tarjeta) y ordénalos del 1 hasta el 10. Al terminar pasa a la siguiente casilla.



En esta tarea, el «medio», es decir, los materiales, el desafío y la consigna, obligan a que mediante la actividad matemática el niño se adapte al problema en sus intentos por resolverlo, ya que puede ensayar a ordenar basándose en los puntos o en las representaciones, en ese sentido puede decirse que la tarea pretende que el aprendizaje sea producido por adaptación, es decir «que el alumno construya con sentido un conocimiento matemático, y nada mejor para ello que dicho conocimiento aparezca a los ojos del alumno como la solución óptima al problema a resolver» (Chamorro, 2003, p.73). Cabe aclararse que en esta tarea no hay necesidad de comunicar.

En la segunda tarea lo relevante, como se puede apreciar en la consigna, es que la actividad matemática (comunicar números) recae en los padres de familia y los niños solo tienen que contar y nombrar oralmente. No obstante contiene algunos rasgos de la validación, pero cabe aclarar que solo en algunos casos se logra la validación porque en la mayoría son los padres quienes justifican las respuestas de los niños.

#### *Tarea núm. 2. Formando gusanos*

Pide a tu mamá o papá que te ayuden a dibujar y recortar 30 círculos del mismo tamaño, también puedes utilizar 30 lunetas, dulces, cuentas u otras cosas. Asegúrate que para el gusano amarillo se utilicen 10 círculos, para el azul 9, el rojo 6, el verde 4 y el blanco 2. Ahora papá o mamá te plantearán problemas como: ¿Cuántos círculos hay en cada gusano? ¿Cómo quedarían acomodados si los ordenamos del más pequeño al más grande y viceversa? ¿Con cuántos gusanos podemos formar otro más grande?



En la tercera tarea Keyla intenta que predomine la comunicación oral del número, sin embargo, tal actividad se ve diluida pues quienes hacen comunicar los números son los padres, los niños solamente reciben el mensaje y arman las colecciones. Si bien la intención es adecuada, las condiciones pudieron haber sido distintas al plantear que fueran los alumnos quienes comunicaran las cantidades. En las tareas 2 y 3 se distingue la situación de acción nítidamente (Brousseau, 1998) y la de formulación (comunicación) solo se queda en intención, pues la comunicación no se da de manera adecuada.

#### *Tarea núm. 3. Mamá o papá pide*

En un recipiente habrá frijoles, piedras, tapaderas, bolitas de plastilina o lo que tengas en casa y tarjetas con los números. Ahora deberás realizar montoncitos con la cantidad que te diga tu mamá o papá. Ejemplo: «Mamá pide montoncito de 4» y tú deberás de hacer todos los que puedas con la cantidad de piedritas o frijolitos que tengas. Hacer la actividad 2 o 3 veces.



En la tarea 4 ocurre algo similar, se pide a los niños que hagan la lista del mandado, pero posteriormente no se planifican momentos en los que ellos tengan que comunicar las cantidades. En las discusiones de la CPA, los docentes señalan que «Los papeles se pudieron haber invertido al dictarles ellos a los papás lo que hace falta –por ejemplo– en el refrigerador» o que «También se puede sugerir ir al refrigerador, observar lo que falta y luego comunicar la lista elaborada así se trabajaría el registro y la comunicación de cantidades» (Maestra Paola, 20/01/21).

#### *Tarea núm. 4. Dictando el mandado*

Para esta actividad tenemos un problema debemos ir al mandado pero no tenemos la lista, el reto es que deberás de escribirla: sin usar letras. Solo números y dibujos. Aquí te muestro un ejemplo pero mamá o papá tendrán que dictártela según las compras que harán el próximo fin de semana.

*Lista de compras* 2 Botes de leche 5 Limones

10 Galletas

6 Plátanos

4 Huevos



En la quinta tarea los niños tienen oportunidad de identificar números escritos y en la CPA los docentes comentaron que los niños comunicaron los números cuando contaban la cantidad de movimientos y expresaron su resultado además se dan cuenta que quizá ellos pudieran haber leído sus propios papeles de la tómbola al tiempo que realizaban los ejercicios o que se pudo intercambiar roles para que ellos comunicaran números e interpretarían la escritura de los mismos a sus padres.

#### *Tarea núm. 5. La tómbola del conteo*

En un recipiente habrá diez papelitos con los números del 1 al 10, cada papelito tendrá un número y un ejercicio escrito, por ejemplo 5 lagartijas, 8 sentadillas, 9 saltos, 4 giros, etc. El alumno sacará tantos papelitos como deseé y realizará el ejercicio tantas veces como el número lo indique.



La hipótesis fundamental del diseño de Keyla es que un medio con intenciones organizadas para enseñar un saber, puede inducir al alumno a aprender conocimientos matemáticos y en este caso los padres resultan los mediadores que hacen posible producir adaptaciones deseadas. Se dice entonces que las actividades que propone la maestra Keyla son situaciones a-didácticas pues tiene la intención de que los alumnos aprendan con un medio preparado para ellos en la respuesta y el resultado de sus acciones debe ser generado por la propia situación.

Al cierre de la situación, cuando invita a que los papás planteen algunas preguntas a los niños se percibe que hay momentos de institucionalización porque, ante las cuestiones *¿Qué aprendimos este día?* *¿De qué te diste cuenta al pasar por cada casilla?*, se espera que los niños se percaten de los aprendizajes logrados. En este caso las respuestas debían ser enviadas a la maestra en audios o videos. En la CPA se concluye que con estos cuestionamientos la maestra Keyla reconoce en los alumnos un saber cultural que es viable utilizar en el resto de las situaciones aplicadas a distancia así como en otros contextos de su vida cotidiana.

Las actividades planteadas, según el programa de educación preescolar (2017) deben hacer énfasis en la representación y el reconocimiento de los símbolos numéricos, congruente con esta idea el diseño Keyla refleja la idea de que antes de recibir una enseñanza específica se pueden abordar problemas que implican un determinado conocimiento y que, identificar los procedimientos no formales y a veces erróneos que los alumnos ponen en juego son expresiones de una verdadera actividad matemática y hacen comprender en el trayecto el significado de conocimientos más formales.

El «maratón de actividades» evidencia un acercamiento teórico, puesto que

recupera los planteamientos de Ramírez y Block (2006) en el sentido que los niños no solo aprenden la serie numérica oral sino reconocen los números escritos como oportunidad de representar cantidades, conocer el antecesor y sucesor así como la percepción de cuál es el mayor y menor. Para Block (2006) el número natural se define por el conjunto de situaciones (comparación, igualación y transformación) en las que funciona. También en el diseño es evidente que la maestra Keyla intenta poner al alumno en una situación donde el mismo medio (las actividades) favorece la aparición de obstáculos que mediante su actividad el niño tendrá que superar.

#### **b). El hacer de los alumnos, entre el acompañamiento y la soledad**

Una parte indispensable del análisis de toda situación didáctica es la identificación de sus variables didácticas,<sup>10</sup> para Brousseau (1998, citado en Parra et al., 1994) se trata de precisar las condiciones de las que depende que sea ese el conocimiento que interviene y no otro. Hay algunas variables de comando (Parra et al., 1994) que interceden en la situación diseñada por maestra Keyla, estas pueden ser manipuladas por la maestra para hacer evolucionar los comportamientos de los alumnos, entre otras el exatlón como actividad para varios días con diversas extensiones de tiempo para profundizar en cada una de las estaciones, variaciones de consignas, etc. La cantidad de variables que incluye la maestra Keyla es relevante porque hubo docentes que prefirieron enviar audios clarificando los objetivos de cada estación y otros solo enviaron consignas generales para los padres de familia.

*Maestra Keyla: las consignas se realizaron de diferentes maneras, en un mensaje de voz, mensajes personalizados cuando me iban preguntando así como las fichas que envió cotidianamente para explicar los tipos de apoyo que deben brindarles a los niños que contienen las consignas para trabajar pensamiento matemático. (20/01/21)*

Para la CPA es fundamental que las situaciones didácticas «hagan funcionar el saber aún en la distancia» en el que el saber no aparezca como un «tener que hacer» sino que sea el mismo medio el que lo invite a seleccionar, anticipar, ejecutar y controlar las estrategias que aplica para la resolución de problemas y que quienes están con ellos (padres y madres) hagan posible que esto ocurra. En este sentido quizás es

---

10 Para Briand y Chevalier (1995, citado en Chamorro, 2003) «Una variable didáctica es un elemento de la situación que puede ser modificada por el maestro y que afecta a la jerarquía de las estrategias de solución que pone en funcionamiento el alumno (por el costo, por la validez, por la complejidad, etc.)». (p.49)

el mayor desafío que enfrenta la educación a distancia puesto que en este contexto es más sencillo mostrar los logros de los niños que las dificultades a las que se enfrentan. Sobre el respecto, Keyla comenta en la comunidad:

*Maestra Keyla: Fue adecuado el grado de dificultad y el lenguaje pero el proceso fue diverso, a pesar de que se les dio la consigna a los padres de familia, dejaron a los niños solos, que tuvieran su propio proceso; hay mamás que no lo realizaron y les ayudaron, pues ellas son las que contaron, les decían qué número era entre otras cosas. (20/01/21)*

Durante la aplicación del «Exatlón Matemático», los docentes coinciden en que se insiste constantemente en la utilización de los materiales que tienen al alcance y que por supuesto los procesos por los que los niños desarrollan su pensamiento matemático son observables a través del conjunto de evidencias en audios y videos, pero aunque en algunas ocasiones los niños «ensayen la grabación» han de aprender del ensayo y error, pues como expresa Brousseau (1998, en Chamorro, 2003) «el error no es solamente el efecto de la ignorancia, de la incertidumbre, del azar [...]; sino el efecto de un conocimiento anterior, que tuvo su interés, su éxito y que ahora se revela falso o simplemente inadaptado». (p.52)

Con este planteamiento se refleja la conexión entre los errores y obstáculos que se van venciendo aún con este tipo de recepción de evidencias. Durante las constantes reflexiones dos sesiones de trabajo destinadas a evaluar el diseño, los profesores llegan a la conclusión de que hay distintos tipos de evidencias para evaluar los aprendizajes de los alumnos: i) evidencias que no se pueden evaluar porque los celulares presentan fallas; ii) evidencias en las que no se les permite realizar el proceso a los niños, son generalmente fotografías que muestran las actividades «bien hechas» y en ellas se puede identificar cuando son realizadas por el niño o por sus padres: *Si se fijan ahí la mamá está atrás diciéndole todas las respuestas porque el niño dice este tiene 4 y empieza a contarle y le crea la inseguridad de ¿Si le estoy haciendo bien? Cuando la mamá le dice 9, ya no deja que realice el conteo (Maestra Keyla 20/01/21)* y; iii) evidencias donde se explica el proceso del niño como la siguiente:

*Sofía: Hola maestra aquí está mi trabajo.*

*Mamá: ¿Cuántos círculos tiene el gusano?*

*Sofía: 10.*

*Mamá: ¿Si acomodas los gusanitos del más pequeño al más grande, qué color va primero?  
Sofía: El blanco, el verde, el rojo, el azul, el amarillo.*

*Mamá: ¿Cuántos gusanos rojos necesitas para formar un mismo tamaño que el amarillo?  
Sofía: Dos para que sean cinco, cinco y otros cinco son diez. (Y los muestra con sus dedos).*

*Mamá: ¿Si junto un gusano verde y un rojo, da el mismo tamaño que otro?*

*Sofía: El rojo y el verde formarían el mismo tamaño que el azul. (Lo mide con sus manos y lo hace corresponder). (Diario de observación de Maestra Keyla, 20/01/21)*

Estas evidencias también son analizadas al interior del colectivo de la CPAP:

*Maestra Keyla: Se refleja que ya había ensayos de esta actividad pero a veces se desconocen procesos, si la niña verdaderamente llegó a esa conclusión o si la mamá apoyó a esta construcción.*

*Maestro José Luis: En este caso de Sofía, se ve que ya conoce algunos principios del conteo y bien definidos.*

*Maestra Natalia: Y de hecho se percibe que Sofía reconoce sus grafías numéricas. Lo que hace más significativa la actividad. (20/01/21)*

En el diseño de la maestra Keyla, que comparte con los miembros de la comunidad, es evidente la interacción entre sujeto-situación en la que el docente es solo un guía y orientador de procesos reflexivos. Como se puede ver, los alumnos se responsabilizan de la organización de la actividad junto con sus padres e incluso se acercan a la propuesta del maestro sin llegar a modelizar la actividad.

### **c). Reflexiones en comunidad**

Además del diseño de la situación, en la comunidad también se reflexiona sobre su puesta a prueba, el objetivo es ponderar sus ventajas para que otros docentes lo apliquen con sus alumnos ya que las comunidades profesionales de aprendizaje se sustentan en el aprendizaje colaborativo mediante al compartir experiencias, anécdotas y conocimientos en la búsqueda de un bien común (Jhonson & Jhonson, 2013; Tardif, 2004 en Pesqueira et al., 2012). Algunas reflexiones a las que se llega en comunidad son las siguientes:

*Maestra Paola: Creo durante esta situación los niños aprendieron que por medio del conteo pueden clasificar o comparar e igualar cantidades además de comunicar de*

*manera oral y escrita los números en diversas situaciones y de diferentes maneras incluida la convencional.*

*Maestro José Luis: Sí, en esta actividad Sofía refleja lo que sabe [...] se puede rescatar esta parte en la que realiza la actividad ella misma pues no obliga a que los padres de familia participen de manera directa en la actividad. Es importante ver qué tipo de actividades nos pueden propiciar la acción de los alumnos sobre el problema, para rescatar mayor información de lo que hace el niño, cómo lo hace y qué estrategias implementa.*

*Maestra Marcela: Aparte yo he observado que cuando el niño hace sus propios trabajos como pueda, le da una seguridad bien grande, él puede y defiende su trabajo, lo acomoda y va avanzando a otros niveles. (20/01/21)*

En la interacción de los participantes de la CPA también se realizan momentos para concretar objetivos de mejora en la enseñanza de las matemáticas, aspecto que permite una renovación organizativa del aprendizaje así como el impacto en su desarrollo profesional pues como se ha mencionado, para estas reflexiones hubo una revisión previa de planes y programas de estudio, participación en un taller de la didácticas de las matemáticas, así como la revisión de algunos textos teóricos para la consecución de los logros en el campo del pensamiento matemático. Además de estas reflexiones en grupo la maestra que diseña la secuencia y el resto del equipo llega a deliberaciones de carácter individual pero que a su vez se consensan:

*Maestra Keyla: Lo que no me había percatado es que hubo evidencias que mostraron el proceso de alumnos poco activos en el periodo pasado; se observa el proceso del conteo, seriación, clasificación por cantidad, hay niños que yo pensé que estaban muy rezagados. Con los videos y audios se logra percibir más claramente que esos niños no están tan rezagados como yo creía. Las áreas de oportunidad detectadas con la actividad fue la resolución de problemas, análisis de datos, comparación, así como fortalecer los principios del conteo para aquellos niños que todavía no lo logran favorecer tantos.(20/01/21)*

Las diversas discusiones que surgen en torno a la situación didáctica alimenta los proyectos de enseñanza de los colegas pues las relaciones entre lo que se discute y los cambios en la enseñanza conlleva al aprendizaje de todos y fortalece la posición productora de los maestros frente a las dificultades que se enfrenta con la educación a distancia.



*Maestro José Luis: Es importante dejar esos espacios en donde los alumnos experimenten, integren, conjuguen, por ahí otros trabajos como el gusanito, ya ven que él quería integrar de otra forma pero ciertamente tenemos que ver lo que los niños promueven y logran más el aprendizaje cuando lo realizan por sus propios medios y estrategias, yo siento que esa es la parte principal. (20/01/21)*

El caso de la maestra Keyla se considera de éxito porque se propone un diseño a partir de la investigación constante, la realidad de los alumnos además de que todo el tiempo se piensa en proponer desafíos que los invitan a utilizar la lógica y el razonamiento.

## **2.2 Encuentros y desencuentros con el enfoque. El caso de la maestra María Paula**

En esta segunda tendencia se ubica la maestra María Paula<sup>11</sup> quien participa de manera activa, constante y propositiva en la comunidad, ella dice poseer un método tradicionalista para la enseñanza de las matemáticas pues afirma que son los más efectivos «aquellos métodos de antes», pero también comienza a reconocer que las tendencias «actuales» responden a las características y necesidades que presentan los alumnos.

La maestra María Paula acepta la indagación constante, el intercambio colectivo, y la colaboración en equipo, aspecto que se refleja en la transformación de sus prácticas aunque no del todo porque se hace patente la dificultad para la elaboración de un diseño didáctico, sin embargo los materiales analizados en el colectivo le han sido de utilidad.

### **a). El diseño, la necesidad de una enseñanza a distancia**

Para la planificación de las actividades didácticas María Paula parte de una revisión previa del Block (2006) sobre las situaciones didácticas para el aprendizaje del número y retoma algunas fases de la Teoría de las Situaciones Didácticas (Brousseau, 1998) analizadas previamente en la CPA.

En el diseño de la clase destaca el enfoque de los planes vigentes que plantean la intención que los niños clasifiquen elementos a partir de la partición y repartición así como una vinculación directa con distintas colecciones, por lo

---

<sup>11</sup> La maestra María Paula cuenta con 15 años de servicio con estudios de licenciatura en Educación Preescolar, participa de manera ocasional en cursos y talleres de actualización.

que la maestra María Paula propone tareas didácticas en las que es perceptible el intento de gestionar situaciones de acción, formulación y validación. Utiliza el interés de los alumnos y el planteamiento de problemas como aspectos funcionales y rescata el significado del número para interpretarlo y articular el símbolo y la cantidad.

El diseño de la sesión se llama «Rueditas de Colores»; incluye tres desafíos cuya intención es que los alumnos comparen, igualen y clasifiquen elementos al usar el conteo y del registro de cantidades. El diseño toma en cuenta los siguientes elementos curriculares:

| <i>Propósito Educativo</i>                                                                                      | <i>Enfoque</i>                                                                                                                                           | <i>Aprendizaje Esperado</i>                                                   | <i>Organizador curricular 1</i> | <i>Organizador curricular 2</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Usar el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el conteo y los primeros números. | Resolución de problemas de conteo que permitan el desarrollo de capacidades y la construcción de conocimientos para utilizarlos en situaciones de juego. | Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos. | Número, álgebra y variación.    | Número.                         |

El objetivo de la maestra María Paula es que los alumnos asuman una actividad didáctica, explicitada con apoyo de los padres de familia; la casa se plantea como espacio donde los alumnos sean capaces de aprender y aprovechar los recursos que éste les brinda al utilizar una cereal de colores para desarrollar las tareas propuestas. Esta visión logra despertar la discusión dentro de la CPA, dado que la propuesta es un modelo centrado en la producción de los conocimientos matemáticos (Brousseau, 1980) desde el ámbito escolar en la distancia. Las relaciones que se establecen pretenden que evolucionen los conocimientos de los niños y las consignas son dirigidas a los padres de familia, es decir, intentan esclarecer la actividad y su objetivo, dejándoles a los padres la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos.

Para que los niños sean capaces comparar, igualar y clasificar es necesario que

contrasten la cantidad de elementos por percepción o por conteo, para comparar es fundamental que identifiquen algunos atributos físicos de los objetos; en la igualdad se utilizan cantidades menores de 5 y posteriormente se aumenta el rango de dominio según las condiciones con las que se cuenta. Si se piensa en la posibilidad del conteo se deberá tener en cuenta la correspondencia uno a uno, irrelevancia del orden, orden estable y cardinalidad como los principios que contribuyen a la construcción del conteo y que dan posibilidades de operar con los elementos que se tiene al alcance con el manejo de la abstracción como un principio que asegura reconocer el acto de contar sin importar las condiciones de lo que se cuente; en este caso «cereales azules», «cereales rojos», «cereales amarillos» y «cereales verdes». De esta manera se espera que los niños clasifiquen objetos por color, no por la cantidad de elementos de las colecciones –como lo establece el aprendizaje esperado–, lo que le permitiría identificar un conjunto de elementos contables que corresponden al mismo atributo.

La primera tarea derivada se refiere a la clasificación por color y la fase de inicio se destina a invitar a jugar o a realizar la actividad así como reunir el material necesario dejando de lado acciones completamente matemáticas.

#### *Tarea núm. 1*

Papás y mamás van a preguntarle a los niños para comenzar este juego lo siguiente: ¿Alguna vez has jugado este juego? ¿Te gustaría intentarlo?

Luego junto con los niños acomoden los vasos en un lugar donde se les facilite clasificar los cereales por color. Soliciten colocar un puño de cereal a unos tres pasos de los vasos y luego expliquen a los niños que deberán lograr vencer el reto de colocarlos cada uno en el color que le corresponde.



En este primer acercamiento a la clasificación se intenta que los alumnos tengan contacto con el medio pero no de manera libre, sino recordando las indicaciones que la maestra hace llegar a los padres de familia. Si bien la tarea busca despertar el interés para que los alumnos clasifiquen de acuerdo a los colores e intenten establecer un vínculo entre la situación, el niño y el profesor como lo plantea Brousseau (1986), este tipo de contrato didáctico se ve diluido puesto que las consignas impiden que los pequeños generen las estrategias de soluciones y posibilidades por

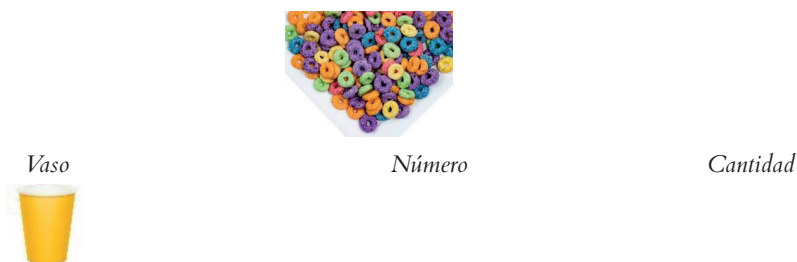
ellos mismos, como decidir qué colecciones agrupar, qué atributos emplear para clasificarlos así como la manera de llegar a la misma; elementos que fueron discutidos y replanteados en la CPA. Esta tarea entonces significa un planteamiento para la adquisición y uso del número a través del esquema «clasificación, seriación y conservación de la cantidad».

Hasta esta tarea se observa la presencia de la situación de acción cuando los alumnos observan los atributos de los elementos y los colocan sobre los vasos, aunque está sumamente dirigida y supervisada por los padres de familia, porque las indicaciones de la docente eran *«soliciten a los niños colocar un puño de cereal a unos tres pasos de los vasos y luego expliquen que deberán lograr vencer el reto de colocarlos cada uno en el color que le corresponde»* (María Paula; 02/02/21). El juego resulta interesante para los niños pues luego de un minuto de acomodar los cereales logran contar, registrar, comparar y clasificar elementos a partir de sus propias acciones y, aunque la consigna es dirigida a los padres, los niños son los protagonistas de la situación al manipular y acomodar los elementos. Es relevante que aunque la consigna recae en los padres de familia, los alumnos son quienes despliegan sus procedimientos para el conteo y registro.

Algunas reflexiones expresadas en la comunidad refieren a que *«cuando diseñamos este tipo de situaciones, como dice Block, hay que tener en cuenta las variables didácticas que permiten complejizar las situaciones»* (Maestra Tamara, 10/02/21). *«Otro de los aspectos de estas variables menciona que hay que introducir diferentes dificultades por ejemplo; no es lo mismo cuando le decimos a los niños que los comparen, cuál número es más grande del 3 y el 4 que son cantidades pequeñas a que les digamos cuál es más grande del 7 y el 8»*. (Maestra Tamara, 10/02/21)

#### *Tarea núm. 2*

El juego consiste en que ustedes pongan a cuenta un minuto y luego inviten a los niños a clasificar el cereal en cada vaso de acuerdo al color, y señalen que cuando termine el minuto deberán parar. Luego indíquenles que en su cuaderno realizarán una tabla para el registro de lo que se está clasificando y que no lo olviden. Una vez concluido el primer minuto se hará mención a los niños de lo siguiente: *«Ahora registrarás en la tabla (como la que se muestra) la cantidad de cereal en cada vaso y de cada color; puedes hacerlo primero con la cantidad y luego el número»*. Por ejemplo:



En esta tarea la maestra María Paula intenta que, de alguna manera, más allá de la clasificación los niños logren comparar e igualar la cantidad de elementos depositados en los diferentes vasos. Algunos padres de familia –de manera acertada– comienzan a plantear algunas preguntas a los alumnos, sin embargo hay otros que solo se limitan a indicarles cómo se deben registrar las cantidades de cereal, lo que contribuye a favorecer el conteo pero no la resolución de problemas como lo establece el enfoque vigente.

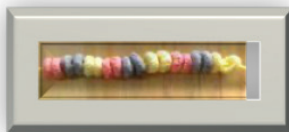
La tercera tarea es quizás en la que más se refleja la situación de acción pues el tratar de responder preguntas invita al conteo y manipulación del cereal, luego al registro y finalmente a resolver lo siguiente:

### *Tarea núm. 3*

Después de contar y clasificar cuestionar al niño:

1. ¿De cuáles colores clasificaste la misma cantidad?
2. ¿De qué color clasificaste menos cantidad?
3. ¿De qué color clasificaste más cantidad?

Solicita a tu papá o mamá que te den un pedazo de estambre, en este se ensamblará dos cereales del mismo color y enseguida otros dos de un color diferente y así sucesivamente. Pide a tus papás que te hagan un nudo, puedes hacer varios collares para tu familia.



En las discusiones de la CPA se señala que en el diseño hay oportunidad de formulación de los niños y sus padres pues recurren a los medios para construir algunos

argumentos, por esa razón señalan en CPA, hay algunos intentos de validación que quizá no son tan intencionados pero que surgen luego de explicar sus reflexiones finales asumidos en la tarea tres.

Al concluir la secuencia, se elabora un collar a través de una acción que induce a poner en práctica la comparación, igualación y clasificación, pero de una forma sencilla lo que impide evaluar de manera objetiva los alcances en los alumnos. Aun así hay momentos de la situación en los que, con videos o audios se valoran algunos alcances como la siguiente reflexión expresada por la maestra María Paula *«si se dan cuenta en el caso de Rogelio la mamá le apoya mucho pues le dice cuántos le faltaban con el número 3 sin embargo, aunque la mamá le ayuda el alumno ha avanzado. A lo mejor el alumno no predomina en el 100% de la actividad pero se tiene un avance considerable comparándolos con otros»* (02/02/21).

Las tareas que propone la maestra María Paula son propias de la situación-problema que es parte de una situación didáctica, pues en todo momento intenta que los alumnos se sientan acompañados mientras que provoca su acción o su actividad matemática.

#### **b). Los haceres de los alumnos**

En la implementación del diseño de María Paula se observa la pretensión de que los niños busquen la solución (al momento de clasificar), que comprendan el significado de los números en diferentes situaciones (durante el conteo) y plantea el uso de materiales (objetos concretos/registros) que facilitarían el encuentro de la estrategia adecuada.

*Mtra. María Paula: En la actividad pues se lograron los tres puntos que yo mencionaba, que los niños expresaran las cantidades, que los niños utilizaran el número para determinar dónde hay más, dónde hay menos y obviamente registrar la información de acuerdo a sus posibilidades. (10/02/21)*

Mediante la actividad, los niños comienzan a reconocer las consignas matemáticas presentes en la situación, clasifican, serian, ordenan, comparan colecciones y establecen relaciones mayor qué, menor qué, tantos como, iguala a. También son capaces de utilizar los números como cardinal, nominativo y ordinal en diferentes situaciones e incrementar la serie numérica oral y registrar la información obtenida en tablas, todo mediante la manipulación de cereal de colores. Debe subrayarse que

la mayoría de los padres siguen las indicaciones de la docente y unos pocos generan respuestas que incluyen las pictográficas, icónicas, escritura del símbolo y su representación icónica y uso del símbolo de manera convencional.<sup>12</sup> Como se puede ver en el siguiente fragmento, la actividad es dirigida por alguno de los padres, lo que ocurrió en la mayoría de los casos.

*Mamá: Cuenta las de color morado.*

*Charlotte: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. (señala con el dedo de una por una).*

*Mamá: Ahora cuenta las de color anaranjado.*

*Charlotte: 1, 2, 3, 4, 5.*

*Mamá: Ahora las de color verde.*

*Charlotte: 1, 2, 3, 4, 5, 6.*

*Mamá: Vamos con las de color amarillo.*

*Charlotte: 1, 2, 3, 4, 5. (La señala de una por una y las va desplazando porque su acomodo es de manera cíclica).*

*Mamá: Ahora siguen las rojas.*

*Charlotte: Son 7. (Diario de Observación de María Paula, 08/02/21)*

Respecto de la comunicación de los alumnos, lo que destaca es que fundamentalmente lo hacen para preguntar a sus padres cómo realizar la actividad, en otras ocasiones los padres los cuestionan directamente y en otras, a través de audios o videos, se comunican con la maestra para recibir retroalimentación (otras maneras de resolver los problemas). Por su parte los momentos de validación se complejizan cuando son los padres quienes plantean los cuestionamientos que envía la educadora. Si bien la maestra María Paula tiene la intención de que los alumnos validen, en las reflexiones en la comunidad se manifiesta que faltaron oportunidades para que se realizara este tipo de procesos, en la mayoría de los casos fue un propósito fallido porque los niños intentan solo decir lo que los padres esperan que digan, aunque también hubo (pocos) intentos de validación exitosos; que aunque no cumplen con la totalidad de la demostración a la solución del problema, sí manifiestan una intención de hacer que el niño formule y valide sus procedimientos. Estos intentos de

---

<sup>12</sup> Las respuestas pictográficas (dibujos parecidos a los objetos que están cuantificando); respuestas icónicas (usan un símbolo de diseño propio que representa cada objeto); escritura del símbolo y su representación icónica (los niños escriben el número y dibujan tantos iconos como indica el número); uso del símbolo de manera convencional se refiere a que utilizan correctamente el símbolo numérico convencional para representar la totalidad de objetos. (Cañellas y Rassetto, 2013)

validar contribuyen a que los alumnos expliquen la validez de sus procedimientos, se observa que es una demostración con un acompañamiento directo por parte del adulto y con escasas retroacciones brindadas por el mismo medio.

La *institucionalización* es la fase que queda completamente diluida en la clase de la maestra María Paula, de acuerdo a Brousseau (1998) cuando los alumnos han encontrado la solución a un problema planteado puede ser reutilizado de manera favorable en un proceso de redcontextualización y redpersonalización para que estos conocimientos sean transformados a su vez en saberes, integrados y constitutivos, eso sería la función de la institucionalización.

### c). Reflexiones en comunidad

De acuerdo con Parada et al. (2013), en el análisis sobre la acción prevalece una constante comunicación que y por ello dentro de la CPA se expresa que la maestra María Paula posee un conocimiento matemático escolar (Shulman, 1987, citado en Parada et al., 2013) que se conjunta con su formación, experiencia y su comprensión sobre el contenido curricular, aunque también no profundiza en el conocimiento del enfoque por lo que hay dificultades para hacerlo patente en la acción.

*Mtro. José Luis: Tenemos que identificar esas habilidades, actitudes y conocimientos previos que tienen los alumnos [...] para que a partir de lo que usted proponga, identifique qué principios de conteo domina el alumno, porque es muy diferente que usted dice que el niño ya tiene un dominio de la serie numérica de un rango tal, pero usted, sin embargo; no explora esa parte, el niño actúa para atender una resolución de un problema y es muy diferente porque ahí pone de manifiesto muchos principios de conteo que en su momento como que no los considera. (02/02/21)*

*Mtra. María Paula: Cuando yo estuve haciendo la interpretación estuve pensando muchas cosas, si uno debe de llevar un proceso en el aprendizaje de los alumnos pues se supone que uno debe ir de lo poco a lo mucho y yo aquí estaba pensando que aquí era más viable primero preguntarle así como dos cantidades y la niña lo pudo hacer a partir de todas, sin embargo pues no sé hasta qué punto lo logró hacer de una manera independiente y hasta qué punto hubo la ayuda porque no sé si se fijan ustedes aquí en el video que ella lo hizo con mucha facilidad, entonces lo que yo pensaba al momento de hacer la lectura que tal vez hubiera sido más funcional llevar así como que ese proceso de hacerlo primero comparar solo dos colecciones. (02/02/21)*



La comunidad identifica el pensamiento didáctico al momento de reconocer las orientaciones didácticas del programa pero puntualizan que ese pensamiento didáctico recae en parte en la didáctica construida en la propia experiencia, sin embargo hace falta elegir una metodología que haga posible un encuentro entre el campo y la manera de transmitirlo (Ball et al., 2005, citado en Parada et al., 2013), entonces de acuerdo a Dillenbour y Jermann (2010, citado en Parada et al., 2013), el pensamiento orquestal no se concreta en la acción misma de la situación, solo se tiene la intención de que los alumnos decidan cómo, cuándo y dónde emplear sus recursos para lograr el reto.

*Maestra Natalia: Hubiera estado mejor que en los primeros intentos fueran hasta el 5 para poder identificar logros y después aumentarle la comparación entre más vasos, es que aquí no puedes identificar si recibió apoyo, también lo hace con correspondencia no es algo como memorístico si le señala y va diciendo y tampoco vuelve a contar el mismo objeto entonces sí hay intención de evaluar hasta dónde va, con qué rango o qué puede dominar la niña hasta el momento. (02/02/21)*

*Mtro. José Luis: Cuando no se tienen conocimientos previos se les hace tediosa porque no tienen elementos para dar respuesta a lo que se plantea, son situaciones en las que se saca mucha información, ya sabe seriar, clasificar, ya tiene lo que es cardinalidad, lo que es el orden estable, irrelevancia del orden y muchas cosas que ponen en juego y se puede rescatar con qué cuenta el niño. Pero sí, son muy buenas esas prácticas solo hay que identificar el enfoque. (02/02/21)*

### 2.3 Los saberes estáticos. El caso de Ivanna

En la tercera tendencia ubicamos a la maestra Ivanna<sup>13</sup>, ella participa muy esporádicamente en la comunidad de aprendizaje, podría decirse que solo lo hace por compromiso hacia el equipo, por lo general acepta las sugerencias sobre su trabajo que le hacen sus compañeras del colectivo pero la mayoría de las ocasiones participa solo cuando alguien solicita su opinión sobre alguna propuesta, aunque también ha habido momentos en los que el colectivo le reconoce algunos aspectos de su práctica, sin embargo hay evidencia de que sus saberes profesionales han sufrido modificaciones muy escasas.

---

<sup>13</sup> La maestra Ivanna tiene 9 años de servicio, estudios de licenciatura en Educación Preescolar y solo participa en cursos y talleres de actualización que son obligatorios.

### a). El diseño, la intención de transmitir saberes

Planificar para enseñar a distancia ha sido un gran reto para maestra Ivanna, en su diseño de clase puede observarse que, en correspondencia con las ideas de Brousseau (2000), plantea al «medio» como un sistema desde el cual el alumno puede modelizar sus conocimientos ya que ubica a la situación como modelo de interacción entre el sujeto y el medio.

El diseño de la maestra Ivanna toma en cuenta de manera exclusiva el enfoque plasmado en los planes y programas de estudio vigentes, las tareas que se proponen en la situación didáctica «Vamos a Comprar» intentan crear un ambiente de compra-venta para que los alumnos reconozcan el valor real de las monedas y sean capaces de establecer algunas relaciones. Para ello, se toman en cuenta los aspectos que se presentan a continuación:

| <i>Propósito Educativo</i>                                                                               | <i>Enfoque</i>                                                 | <i>Aprendizaje Esperado</i>                                                                                                              | <i>Organizador curricular 1</i> | <i>Organizador curricular 2</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Comprender las relaciones entre los datos de un problema y usar procedimientos propios para resolverlos. | Usar recursos personales para resolver o describir cantidades. | Identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 en situaciones reales o ficticias de compra y venta. | Número, álgebra y variación.    | Número.                         |

La pretensión de la maestra Ivanna es que los alumnos vivan una experiencia ligada a la vida cotidiana, en esta situación, lo fundamental es la organización de los materiales que hay en casa para que los niños reconozcan el valor real de las monedas y que utilicen el conteo para establecer relaciones de equivalencia, es decir la ruta que propone la maestra Ivanna es una situación didáctica alrededor de un saber a enseñar (Chamorro, 2003). En las interacciones en la CPA llama la atención este diseño pues se cree que es posible que sea reestructurado para que cumpla con la intención propuesta y los niños obtengan aprendizajes por sí mismos.

Para que los niños comiencen a identificar algunas relaciones de equivalencia es fundamental que se tenga contacto con el sistema monetario, con la finalidad de que exploren las monedas para que posteriormente sean capaces de reconocer las

relaciones de equivalencia entre estas; por ejemplo, una moneda de \$5 equivale a 2 monedas de a \$2 y una de \$1, además de comenzar a comprender la función de cambio (SEP, 2017).

De acuerdo con este planteamiento, es recomendable que los alumnos tengan nociones y mejor aún dominio del conteo, ello no quiere decir que se tenga que esperar hasta que adquieran y desarrollen el principio del conteo; al contrario es una oportunidad para incorporarse en experiencias cercanas a su realidad. De acuerdo con el Programa Aprendizajes Clave «es común que los niños creen que entre más monedas tienen cuentan con más dinero; o bien, que no pueden comprar una paleta de \$4 con una moneda de \$10 porque les faltan monedas, aun cuando reconozcan que la moneda que tienen vale \$10» (SEP, 2017, p. 238).

La primera tarea propuesta por la maestra Ivanna invita a contextualizar a los alumnos sobre las monedas al tomar en cuenta su experiencia de «compra y venta» así como intentar adentrarlos a la utilidad de los números y el conteo en su entorno inmediato.

#### *Tarea núm. 1*

Papás este día, van a mostrar algunas monedas (\$1, \$2, \$5 y \$10) y enseguida cuestionen lo siguiente: ¿Qué es esto? ¿Para qué sirve? ¿Las puedes ordenar de la más pequeña a la más grande? ¿Qué números identificas en ellas?; inviten a los niños a que con apoyo del libro «Mi álbum» página 36 observen la imagen y mencionen lo que ven al cuestionar, ¿Qué crees que significan los números que hay en cada fruta? (grabar).

Cabe destacar los tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) están dirigidos a los alumnos pero destina acciones compartidas con padres de familia, incluso aquellas que son fundamentales para que los alumnos aprendan son protagonizadas por los padres. En la segunda tarea se postula crear una tienda de frutas y verduras con materiales existentes en casa en la que se deben colocar los precios de manera libre. En esta situación la maestra Ivanna pretende cuestionar a los niños en todo momento por lo que la situación de formulación se hace presente con la comunicación que se obtiene luego de compartir sus razonamientos de acuerdos con los precios colocados y el dinero con el que cuentan.

### *Tarea núm. 2*

Propongan y ayuden a los niños crear una tienda de frutas y verduras, utilicen lo que tengan disponible en casa o pueden dibujarlos y luego recortarlos, colóquenlos sobre la mesa junto a sus precios (papá o mamá deberán ponérselos a los productos). Utilicen las monedas didácticas que se enviaron, jueguen a comprar e inicia tú, mamá será quien vende. Observa los precios de cada producto ¿Qué cosas puedes comprar con una moneda de \$1? ¿Si tuvieras \$10 pesos qué cosas comprarías? ¿Cuántas manzanas puedes comprar con \$8? ¿Qué cuesta más una sandía o una papaya? (grabar). Mamá o papá: aunado al número agregar cantidad para que sea fácil al niño identificar, ejemplo: \$4 IIII.

En el diseño, se presenta un ejemplo para que los padres de familia coloquen los precios considerando las posibles dificultades como representar la cantidad que lo representa con símbolos diferenciados (en este caso palitos).

En la CPA las discusiones se centraron en que: se les da a conocer la actividad pero no se señalan las consignas dirigidas a los niños, lo que supone que son los padres quienes corren a cargo de la responsabilidad de hacer que los niños se adapten a la situación-problema; aspecto que hace posible ubicar la interacción de la maestra y los alumnos en un contrato ligeramente didáctico (Brousseau, 2001, en Chamorro, 2003 ), porque el compromiso de sostener la relación didáctica no recae en el profesor. Por tanto, la CPA propone que aun en la distancia es importante devolverle la responsabilidad al alumno durante la situación al establecer indicaciones dirigidas a ellos y por otra parte precisar el rol de los padres de familia. También se señala que resulta significativo partir de los saberes previos de los alumnos al iniciar con los valores de las monedas de bajo valor para que comprendan las relaciones y equivalencias entre estas; de manera que importe el precio del producto, el dinero que pagan y el cambio que reciben.

Algunos miembros de la comunidad recalcan la importancia de hacer más vivencial la situación de compra-venta al utilizar monedas reales y no las del material recortable al argumentar que:

Lo ideal sería que utilizaran monedas reales para identificar valores y tamaños. Yo procuro tomar en cuenta las características y cualidades del enfoque a partir del planteamiento del problema porque el alumno debe razonar y usar habilidades, destrezas y conocimientos al determinar cuántas monedas necesitan para pagar. (Maestra Tamara, 04/03/21)

Es importante partir de la realidad de los alumnos, dicen algunos docentes mientras otros rechazan la idea de que solo sea un intento de «jugar a la tiendita» al argumentar que debe ser una situación que los envuelva poco a poco al expresar «tal vez, en una primera aplicación se deben utilizar monedas de a \$1, \$2, y \$5 para hacer énfasis en las equivalencias y en la relación valor/precio» (Maestra Ivanna, 04/03/21). Cabe señalar que el programa (SEP, 2017) manifiesta que las monedas no forzosamente deben ser reales, pueden de ser de plástico siempre y cuando se evite utilizar centavos u otras denominaciones no convencionales.

En la segunda tarea, lo relevante son los cuestionamientos realizados a los niños, pero se vuelven un obstáculo didáctico por ser demasiado elevados para los alumnos o por recibir respuestas anticipadas por parte de los padres de familia. Si bien hubo un intento de acción, los padres de familia son los que terminan montando el escenario, vender e incluso tomar el dinero para cobrar los productos sin dar oportunidad de llegar a la reflexión por lo que solo hay intentos de formulación.

Por su parte la tarea 3 se ubica en el aprendizaje esperado «*hacer relaciones de equivalencia*» de acuerdo a una tabla establecida y a los precios asignados en un audio por la docente. La actividad propone que los alumnos se den cuenta del precio de un producto para que luego puedan establecer la relación de la cantidad de estos que se van a comprar con las diversas posibilidades de emplear las monedas con las diferentes denominaciones como se muestra:

### Tarea núm. 3

Inviten y colaboren con los niños para realizar la siguiente lista en el cuaderno, observa los productos que debes comprar, presta atención a los precios que se te indican en un audio que envío a tus papás y cuenta para saber cuántas monedas necesitas para pagar cada uno.

Producto:

Cuántas monedas necesitas:



La tarea por sí misma, es una propuesta que la CPA considera acertada puesto permite que los niños identifiquen las relaciones de equivalencia; quizá es la más dirigida hacia la intencionalidad pero también la que resulta elevada cognitivamente

para que los alumnos la resuelvan, razón por la cual los padres intervienen en todo momento al expresar qué monedas y de qué valor deben dibujarse para pagar un producto, condición que se hace presente en las reflexiones de la comunidad al expresar que:

La actividad fue novedosa porque implicaba juego, convivencia y los niños se involucraron, pero hay factores que no resultaron favorables. Los niños conocen la dinámica de compra-venta, identifican las monedas, reconocen cuál vale más, cuál vale menos, pero la equivalencia siento que no se logró, no se pudo hacer consciente al niño de decir –si tienes estas 2 moneditas y las juntas se convierten en esta otra monedita. (Maestra Ivanna, 04/03/21).

La situación concluye con la actividad anterior; aspecto que impide la posibilidad de validar entre los alumnos y hace pensar en una eventualidad al expresar una opción para el momento del cierre «...una recomendación que yo haría es que ahora los niños comuniquen ese registro que realizaron a partir del cuestionamiento de acuerdo a los resultados que tienen ahora al pensar ¿Cómo se puede comunicar ese registro para darlo a conocer a un adulto?»(Maestra Ivanna, 04/03/21). En la CPA se puntualiza que hay diversas posibilidades para transformar el saber a efectos de ser enseñado y que es válido que sea modificado.

#### **b). Los haceres de los niños**

La maestra Ivanna pretende que los niños reconozcan el valor de las monedas y el uso del número en distintas situaciones, desde su planeación puntualiza en qué momentos se deben tomar evidencias de la actividad de los niños, y en su análisis de tales evidencias encuentra ciertos aspectos desfavorables.

Brousseau (1991), establece una relación entre la interacción con el medio resistente y el saber matemático al puntualizar que los conocimientos son posibles de transmitir por imitación, iniciación, comunicación, entre otros pero no necesariamente explicitables para obtener una exigencia social y poder controlar una situación puesto que el saber implica una relación con la cultura así como la organización de los conocimientos para lograr emplearlos de manera significativa como lo plantea Brousseau y Centeno (1991, citado por Bloch, 1999). De acuerdo con ello la relación es visible cuando los niños se relacionan con sus padres para reconocer el propósito y la manera de llevarla a cabo, pero solo realizan las acciones que

los adultos les piden. Los niños son los compradores en «la tienda», ellos no ponen los precios, solo se les pide analizar costos para asegurarse de que pueden comprar determinado producto. Los padres les dicen cuánto pagar, etcétera.

*Mamá: ¿Cuánto cuesta la papaya?*

*Michelle: Agarra 5 monedas de a \$1 y una de a \$2. (La mamá le señala cuáles monedas tomar, también se observa que hubo un ensayo previo).*

*Mamá: También podías pagar con una de \$5 y una de a \$2. (Diario de observación de la maestra Ivanna, 04/03/21)*

Fundamentalmente los niños se comunican solo con sus padres y lo hacen para orientar la actividad, y es en la CPA que la maestra Ivanna puede reflexionar sobre ello. Otro aspecto de la comunicación son los intentos fallidos de validación, la maestra Ivanna les pide a los niños que digan cómo hicieron para llegar al resultado, que argumenten por qué su respuesta es adecuada o que señalen el error de una solución propuesta. Empero, en tanto que los padres no comprenden el valor de la validación, en lugar de pedir los argumentos de los niños son ellos los que explican las razones de por qué una u otra respuesta son adecuadas. En lo que toca a la institucionalización, ésta pasa a ser responsabilidad de los padres, la maestra Ivanna lo acota de la siguiente manera: «*implica tiempo para que los papás se sienten y les digan que todas estas monedas valen igual que esta otra moneda, o si tienes esta moneda y le pones esta otra nos da tanto. Esto es lo que les cuesta explicar*». (04/03/21).

### **c). Reflexiones en comunidad**

En el diseño y desarrollo de la clase de Ivanna se pueden ver ciertos contrastes con el trabajo de Keyla y María Paula. El pensamiento orquestal de la maestra Ivanna solo se queda en un intento y en las reflexiones entre la comunidad señalan algunos aspectos que impidieron el buen desarrollo de la actividad.

No fue funcional, los alumnos todavía no dominan el conteo uno a uno, ni el orden de la serie numérica, usarán monedas de \$2, \$5, y \$ 10. Esto se puede modificar haciendo énfasis con las mamás de los alumnos en las indicaciones y orientando sobre el proceso al implementar una variante en la actividad. En cuanto al rol del docente, hay que seguir orientándonos y ser más precisas en las indicaciones y realizar una retroalimentación que les ayude a seguir avanzando. (Ivanna 04/03/21)

Es claro que hay un análisis de un proceso cíclico de diseño-clase, pero que además hay una preocupación constante por propiciar las buenas prácticas a distancia y aprender en colaboración mediante una reflexión compartida sobre propuestas en las que la acción de los niños sea predominante:

*Maestra Tamara: El análisis que hace uno mismo surge de escuchar a los compañeros y da la pauta para replantear la actividad.*

*Maestra Natalia: Compartir experiencias nos hace ver otros panoramas de cómo aplicar esa misma situación. Tal vez, se pudiera pensar que los papás fracturan ese razonamiento por parte de los niños, seguramente hay maneras de reorientarlos y hacerles hincapié en que hay razonamientos que se construyen a través del error y este es permitido y se vale cuantas veces los niños lo crea necesario o lo haga conveniente. (04/03/21)*

#### REFLEXIONES FINALES

La puesta en marcha de una comunidad de profesionales de preescolar manifiesta el tránsito de un aprendizaje individual hacia el tipo colectivo. Resulta desafiante concebir la fase de transformación del equipo mediante encuentros virtuales derivados del aprendizaje a distancia. El punto de partida para la conformación de esta comunidad es el reconocimiento de las prioridades manifestadas en el funcionamiento de la Institución Educativa. Mientras que para algunas profesoras lo apremiante es sobrevivir a las nuevas maneras de enseñar desde entornos digitales y más tarde de una manera híbrida; para otros es importante capacitarse y actualizarse para contar con las herramientas necesarias que hagan posible sobrevivir al huracán; otra parte destaca que es fundamental propiciar que los alumnos fortalezcan los aprendizajes y finalmente coinciden en que todas las vertientes contribuirán a la mejora de la práctica educativa siempre pensando en la evolución de la didáctica matemática con impacto en que los estudiantes adquieran y fortalezcan el empleo de los números así como el uso y dominio del conteo mediante la resolución de problemas.

Con la demostración de los tres diseños planteados a la comunidad así como la aplicación y análisis entre colegas se aprende a transitar por una cultura de colaboración para presentar un rediseño de las planeaciones elaboradas por algunas educadoras, lo que impulsa a una reestructuración organizativa al momento de contribuir y dialogar de manera constante sobre aspectos favorables y desfavora-



bles en el diseño de las prácticas educativas. Poco a poco al recorrer de un diseño a otro se favorece una comunidad de líderes con la finalidad de encausar un proceso situado de la didáctica de la matemática.

Hay momentos en los que se genera un desliz en el clima educativo, existe la pertinencia de la reorientación de liderazgos, hay encuentros y desencuentros entre los colegas lo que permite aprender de otros y establecer un momento de diálogo constante con la pertinencia de las orientaciones didácticas. Los miembros de la CPA aprenden a intercambiar puntos de vista, analizar los planes y programas vigentes, descubren la intención del enfoque de la resolución de problemas, distinguen el curriculum oculto del campo de las matemáticas al hacer patente la Teoría de las Situaciones Didácticas a la vez que reconocen las variables didácticas más oportunas en la metamorfosis del saber y la enseñanza a distancia. Reconocen además distintas alternativas de establecer un medio para el aprendizaje y a encausar una situación que contribuya no solo a pensar al alumno sino también al docente; son capaces de validar la pertinencia de los rediseños.

En el desarrollo del diseño y clase de la maestra Keyla se refleja la claridad en su pensamiento matemático escolar; aspecto que hace posible que el resto de los colegas adquieran herramientas conceptuales-metodológicas para la planeación así como para la interpretación de las mismas a través del dominio que muestra en el conocimiento didáctico y que aunque los anteriores son favorables para que se dé un conocimiento totalmente orquestal, se descubre con los miembros de la comunidad otras alternativas de haber llevado a cabo el plan además se reconoce la pertinencia de la reflexión constante de la propia práctica que se asegura que hace posible la transformación del saber.

Con el diseño de la maestra María Paula, hay un efecto entre innovar y no evolucionar, se refleja un reconocimiento del contenido matemático que se obtiene de la formación inicial y que es defendido al asegurar que *«no todo lo viejo es tan malo, ni todo lo nuevo es tan bueno»* sin embargo; la revisión de los planes y programas así como de las alternativas teóricas, aunado a la práctica misma a distancia, permiten validar o refutar algunos planteamientos de la teoría; herramienta que dirige el pensamiento didáctico del contenido.

Con lo que refiere el caso de la maestra Ivanna, hay una perspectiva conceptual que restringe la obtención de nuevos referentes conceptuales, procedimentales y actitudinales así como la aplicación de una didáctica eficiente para que los niños aprendan de acuerdo a una situación real de lo que se vive, por lo que tiene difícil-

tades no solo para diseñar sino para aplicar su diseño en la distancia y transformar su conocimiento matemático hacia un didáctico oportuno; aspecto que se refleja en los alumnos.

Aún con estas variantes y tipologías que se dan en la comunidad, es posible, dar cuenta que ni la maestra Keyla conocía totalmente todo para la enseñanza de las matemáticas ni la maestra Ivanna desconocía en su totalidad las formas de enseñar matemáticas pues ambas vertientes poseen conocimientos de su formación inicial, experiencial y continúa; por tanto, durante su desarrollo profesional manifestado en la CPA, reconocen las fases de acción, formulación, validación e institucionalización en la comunidad así como en la dirección más idónea en el ejercicio de la situación didáctica. Entre las dificultades que más se destacan son: encauzar el diseño de una situación factible en la distancia que conduzca hacia las características de la situación didáctica, la dificultad de interpretar las evidencias y producciones de los alumnos, el descubrimiento de la naturalidad de la evidencia, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos pero también el reconocimiento de la transformación del propio saber y queda pendiente continuar con el rediseño de estas situaciones y la aplicación de las mismas como una manera de probar las acciones en estos casos y la efectividad del trabajo en grupo.

## REFERENCIAS

- Ávila, A. (2001). *El maestro y el contrato de la teoría Brousseauiana*. Educación Matemática, 13(3), 5-21.
- Bloch, I. (1999). L'articulation du travail mathématique du professeur et de l'élève dans l'enseignement. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 135-194.
- Block, D. (2006). *Comparar, igualar, comunicar en preescolar: Análisis de situaciones didácticas*. Departamento de investigaciones educativas. Cinvestav-sede sur, 1-8.
- Brousseau, G. (1982). *Ingénierie didactique. D'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique*. Deuxième École d'Été de Didactique des Mathématiques. Olivet.
- (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*.
- (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- (2000). *Educación y Didáctica de las Matemáticas*. Educación Matemática 12(1), 5-38.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* (Dilma, trad. II). Libros del Zorzal.

- Calvo, G. (2014). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo*. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe.
- Cañellas y Rassetto, A. M. (2013). TED. *Representaciones infantiles sobre las notaciones numéricas*. 33, 87-101.
- Parra, C., e Saíz, I. (comps.) y Luis A Santalo, G. G. (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador.
- Chamorro, M. D. (2003). *Didáctica de las matemáticas*. Pearson Educación.
- Coll, C. (2014). Las comunidades de aprendizaje. Universidad de Barcelona, 1-9. <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Crizón, C. (15 de Junio de 2019). FANDOM. Obtenido de <http://www.comunidadescpa.fandom.com>
- Educación, I. N. (2016). *Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México*. Documentos ejecutivos de política educativa, 1-8.
- Elboj, C. S., Pigdellívol, I. A., Soler, M. G., & Valls, R. C. (2006). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Graó. <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>.
- Gascón, J. (2011). ¿Qué problema plantea el enfoque por competencias? En Recherches, *Didactique des mathématiques*, 9-50.
- Gómez, P. (2020). *Comunidades de práctica de profesores de matemáticas*. UED. Facultad de Educación. Universidad de los Andes.
- Hargreaves, A. (2008). Leading Professional Learning Communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning*.
- Krichesky, G. J. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Reice.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministerio, E. (2019). *Trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente en la escuela*. Chile lo hacemos todo.
- Parada, S. E. (2013). *Reflexiones en una comunidad de práctica de educadores matemáticos sobre los números negativos*. Recherches en didactique des mathématiques, 233-266.
- Parra, C. E., Santaló, L., Gálvez, G., Chamay, R., Brousseau, G., Lerner, D., & Sadovsky, P. (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador.
- Pesqueira, B. N. (2012). Comunidades Profesionales de Aprendizaje de Maestros. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-12.
- Ramírez, L. y Block, D. (2006). *Análisis de situaciones didácticas para el aprendizaje del*

- número en preescolar. Departamento de investigaciones educativas. Cinvestav-sede sur, 9- 24.
- Ruíz, H. L. (2013). *¿Qué es hacer matemáticas en la escuela infantil?* Obtenido de <http://www.portales.mineduc.cl>
- SEP (1996). Lineamientos generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las entidades federativas.
- (2004). Programa de educación preescolar.
- (2011). Programa de estudio 2011. Guía para la educadora.
- (2013). Comunicado 121.- Consejos Técnicos Escolares.
- (2017). Aprendizajes claves para la educación integral.
- Sadovsky, P. (2015). *La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes*. Edición Matemática. 27(1), 7-26.
- (2016). *Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática*. Educación Matemática.
- Sánchez, V. S. (2020). Universidad abierta y a distancia de México. Obtenido de <https://www.coursehero.com/file/54021207/Apuntes-sobre-Comunidades-de-Aprendizajepdf/>
- Stoll, L. (2006). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. Obtenido de <https://www.Fracasoescolar.com>
- (2006). *Professional learning communities: a review of the literature*. Journal of Educational Change.
- Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Política Educativa, 60,5-13.
- (2017). *Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo de construcción. Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Universidad ORT Uruguay, 263-294.
- Venegas, R. I. (2017). *Diseño de situaciones didácticas para promover el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión del conocimiento en educación media superior*. Congreso nacional de investigación educativa-COMIE, 2, 32-38.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica*. Paidós.

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO TÉCNICO Y REPRODUCTOR SOCIAL. LA PRÁCTICA DOCENTE DE ANA

LORENIA HERNÁNDEZ CERVANTES

*Forget what you are being taught at the college.*

*This is the real world*

Ana Craft y Alice Paige-Smith<sup>1</sup>

Con cariño para mi profesor Joan Pagès Blanch,  
quien siempre creyó en mí.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo describe la práctica docente de Ana, una estudiante de la Escuela Normal para Educadoras de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. En el ciclo escolar 2019-2020 realizó sus prácticas docentes en el Jardín de Niños «Nicolás León Calderón» con el grupo de tercer grado. En ese tiempo yo era la educadora titular y sería parte de su acompañamiento en su proceso de aprender a enseñar. Le propuse que realizáramos un proyecto para enseñar el tiempo histórico y que yo la acompañaría por medio de una reflexión sobre su práctica docente. Ana aceptó, pidió autorización a sus profesores y llevamos a la práctica un pequeño proyecto sobre la enseñanza del tiempo histórico.

La formación de las estudiantes para educadora integra en su malla curricular la realización de prácticas docentes durante sus estudios profesionales. Las estudiantes de primero, segundo y tercer grado tienen cada ciclo escolar tres periodos de prácticas docentes en jardines de niños. Las estudiantes de cuarto grado están frente a grupo todo el ciclo escolar. Durante estas prácticas docentes intensivas, asisten por periodos cortos a la Escuela Normal con la finalidad de ser orientadas en la elabo-

1 «Olvida lo que has aprendido en la universidad. Este es el mundo real». Craft, Ana y Alice Paige-Smith, «What does it mean to reflect on our practice?», en Ana Craft y Alice Paige-Smith, (2011). *Developing Reflective Practice in the Early Years*, Berkshire, England. McGraw-hill Education, p. 13.

ración de su trabajo final. El periodo de prácticas docentes es indispensable porque permite que las estudiantes vinculen lo que han aprendido en la Normal con un contexto real de trabajo. Las estudiantes tienen una preparación previa en la que realizan un diagnóstico, preparan los materiales y planean las actividades que llevarán a cabo durante su jornada laboral. El trabajo previo a las prácticas docentes es arduo y extenso. Las planeaciones deben llevar la autorización de cada uno de sus profesores de las distintas materias. Así, por ejemplo, las actividades de lenguaje escrito y oral deberán ser autorizadas y firmadas por los profesores que enseñan esta área.

El primer acompañamiento de las estudiantes en su proceso de aprender a enseñar lo encuentran en la Escuela Normal. Desde mi punto de vista, consiste más en una supervisión para corroborar que las estudiantes han realizado las planeaciones de sus actividades, que en un acompañamiento que las oriente para reflexionar sobre las dificultades con las que se encuentran ante la relación teoría-práctica sobre la enseñanza de las distintas áreas de conocimiento. El segundo acompañamiento de las estudiantes en el proceso de aprender a enseñar procede de la profesora titular del grupo que se les asignó. La profesora que está frente al aula, también, es quien ha de orientar sobre cómo y qué enseñar antes, durante y después de su práctica docente. La docente en activo es muy importante porque es quien está con la estudiante en el aula de clase, además de tener experiencia docente, de conocer a los alumnos y las alumnas, la profesora en activo será un modelo a seguir para estudiantes.

En este caso, tuve la oportunidad de ser la profesora en activo y de acompañar a Ana. Mi experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales se ha ido consolidando desde el campo de la investigación y desde mi propia práctica docente. Hasta este momento, no había tenido la oportunidad de acompañar a las estudiantes en el aula, como profesora en activo.

Como es sabido, son la Escuela Normal y los jardines de niños los espacios en los que las estudiantes aprenden a enseñar, y somos las profesoras titulares las que hemos de acompañar a las estudiantes durante su formación. En teoría, estos dos espacios deberían tener una meta en común: acompañar a las estudiantes en su proceso de formación profesional. Este acompañamiento ha de ser desde una mirada crítica y reflexiva y no únicamente bancaria, como lo mencionaba Freire. Sin embargo, esto no siempre sucede así: a veces, estos dos espacios tienen confrontaciones de carácter ideológico y de formación académica y lo único que ocasionan es que la formación de las estudiantes esté basada en la aprobación de las materias y

el cumplimiento de las tareas, prácticamente es un requisito más. Muy pocas veces se reflexiona sobre el proceso individual que tiene cada estudiante en el camino que han de recorrer durante toda su carrera profesional hasta llegar a su culminación.

Este tipo de problemáticas ya lo había abordado en dos artículos escritos en el 2013. En el artículo «¿Dónde aprenden a enseñar ciencias sociales las estudiantes de maestra de educación infantil?», analicé las representaciones sociales de las estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Los resultados demostraron que no existe una vinculación entre lo que las estudiantes decían sobre lo que aprenden en la Normal y lo que terminaban enseñando en el aula docente. En «La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil» abordé las representaciones sociales de una estudiante de maestra de educación infantil. En este artículo describí el estudio de caso de Inés, una estudiante de la Escuela Normal para Educadoras que decidió enseñar el tiempo histórico. En aquel momento, el objetivo era saber cómo Inés se enfrentaba a sus propias creencias, miedos y representaciones sociales sobre cómo era la enseñanza y el aprendizaje de este contenido. La conclusión fue que era un área poco investigada y que no existían las herramientas que les permitieran a ellas como estudiantes saber cómo enseñarlo. Asimismo, Inés se dio cuenta que las materias dedicadas a la psicología tenían poco impacto en su práctica docente, pues estas materias muestran a las estudiantes cómo aprenden los niños y no cómo se enseña determinado contenido.

### ¿QUÉ NOS DICE LA EXPERIENCIA DE ANA?

La práctica docente de Ana nos permite comprender que la formación profesional de las estudiantes está estructurada bajo un currículum técnico, razón por la cual no existe un vínculo entre la teoría-práctica. Esta falta de relación conlleva a que las estudiantes no tengan un acompañamiento adecuado durante su formación y que su paso por la escuela normal sea de forma solitaria, difícil, estresante, y en algunas ocasiones, decepcionante.

Como es sabido, la Escuela Normal y los jardines de niños son dos espacios educativos que intervienen en las representaciones sociales de las estudiantes sobre cómo aprenden a enseñar. La Escuela Normal ha de dotar a las estudiantes de herramientas teóricas y los jardines de niños les han de permitir poner en práctica lo que han aprendido. Sin embargo, esto no siempre ocurre de esta forma. La mayoría de las veces, lo que las estudiantes aprenden en la Escuela Normal tiene poco o ningún impacto en sus prácticas docentes.

¿Por qué no se logra una vinculación entre lo que las alumnas aprenden en la Escuela Normal y los jardines de niños? ¿Qué factores se ponen en juego cuando las personas que habitan los espacios educativos más importantes en la formación de las estudiantes no se ponen de acuerdo? ¿Realmente existe un acompañamiento que oriente a las estudiantes en su proceso de formación? Los factores que intervienen, en definitiva, son de carácter ideológico, académico, social y emocional. Desafortunadamente, y como suele suceder, la formación de las estudiantes termina siendo sumativa y no formativa. No existe una vinculación entre estos dos espacios. Más allá de construir un diálogo entre los docentes y las estudiantes en estos espacios educativos, lo que existe es una lucha de poderes y una formación profesional solitaria, en la que las estudiantes tienen que enfrentar procesos de evaluación cuantitativa como requisito indispensable para lograr una meta: ser profesoras de educación infantil.

#### LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS EDUCADORAS EN MÉXICO

Las personas que elijan ser educadoras necesitan de una preparación profesional, que consiste en estudiar diferentes áreas relacionadas con conocimientos de psicología, pedagogía, ciencias sociales y ciencias naturales. De acuerdo con el mapa curricular del Plan de Estudios de 1999, estos conocimientos se organizan en tres áreas de actividades: (a) Actividades principalmente escolarizadas, (b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar y (c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Una vez que las estudiantes hayan cursado y aprobado los 32 cursos, realizado satisfactoriamente su práctica docentes durante un ciclo escolar en los jardines de niños durante los dos últimos semestres y presentado su documento recepcional, obtendrán su título y podrán ejercer como docentes en educación infantil. Esta formación está pensada para que las estudiantes egresen con un perfil profesional deseable. El Plan de Estudios de 1999 propone que el perfil de las egresadas deberá tener de preferencia: (a) habilidades intelectuales, (b) un dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación infantil, (c) competencias didácticas, (d) identidad profesional y ética y (e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

En un análisis que hace Leticia Reyes (2011) sobre la formación profesional de las estudiantes se describe cómo las estudiantes construyen y transmiten el conocimiento sobre la docencia en sus prácticas docentes del último año. Los resultados de la investigación mostraron que las prácticas educativas en condiciones reales de



trabajo son un espacio que permite que las participantes generen nuevos conocimientos sobre la docencia. Las situaciones imprevistas que se presentan durante las jornadas de trabajo obligan a que las estudiantes busquen nuevos conocimientos para atender las necesidades emergentes del grupo. Por un lado, Reyes dice que el intercambio de experiencias o la socialización profesional que ocurre entre personas que tienen la misma profesión permiten que las estudiantes logren actividades más concretas en su práctica docente. Por otro lado, la falta de intercambio de experiencias orilla a la estudiante a permanecer en la parte teórica del conocimiento.

Las educadoras han de enseñar contenidos por medio de tres campos de formación académica: (1) Lenguaje y comunicación, (2) Pensamiento Matemático y (3) Exploración y Conocimiento del mundo, así como los contenidos de tres áreas de desarrollo personal y social: (1) Educación Socioemocional, (2) Artes y (3) Educación Física. Cada campo de formación académica y área de desarrollo personal y social se divide en dos organizadores curriculares, de los cuales se desprenden unos aprendizajes esperados específicos en función de la edad del niño. En principio, los aprendizajes esperados han de respetar las cualidades de los niños y se centran en sus capacidades. Su presentación no obedece a una secuencia lineal, es decir, la educadora decide cómo y en qué momentos abordarlos mediante oportunidades y experiencias que estimulen la utilización de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas. Asimismo, están planteados para ser logrados al finalizar la educación preescolar. Finalmente, están organizados en congruencia con los de la educación primaria y secundaria.

Los contenidos dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales en educación preescolar están ubicados en el campo de formación académica «Exploración y Comprensión del mundo natural y social». Se divide en dos organizadores curriculares: (1) mundo natural y (2) cultura y vida social. Este último es el que está dedicado a la enseñanza de contenidos sociales; de él se desprende el organizador curricular 2, que abarca los siguientes campos: interacciones con el entorno social, y cambios en el tiempo, ligados a unos aprendizajes esperados. En el siguiente cuadro se muestra cómo se organiza este campo de formación académica.

|                          |                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cultura<br>y vida social | <i>Interacciones<br/>con el entorno social</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece.</li> <li>• Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad.</li> <li>• Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas tradicionales.</li> </ul> |
|                          | <i>Cambios en el tiempo</i>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información.</li> <li>• Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, a partir de imágenes y testimonios.</li> </ul>                                    |

El organizador curricular «cambios en el tiempo» está dedicado a la enseñanza del tiempo. La integración de este contenido ha sido un gran avance porque finalmente, se nombra de forma clara, la enseñanza de un contenido que tiene como base conceptos temporales propios de la enseñanza de la Historia. Una de las ventajas de este Nuevo Modelo Educativo es que los aprendizajes esperados son pocos, claros y concisos, lo cual puede permitir que la enseñanza y el aprendizaje de esta área sean menos complejos para el profesorado. El Programa de Educación Preescolar del 2004 abusaba de aprendizajes esperados que agobiaban a las estudiantes y a las educadoras, dejando una sensación de insatisfacción al cubrirlos todos durante el ciclo escolar. La realidad es que estos aprendizajes, que eran denominados competencias, eran ambiguos y, desde mi perspectiva, algunos de ellos carecían de una didáctica para su enseñanza.

#### EL PROFESOR COMO INTELLECTUAL VS EL PROFESOR TÉCNICO

En el 2011 realicé una investigación con un grupo de estudiantes de la Escuela Normal para Educadoras de la ciudad de Morelia. El objetivo de aquella investigación era indagar las representaciones sociales de las futuras educadoras sobre la identidad profesional. La identidad en esta profesión siempre ha sido un tema de debate. Por tradición, estereotipos y creencias ha permanecido en la sociedad la idea de que la maestra de educación preescolar ha de ser mujer porque tiene características compatibles con la infancia. Estas características tienen que ver con

la ternura, la capacidad de atender y cuidar con el instinto maternal con el que se identifica de manera tradicional a las mujeres. Es por ello que es ya conocido por tradición, que se elige ser maestras de educación preescolar por el simple hecho de ser mujeres. Sin embargo, los resultados de la investigación realizada en el 2011 demostraron lo contrario. De acuerdo con las representaciones sociales de las estudiantes, la identidad deseada profesional está relacionada con la imagen de una profesora crítica y reflexiva porque tiene dominio de los contenidos del programa oficial. La autoimagen que ellas tienen como educadoras está vinculada con habilidades como las de un pensamiento crítico y reflexivo. Este tipo de características les permitirá saber cómo aprenden los niños y las niñas, y tener la capacidad para diseñar actividades de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Si bien es cierto que la imagen de la educadora ha cambiado conforme se han ido sucediendo los programas de educación preescolar, la realidad es que la identidad profesional se ha construido a partir de un currículum técnico en donde lo que más se valora es que las estudiantes conozcan y memoricen los programas de educación preescolar. Poco se ha abordado el estudio del profesorado como intelectual y una de las razones, que me atrevo a expresar, es porque las estudiantes no han tenido modelos de un profesorado crítico e intelectual. La imagen del profesor como intelectual queda muy alejada de las representaciones sociales que tienen estudiantes sobre lo que para ellas significa ser una «buena» educadora o una educadora «reflexiva y crítica» (Giroux, 1988).

Si bien es cierto que ellas desearían que se les valorará por ser críticas, reflexivas y conocer perfectamente el programa oficial, estas características también siguen muy alejadas de lo que significa ser un profesor intelectual y crítico. De acuerdo con sus representaciones sociales, el tipo de profesorado que ellas describen, que probablemente es lo que se les haya enseñado y han visto durante su formación profesional, es el tipo de profesorado que está más relacionado con el tipo de profesor técnico. Este tipo de profesorado es el que sigue al pie de la letra los programas oficiales, los memoriza sin cuestionarlos y cuya práctica docente termina siendo una reproducción de lo social. Según Débora Lee (2005), la educadora que se adapta al medio social tiende a entender la enseñanza de las ciencias sociales como una reproducción de lo social y de lo cultural. Esta autora menciona que el estudio de las ciencias sociales en la educación infantil debería estar basado en la justicia social y dejar de centrarse en la reproducción de la cultura.

¿Cómo sería, entonces, una profesora de educación preescolar intelectual? La

mayoría de las personas que estudiamos para ser profesoras lo hacemos porque tenemos buenos recuerdos de algunos maestros que tuvimos durante nuestra vida como estudiantes. Desde luego existen otros factores importantes que influyen en nuestra decisión, pero también es una realidad que algunos de nosotros hemos elegido este oficio por el impacto que algunos profesores dejaron en nuestras vidas. No existe una descripción o imagen única sobre lo que sería ser un profesor intelectual pero sí hay algunas lecturas e investigaciones que nos permiten reflexionar sobre lo que significa ser un profesor crítico y reflexivo. Entre estas lecturas están las de Henry Giroux (1988) y las de Gaile Canella (1997). Estos autores describen algunas de las características que ha de tener todo aquel profesor que desee transformar una realidad y sobre todo quien decida ser profesor o profesora en el área de las ciencias sociales.

La enseñanza de las ciencias sociales necesita de una profesora que sea y actúe como una intelectual, que sea consciente de su papel como agente de cambio. Los profesores de ciencias sociales han de tener claro la postura ideológica desde la cual están enseñando, en especial, cuando se trata del área de las ciencias sociales. Para ello, es necesario que el profesor sea crítico y reflexivo o, en otras palabras, que siempre tenga presente que el acto de enseñar es un acto político (Canella, 1997). Canella hace una reflexión sobre la postura neutral que los profesores tienden a tomar ya sea consciente o inconscientemente durante su vida profesional. Esta autora menciona que esta postura es consecuencia del significado apolítico que se le ha dado a la educación y al acto de enseñar. La neutralidad tiene como finalidad mantener el *status quo*. Los profesores que se ubican dentro de una postura neutral no se sienten con la necesidad de tomar decisiones sobre lo que han de enseñar. Esta postura, como lo menciona Pagès (1994), es consecuencia del trabajo docente ubicado en el modelo del currículum técnico.

En relación con el posicionamiento ideológico que ha de asumir un profesor, Giroux menciona que el profesor como intelectual y agente de cambio debe tomar la decisión de organizar, analizar, modificar y elegir los contenidos que ha de enseñar. Desde un currículum crítico, se considera que el programa es un documento de apoyo que debe ser utilizado de forma crítica y reflexiva. En este sentido, la organización y la estructura del currículum se pueden modificar, cambiar y/o alterar de acuerdo al criterio del profesor, a los conocimientos de las estudiantes y al contexto social. El profesor crítico e intelectual es consciente que los objetivos, los contenidos y las actividades del currículum no pueden ser considerados como inalterables.

Una vez mencionado lo anterior, se puede concluir que el papel de las educadoras en la educación y en la sociedad ha de ser de carácter político, pues ellas han de ser agentes de cambio y transformación. Sin embargo, sabemos que durante nuestra formación es difícil encontrarnos con un profesor crítico, reflexivo y que realmente asuma el acto de enseñar como un rol social y político. Si bien es cierto que durante nuestra vida escolar hemos conocido a profesores que tienen un buen impacto sobre nosotros y que gracias a ellos nos inclinamos a ejercer como docentes, también es una realidad que nuestro sistema educativo carece de profesores tal como los describe Giroux, Canella & Viruru. Es por ello, que asumir un posicionamiento ideológico se vuelve difícil y la mayoría de las veces terminamos asumiendo el rol de profesorado técnico.

Existen muchas probabilidades de que las estudiantes se encuentren con profesores que parezcan ser «críticos y reflexivos», pero que al final terminan siendo seguidores de un sindicato o de un partido político. Como sabemos, las Escuelas Normales se han convertido en espacio para sindicalizar la educación y muchas de ellas carecen de filtros para la contratación de su personal. Si bien es cierto que existen buenos profesores, en su gran mayoría no tienen un perfil o estudios de posgrado que avalen su posición intelectual e ideológica dentro de estos espacios de educación superior. Tener estudios de postgrado podría ofrecer la garantía de tener una posición ideológica clara de tu especialidad o área, consecuencia de esto, debería ser un requisito que los profesores de las normales deberían ser elegidos por su esfuerzo académico y no por su esfuerzo sindicalista. Sin embargo, ante la fuerte demanda de postgrados por parte de las escuelas privadas, tampoco nos convertirá en profesoras o profesores críticos y reflexivos. El negocio de los postgrados nos ha superado en términos económicos y de meritocracia, que están cada vez más años luz, de desarrollar investigaciones sólidas y con validez científica y por ende, de investigadores que busquen, realmente una transformación de lo social y lo cultural.

#### **EL CURRÍCULUM TÉCNICO, EL PROFESORADO TÉCNICO Y LA SOCIALIZACIÓN FUNCIONALISTA**

El profesor técnico se forma a partir de un currículum técnico y esto conlleva a una socialización funcionalista. No hay espacio para el diálogo, el pensamiento crítico, la reflexión o para cuestionar el statu quo. Se da por entendido que cualquier creencia, pensamiento, idea, opinión o prejuicio es válido por el simple hecho de que son aceptadas por una sociedad, aunque este tipo de ideología promueva cons-

ciente o inconscientemente acciones injustas, discriminatorias, racistas o cualquier actitud que violente los derechos y la dignidad de las personas.

En el caso de la enseñanza de la historia, no hay lugar para la historia de las mujeres, de los niños y de las niñas o para la historia de la vida cotidiana. Un currículo técnico promueve la enseñanza de una historia oficial, patria, la de los héroes. Lo mismo sucede en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación preescolar, en donde los contenidos se relacionan con los festejos patrióticos y tradicionales. Los programas carecen de contenidos sólidos o que tengan como base conceptos de disciplinas como la geografía, la sociología, la antropología, la filosofía y la historia. Es así que la enseñanza de las ciencias sociales se convierte en una reproducción de lo social. Los niños aprenden sin cuestionar y sin reflexionar sobre lo que sí es posible transformar (Frabboni, 1980). En lugar de ser unas personas críticas y reflexivas, con la capacidad de tomar decisiones para la mejora y la transformación de lo social, se vuelven turistas de su propia comunidad.

Cuando el profesorado no tiene las herramientas, los conocimientos, un pensamiento crítico y no tiene claro su posicionamiento ideológico como un agente de cambio para su sociedad, está trabajando bajo la lógica de un currículo técnico. De acuerdo con Joan Pagès (2012), una de las características de este tipo de modelo curricular tiene como finalidad la reproducción, la cual está fuertemente relacionada con una socialización basada en la formación y el ejercicio de una formación inicial nacionalista. El currículo es visto como un documento elaborado por expertos, y por lo tanto no hay necesidad de modificarlo, de cuestionarlo o de tomar decisiones sobre él.

Pagès (2012) señala que el modelo técnico tiene como característica que el currículo no se deba cuestionar porque éste es realizado por personas expertas en el área; para este modelo cuestionar el currículo no tiene mucho sentido, si lo que éste propone representa una verdad absoluta y validada. Las estudiantes valoran el programa dándole un valor «sagrado», pues para ellas éste tiene la verdad absoluta. El currículo técnico promueve, de acuerdo con Pagès, la reproducción, el *statu quo* establecido, los valores tradicionales y hegemónicos. La palabra «adaptarse» significa integrarse pasivamente al medio social. Esta palabra analizada desde un enfoque funcionalista de la socialización, significa aceptar sin conflicto las reglas, las normas y las costumbres ya establecidas. El paradigma funcionalista presta atención a las tendencias centrales e ignora la complejidad, la contradicción y sobre todo la acción humana (Zeichner & Gore, 1990).

Las maestras en formación deben tener claro que, si el conocimiento del entorno social se limita al aprendizaje de normas, reglas, del festejo a las fiestas patrias y a las tradiciones, estarán promoviendo una socialización funcionalista o acrítica. Siguiendo a Pagès (2012), el concepto de socialización implica la aceptación acrítica de valores temporales impuestos, mientras que el concepto de contrasocialización implica la posibilidad de asumir críticamente nuestro rol en la construcción de futuros alternativos.

Recordemos que el paradigma funcionalista se caracteriza por proveer una serie de explicaciones para seguir manteniendo el *status quo* y el orden social. Este *status quo* se relaciona con lo que menciona Lee (2005) en relación con la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. Esta autora argumenta que las ciencias sociales han sido relegadas a una reproduciendo de lo social. Desafortunadamente, la mayoría de las personas que estudiamos para ser profesores, tuvimos experiencias en nuestra formación a partir de un modelo de currículum técnico, estos profesores sobrevaloraban los programas oficiales y creían ser los mejores profesores porque seguían al pie de la letra lo que marcaba el programa vigente. Estoy segura que muchos de nosotros recordamos historias de terror sobre alguna clase o algún profesor que lo único que nos provocaba era apatía por la docencia. Sin embargo, también puedo decir que existieron profesores que nos motivaron y que tuvieron un impacto en nuestras vidas y que fueron una de las razones por la cual elegimos este oficio.

En el siguiente apartado describiré la historia de Ana, una estudiante de educadora que conocí durante sus prácticas docentes. Ana es el reflejo de una formación basada en un currículum técnico. La experiencia de Ana nos muestra cómo en muchas ocasiones quisiéramos realizar actividades que realmente tuvieran un significado para los niños y las niñas pero que por distintos motivos, la mayoría de ellos de gran peso ideológico y de formación profesional, no le permitieron a Ana ejercer una práctica auténtica y crítica. El presente trabajo está basado en la investigación en el aula, así como la reflexión en y sobre la práctica y el estudio de caso. Dedicaré un pequeño apartado para describir por qué decidí trabajar desde (y en) el aula la enseñanza del tiempo histórico, aprovechando las prácticas docentes y la disponibilidad que tuvo Ana para realizar la presente investigación.

## INVESTIGACIÓN EN EL AULA

De acuerdo con Keith Barton (2004), la investigación en el aula tiene como principal intención que los estudiantes de profesorado se comprometan a reflexionar sobre cómo ocurre el aprendizaje en los alumnos. Es decir, que han de aprovechar los espacios en el aula para reflexionar sobre las representaciones sociales y los conocimientos que tienen sobre ciertos contenidos y disciplinas. Es así como ocurre la investigación en la acción, pues a partir de ésta se corrobora o se confronta la teoría que se ha aprendido en la universidad (en este caso, en la Escuela Normal para Educadoras). Sin embargo, la investigación basada en aula es imposible de realizar ya que se convierte en el principal obstáculo de una formación basada en la medición del conocimiento por medio de exámenes y puntajes. Recuerdo que Ana en una ocasión me dijo muy decepcionada que ella nunca había tenido «problemas» en sus prácticas docentes, mientras hiciera lo que sus tutores le dijeran. Cuando la escuché decir eso, deje de cuestionar a Ana porque me di cuenta que a ella le interesaba más aprobar el semestre y no tanto realizar una práctica docente en la que pudiera vincular lo que ella sabía con los conocimientos previos y el contexto real de la escuela.

La investigación basada en el aula nos permite confrontar y comprobar la literatura leída en las aulas de las escuelas normales con la forma en que los niños y las niñas aprenden ciertos contenidos. Las formas en que nosotros interpretamos nuestras prácticas docentes vienen determinadas por nuestras representaciones sociales, por lo observado y por las experiencias que hemos tenido en las aulas. Asimismo, la interpretación que tenemos de las prácticas también está enmarcada en lo que la literatura, la teoría y las investigaciones relevantes nos dicen sobre cómo debería ser una práctica docente. Lo anterior es lo que hemos escuchado hasta el cansancio como estudiantes: hemos de vincular la teoría con la práctica, sin saber que esto es más complicado de lo que uno piensa.

## REFLEXIÓN EN Y SOBRE LA PRÁCTICA. EL ESTUDIO DE CASO

La frase que encabeza este trabajo, de Ana Craft y Alice Paige-Smith (2011) «Olvida lo que has aprendido en la universidad. Este es el mundo real» (p. 13), señala de forma clara lo que significa para una estudiante de profesora de educación infantil haber pasado por una Escuela Normal. Las investigaciones de estas autoras, orientadas a la reflexión de la práctica docente en la educación infantil, me han ayudado a comprender por qué es importante el ejercicio de la reflexión en la formación



profesional de las educadoras. Se ha demostrado que cuando las estudiantes se comprometen en actividades que requieren de un ejercicio de reflexión en profundidad, el trabajo realizado con los niños en el aula suele tener éxito.

Es esencial que las futuras maestras reflexionen sobre cómo los niños socializan e interactúan entre sus pares, así como, y con los adultos. En este ejercicio de reflexión también han de poner a prueba lo que aprendieron en las Escuelas Normales, como, por ejemplo, es importante que reflexionen sobre las teorías de aprendizaje. Existe una creencia, que ha sido bien aceptada social y académicamente, en la que se piensa que las teorías de aprendizaje son las que nos han de orientar en cómo hemos de enseñar; sabemos que esto es un error, la psicología nos orienta en cómo se aprende. Las áreas dedicadas a la investigación de cómo enseñar son las de las didácticas

De antemano, sabemos que la psicología evolutiva o educativa no nos orientará en qué y cómo hemos de enseñar. Reflexionar sobre estas cuestiones y algunas otras relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje nos permiten ver nuestra propia práctica docente a partir de otras perspectivas. Reflexionar no consiste solamente en observar y pensar nuestra práctica, sino en explorar cómo nos sentimos en relación con ella y cómo la entendemos. Cuando cuestionamos lo que hacemos y cómo lo hacemos, comenzamos a construir puentes entre dos áreas de nuestra vida: la profesional y la personal. Es así como creamos un vínculo e integramos nuestros saberes técnicos aprendidos en la Escuela Normal con nuestras cualidades emocionales como personas. Las acciones suelen empoderarse cuando de éstas emergen dos habilidades: los sentimientos y los pensamientos (Craft y Paige-Smith, 2011, p.15).

La experiencia de Ana me permitió conocer y reflexionar en profundidad sobre sus representaciones sociales de cómo enseñar, sobre lo que significa una práctica docente y también sus expectativas, miedos y sobre todo su posicionamiento en relación con lo que implicaba ser estudiante de profesora de educación preescolar. Es un estudio de caso, porque al ser su tutora pude conocer la vida personal y profesional de Ana durante el ciclo escolar en el que ella estuvo realizando sus prácticas docentes en el aula. Realizo la interpretación de la práctica docente de Ana a partir de tres miradas: como tutora, como investigadora y, en algunos momentos, como la estudiante que fui antes de ser profesora.

La falta de vinculación que existe entre las escuelas normales y los centros de trabajo en los que se forman las estudiantes de educadora ha sido una problemática

que ha prevalecido en la formación profesional y, parece que sigue creciendo el abismo que existe entre uno y otro espacio. Esta problemática es una cuestión que debe ser investigada y que necesita de comprensión; es así como el estudio de casos nos va a permitir comprender una problemática común a partir de un caso particular (Stake, 2010). La experiencia de Ana no pretende generalizar las prácticas docentes en la formación del profesorado. Al contrario, la práctica docente de Ana ha de servir como espejo en el que puedan quedar reflejados algunos puntos en común que se necesiten comprender, debatir e investigar para que mejore la formación de las futuras educadoras.

La investigación fue fruto de la coincidencia de varios factores. A principios del ciclo escolar 2018-2019 llegaron a nuestro centro de trabajo cinco estudiantes de tercer grado de la Normal para Educadoras para realizar sus prácticas docentes. Fui designada como tutora de Ana, así que la acompañaría en sus prácticas docentes en cuatro periodos distribuidos a lo largo del ciclo escolar. En nuestra presentación le hice la invitación de trabajar la enseñanza del tiempo histórico, pues era un tema en que me había especializado y quería hacer una investigación en cómo aprendían los niños y las niñas conceptos temporales. Ana aceptó inmediatamente, no sin antes decirme que pediría autorización a sus tutores. Fue así como empezó la investigación. Ana tuvo cuatro periodos de prácticas docentes: La escuela donde se realizaron las prácticas docentes es la comunidad de Atapaneo, Morelia, con un grupo de 18 niños y niñas de cinco años que cursaban el tercer grado de preescolar. La comunidad de Atapaneo se ubica en la periferia de Morelia, anteriormente pertenecía al municipio de Charo pero al ser integrado a la ciudad de Morelia ahora se le considera colonia. Al estar al paso de la carretera que vincula a la ciudad de México, con Morelia Atapaneo ha servido para que las personas de distintos lugares se establezcan ahí para vivir y abrir un comercio.

Primer periodo (3 al 7 de diciembre del 2018). Este periodo sirvió para que ella realizara un diagnóstico del grupo y de la comunidad. A partir de este diagnóstico, ella trabajaría en las planeaciones del siguiente periodo, que correspondería con la práctica docente intensiva.

Segundo periodo (21 al 25 de enero del 2019). En estas prácticas, Ana realizó un proyecto para enseñar el tiempo histórico con mi acompañamiento, que consistió en explicarle cómo debería enseñarlo. Ana realizó la planeación tomando en cuenta algunas de mis sugerencias, pero también tenía que ser revisada por el profesor de esa área. Después de haber pasado por la revisión y la autorización de

su profesor, Ana me envió las planeaciones para que yo la orientara en algunos detalles técnicos.

Tercer periodo (13 al 24 de mayo de 2019). Este periodo de prácticas, fue complicado para Ana, pues surgió un evento personal que no le permitió integrarse emocional y académicamente al trabajo en aula con los niños y las niñas.

Cuarto periodo (10 al 21 de junio de 2019). Este es el último periodo en el cual Ana y sus compañeras llevaron a cabo un proyecto sobre primeros auxilios en la escuela. Las prácticas de todas las estudiantes están dirigidas por una tutora y realizan un proyecto en conjunto con los niños, las niñas, los padres y las madres de familia.

El proceso de acompañamiento fue distinto en cada uno de los periodos. Debido a circunstancias sindicales y situaciones personales, cada uno de los periodos tiene resultados distintos. En su conjunto, los cuatro periodos nos permiten ver cómo ocurre el acompañamiento en dos espacios sumamente importantes en la formación profesional de las estudiantes de educadora: la Escuela Normal y los centros de trabajo. Como es sabido, el acompañamiento que han de tener las estudiantes consiste en incluir la reflexión sobre la práctica. Anna Craft y Alice Paige-Smith Alice (2011), siguiendo a Pollard, mencionan que una práctica reflexiva ha de considerar los siguientes elementos:

Tener claridad en las metas.

Responsabilidad en un monitoreo cíclico y constante de la práctica.

Poner atención en juicios fundamentados, quizás basados en evidencias como los trabajos de los niños y de las niñas.

Tener una mente abierta, tener responsabilidad y una actitud inclusiva.

Tener la capacidad de reinterpretar la propia práctica a partir de una reflexión basada en evidencia y en otras investigaciones.

Tener diálogo con otros colegas que pertenezcan a otras instituciones u organizaciones (pp. 16-17).

Tener la capacidad de mediar y adaptar otras teorías externas a la práctica, así como tener un criterio para saber cuándo es adecuado innovar y cuándo es necesario defender prácticas ya existentes.

De acuerdo con los anteriores puntos se analizó la práctica docente de Ana y los resultados fueron los siguientes.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados del primer periodo se pueden interpretar como esperanzadores. Me sorprendió que Ana accediera a realizar un proyecto del cual no tenía ningún conocimiento y que sería parte de una investigación que terminaría en un artículo. Ana inmediatamente dijo que sí y esto demostró su deseo por conocer y realizar una práctica docente distinta al resto de las que había hecho durante su formación. En este periodo le expliqué a Ana lo que debía enseñar y le compartí brevemente los conceptos temporales que debía manejar en su proyecto.

Una de las ventajas que existe cuando se trabaja con estudiantes es que, al estar en un proceso de formación, la mayoría suelen tener una mente abierta y están deseosas de aprender todo aquello que les permite tener una práctica exitosa e ir construyendo, desde sus inicios, una buena reputación como estudiantes y, posteriormente, como profesoras. Sin embargo, Zeichner y Liston (1996) mencionan que no solo es importante tener el deseo por aprender sino también el de reconocer que existe la posibilidad de error. Ana sabía que podía tener esa posibilidad de error, la cual se traducía en miedo e inseguridad. El sentimiento de miedo pensamiento ambivalente se debe validar porque son parte importante de su proceso de formación. La posibilidad de error debe integrarse y ser abordada como parte de una reflexión tanto en la Escuela Normal como en los jardines de niños.

El segundo periodo constituye la parte medular de la investigación, pues fue el momento en que Ana puso en práctica su proyecto sobre la enseñanza del tiempo histórico. Ana realizó un proyecto donde explicaría el pasado, el presente y el futuro a partir del cine. Este proyecto fue revisado y autorizado por un tutor designado para esta área. A mí lo que más me interesa es ver a Ana en acción. Considero que las planeaciones que se realizan en la Normal tienden a ser más un requisito que un apoyo. Por lo tanto, tienen poco impacto en las prácticas docentes.

### *La práctica de Ana, clara y coherente*

La experiencia docente de Ana quedó documentada en un video (en total fueron tres sesiones de 20 y 30 minutos y dos sesiones de tres y cinco minutos de grabación de algunas respuestas de los niños). Cada una de las sesiones se transcribió y se analizó. Las clases de Ana estuvieron basadas en la enseñanza de contenidos base, como el tiempo histórico. Esto permitió que Ana construyera una secuencia sólida y coherente en relación con las actividades que realizaría con los niños y las niñas.

A pesar de que sus planeaciones eran extensas y saturadas de explicaciones, cada una de las secuencias tenía un orden, una claridad y un objetivo claro.

El posicionamiento de Ana. Profesora no como encuestadora

Ana tenía el conocimiento de lo que enseñaría y esto le permitió posicionarse frente al grupo como una profesora y no tanto como una cuestionadora. En otros artículos he descrito el uso y el abuso que hacen las educadoras cuando realizan el «acto» de enseñar. Existe la creencia que enseñar significa únicamente cuestionar. Sí hubo cuestionamiento por parte de Ana porque el peso de este tipo de prácticas tiene bastante impacto en la forma en que se enseña en este nivel. Esta imagen es consecuencia de una teoría de aprendizaje, en la cual se dice que el niño es el que construye el conocimiento por sí solo; por lo tanto, es necesario guiarlo a esa construcción por medio de preguntas. Este tipo de prácticas también se alimentan de la imagen que se ha construido alrededor de la educadora, que hacen que se considere una guía y que su papel es el de orientar para que el niño sea quien descubra por sí solo el conocimiento. Este proceso de aprendizaje sí puede ocurrir, pero para ello se necesita una formación distinta y escenarios cuidadosamente preparados, un ejemplo, es la filosofía Montessori.

Las ideas que Ana aportó para la enseñanza de conceptos temporales

En una de las clases, Ana debía posicionarse como profesora y explicar con una línea del tiempo los contenidos que había estado trabajando con los niños y las niñas. A partir de unas imágenes debía mostrar a los niños cómo ocurría el paso del tiempo. Ana diseñó unas flechas y líneas para que los niños comprendieran el pasado, el presente y el futuro. Desde mi punto de vista, fue una gran aportación porque sabemos que los niños de preescolar por lo general no saben leer. Por esta razón, Ana decidió implementar estos símbolos. En la siguiente foto se muestra el trabajo de los niños después de la explicación de Ana sobre el tiempo histórico.

Las representaciones sociales de los niños y de las niñas sobre el tiempo histórico

a) Representaciones sociales sobre el pasado

¿Cómo saber que los niños aprendieron? Por sus respuestas, que eran claras y coherentes. Realizaron explicaciones utilizando un lenguaje relacionado con la temporalidad. Una niña incluyó la palabra mejor para relacionar al futuro sin que Ana se las hubiera enseñado. Los niños y las niñas sabían perfectamente lo que era el

pasado y por medio de sus respuestas logramos investigar que para algunos los niños y las niñas de cinco años el pasado es algo que se relaciona con lo religioso. A continuación, algunos ejemplos de las respuestas de los niños:

Ana: *¿Qué entienden por la palabra pasado? En el pasado hubo esto, en el pasado yo jugaba. ¿Qué entienden por la palabra pasado?*

Niña: *Que pasó algo.*

Ana: *¿Cuándo?*

Eder: *El día que clavaron a Cristo.*

Maestra: *Oigan, los abuelitos cuándo nacieron, ¿ahora o antes?*

Niños: *Antes.*

#### *b) Representaciones sociales sobre el presente*

El aprendizaje de los niños sobre el tiempo presente también es complicado de comprender y esto sucede porque el presente se define en un instante. Ana les explicó que el presente es lo que sucede ahora y es tal como están las cosas en el momento. Los resultados mostraron que los niños comprenden el presente a partir del tiempo vivido, como, por ejemplo, la hora de comer. Debido a que el presente es un tiempo difícil de explicar, intervine en la práctica de Ana. Algunos ejemplos de las repuestas de los niños:

Ana: *A ver, ¿qué significa la palabra ahora? ¿Qué significa la palabra ahora?*

Niña: *Ahora, es la hora de comer.*

Maestra: *¿Qué es ahora no la hora, qué significa esa palabra?, ¿alguien sabe de qué estamos hablando?*

Niña: *Que ya debes venir.*

Maestra: *Puede ser, qué más.*

Eder: *Ahora hay un kínder y más casas.*

Maestra: *¿Alguien relaciona la palabra ahora con el hoy, con el presente, en este momento?*

Niños: *No*

Maestra: *¿Es igual la palabra de ahora que la de antes?*

Niña: *A la hora que entras, a la ahora que sales.*

*El tiempo presente es un instante, para los niños y las niñas fue complejo comprender que tiene más impacto en nuestras vidas las rutinas que hacen durante el día por esta misma razón relacionan el tiempo presente con el vivido.*

c) Representaciones sociales sobre el futuro

Los resultados también mostraron que el futuro es especialmente complicado de comprender para los niños de preescolar, y que relacionan este tiempo con el pasado. Para algunos ellos, el futuro será igual que el pasado. Sin embargo, sus opiniones cambiaron cuando se les explicó que el futuro puede ser incierto, mejor o peor. Para los niños, el futuro consiste en tener una imagen de cómo serán las cosas en un futuro y toman de referencia el pasado, lo cual es interesante porque eso significa que para ellos el tiempo puede definirse como cíclico, incierto y fatalista. Al igual que en la enseñanza del tiempo presente, hice una intervención porque fueron en estos momentos en los que Ana basaba su práctica en cuestionamiento, que llegaban a tensionar el ambiente en el aula. En seguida se muestran algunos ejemplos de las respuestas de los niños.

Conversación sobre el futuro fatalista:

*Ana: ¿Saben qué significa el futuro?*

*Silencios.*

*Maestra: Digan lo que se les ocurra, lo que piensen.*

*Niña: Como... una cápsula del tiempo.*

*Maestra: Ajá y esa cápsula del tiempo qué.*

*Niña: Le metimos cosas y la enterramos.*

*Maestra: ¿Cuándo la van abrir?*

*Niño: uh, mucho años, muchos meses.*

*Maestra: En el futuro.*

*Niño: Pero no sabemos dónde está enterrada.*

*Maestra: El futuro es lo que va a pasar, lo que va a suceder después. Por eso les preguntaba que si ustedes quisieran jugar al cine en el futuro.*

*Niña: Yo sí.*

*Maestra: ¿Cuándo es el futuro? Mañana, no sabemos qué va a pasar mañana.*

*Niña: En la noche.*

*Maestra: No sabemos qué va a pasar en la noche. Bueno sabemos que...*

*Eder: Se va a acabar el mundo.*

*Maestra: ¿Quién te dijo eso Eder?*

*Eder: Me lo inventé.*

*Maestra: Quizás lo que quieres decir es que si no cuidamos nuestro mundo, si seguimos tirando basura y haciendo cosas que lo dañen probablemente sí se acabe el mundo.*

FOTOGRAFÍAS DE TRABAJOS DE LOS NIÑOS SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO.



Maestra: ¿Crees que puedas imaginarte otra cosa?

Niña: No, no puedo imaginarme otra cosa.

Conversación sobre el tiempo futuro incierto:

Ana: Y del futuro, ¿cómo es el cine en el futuro?

Maestra: ¿Cómo se imaginan que será el cine en el futuro? ¿Creen que haya cine?

Niño: Será diferente.

Maestra: ¿Creen que siga habiendo comida? Saben que se me ocurre que a lo mejor ya no habrá una pantalla grande y nos pondremos unos lentes.

Niña: La pantalla será más grande.

Ana: ¿Quién ha ido al cine?

Niño: Yo.

Ana: ¿Creen que la pantalla sea más grande?

Maestra: ¿Crees que puedas imaginarte otra cosa?

Niña: No, no puedo imaginarme otra cosa.

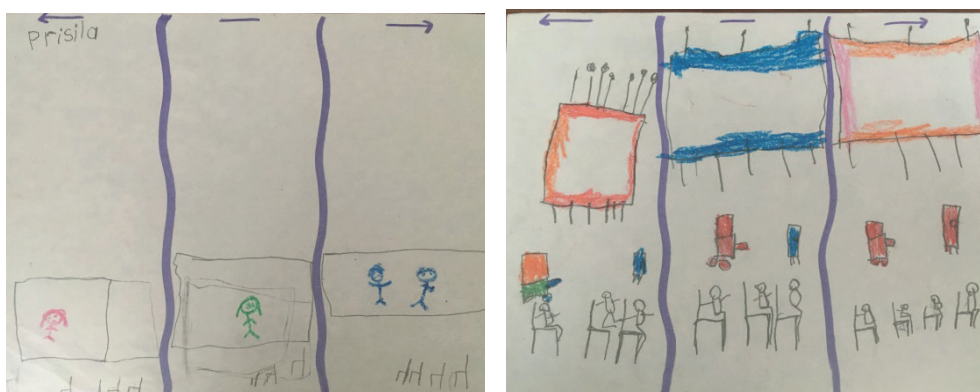
Conversación sobre el tiempo cíclico

Los siguientes dibujos muestran las representaciones de los niños sobre el tiempo histórico. Como se observa, no hay muchos cambios entre cada uno de los tiempos. Para ellos, el paso del tiempo es casi inexistente, posiblemente porque uno de los puntos débiles del proyecto de Ana fue haber elegido algo fuera de su contexto cotidiano. El tema del cine no es algo tangible en el que los niños puedan com-



prender los cambios. Para trabajar el tiempo histórico se recomienda trabajar con objetos, lugares y personas con las que estemos en contacto cotidianamente. El primer trabajo es de una niña que respondió que el cine en el futuro sería igual al que había en el pasado. Esta misma respuesta la mencionaron otros tres niños, por ello se concluye que una representación social sobre el futuro es que éste es cíclico. Todo regresa a como era en el pasado. Esta idea no es tan errada: muchas cosas, como las prendas de vestir del pasado, vuelven a ponerse de moda.

FOTOGRAFÍAS DE TRABAJOS DE LOS NIÑOS SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO.



En esta parte del periodo, el proceso de acompañamiento fue de reflexión en la práctica o, como Schön (1983) lo denomina, de reflexión en la acción «reflection on your feet» y también hubo reflexión sobre su práctica. Ana tuvo claridad en la meta: que los niños y las niñas comprendieran el pasado, el presente y el futuro del cine. Hubo un constante monitoreo en su práctica docente, incluso llegué a creer que quizás estaba interviniendo demasiado en varios momentos de su práctica, pero era necesario intervenir, parar y reflexionar sobre lo que estaba haciendo, sobre todo en los momentos en que se olvidaba que no era necesario cuestionar lo mismo varias veces y que era ella quien tenía que presentar el nuevo conocimiento por medio de explicaciones claras y concisas.

Las reflexiones sobre su práctica ocurrían en momentos en el que los niños hacían alguna actividad y podíamos tener un poco de tiempo para dialogar. Asimismo, ocurrían después de clase. Hubo otras ocasiones en que Ana paraba la actividad y se daba cuenta de que no estaba dirigiendo bien la actividad, debido

a los silencios y a las respuestas de los niños. Ahí había una orientación o una intervención de mi parte. Las reflexiones sobre su práctica básicamente fueron en relación con:

Reconocer la posibilidad de error. Este punto se abordó cuando Ana mostraba mucha inseguridad y miedo sobre las preguntas, pues no sabía si los niños le responderían. El trabajo de reflexión con ella era simplemente señalar que hay que hacerlo y esperar a ver las respuestas. A Ana le ayudó que le haya mencionado que yo no la evaluaría mal y que lo más importante era que se sintiera tranquila en el aula de clases. También hablamos de que lo más importante era hacerlo y perder el miedo a enseñar nuevos conocimientos.

Falta de atención en las metas. A pesar de que en sus planeaciones Ana tenía claro los objetivos, en la práctica se llegó a perder un par de veces. Podemos entender este punto a partir de la carencia de herramientas y conocimientos para enseñar contenidos base. Esto se reflejaba en el constante uso y abuso del cuestionamiento por parte Ana y, en varias ocasiones, la repetición de una misma pregunta para el desarrollo del tema. Un ejemplo:

*Ana: Vamos a hablar de algo que no conocen, a ver, ¿quién conoce el cine?*

*Niño: Películas, palomitas y refresco.*

*Ana: A ver, vamos a anotar eso. ¿A quién han llevado al cine?*

*Niños: ¡A mí!*

*Niña: Maestra a mí me ha llevado mi papá todo el tiempo.*

*Ana: ¿Creen que el cine siempre ha sido todo igual?*

*Niños: ¡No!*

*Ana: ¿Por qué no? ¿Cómo creen que ha sido el cine antes?*

*Niña: Antes no vendían ni refrescos ni palomitas.*

*Niño: Sí había.*

*Ana: Dayrin dijo que antes no había ni refresco ni palomitas.*

*Eder: Amm, antes, antes, no me acuerdo.*

*Ana: ¿Creen que antes el cine era igual?*

*Niños: ¡No!*

*Ana: Pero, ustedes qué entienden por la palabra antes. ¿A qué creen que se refiere la palabra antes?*

*Eder: A que antes no había palomitas.*

*Ana: Sí, pero la palabra antes qué significa.*

*Eder: Que antes no había cine.*

*Ana: Pero, pero ¿qué significa la palabra antes?*

La reflexión sobre la práctica en este periodo fue sumamente productiva porque Ana logró tener una primera experiencia en donde abordó la enseñanza de contenidos que nunca había visto enseñar y que tampoco le habían enseñado en la Escuela Normal. Creo que la reflexión más importante de este periodo fue el haber tenido la disposición para integrar y adaptar una nueva práctica docente a su formación profesional como futura educadora.

### Tercero y cuarto períodos

En el tercer periodo no hubo reflexión sobre la práctica. Solo hubo un acompañamiento físico. Ana no se encontraba en las mejores condiciones emocionales para estar frente al aula, su hermano acababa de fallecer y la situación fue complicada. Su práctica docente estuvo basada en actividades variadas de todas las áreas de conocimiento. No había secuencia entre una y otra. Las actividades estaban por debajo del nivel cognitivo de los niños pues carecían de la enseñanza de contenidos relevantes o significativos. En esta práctica tomé la decisión de mantenerme al margen y respetar el duelo de Ana. Tuve la oportunidad de platicar con su tutora y comentarle que quizás la mejor opción hubiera sido que Ana se quedara en casa para que viviera su duelo. La recomendación de la tutora fue invitarla a una terapia. Fue un periodo complicado e incierto porque fue un proceso personal muy difícil para Ana y lo único que se le podía dar era tiempo y espacio.

El último periodo fue igualmente complicado, porque Ana y sus compañeras debían llevar a cabo un proyecto en común sobre primeros auxilios. Semanas antes le había pedido a Ana que integrara actividades de lenguaje oral y escrito porque era necesario que los niños y las niñas consolidaran algunos contenidos vinculados con esta área por dos razones importantes: La primera porque era un área que no se había abordado en algunas semanas, y la segunda, porque eran un grupo de tercer grado que estaba a pocos meses de ingresar a la escuela primaria. Ana me comentó que se lo preguntaría a su tutora.

Ana y yo nos volvimos a ver en su periodo de práctica y me presentó un proyecto escrito, extenso, con mucha teoría, justificando por qué debían de realizar un proyecto de primeros auxilios. Ana me dijo que sus tutores no habían querido que

integrara actividades de lenguaje oral y escrito, a pesar de que yo se lo había solicitado. La razón fue porque sus maestros tenían que cubrir un programa. Le pregunté a Ana qué pensaba al respecto y su respuesta fue que ella nunca había tenido problemas haciendo lo que sus maestros le decían. Fue en ese momento que dejé a Ana realizar su proyecto pues me di cuenta que no era el momento para reflexionar ni para cuestionar la autoridad de su Escuela Normal.

Las siguientes dos semanas fueron complicadas, las estudiantes parecían vivir en un mundo aparte y nosotras las educadoras debíamos hacer varias actividades de fin de cursos, entre ellas, ensayos, evaluaciones y otras actividades administrativas. Fueron dos semanas en las que no hubo diálogo, conexión y se estaba trabajando de forma muy aislada con las estudiantes. No hubo ningún tipo de acompañamiento.

### CONCLUSIONES

Los resultados nos muestran la importancia de acompañar a las estudiantes por medio de una reflexión en la práctica y sobre la práctica. Los resultados más relevantes son los que ocurren en su segundo periodo porque Ana tuvo un acompañamiento en la enseñanza del tiempo histórico por parte de los dos espacios. La Escuela Normal aceptó que ella trabajara el proyecto sobre la enseñanza del tiempo histórico, se le asesoró (el cómo) y se autorizó su planeación. Hasta este momento, desconozco si en la Escuela Normal se hizo una reflexión sobre su práctica docente en la enseñanza del tiempo histórico. Como es evidente, la práctica docente del segundo periodo arrojó resultados importantes que no nos permitieron reflexionar, debatir, realizar propuestas o para el mejoramiento de las prácticas docentes de estudiantes o educadoras en activo. Sin embargo, creo que los resultados merecen ser escritos y analizados en un posterior artículo.

No todos los periodos tuvieron el mismo resultado, debido a distintas circunstancias, en particular, el último periodo fue el que resultó ser muy estresante para mí, como titular del grupo, y estoy segura que también para Ana. Yo, como titular de grupo pedí que se les enseñara a los niños sobre un área específica porque así lo demandaban sus necesidades. Por otro lado, la Escuela Normal pedía a las estudiantes la realización de un proyecto para cubrir sus programas, enseñar todos los contenidos que marca el programa oficial de la Escuela Normal para Educadoras, así fue como me lo comentó Ana. En ese momento, Ana estaba en una lucha entre dos autoridades que le pedían hacer distintas cosas y era evidente que ella tendría que obedecer a las autoridades de la Escuela Normal, sus calificaciones estaban de por medio.

De mi parte, intenté realizar una reflexión con Ana de la situación, no tanto para que realizara un cambio, sino para que se diera cuenta de que era importante dialogar y confrontar lo que uno aprendía en la Escuela Normal y lo que era la vida real. Esto no sucedió y decidí volver a mantenerme al margen, no sin antes decirle a Ana que yo no la evaluaría mal a ella, pero que sí pondría un comentario final en sus evaluaciones dirigido a sus profesores. Ana aceptó y dijo que no había ningún problema. Poco tiempo después, recibí una llamada del profesor de Ana, en la que me comentaba sorprendido sobre algunas cuestiones con mi posición. Una de estas cuestiones fue sobre mis comentarios realizados a las evaluaciones de Ana. Y otra cuestión tuvo que ver con una invitación que se me había hecho al Foro Nacional de Educadoras. En esta llamada me informó que mi exposición en la conferencia molestó a una parte del profesorado.

Concluí que mis comentarios finales molestaron y que también no fue de mucho agrado la información que expuse en la conferencia del Foro Nacional de Educadoras. En mi exposición hacía un recuento de cómo se habían estado enseñando las ciencias sociales en la educación preescolar y el estado del arte. Sugerí que se debía integrar una disciplina como la de la Didáctica de las Ciencias Sociales y que se debería seguir realizando investigación en esta área.

Es evidente que el último periodo fue una lucha de poderes entre estos dos espacios y que no hubo posibilidad de diálogo. La intención era acompañar a Ana a que realizará una práctica docente crítica y reflexiva durante todos los periodos del ciclo escolar, no únicamente en la enseñanza del tiempo histórico. Al final, me pareció que las necesidades que teníamos como educadoras en el centro de trabajo, fueron invisibles para la Escuela Normal, sobre todo, en la última práctica de las estudiantes. Los profesores de la Normal y las mismas estudiantes sabían que estábamos en los últimos días del ciclo escolar y que lo conveniente era integrarse a las actividades, pero sucedió todo lo contrario, cada comunidad trabajó en sus propios proyectos.

Quedé muy sorprendida del *modus operandi* en el que ocurren estas prácticas; todo aquel escenario me pareció un requisito más que las estudiantes debían cubrir. Recordé mis prácticas docentes y, para ser honesta, no fueron muy distintas de las actuales; solo hay una diferencia: yo nunca tuve una maestra titular que me hiciera pensar sobre lo que yo enseñaba y por qué lo enseñaba de determinada forma. Lamentablemente, mis prácticas también fueron un mero requisito para aprobar un ciclo escolar.

Hubo bastantes limitaciones. La más importante creo, que fue la falta de oportunidad de dialogar con Ana, y que se permitiera cuestionar el *statu quo*. Era importante que Ana fuera autocritica. Creo que esa limitación fue una de las situaciones que me desanimó mucho porque me di cuenta de la formación que están recibiendo las estudiantes de la Normal. No puedo generalizar, pero sí decir que la falta de deseo de reflexión y tener una visión crítica de lo que sucede, es consecuencia de una formación técnica en donde lo más importante es cubrir un programa, aprobar asignaturas y cumplir con el requisito de realizar una práctica docente. Ante este tipo de socialización funcionalista, es difícil hacer un cambio o una transformación. Lo corroboré días después, cuando recibí la llamada en la que me dijeron que mi exposición no fue de su agrado, quizás porque la lectura que hice de la enseñanza de las ciencias sociales en la Escuela Normal para Educadoras exhibía muchas debilidades y carencias. Desafortunadamente, cuando se tratan temas de enseñanza que requieren mejora, es entrar en espacios espinosos porque, como docentes, queremos recibir halagos y las críticas pueden resultar hirientes. Es comprensible, porque uno cree estar haciendo su mejor esfuerzo y no necesariamente esto significa que lo estemos haciendo bien. Por ello mismo, me remito a una frase que solía decir mi asesor de tesis doctoral, Joan Pagès, «La vocación no es el único requisito para ser profesor». Y es verdad, la vocación no es suficiente hace falta tener conocimientos, habilidades y sobre un pensamiento crítico para ejercer el oficio de enseñar.

Tuve que dejar pasar un tiempo para poder reinterpretar la práctica de Ana. Decidí guardar aquella experiencia para poder reflexionar de una forma más objetiva sobre lo había sucedido en aquellos meses. Llegué a la conclusión de que la experiencia de Ana era consecuencia una formación profesional construida desde un currículum técnico. Probablemente, en este texto haya juicios de mi parte; los dejaré por una razón: creo que la interpretación y el análisis que se hace desde las ciencias sociales no tiene como principal finalidad el de endulzar oídos, sino todo lo contrario, el de hacer una crítica para su mejora y, de ser, posible para su transformación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton, Keith C., Alan W. McCully y Melissa Marks (2004). Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies. Sage Journals, 70-90 <http://www.sagepub.com/delloliostudy/Journal%20Articles/Barton.pdf>

- Cannella, Gaile Sloan (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Castañeda, Estefanía (2003). *Manuales del kindergarten*. México: Maestros Mexicanos.
- Craft, Ana y Alice Paige-Smith (2011). What does it mean to reflect on our practice?, en Ana Craft y Alice Paige-Smith (eds.), *Developing Reflective Practice in the Early Years*. Berkshire, England: McGraw-hill Education, 24-39.
- Frabboni, Franco, Carlo Savorelli, Arturo Galleti y Roser Berdagué (1980). *El primer abecedario*. Barcelona: Fontanella.
- Giroux, Henry (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Hernández, Lorenia (2011). Identidad profesional de las maestras de educación infantil en México. Nuevas Dimensiones. *Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16-24. <http://rnuevasdimensiones.blogspot.com/>
- Lee, Debora (2005). Early childhood social sciences: Social justice education or social engineering? AcePapers. 55-66 <https://pdfs.semanticscholar.org/8e48/798f4307b0cf8dfd7aafc-30601c7afca0eb4.pdf>
- Pagès, Joan (1994). *La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, núm. (13) 38-51 [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_39/a\\_617/617.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html)
- (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas Dimensiones. *Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, <http://didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.com.es/2013/02/revistaelectronica-de-didactica-de-las.html>
- Reyes Hernández, Leticia. (2011) Cómo construyen, transforman y transmiten el conocimiento sobre la docencia las educadoras en Formación inicial. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-9 [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1719.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1719.pdf)
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SEP (2002). *Plan de estudios 1999*, 3ª edición. México.
- (2004). *Programa en educación preescolar*. México.
- (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*, México.
- Stake, Robert. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Zeichner, Kenneth y Jennifer Gore. (1990). *Teacher socialization. Handbook of research on Teacher Education*. New York: Macmillan (pp. 329-349).

Zeichner, Kenneth y Daniel M. Liston (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Mahawah.



## EL ENCARGO DIRECTIVO DE DOS DOCENTES MULTIGRADO DE PREESCOLAR

JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE  
JOEL DE ÁVILA SIFUENTES

### INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es conocer de manera resumida los resultados preliminares de una investigación más amplia sobre la manera en la cual dos de cuatro educadoras de escuelas de preescolar multigrado en el estado de Zacatecas de México alternan su trabajo docente con actividades adicionales de dirección escolar y las consecuencias que este hecho provoca.

En el sistema educativo mexicano la educación preescolar obligatoria es el primer nivel de la educación básica y abarca tres grados para niñas y niños de los tres a los cinco años de edad.

En el ciclo escolar 2016-2017, de 55, 151 escuelas preescolares generales e indígenas unitarios en el país, 17, 945, es decir, 32.5 % eran escuelas multigrado, ocupando Zacatecas el tercer lugar a nivel nacional con casi la mitad de escuelas multigrado (35.1% que imparten los tres grados y 14.2 % con solo dos y tres grados, respectivamente). (Schmelkes y Aguila, 2019, p. 49.) Este porcentaje se incrementó en 75.9 % en 2018 (DINEE Zacatecas, 2018), lo que implica prestar mayor atención a estos centros escolares en donde se acentúan las desigualdades educativas y los niveles más bajos de aprovechamiento escolar.<sup>1</sup>

En cuanto a los docentes que laboraban en las 632 escuelas de nivel educativo federal de preescolar en Zacatecas durante el ciclo escolar 2019-2020, el 71.2 % tenían el «encargo» adicional de realizar actividades de gestión escolar propias de una escuela de organización completa, mientras que solamente 182 escuelas (28.8 %)

---

<sup>1</sup> Las escuelas multigrado por lo general se localizan en territorios rurales aislados y dispersos, con baja densidad poblacional y en contextos socioeconómicos con niveles medios y altos de marginación.

contaban con un director dedicado a esta función<sup>2</sup>, ya que el reducido número de grupos y alumnos no justifica el nombramiento de un director técnico. En efecto, a diferencia de las/los directores técnicos y los directores temporales que únicamente se responsabilizan de la dirección escolar y cuentan con un nombramiento oficial y clave,<sup>3</sup> las/los docentes conocidos como «director (a) encargado con grupo» (DiE en adelante), desempeñan la doble función de enseñantes y directivos y carecen de nombramiento (INEE, 2016).

Sin embargo, es común que la distinción y reconocimiento de la función directiva solamente sea para las/los directores de escuelas de organización completa, lo que implica una forma de exclusión y subestima de una responsabilidad y de saberes específicos de gestión escolar que realizan las educadoras en estas escuelas. Vale decir que estas responsabilidades, además de representar cargas extraordinarias de trabajo, son poco visibilizadas en el sistema de educación básica y también cuando se investiga y evalúa el quehacer de estas educadoras.

Si bien en varias investigaciones (Cano, 2020; Juárez, 2017; Block, 2013; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Popoca, *et al.*, 2006), se ha señalado que alternar tareas directivas y de enseñanza en escuelas multigrado es difícil de conciliar y afecta negativamente a los docentes y sus alumnos, son pocos los estudios sobre la manera en la cual las/los DiE de este nivel educativo encaran ambas funciones.

En este sentido un estudio incluido en el estado del arte sobre la educación rural en México que abarca el periodo 2004–2014 confirma esta situación (Rosas y Arteaga, 2019, p. 129), ya que solamente se reportaron tres estudios sobre la gestión educativa que dan cuenta de las condiciones institucionales y la manera en la cual los docentes realizan actividades administrativas y organizativas que afectan su desempeño pedagógico. Asimismo, en el estado del arte citado se propone un modelo administrativo específico para que los docentes de las escuelas rurales multigrado y unitarias le dediquen mayor tiempo a su trabajo pedagógico, pero esta y otras iniciativas como la de director itinerante no se han concretado. (Juárez, 2019, pp. 21–22).

En el marco de las ideas precedentes, indagar cómo han experimentado dos DiE estos procesos ajenos a su función docente, así como las estrategias que mo-

---

2 Cfr. SEP. Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. Estadística 911 al inicio del ciclo escolar 2019–2020.

3 De acuerdo con la reciente Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de 2019 (Artículo 7, numeral XI), el personal con funciones de dirección es: (...) «aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable».

vilizan para alternar y cumplir funciones directivas y de enseñanza, es importante porque de las decisiones organizativas que tomen, depende en gran medida que se afecte lo menos posible los aprendizajes de niñas y niños.

Partimos del supuesto de que las educadoras de escuelas multigrado toman decisiones que procuran interferir lo menos posible en la dinámica de trabajo pedagógico y aprenden en la práctica las exigencias de gestión escolar que aparentemente no demandan tiempos excesivos, pero los requerimientos administrativos generan situaciones que desequilibran e interrumpen este trabajo y afectan el ritmo y aprendizaje de niñas y niños.

¿Cómo enfrentan las educadoras de preescolar esta doble función?, ¿Cómo les afecta?, ¿De cuáles estrategias se valen para conciliar el trabajo pedagógico y el de dirección escolar? ¿Qué saberes adquieren para que una escuela funcione en estas condiciones? ¿Qué consecuencias tienen en las condiciones de desigualdad en las cuales operan las escuelas multigrado y en el derecho a la educación de los niñas y niños? Cabe mencionar que los aspectos relacionados con la enseñanza y sus saberes (interacciones con los alumnos, contenidos curriculares, situaciones didácticas, etc.), no fueron motivo de análisis.

En el primer y segundo punto se exponen los referentes teóricos y metodológicos que guían la investigación. Posteriormente en los puntos tres y cuatro se describen dos de cuatro casos de estudio. Finalmente, en el quinto punto se analizan e interpretan los resultados y algunas conclusiones que, una vez complementada la investigación con los dos casos por analizar, permitirán dar mayor sustento a las afirmaciones aquí expuestas y en su caso, a otros hallazgos.

## **1. Referentes teóricos**

El problema abordado se analiza desde la perspectiva de la educación como uno de los derechos humanos sin el cual no es posible reivindicar otros derechos fundamentales (trabajo, salud, participación política, cultura, etc.). Asimismo, se recurre a la noción y tipo de saberes que los DiE adquieren mediante la experiencia ya que la alternancia del trabajo docente y directivo se realiza repentinamente con escasos o nulos saberes sobre esta última función.

La perspectiva de derechos humanos permite entender la educación no solo en términos de jurisprudencia educativa nacional e internacional para garantizar este derecho civil, cultural, económico, social y político por parte de los Estados nacionales, sino como exigencia de los movimientos sociales y organizaciones de

la sociedad civil que pugnan por hacer valer sus libertades y derecho a una vida digna y de calidad.

Puesto que son las escuelas multigrado en territorios rurales en donde se concentran los mayores niveles de desigualdad educativa, suscribimos esta perspectiva porque permite contar con una visión integral que analiza las obligaciones ineludibles de los gobiernos de los estados para hacer valer este derecho y particularmente visibilizar las condiciones adversas en las cuales dos DiE en estas escuelas alternan trabajo docente y directivo y sus efectos en la población infantil. En este sentido, retomamos de manera simplificada y resumida el planteamiento de Tomasevski (2004), quien propone cuatro dimensiones interdependientes y obligaciones gubernamentales, toda vez que el incumplimiento en alguna de estas, vulnera el derecho a la educación. Estas dimensiones son: i) asequibilidad; ii) accesibilidad; iii) aceptabilidad; iv) adaptabilidad.

La primera dimensión alude a dos obligaciones estatales entendidas como derecho civil y político, es decir, la apertura de escuelas en el marco de la libertad *de* y *en* la educación que, entre otras cosas, implica garantizar todas aquellas condiciones materiales que permitan el funcionamiento óptimo de un centro escolar (edificio, aulas, servicios básicos, equipamiento, materiales didácticos, etc.). Y como derecho social y económico, la obligación estatal de garantizar la gratuidad y obligatoriedad de la educación para toda la población en edad escolar. Finalmente, como derecho cultural, el respeto a la diversidad que incluye a las minorías y grupos indígenas.

La segunda dimensión plantea la consecución gradual del derecho a la educación obligatoria y postobligatoria, así como la exclusión de todo tipo de discriminación, mientras que la tercera propone tomar en cuenta criterios de calidad, entre estos, la seguridad y la salud en la escuela, incluyendo la preparación y competencias docentes, así como estándares en esta materia. Asimismo, hacer extensiva esta dimensión en los contenidos de programas educativos, libros de texto y métodos de enseñanza de tal manera que sean relevantes y apropiados a los intereses de niñas y niños. En otras palabras, tener presente la distinción de «la niñez como titular del derecho *a* la educación y *en* la educación». (p.350).

La cuarta y última dimensión se refiere a la adaptación de la escuela al interés superior de la población infantil, así como tomar en cuenta la indivisibilidad de los derechos humanos y su mejoramiento gradual mediante la educación.

En síntesis, este planteamiento centra la atención en garantizar este derecho humano entendido como un bien y servicio público, obligatorio y gratuito para

toda la población infantil en edad escolar, sin exclusiones de ningún tipo, erradicando entre otras prácticas, el maltrato, la discriminación, el abuso sexual y el trabajo infantil.

### **SABERES Y EXPERIENCIA**

El «saber», es un término que proviene del latín *sapĕre* con distintas acepciones, entre las cuales destacan: tener noticia o conocimiento de algo; estar instruido en algo; tener habilidad o capacidad para hacer algo (RAE, 2020).

Desde el problema que aquí se aborda, particularmente cómo y a través de qué medios los DiE adquieren los saberes necesarios para alternar trabajo docente y directivo, anticipamos que los saberes sobre gestión directiva que no se adquirieron durante la formación inicial, se aprenden en la práctica o «sobre la marcha» y por distintos medios.

Aunque los saberes sobre dirección escolar en sus dimensiones administrativa, organizativa y de participación social son de naturaleza distinta a la enseñanza, el ejercicio de esta responsabilidad en la educación básica recae en los docentes que no siempre cuentan con la formación específica para desempeñar esta responsabilidad. Para los directores que se dedican exclusivamente a esta función, es una extensión del trabajo no docente indispensable para el funcionamiento del centro escolar y el cumplimiento de los objetivos educacionales. Sin embargo, para el caso que nos ocupa, es decir, educadoras que de repente alternan trabajo docente y directivo en escuelas multigrado, se requieren saberes casi desconocidos pero imprescindibles para sobrellevar esta doble función.

En este sentido, compartimos el planteamiento Tardif (2014) cuando afirma que el saber docente es una amalgama de saberes distintos que provienen de diversas fuentes, es decir «saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales». (p. 26). Es, en pocas palabras, un saber plural. Asimismo, destaca que la práctica y la competencia profesional docente se fundamenta en los saberes prácticos. De manera que los maestros desarrollan saberes específicos:

en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, se basan en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. (p. 30).

Con respecto a los saberes experienciales, Tardif (2014) los define como «un conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos.» (p. 37). Pero, ¿qué es la experiencia?

El concepto de experiencia ha sido desarrollado principalmente desde perspectivas socioculturales e historiográficas por distintos autores (Benjamin, 1989; S. Hall, 1994; R. Williams, 2000; W. J. Scott, 2001) citados por Salguero Myers, Katrina A. (2016, p. 1), como categoría de análisis e interpretación de la existencia de los sujetos en el mundo social. Otros estudiosos como Dewey (1945), Larrosa J. (2006) y Dubet (2010), también han abordado la experiencia, pero desde el campo educativo, acercando el concepto a las realidades escolares, lectoras y pedagógicas de nuestros tiempos.

Desde una perspectiva filosófica, Dewey (1945), al referirse a la naturaleza de la experiencia, señala que ésta incluye dos elementos combinados, uno activo que implica la experimentación de algo y; otro pasivo que implica sufrir o padecer algo como consecuencia (p. 124). En esta línea de pensamiento la mera actividad no es concebida como experiencia, ya que para serlo, debe generar cambios, tener sentido y permitir aprender algo. La experiencia entonces es entendida por este pensador como la consecuencia de una acción; por tanto, cualquier consecuencia que no se conecta con alguna actividad anterior propia no se constituye como una experiencia. Para Dewey, alguien aprende mediante la experiencia cuando las actividades que realiza en su práctica cotidiana encuentran una conexión con otras actividades realizadas en momentos anteriores y cuando éstas generan cambios.

Un enfoque humanista que aquí retomamos es el de Larrosa (2006), quien plantea que la experiencia tiene posibilidades teóricas, críticas y prácticas aplicables en el campo educativo (p. 87). Para este autor la experiencia se entiende como «eso que me pasa». No lo que pasa, sino «eso que me pasa». Asimismo, considera apropiado no conceptualizar a la experiencia para no limitarla, pero desarrolla los siguientes principios que lo aproximan indirectamente a la experiencia:

Alteridad, exterioridad y alienación, toda vez que la experiencia es un acontecimiento externo que me transforma, de manera que un acontecimiento que no provoca un cambio no puede considerarse una experiencia (p. 88). En cuanto al principio de subjetividad, reflexividad y transformación, la experiencia es un acontecimiento que sucede en mí y no en otro, sucede de un modo único que forma y transforma, por lo que el resultado de la experiencia pensada es la formación o la

transformación del sujeto de la experiencia (p. 89). Y por lo que al principio de pasaje y pasión se refiere, la experiencia supone que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí y que por lo tanto la experiencia no se hace, sino que se padece (p. 91).

Finalmente, desde el principio de singularidad, irrepetibilidad y pluralidad, la experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya, es irrepetible porque aun siendo el mismo acontecimiento siempre es diferente, y es plural porque el mismo acontecimiento significa para cada cual algo distinto (p. 100).

Puede decirse, de acuerdo con Larrosa qué, en su práctica cotidiana, las/los DiE, son formados y transformados por «eso que le pasa», cuando lo que les pasa es un acontecimiento singular e irrepetible que provoca un cambio, otras formas de ser y de actuar a partir de la experiencia. Asumimos entonces que las/los DiE atribuyen significados a lo que viven cotidianamente en el desempeño de su doble función, significados que utilizan como referentes de actuación en futuras situaciones una vez que validan su funcionalidad.

## 2. DECISIONES METODOLÓGICAS

Se retomó la perspectiva cualitativa, particularmente en la modalidad de caso colectivo e interpretativo.

En la investigación cualitativa la comprensión del significado que incluye cognición, afecto, intenciones y todo lo que se refiere a la «perspectiva de los participantes» al igual que la comprensión del contexto particular y los procesos en los cuales actúan los sujetos investigados son algunos de los propósitos que guían y se consideran apropiados en estudios de esta naturaleza. (Maxwell, J. 1996). Asimismo, la investigación cualitativa al ser un proceso basado en la exploración de la realidad, busca producir datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Quecedo, Rosario, & Castaño, Carlos, 2002, p.7). Para Hernández, Collado & Batista (2014), este tipo de investigación se caracteriza por proporcionar profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del entorno, detalles y experiencias particulares. (p.9).

Otra característica es su contribución con una visión natural y holística de los fenómenos, además de ser un proceso flexible que puede ser reorientado de acuerdo con las necesidades de la investigación. Los autores arriba citados subrayan por otra parte que este enfoque se sustenta en métodos de recogida de la información no estandarizados ni predeterminados en su totalidad. (p. 8). En otras palabras, el

investigador hace preguntas abiertas, reúne datos expresados por distintos lenguajes para describirlos, analizarlos y teorizarlos, por ello, la prioridad del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como son sentidas y experimentadas.

Con respecto al estudio de casos, Stake (2005) lo define en los siguientes términos: (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes». (p.11). Otra definición que aquí compartimos es la de Neiman y Quaranta (2006), quienes suscriben que «El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales» (pág. 220). Por su parte, Pérez Serrano (1994) afirma que «su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia». (p. 81).

Conforme al problema planteado y a partir de los tres tipos de estudio de caso planteados por Stake (1995): intrínseco, instrumental y colectivo, se decidió realizar un estudio de caso colectivo, entendido como aquel que «estudia un número de casos coyunturales para examinar los fenómenos, población o condiciones generales» (Kazez, R. 2009 p.10).

Para los fines de este estudio la selección fue orientada por la información, es decir, «maximizar la utilidad de la información desde pequeñas muestras y casos únicos (...) y sobre la base de las expectativas acerca de su contenido informativo». (Flyvberg, B. 2006 en Kazez, R. 2009, p. 10). En este sentido se seleccionaron mediante un muestreo intencional a cuatro docentes del nivel educativo de preescolar federal en el Estado de Zacatecas con base en los siguientes criterios: i) contar con cuatro o más años de servicio; ii) tener disposición para participar en el estudio; iii) desempeñarse como «directoras encargadas con grupo» en escuelas multigrado y unitarias; iii) incluir a modo de caso extremo o desviado, una docente que trabaja en un programa con población indígena infantil migrante en escuela unitaria para visibilizar su trabajo y dar la importancia que merece esta modalidad.

La finalidad del estudio de caso es interpretativo, ya que no se reduce a la descripción, sino al empleo y construcción de categorías teóricas que permitan ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos previos a la obtención de los datos (Pérez Serrano 1994, en Álvarez, 2012, p. 6). De acuerdo con Kazez (2009):

Este tipo de estudios se apoyan en la lógica de la replicación y de la comparación de sus hallazgos y resultados (Lijphart, 1971). De esta manera, a partir de un número limitado



de casos seleccionados en función del propósito de la investigación, se da cuenta de las complejidades presentes y pueden obtenerse conclusiones de forma deductiva o bien desarrollar generalizaciones inductivas. (p. 6).

La principal técnica de obtención de la información fue la entrevista semiestructurada. Reconocemos que los relatos orales y escritos implican conocer y comprender por qué actuamos, pensamos y sentimos de una determinada manera para aprender de la experiencia, saber sobre sí mismo y proyectar alternativas para cambiar desde el espacio y contexto de actuación local, aquello que juzgamos injusto, inequitativo o atente contra las libertades y derechos sociales de toda la ciudadanía. Por este motivo, suscribimos el planteamiento de Bruner (2003), quien plantea que narrar es una actividad que modela la experiencia del mundo. No solo eso, sino un instrumento de la mente en la construcción de la realidad y en su potencial fuerza transformadora, pues suscita por muchas razones subvertir el orden porque entre otras cosas, «Es una tentación a re-examinar lo obvio» y «Hace que se empiece a discutir si la vida tiene que ser así. Y este es el germen de la subversión». (Bruner, 2003, pp. 25 y 131). En síntesis, la capacidad de imaginar alternativas (idear otras formas de ser, actuar, luchar ...), es decir, abrir mundos posibles en donde la transformación de nosotros mismos y de nuestros contextos sociales logren concretarse (Bruner, 1997).

La entrevista semiestructurada, previo consentimiento informado con las DiE, fue realizada en modalidad virtual con una duración de 2:13' para el primer caso y de 2:48' para el segundo<sup>4</sup>. Las imprecisiones derivadas del contenido de las transcripciones fueron aclaradas por las DiE mediante mensajes y grabaciones en audio de Watsap. Cabe mencionar que no se realizó trabajo de campo porque las acciones de alternancia de trabajo docente y directivo no son continuos e implicaba distraer más la atención de las educadoras. Sin embargo, durante la suspensión de clases por la pandemia de Covid-19, ambos centros escolares fueron visitados en su compañía para conocer sus instalaciones y las particularidades del contexto socioeconómico y educativo en el cual están ubicados.

Una vez transcritas las entrevistas se recurrió al software Atlas.Ti en la versión 7 para analizar los relatos de las DiE, estableciendo mediante la comparación constante categorías y subcategorías durante la fase analítica, relacionando poste-

---

4 Otra técnica fue la revisión documental sobre requerimientos administrativos y un relato escrito de cada educadora sobre la alternancia de actividades docentes y directivas.

riormente puntos de concordancia y discordancia entre los dos casos. Asimismo, se contrastaron los resultados con estudios similares. Para resguardar la identidad de las educadoras se sustituyeron sus nombres, incluyendo la localización de sus actuales centros de trabajo. En la tabla 1 se describen las características de las dos DiE.

**TABLA 1. SITUACIÓN LABORAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS DIRECTORAS ENCARGADAS CON GRUPO EN ESCUELA MULTIGRADO Y UNITARIA**

| <i>Nombre</i> | <i>Nombramiento</i>                                                         | <i>Tipo de servicio educativo</i>     | <i>Años en servicio</i> | <i>Años con encargo directivo</i> | <i>Formación profesional</i>                     |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------------|
| Sonia         | Educadora de preescolar foránea<br>Directora encargada con grupo            | Preescolar general (multigrado)       | 15                      | 3                                 | Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» |
| Tania         | Educadora de preescolar foránea (unitaria)<br>Directora encargada con grupo | Preescolar general unitaria (PAEPEM)* | 4                       | 4                                 | Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» |

\* Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante.

### 3. EL CASO DE LA MAESTRA SONIA

La maestra Sonia cursó la licenciatura en educación preescolar en la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» de Zacatecas y comenzó su ejercicio profesional en 2005, desempeñándose como educadora durante quince años en nueve escuelas de preescolar del Estado de Zacatecas de las cuales tres fueron de organización completa y seis en multigrado. En dos de éstas fue directora encargada y actualmente en el tercer centro de trabajo también desempeña dicho encargo.

#### EL «ENCARGO» DIRECTIVO

En 2009 inicio su trayectoria como «directora encargada» y de grupo en una escuela tridocente en la región sur de Zacatecas. Estuvo a cargo de la enseñanza de 16

niños de 1º y 2º concentrados en la dirección, pues carecía de aula. Fue «elegida» por las dos educadoras que ya habían desempeñado esa función y quienes le manifestaron su apoyo en la elaboración de documentos.

De repente un día se nos dijo (...), vamos a elegir quién va a ser la directora, dijo entonces va a ser la maestra Sonia y yo sí les dije maestra, pero yo ni siquiera sé nada de dirección y ustedes sí, dijo ah, no te preocupes, nosotros le vamos a apoyar en lo que se vaya ofreciendo (...) y también de supervisión se le va a apoyar (...).

Si bien desde un principio manifestó que «se integró bien con las dos docentes» y tuvo un buen recibimiento y aceptación con las madres de familia, la adaptación fue difícil durante los primeros meses por tres razones. La primera porque se sentía insegura y desconocía el funcionamiento de la escuela ya que:

Yo acababa de llegar, iba nueva a esa escuela, me toco grupo nuevo, todo nuevo. Al principio sí le batallé, no estaba preparada para dirigir ni cómo organizar mi tiempo, tampoco me sentía capaz de realizar las dos cosas o me enfoco a una cosa o a la otra. Al principio fue muy difícil me llevó como dos tres meses para poder agarrarle.

La segunda razón fueron las inconformidades ante la inasistencia de una docente que ingresó por contrato casi al mismo tiempo que ella, pero era tolerada por la jefa de sector, quien le daba permiso; ante esta situación señala:

(...) se les hacía injusto a sus compañeras que estaban muy molestas, pues a cada rato faltaba, y hacía lo que quería, (...) tuve que aplicar mi primer descuento, pero procedía abandono.

La tercera razón fue el desconocimiento de estrategias pedagógicas para trabajar con grupos con diferentes grados (grupo mixto de 2º y 3º.), además de combinar tareas de gestión, lo que le resultaba «muy pesado».

La vez que me tocó ser la directora y aparte tenía mi grupo mixto y yo ni para trabajar con él grupo por ejemplo mixto de segundo y tercero, estaba preparada, (...) pero en realidad no hay un tallercito donde nos digan mira, aquí puedes hacer esto, aquí puedes hacer lo otro.

## LA GESTIÓN Y LAS ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS

Para la maestra Sonia, las tres experiencias como encargada de la dirección en escuelas multigrado le han permitido:

Conocer más personas, andarse moviendo de un lado a otro para lograr que te den lo que solicites. No solo hablar por teléfono, mandar correos, es más trabajo.

Hoy día, desde su práctica cotidiana, aclara que para la realización de estas actividades que considera equiparables a la «papelería», se apoya en sus compañeras y el tiempo que le dedica es muy variable, pues si se trata del PAE<sup>5</sup> «en media hora lo termino», pero hay casos en que la urgencia trastoca su dinámica de trabajo:

Los documentos los piden ahorita para mañana, por tanto, empieza la presión y por fuerza me tengo que sentar a hacer lo que me están pidiendo (...) porque si no empiezan a marcarme, y la estamos esperando (...).

No solo es la urgencia, sino que en ocasiones no se les proporcionan datos precisos para enviar la información solicitada como el tipo de plataforma de consulta electrónica, la falta de usuario y contraseña, «archivos encriptados» que no puede abrir o incluso hacer correcciones al formato exigido. Pese a estos requerimientos, subraya que tiene claro que su trabajo prioritario es con los niños y en algunas ocasiones prefiere demorar un día la entrega de documentación. Así lo manifestó:

Hay cuestiones en las que tuvieron la oportunidad de habérmelo pedido con tiempo, yo ahorita estoy ocupada con mi grupo (...) literalmente le he dicho a la maestra, no puedo, si gusta voy y lo entrego mañana (...).

Cuando requiere de consejo en asuntos de dirección que ignora, acude a su tío, quien es una persona muy experimentada que conoce estrategias de multigrado y estuvo en diferentes instancias de la administración educativa.

Cabe mencionar que las actividades administrativas son intermitentes, diversas y su cantidad es variable con respecto a las etapas del ciclo escolar.

---

<sup>5</sup> Elaboración de algún documento relacionado con el Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación.

Al comienzo del año las inscripciones y la conformación del Consejo de Participación Social, entre otras actividades demandan mucho tiempo, mientras que disminuyen a medio ciclo escolar cuando hay que reportar los movimientos de altas y bajas, así como los avances de las evaluaciones. Sin embargo, al finalizar el periodo escolar en junio y julio se intensifican, pues hay que «cerrar todas las actividades», el llenado de formatos, plantillas y trámites, entre estos, el formato 911, el «REPASE» (Registro de Participación Social en la Educación), cortes de caja, liberaciones, no adeudos, inventarios, etc.).

En cambio, aclara que todo lo relacionado con la organización del colectivo escolar tienen la libertad o autonomía para decidir lo que les parezca adecuado.

### LAS DECISIONES

La maestra Sonia manifiesta su desacuerdo con el hecho de que las docentes que realizan este trabajo adicional como directora encargada sea ignorada en la normatividad. Entre otras razones, porque «es doble el trabajo y con mayor responsabilidad» y no obstante que entregan todo lo que se les solicita, «y estar al corriente con nuestros niños», se siente desprestigiada por el poco reconocimiento de su labor, pues a veces «ni las gracias te dan». Este malestar así lo expresó:

A mí la verdad sí se me hace que está muy desprestigiado, porque estamos realizando exactamente la misma función y al doble que una directora técnica y a veces bueno, por experiencia se lo digo que me tocó con tres, somos un poco más responsables al momento de entregar las cosas que los que realmente nada más ese es su trabajo.

Además, subraya que: «solamente para la papelería si soy directora, pero para los permisos no», pues requiere acudir a la autoridad de las (los) supervisores, quienes le solicitan avisarles para tomar esta decisión. Por ello, considera que se trata de una «autoridad a medias» y por consiguiente no se considera líder.

Pues no porque a uno como director encargado no se nos da la libertad para decidir en todo, yo me consideraría así si yo veo que ah, que un permiso, órale yo lo autorizo vámonos, pero ya al momento de recurrir a otra persona, ya no estoy como líder, o sea, es líder en lo que conviene y en lo que no, ahí está la autoridad.

## LOS PROBLEMAS

La maestra Sonia no duda en responder que el principal problema como directora encargada es organizar el tiempo ante la continua interrupción de su trabajo docente debido a la atención imprevista de diferentes personas que es inevitable eludir. Desde las madres de familia que incumplen el periodo establecido de las inscripciones, solicitudes de documentos, hasta abrirle al chofer la puerta trasera de la escuela para que entre el camión que transporta y abastece de agua.

Los primeros será el tiempo, o sea que le digo que llegaban las mamás a media mañana a que las atendiera para tal cosa cuando yo estaba trabajando con mi grupo y si no (...) llegaba el señor que llevaba la pipa y había que ir a abrir la puerta de atrás como no teníamos intendente (...), no me podía quedar un rato en mi grupo porque llegaba tal persona a buscarme y había que salirme.

El segundo problema es «no dejar a los niños solos» y atender a las personas muy cerca o a la entrada del «salón», porque aclara que en vez de aula trabajaba en la cocina en donde los niños podían correr y llegar a golpearse. Por este motivo, agrega que «en ningún momento debo dejarlos solos», lo que implica atender simultáneamente a las personas muy cerca o a la entrada del «salón». En sus palabras:

A mí no me gustaba dejarlos solos porque ahí era la cocina y en la parte del centro, una frente a la otra había dos estufas, entonces se me hacía peligroso salirme y dejarlos porque decía, nomás se paran a correr y se cae aquí uno y santo trancazo que se va a dar ahí. (...) atendía fuera del salón, estaba así como que siéntate y con la señora, a ver señora, dígame y al mismo tiempo acá con el grupo.

Esta serie de distracciones y doble función afectan su trabajo docente porque:

Me piden papelería de un rato para otro y si en ese momento tenía pensado hacer un material para mis niños, tengo que buscar una forma más fácil, por ejemplo, una impresión para mandársela porque ya no me dio tiempo.

El tercer problema recurrente y difícil son «las cuotas» o pagos que no todas las madres de familia aportan y son el origen de los conflictos («los pleitos con las mamás»). Si bien la maestra Sonia señala que en la normatividad las cuotas no son

obligatorias, sino voluntarias y la directora encargada y las docentes no manejan el dinero sino el tesorero de la mesa directiva, enfatiza que «nosotros siempre damos la cara» para solucionar estos conflictos.

Y el mejor modo de resolverlos es conversar con los padres y madres de familia y solicitarles materiales para ocuparlos con los niños (hojas, lápices, etc.), es decir, hacer visible la cooperación, pero sin evidenciar la falta de pago frente a los demás. Así lo expresó:

Hablar de manera personal con la mamá o papá, aunque la verdad a mí no me gusta el evidenciar, poner unas listas ahí con los nombres de las mamás no me gusta porque a veces, si no nos ponemos en las situaciones de las demás personas a la mejor no está dando porque no tiene, hay unas que porque no quieren, pero hay otras que realmente no tienen, entonces es platicar y no frente a todas las mamás (...).

#### LA FORMACIÓN

La maestra Sonia reconoce que una formación específica para la función directiva es casi inexistente. Señala que la Secretaría sí le ha ofertado cursos, pero poco o nada tienen que ver con lo que viven en las escuelas debido a su nula utilidad. Aduce que «El curso es lo mismo para todos los estados, pero en contextos diferentes». Sostiene en pocas palabras que:

Todo lo hemos ido aprendiendo conforme se van presentando las situaciones. Nunca se nos da una asesoría, ni para los grupos mixtos (...), todo lo va aprendiendo.

Sin embargo, hay algunos talleres que sí le han sido de utilidad, como el de computación del ciclo pasado pues aclara que:

Se me hizo muy bien porque realmente es lo que estamos aplicando ahorita (...) cómo por medio de la computadora o el celular estamos atendiendo a nuestros niños, eso realmente sí me está funcionando, a eso voy, o sea, que sean útiles.

Por la anterior razón y para que las futuras educadoras no aprendan a base del ensayo y error, propone que se oferten talleres en donde se compartan las experiencias positivas y negativas y la escuela normal tome conciencia de esta situación. En este sentido, propone que:

Haya talleres donde se nos explique el trabajo de un director con grupo, el que compartan, por ejemplo, la experiencia, que llegue a más personas, o sea, que las experiencias de nosotros que hemos vivido buenas y malas se les den a conocer a los futuros directores para que vean qué estrategias buscar para solucionar las cosas, pero que haya desde antes (...) una clase en la normal donde le expliquen, en caso de que te toca ser director es esto.

### LOS SABERES DE LA EXPERIENCIA

Para la maestra Sonia el buen funcionamiento de una escuela multigrado con director (a) encargada depende principalmente del trabajo en equipo con los compañeros del jardín y con las autoridades. Asimismo, evitar no dejarse llevar por lo que dice una u otra docente y no descuidar el trabajo pedagógico y el administrativo:

Yo digo que es el trabajo en equipo, tanto con los compañeros de la escuela como con autoridades, que no nos dejen solas (...) y que nos den los elementos necesarios (...).

Y en cuanto a los atributos que debería tener la educadora de preescolar de una escuela unitaria o multigrado, considera que es la organización, la disposición y la responsabilidad, pero fundamentalmente:

Lo que requiere saber es el contexto en el que está tu jardín de niños, qué situaciones y problemáticas hay, necesita saber también de todo lo nuevo que hay y posteriormente, un cursito, algo donde a mí me digan, maestra vas a llenar esto (...).

Por otra parte, sugiere «ser acomodado», es decir, «ayudar para enseñarme», ya que en las escuelas de organización completa «tuvo directores muy cerrados» que le impedían conocer el manejo técnico administrativo, pues «no me dejaban acercarme». O en su caso, añade, «acudir con otra persona de su confianza, para darse idea del trabajo que se realice» y de este modo «no ir en blanco». Sin embargo, en otras situaciones que requerían habilidades informáticas tuvo que aprender sin mediar otras personas:

Tampoco no me dijeron que ocupaban los documentos en PDF, entonces tuve que convertirlos para poderlo subir, pero todo eso lo fui aprendiendo en el momento de



estar subiendo los documentos, no porque me hubieran dicho lo que iba a hacer, o sea, era ahí de órale ahí te va, hazle como puedas.

A su juicio propiamente no aprendió a dirigir su escuela con la ayuda de la autoridad educativa, excepto en el llenado de documentos. Más bien este aprendizaje fue producto de la práctica y de la auto y coformación como lo expresa en las siguientes líneas:

Es mucho trabajo, con la misma práctica se enseña uno, a ser más responsables y aprender a llevar mucho trabajo, pero si se puede. (...) me he visto en la necesidad de estar hasta buscando tutoriales de cómo llenar algún documento en el internet o recurrir a otras personas, entonces de mi parte sí ha habido pues la búsqueda de información en otros lugares, en otras fuentes.

Destaca también la importancia que tiene identificar las necesidades que tienen las madres y padres de familia con respecto a la escuela y aprender lo siguiente:

(...) lo que he aprendido es a saber identificar con los papás como qué necesidades también tienen ellos como padres de familia (...), sí aprende uno a conocerlos, también aprendes a escucharlos y en ocasiones hasta que ellos te escuchen a ti.

Por último, las necesidades de los niños, de sus dificultades y de ponerse en el lugar de ellos.

#### 4. EL CASO DE LA MAESTRA TANIA

La maestra Tania es una educadora novel egresada de la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» con cuatro años de servicio que inició su ejercicio profesional en 2017 en una escuela de preescolar federal y tridocente en un municipio del estado de Zacatecas. En 2018 también trabajó en otra escuela tridocente y, a partir de 2019 a la fecha, se integró en el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM),<sup>6</sup> desempeñando su trabajo en un aula móvil<sup>7</sup> de una comunidad rural.<sup>8</sup> En todas ellas se ha desempeñado como directora encargada.

6 En el ciclo escolar 2019-2020, Zacatecas contaba con seis aulas móviles y un total de 77 niños y niñas. SEP. Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. Estadística 911.

7 Consiste en un vagón de ferrocarril con ruedas de autobús para poderse trasladar a diferentes comunidades.

8 A decir de la maestra Tania, más que una comunidad es un rancho porque «está entre los cultivos, entonces

### El «encargo» directivo con niños y niñas migrantes

En su primera experiencia profesional, la maestra Tania se vio en la necesidad de asumir el «Encargo directivo» a solicitud de la supervisora, pero en la segunda escuela sus dos compañeras, incluyendo la que tenía 10 años de antigüedad se rehusaban a aceptarlo. Las razones de este rechazo para asumir ese «encargo» al igual que el procedimiento para esta designación, le parece injusto. Así lo expresó:

Es bastante injusto el hecho de que sea por default, porque a veces incluso dentro de la misma institución son tres o dos maestros y se genera el problema de la dirección, quién va a tener la dirección, se hace la rifa, pero de todos modos nadie, obviamente nadie nunca va a querer la dirección porque es trabajo extra, sin pago extra y aparte implica mucho de nuestro tiempo libre (...).

Señala a su vez que, si bien tuvo mucho apoyo de la supervisora, su primera experiencia en escuelas multigrado fue complicada y estresante, no solo por la lejanía sino por el desfavorable ambiente laboral, escolar y local. Esta fue la manera de evocar su iniciación a la docencia:

Sí sufrí bastante (..) tenía la dirección, entonces, ese es otro de los puntos, la normal no te prepara para tener dirección (...) y no sabes que tienes que hacer, todo lo que hace un docente, planear, evaluar, preparar materiales, preparar recursos y aparte tienes que tener tiempo para resolver todas las situaciones administrativas, que siendo sincera sí son bastantes a lo largo del ciclo.

Con respecto al clima desfavorable, lo atribuye, entre otros aspectos, a las inconformidades sobre el dinero que aportan las madres de familia para realizar alguna actividad de mejora material a la escuela que constituye la fuente de numerosos conflictos porque algunas lo incumplen.<sup>9</sup> Estas fueron sus palabras:

El problema principal por el que siempre, siempre, siempre pelean las mamás es por el dinero, porque todas quieren tener decisión en él, porque todas dicen que es de ellas,

---

los únicos que van son los que van a trabajar al rancho». Cabe mencionar que de lunes a viernes se desplaza en automóvil desde la ciudad de Zacatecas a una distancia aproximada de 73.6 Kms. y un tiempo de recorrido de una hora.

<sup>9</sup> La maestra Tania ilustra esta situación con el caso extremo de varias madres de familia que le exigían no entregar un certificado a un niño de tercero cuya madre no aportó la cuota para la construcción de un domo.

entonces es un conflicto que en los otros dos jardines que estuve, provocó realmente una incomodidad en la sociedad.

Al integrarse en su trabajo actual del PAEPEM, la maestra Tania afirma que no conocía nada sobre sus características y la decisión de cambiarse a este centro de trabajo fue por la cercanía a su lugar de residencia y al hecho de contar durante los primeros meses con el apoyo de una compañera de la escuela normal que anteriormente estuvo en esta aula móvil. Menciona a su vez que en las aulas móviles de este programa son pocos los alumnos que se atienden (9 ó 10), en un horario de 9 a 12 del día,<sup>10</sup> pero con gran diversidad cultural. Esta fue su impresión:

Entonces sí fue como un poquito más impactante este hecho y más el hecho de que tenía tanto trabajo de uno y tanto trabajo de otro y no podía dedicarme a satisfacer las necesidades de mis alumnos en cuanto a conocer otro tipo de cosas más cercanas a su cultura o a su lengua materna, entonces creo que sí es un poquito más complicado atender estas escuelas (...).

En cuanto a la recepción que tuvo con las madres de familia fue «buena y con apertura», pero señala que «no hablan jamás», y todas las decisiones importantes dependen de lo que digan los esposos o las maestras.

Finalmente expresó que, a su llegada a las tres escuelas unitarias, nunca fue presentada por alguna autoridad educativa y en el actual centro de trabajo, tuvo que presentarse ante los padres de familia para comunicarles su forma de trabajo.

### **La gestión y las actividades administrativas**

Para la maestra Tania, las exigencias administrativas no son diferentes a las solicitadas para la escuela regular —a excepción de los «cortes de caja»— ya que en las escuelas pertenecientes al PAEPEM se prohíbe y sanciona solicitar cuotas voluntarias a los padres de familia e inclusive «ni para una fotocopia». Además, ya sabía en qué consistían las actividades administrativas debido a sus experiencias previas. Sin embargo, precisa que «tenemos el trabajo administrativo que se tiene en cualquier zona

---

10 Aclara que anteriormente el horario para escuelas migrantes era de 8:30 a 13:30, pero a su llegada a la escuela se le indicó que el horario es de 9:00 a la 12:00 horas. Sin embargo, ese horario es más amplio porque al viajar de regreso a su domicilio con algunos maestros de la primaria, tiene la ventaja de quedarse con las niñas y los niños de preescolar «hasta la una y media o dos, entonces tenemos todo el tiempo del mundo para realizar las actividades».

escolar», pero hay que agregar el del PAPEM, como la elaboración de inventarios, formatos y cédulas diferentes, lo que implica un trabajo excesivo que afecta más a la atención de las niñas y los niños, pero también a su propia estabilidad emocional debido al estrés por cumplir lo académico y lo administrativo.<sup>11</sup> En sus palabras:

Afecta más en lo académico que en lo administrativo y cumplir en los dos, yo creo que afecta más en lo personal, a lo mejor sí la salud emocional de los docentes se ve afectada en muchas ocasiones debido al estrés o a la ansiedad o a la presión o a todo.

Agrega que en este periodo de pandemia de Covid-19 «estemos o no en la escuela, lo administrativo no para», al grado de que «a veces hay semanas que no hay tiempo ni de dormir bien», lo que limita su interés por conocer las lenguas maternas de los niños y niñas, pues considera que es frustrante no poder satisfacer sus necesidades ni brindarles la educación que merecen «porque es su derecho y la merecen realmente». En este sentido hace dos llamados: el primero a la sociedad para tomar conciencia de todo el trabajo que hace un docente, quien subraya:

Hace más de lo que se ve y yo creo que esa parte no se reconoce y no la valora nadie, ni siquiera la Secretaría de Educación (ríe).

El segundo, a las autoridades educativas para que presten mayor apoyo a las escuelas para niños y niñas migrantes y «que se les brinde la educación y las oportunidades que se dan en otro tipo de escuelas y que las merecen por igual». Asimismo, no duda en señalar las consecuencias que tiene cumplir y alternar tareas pedagógicas y de dirección escolar en los aprendizajes escolares. En este sentido dijo lo siguiente:

En lo administrativo no hay cabida ni flexibilidad a errores, siempre es tal día, a tal hora (...) entonces no se afecta nada, pero en lo académico sí, porque a veces no nos dan tanto tiempo para realizar los documentos (...) y se ha afectado en cuanto a actividades que se iban a realizar que al final no se realizaron, o en cuanto a que he faltado a clases<sup>12</sup> en algunas ocasiones (...) Se quita mucho, muchas oportunidades a los niños por tener la dirección.

11 Subraya no obstante que, en su condición de soltera, sin hijos y disponibilidad de tiempo, el detrimento emocional es menor con respecto a sus compañeras que tienen otras responsabilidades familiares.

12 Se trata de dos inasistencias para acudir a algún curso o alguna actividad solicitado por la autoridad educativa.

Por último, señala que la dedicación a las actividades administrativas es variable según el periodo, pues algunas veces no hay ningún requerimiento, pero cuando se acumulan, incluyendo algún curso y diplomado, estima «unas ocho horas más o menos». Estos periodos son:

A partir de marzo que es el segundo momento de evaluación en preescolar, en adelante es muchísimo trabajo administrativo (...) siento que es al inicio del ciclo escolar, tal vez a finales de septiembre o inicios de octubre, hasta esas fechas y después del segundo momento o de las vacaciones de semana santa, regresando ya es mucho trabajo administrativo.

Y en cuanto al trabajo académico y organizativo la mayor carga de trabajo es al inicio del ciclo escolar debido a la realización de diagnósticos, y algo menos durante los tres momentos de evaluación.

### Los problemas

Para la maestra Tania el primer problema es la insuficiente información del PAE-PEM al no contar con el archivo de ciclos anteriores, es decir, datos de las familias y de los niños (lugar de nacimiento, origen étnico, etc.). Señala que, es frecuente que no tengan acta de nacimiento, pero el programa les proporciona una CURP<sup>13</sup> provisional en su sistema para evaluarlos y generarles sus certificados.

La segunda dificultad son las condiciones de vulnerabilidad social en las que se ubican estas aulas móviles para niños migrantes que para la maestra Tania, «requieren para empezar un espacio digno»<sup>14</sup>, pero fundamentalmente la marcada diversidad cultural de la población infantil que se expresa en su grupo de alumnos hablantes de tres lenguas que desconoce y le significan un reto enorme, pues sabe que tienen derecho a recibir una educación en su lengua materna. Por ello, estima que no se satisfacen ni el 10% de sus necesidades:

Aquí hay que atender a niños de tres etnias que hablan diferentes lenguas que son: Guirrárica, que son tepehuanos y son mixtecos, entonces cada uno habla su lengua

---

13 Clave Única de Registro de Población.

14 Aunque en el aula móvil de la maestra Tania cuenta con pocos niños, aclara que no deja de ser reducido, pero en la primaria en la cual trabaja uno de sus compañeros, «a veces tiene 30 alumnos y no caben en su aula». Además, al no contar con baños, los niños acuden a sus domicilios para suplir esta carencia.

materna y sí saben muchas cosas de español, pero a veces me preguntan, esto qué quiere decir y yo, ah, y se los explico con sinónimos y a veces no me entienden, ellos pretenden que yo les traduzca qué quiere decir pero realmente no tengo las bases ni los conocimientos de esas tres lenguas y ha sido uno de los retos que más me frustran porque siento que no sé lo que estoy haciendo (...).

El tercer problema es la escasa vinculación con los padres de familia porque trabajan todo el día (de seis de la mañana a seis de la tarde) y no les da tiempo de acudir a las reuniones, pues solamente disponen de una hora para el desayuno, pero lo más ofensivo son sus condiciones laborales ya que el hecho de acudir a las reuniones significa que les descuenten su día de trabajo. Por esta razón, solamente se realizaron dos. Al respecto señaló que esta situación se le hace injusta, pues:

Quitarles su sueldo de un día (...) nos pesa mucho, se nos hace muy injusto, entonces no hemos tenido la oportunidad de tenerlos tantos días en las escuelas.

El cuarto problema es la alta movilidad de algunos de los niños y niñas durante el ciclo escolar<sup>15</sup> puesto que «varios llegan en mayo y se van en noviembre», una vez que sus padres y madres siembran o levantan las cosechas. Además, al llegar a sus pueblos de origen no acuden a la escuela, lo que ocasiona un rezago en sus aprendizajes. De manera que, al regresar la maestra Tania tiene que dedicarles el mayor tiempo posible para compensar las horas de inasistencia escolar. Esta situación se ha agravado con la pandemia, pues aclara que los niños ahora «están sufriendo demasiado porque amaban estar en la escuela y ahora están todo el día solos, lo único que tienen es la escuela».<sup>16</sup>

Ahorita que estamos a distancia también es un rezago enorme porque los padres de familia están trabajando en la comunidad o fuera de ella y trabajan mamá y papá, entonces los niños, ahí en la comunidad siempre están solos, la ventaja es que es un rancho de trabajo, entonces solo son esas familias, no hay otras familias que pudieran generar un peligro para ellos (...).

15 Cinco niñas y niños de los diez a su cargo, sí permanecen durante todo el ciclo escolar.

16 La maestra Tania aclara que los niños de preescolar -antes de la pandemia- se quedaban hasta las dos de la tarde, horario en el cual salen los niños y niñas de primaria.

El quinto problema es el incumplimiento de los padres en las faenas<sup>17</sup> para el mantenimiento de la escuela el cual se realiza los domingos ya que es su único día de descanso. Además, la maestra Tania aclara que algunos alumnos de primaria solamente viven con el padre, motivo por el cual:

No participan en ninguna de las actividades y eso también les causa conflicto, aunque las actividades sean solo con los niños, entonces el pleito siempre es eso, por las faenas o por ese señor que normalmente nunca va (...).

### La formación

La maestra Tania señala que, a pesar de que en los primeros años en la escuela normal tuvo prácticas en escuelas preescolar y recibió una buena formación, se realizaban en contextos más favorables y cercanos al medio urbano.<sup>18</sup> También aclara que los docentes sí les informan que llegarán a escuela en contextos socioeconómicos desfavorecidos, pero subraya que:

En los contextos tan situados que nos mandan el primer año (...) sí nos faltaron muchas cosas de aprender en cuanto a cómo llevar nuestra práctica profesional en este tipo de contextos.

Reconoce a su vez que, a pesar de la experiencia profesional que tuvo en los dos jardines de niños anteriores, el actual contexto es muy diferente y con necesidades muy específicas «para las que no estoy preparada», pero muestra su interés por formarse y su impotencia ante el desconocimiento de las culturas y lenguas indígenas, así como la falta de tiempo para su estudio. En sus palabras:

Me falta mucho en cuestión de lenguas y en cuestión de seguir preparándome, indagando sobre cómo podría yo ir satisfaciendo las necesidades que a lo mejor yo ya conozco, pero no me he dado, por falta de tiempo, a la tarea prepararme para poder satisfacerlas.

17 En las faenas participan los padres de los niños y niñas de preescolar y primaria e incluyen, entre otras actividades, la limpieza de mobiliario, ventanas, puertas, patio de recreo, desyerbe de la zona perimetral del aula móvil.

18 La maestra Tania puntualiza que estuvo realizando sus prácticas profesionales el último año en un jardín multigrado para enterarse de la «atención diversificada» porque las solicitó a la escuela normal.

En este orden de ideas reitera que es casi inexistente una formación específica que les permita a los egresados de la escuela normal contar con las herramientas y conocimientos básicos sobre la diversidad de contextos sociales de las escuelas multigrado y sus formas organizativas, ni mucho menos de los aspectos que implica la conducción de tareas directivas.

Realmente la normal no nos enseñan a ser directores, nos enseñan a planear, a evaluar, pero no nos enseñan todo este proceso administrativo que a veces sí es bastante cansado (...).

Con respecto a los asuntos administrativos, reconoce que en su último año de prácticas profesionales sí tenía conocimiento de que estas actividades se realizaban en escuelas multigrado. Sin embargo, desconocía «de todo el tiempo y toda la preparación que eso requería» y enfatizó que:

Nunca me di cuenta de todo el trabajo que implica ser director con grupo, sí lo veía como de manera superficial y a lo mejor sí íbamos a veces a entregar documentación, pero no me di cuenta de la dimensión que conllevaba todo ese trabajo.

Y en cuanto a la ausencia de capacitación para ejercer el «encargo» directivo durante su iniciación a la docencia propone:

Que el supervisor verifique a quien está eligiendo como director en escuelas multigrado y en las unitarias (...) que antes de equivocarse a lo mejor sí tendrían que prepararlos mediante un tutorial o un curso previo.

#### LOS SABERES DE LA EXPERIENCIA

Para la maestra Tania sus experiencias como directora encargada se han traducido en múltiples aprendizajes para solucionar los problemas, entre estos: i) escuchar a todos, incluyendo a la persona con quién se tiene el conflicto; ii) conocer los lineamientos normativos; iii) no tomar decisiones sola; iv) informarnos con autoridades; v) «evitar involucrarse en los problemas familiares de la comunidad»;<sup>19</sup> vi) «tener mucha comunicación con los padres de familia».

<sup>19</sup> Aclara, sin embargo, que cuando esté en riesgo la integridad de alguno de las niñas y los niños, sí tendría que intervenir.



En cuanto al hecho de asumir el encargo directivo con niñas y niños migrantes, reconoce que «no sabía nada de dirección, de papelería, no sabía cómo llevar a las madres de familia», por esta razón, hizo valer el apoyo ofrecido por la supervisora. Sin embargo, puntualiza que:

Hubo veces en que sí me regresaba los documentos, pero pues yo ya sabía que estaba mal en esto y eso fue lo que fue construyendo un poquito más mi experiencia y el que ahora cometa menos errores que en esas ocasiones (...).

A partir de su experiencia en el PAPEM, considera que los futuros educadores y educadoras conozcan previamente el contexto de desarrollo profesional, el desarrollo de los niños en edad preescolar, los planes y programas de estudio (...) pero, fundamentalmente:

Tener mucho conocimiento sobre diversidad cultural y multiculturalismo para poder generar un ambiente adecuado en el que puedan coexistir todos y puedan aprender de todos entre ellos mismos.

Por otra parte, afirma que «no se toma tanto en cuenta la diversidad cultural que tiene la escuela», ni se considera una modalidad distinta de aprendizaje ya que «son los mismos planes y programas de estudio». En este sentido manifiesta su desacuerdo en el hecho de unificar la educación o de «ir por una sola brecha» porque en ese contexto, las necesidades son muy diversificadas y el plan o programa de estudio deja de lado dichas necesidades y «ni siquiera va a ser significativo para mis alumnos».

No obstante, refiere que las experiencias educativas que mejor le han dado resultados, son la detección de necesidades y generar ambiente de aprendizaje significativos, especialmente:

Los viajes escolares (...) brindarles oportunidades de conocer museos, otros ecosistemas, otros lugares de manera virtual, porque es algo que los niños tampoco tienen al alcance, el ver vídeos, el proyectarles algunas imágenes y el juego situado.

También reconoce que cuenta con el apoyo de un asesor técnico pedagógico (ATP) perteneciente al programa y el secretario de la supervisora para el rellenado de algún documento desconocido.

Por último, al preguntarle sobre sus principales logros, destaca el desarrollo de algunos alumnos con algún rezago educativo o necesidad específica, y en cuanto a lo administrativo, la mejora en cada una de las escuelas en las que ha estado (construcción, algún domo, pintura), porque «motiva a los padres y a los niños, el hecho de ver sus espacios bonitos».

## 5. PRIMEROS RESULTADOS

La experiencia de la maestra Sonia y Tania muestra la compleja situación que experimentan muchas de las docentes de educación preescolar durante sus primeros años de trabajo en escuelas multigrado en territorios rurales que operan en condiciones de vulnerabilidad social. Esta situación se agudiza cuando se les exige cumplir adicionalmente a su trabajo docente, actividades para realizar el «encargo» de la dirección escolar.

A pesar de que las educadoras tienen el encargo directivo y cuentan con el apoyo de sus compañeras de trabajo, del supervisor y, ocasionalmente, de algún asesor técnico pedagógico, la disminución del tiempo dedicado a la enseñanza afecta en primer lugar los aprendizajes de las niñas y los niños y su derecho a una educación de calidad.

En segundo lugar, a las propias docentes porque vulnera sus condiciones laborales, limita sus expectativas de desarrollo profesional docente y afecta su salud física y emocional. Estos efectos nocivos obedecen a la categoría central que le da sentido a dicho encargo que se resumen en un *trabajo injusto: sufrido y difícil* de realizar debido a las siguientes condiciones inequitativas:

i) *Adicional*. Actividades que se realizan dentro y fuera del horario laboral estipulado, es decir a «contraturno»; ii) *Excesivo*. No se reduce a la alternancia de trabajo administrativo<sup>20</sup> y docente sino a otras dimensiones de la gestión escolar (organizativas y de participación social). iii) *Sin reconocimiento oficial*. Se trata de una función informal debido a la ausencia de un marco normativo que regule sus responsabilidades, incluyendo el procedimiento de designación legal o nombramiento oficial;<sup>21</sup> iv) *Con atribuciones limitadas*. Significa que las decisiones sobre asuntos laborales (permisos, días económicos, etc.) dependen de la autoridad inmediata; v) *No remunerado*. Puesto que se carece de nombramiento oficial, se excluyen

20 El promedio de documentos solicitados a las DiE de escuelas multigrado durante un ciclo escolar es de 25.

21 Cabe mencionar que cada DiE se presentó ante la comunidad escolar sin la mediación de la autoridad educativa.

contraprestaciones económicas<sup>22</sup>, escalafonarias y concesiones en el cumplimiento del trabajo docente frente al grupo escolar; vi) *Por tiempo indeterminado*. Esto es así porque el «periodo» concluye hasta el momento en que se incorpora otra docente a quien se le delega el encargo o la actual DiE cambia de escuela.<sup>23</sup> vii) *Sin formación*. No se adquiere antes ni durante el ejercicio del encargo, de tal manera que los saberes sobre gestión escolar se aprendan en la práctica con y sin ayuda para sobrellevar las exigencias impuestas. (véase figura 1).

FIGURA 1. PRINCIPALES RASGOS DEL TRABAJO DE LAS DIRECTORAS ENCARGADAS CON GRUPO DE ESCUELAS MULTIGRADO DE NIVEL PREESCOLAR



Fuente. Elaboración propia

En el caso de la maestra Sonia que labora en una escuela multigrado, las anteriores condiciones propician a su vez el desinterés de sus compañeras de trabajo para mantener o asumir el «encargo» al recurrir a las prácticas internas de «rotar», «rifar» y «elegir» dicho encargo por tiempo indeterminado, aunque frecuentemente esa responsabilidad sea una decisión impuesta por la supervisión de una zona escolar. Es decir, la preocupación principal de esta instancia es contar con un docente que represente a la escuela y cumpla prioritariamente con los requerimientos admi-

<sup>22</sup> El encargo directivo no está incluido en el catálogo de claves presupuestales autorizados por la SEP.

<sup>23</sup> Otras causas obedecen al término de contrato laboral, licencias, etcétera.

nistrativos y burocráticos, ceñidos a los mismos controles y normatividad de una escuela de organización completa (entrega de documentación en tiempo y forma), omitiendo las particularidades y contexto social de las escuelas multigrado.

La situación de la maestra Tania es relativamente diferente porque al tratarse de una escuela unitaria no hay opción de elección, ya que al ser la única docente, automáticamente asume la responsabilidad del encargo directivo. Además, la alternancia de trabajo pedagógico y administrativo es más diversificado y complejo. Por una parte, porque implica planear prácticas educativas con población infantil de los tres a los cinco años que hablan tres lenguas indígenas que desconoce al tiempo que conciliar un programa curricular que ignora los intereses y necesidades de esta población. Y por otra parte, porque tiene que cumplir con los requerimientos de dos sistemas de control administrativo.<sup>24</sup> Sin embargo, el encargo directivo en ambas educadoras termina de acuerdo con Bourdieu por naturalizarse o incorporizarse como un *habitus*.<sup>25</sup>

Los relatos de las dos educadoras permiten afirmar que, aunque a menor escala que una escuela de organización completa, realizan actividades no solo administrativas sino en otras dimensiones de la gestión escolar (organizativa, curricular, pedagógica y de participación social).

En cuanto a las actividades administrativas, destacan cuatro categorías: i) la *intermitencia*, es decir, ritmos de trabajo con niveles bajo, medio y alto a lo largo del ciclo escolar con inversión de horas variables según la documentación solicitada en periodos determinados (mayor intensidad al principio y final del ciclo escolar); ii) *requerimientos imprevistos*, esto es, documentos derivados de normatividades emergentes y reuniones de trabajo solicitados en cualquier momento por diversas autoridades educativas<sup>26</sup> o atención a personas en situaciones inesperadas, especialmente en la escuela multigrado; iii) *urgencia*. Entrega con prontitud de documentos emergentes sin avisos previos; iv) *simultaneidad*. Atención al mismo tiempo de múltiples actividades. (véase figura 2). En su conjunto, estos rasgos del encargo confluyen con la categoría de *radicalidad* derivada del análisis en la implementación

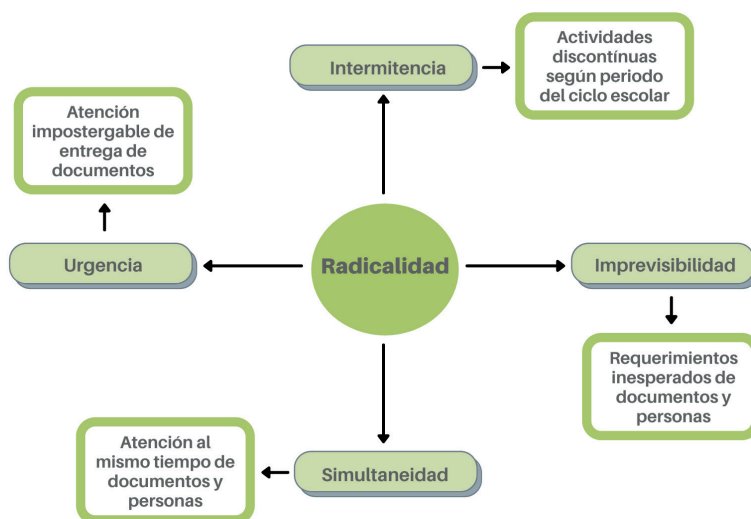
24 1) Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. 2) *Control Escolar Básica y Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (SINACEM)*.

25 Nos referimos a este concepto de Pierre Bourdieu, entendido como «la interiorización de la exterioridad»; «subjetividad socializada» y «estructura estructurada» que opera como «estructura estructurante» del mundo social que se traduce en un sistema de disposiciones incorporadas, durables, transferibles y transformables que le permiten al sujeto un conjunto de comportamientos y de actitudes al tiempo que circunscriben su margen de acción (Bourdieu, 1999 en Tovillas, 2010 pp. 62-65).

26 En algunos casos –como lo manifestó la maestra Sonia, la información de estos requerimientos es imprecisa.

de las innovaciones educativas en el contexto mexicano, es decir, «a la intención de cambiar de raíz aspectos sustantivos del trabajo y de la representación de los sujetos de su propio trabajo, aunado al hecho de hacerlo todo al mismo tiempo» (Ezpeleta, 2004, p. 416). Vale decir que estos rasgos contribuyen a una mayor distracción que interrumpen y restan tiempo a las actividades de enseñanza.

**FIGURA 2.** PRINCIPALES RASGOS DEL TRABAJO ADMINISTRATIVO DE LAS DIRECTORAS ENCARGADAS DE GRUPO EN ESCUELA UNITARIA Y MULTIGRADO DE NIVEL PREESCOLAR



Fuente. Elaboración propia

Con respecto a las estrategias para alternar y sobrellevar esta carga adicional de trabajo, la maestra Sonia organiza el tiempo para dedicarlo a las tareas no docentes, delegando algunas actividades administrativas con sus compañeras de trabajo. Asimismo, en su quehacer cotidiano en ocasiones atiende personal con requerimientos diversos a la entrada del aula para no descuidar a las niñas y los niños y otras veces los distribuye con otras educadoras. Otra práctica común es realizar el trabajo administrativo en su domicilio.

Por su parte la maestra Tania, al ser la única docente, también organiza el tiempo porque la premura para la entrega de documentación es insuficiente, aunque el agobio de trabajo es menor con respecto a la maestra Sonia al tener pocas

reuniones con los padres de familia y ampliar en una hora su jornada de trabajo, lo que le ha permitido dedicar mayor tiempo a las niñas y los niños.<sup>27</sup>

Cabe mencionar que las actividades administrativas en los dos casos no solo se reducen al llenado de documentos de diverso tipo sino a un trabajo de participación social con los padres y madres de familia. Esto es así porque al tomar conciencia de la precariedad de sus escuelas, se esfuerzan para que los espacios escolares sean funcionales y atractivos para las niñas y los niños. Por esta razón, un rasgo distintivo en el quehacer directivo de la maestra Sonia y Tania es asumir el papel de gestoras de *las mejoras materiales de la escuela* que implica: i) involucrar, coordinar y movilizar a los padres y madres de familia en acciones para atender necesidades de infraestructura desde los comités del consejo de participación social; ii) solicitar ante diversas autoridades educativas y municipales, los recursos materiales y servicios indispensables para cumplir con este cometido.

En este marco de actuación, otro rasgo distintivo de las DiE es asumir el papel de mediadoras de diálogos y conflictos entre los padres y madres de familia ante inconformidades en el pago de cuotas destinadas a la compra de recursos materiales para las niñas y los niños para mejoras en la escuela multigrado y de faenas incumplidas para el mantenimiento de la escuela unitaria de atención a niñas y niños migrantes. Pese a este papel incómodo, dichas mejoras materiales significan para la maestra Sonia y Tania logros muy valorados y visibles, pero anteponiendo los aprendizajes de sus alumnos.

Este arraigado significado social que las docentes mantienen en su relación con los padres y madres de familia para mejorar o establecer nuevos jardines de niñas y niños no es novedoso, ya que ha estado presente a lo largo de un siglo de la educación preescolar, especialmente en periodos de crisis económica. (Montaño, 2019).

#### LOS SABERES DE LA EXPERIENCIA

Aunque ambas educadoras contaban con saberes previos, la escasa o nula formación en conocimientos sobre dirección escolar que declararon durante su formación inicial y continua, las conducen a su adquisición paulatina mediante la experiencia y procesos de auto y coformación.

Al respecto, destacan dos tipos de saberes: el primero relacionado con la participación social, es decir, con la capacidad para relacionarse con diversos actores al interior y exterior de la comunidad escolar (entre pares, supervisores, asesores

---

<sup>27</sup> Esta hora extraordinaria de trabajo se debe a la espera de sus compañeros de trabajo de la escuela primaria que salen a las 13:30 y con quienes se regresa a la ciudad de Zacatecas.

técnico pedagógicos, padres de familia y autoridades locales). Entre estos saberes: i) trabajar en equipo con otras educadoras para aligerar la sobrecarga de trabajo; ii) comunicarse y escuchar constantemente los puntos de vista de madres de familia y compañeras; iii) solucionar conflictos; iv) acudir con autoridades educativas y personas de confianza cuando se ignora algún asunto; v) tomar decisiones compartidas. Cabe mencionar que estos saberes son indisociables del *saber ser* de las DIE al recurrir a valores y actitudes como responsabilidad, compromiso y trato respetuoso con todo tipo de personas.

El segundo tipo de saberes son los relacionados con los procesos de gestión a nivel interno: i) llenado manual y en línea de documentos administrativos; ii) organizar el tiempo para optimizarlo y alternarlo con el trabajo de enseñanza; iii) distribuir tareas entre sus pares; iv) mantenerse informada y actualizada de la normatividad institucional. A nivel externo: gestionar recursos materiales y servicios básicos para el óptimo funcionamiento escolar.

El tercer tipo de saberes concierne al conocimiento del contexto socioeducativo de escuelas multigrado del cual ambas directoras demandan su inclusión en la formación inicial. En este sentido la maestra Tania aprende la importancia que tienen los procesos formativos centrados en la diversidad y multiculturalidad durante y después de la formación inicial como condiciones imprescindibles para la atención de la población infantil indígena y migrante. Cuestiona a su vez los efectos nocivos que tiene el modelo hegemónico de escuela graduada por edades cuyo currículo no toma en cuenta las especificidades de dicha población. (INEE, 2019).

El cuarto tipo de saberes se refieren a la organización escolar, entre estos: i) programar el inicio de labores; ii) planificar reuniones con la comunidad para organizar eventos cívicos y socioculturales

Este conjunto de saberes de gestión y relaciones sociales son producto de la práctica y se van perfeccionando mediante la experiencia acumulada. Son en pocas palabras, saberes de acción que obedecen al empleo pragmático de los conocimientos (científicos, experienciales o arraigados en una cultura profesional). (ver figura 3).

FIGURA 3. PRINCIPALES SABERES DE LA EXPERIENCIA DE LAS DIRECTORAS ENCARGADAS DE GRUPO EN ESCUELAS MULTIGRADO DE NIVEL PREESCOLAR



Fuente: Elaboración propia

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES PRELIMINARES

Las condiciones adversas en las cuales cada DiE de escuela multigrado y unitaria para la población infantil migrante indican que:

*La asequibilidad*, que implica escuelas con aulas y servicios básicos, incluyendo el material didáctico se cumple parcialmente, pues la falta de espacios adecuados, seguros y servicios básicos no satisfacen estos requerimientos. De igual modo ocurre con la gratuidad, ya que las cuotas de las madres y padres de familia para paliar las condiciones de precariedad de las escuelas son subsidiarias del gasto público en educación.

Puesto que algunas familias carecen de recursos económicos para solventar gastos escolares, se corre el riesgo de la inasistencia y permanencia escolar de los hijos e inclusive del abandono temporal o definitivo, es decir, se compromete la obligatoriedad y la *accesibilidad*, pues se trunca la continuidad de la educación post-obligatoria. Este hecho es más evidente en el programa para niñas y niños migrantes indígenas que interrumpen por meses su estancia en la escuela debido al trabajo temporal de los jornaleros que retornan a sus lugares de origen. Y ni que decir de la *aceptabilidad*, particularmente de las competencias docentes que, por una parte, reducen el tiempo dedicado a la enseñanza por atender asuntos administra-



tivos, obstaculizando lo que se pretende mejorar, esto es, la *normalidad mínima de la operación escolar y los aprendizajes de los alumnos* que constituyen dos prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora<sup>28</sup> y, por otra, la insuficiente formación pedagógica de los docentes para el manejo de grupos de diferentes grados y el desconocimiento de la cultura y enseñanza en la lengua materna de la población infantil indígena.

Con respecto a la *adaptabilidad*, que incluye los aspectos pedagógicos, un estudio que retoma el enfoque de Tomasevsky con la población indígena de educación básica y en preescolares multigrado comunitario abunda en dichos aspectos y muestra –como aquí también lo constatamos– la interdependencia e indivisibilidad entre estas dimensiones, pues sin condiciones satisfactorias de las dos primeras dimensiones, las otras dos son difíciles de concretar. (Koster, 2016, Quezada, 2018). Otro estudio etnográfico reciente que incluye una directora encargada de escuela multigrado, pero en educación primaria (Soto, 2020), confirma muchas de las tareas no docentes que aquí se han documentado y restan tiempo a la enseñanza.

Los dos casos analizados permiten afirmar que las DiE son reconocidas en los hechos como directoras por la comunidad escolar y por las autoridades educativas como representantes con legitimidad parcial. Conjeturamos a su vez que los dos casos por analizar aportarán mayores elementos para confirmar que las DiE, además de realizar tareas de enseñanza, ya de por sí arduas y complejas, cumplen un triple papel que menoscaban su desempeño docente y el aprendizaje de las niñas y los niños:

El primero como gestoras de asuntos administrativos; el segundo en gestoras de recursos materiales para los niñas y niños y mejoras de las instalaciones escolares; y el tercero como mediadoras de conflictos ante los padres y madres de familia. Muestran también que, sin su protagonismo, y el de los padres y madres de familia, las condiciones de precariedad de sus escuelas serían más desfavorables ante el descuido y marginalidad por parte de las autoridades educativas en sus diferentes niveles de gobierno que no destinan recursos suficientes y contribuyen a profundizar las brechas de desigualdad con respecto a otros grupos sociales (INEE, 2019, p. 229).

---

28 Este sistema se propuso en el marco de la Reforma Educativa de 2013 y del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en la cual se establece que la normalidad consiste principalmente en asegurar la asistencia y puntualidad de docentes y alumnos, así como dedicar todo el tiempo a actividades de aprendizaje. Otras dos prioridades fueron: abatir el rezago y abandono escolar, y promover una convivencia sana, pacífica y formativa. Cabe mencionar que una de las condiciones para concretar estas prioridades es la descarga administrativa. (SEP, 2017).

Hoy día los recursos económicos del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIIE) se han reducido, afectando entre otros sectores a los jornaleros agrícolas, migrantes, los indígenas habitantes en medios rurales y urbanos y la población de niños y niñas y jóvenes con discapacidad que carecen de programas específicos. Si bien las becas para los estudiantes evitan el abandono temprano en el sistema escolar, la infraestructura y equipamiento sigue operando en condiciones de precariedad. De igual modo ocurre con el insuficiente acompañamiento pedagógico de supervisores y asesores técnico-pedagógicos para docentes que atienden la diversidad sociocultural, pues la figura de “asesor pedagógico” de las escuelas rurales a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) fue suprimida. (Rodríguez y Bolaños, 2021).

El caso extremo con población infantil indígena migrante permitió conocer las condiciones más desventajosas que vulneran sus derechos y las situaciones complejas que afrontan la DiE en estas escuelas que requieren mayor atención para evitar la reproducción de estas condiciones de injusticia y desigualdad social.

Es claro por otra parte que las/los directivos encargados de escuelas multigrado deben representar a la institución escolar ante la comunidad escolar para resolver los problemas y mejorar su funcionamiento. Además, son elementos clave porque influyen favorable o desfavorablemente en la conducta de los demás (Antúnez, 1998, p.19). Asimismo, la gestión escolar en su dimensión administrativa es imprescindible en escuelas de organización completa y multigrado. Sin embargo, en las condiciones en que operan estas escuelas ¿son los/las DiE en quienes debe recaer esta responsabilidad con las consecuencias negativas descritas a lo largo de estos dos estudios de caso? ¿Qué hacer para que el encargo directivo no sea padecido e indeseado por las educadoras de escuelas multigrado?

Consideramos que esta situación problemática e injusta que viven las/los «directores encargados o comisionados» requiere cambios sistémicos en las escuelas multigrado de preescolar para evitar la reproducción de condiciones educativas de desigualdad docente y educativa y hacer valer el derecho a la educación de niñas y niños que se reconoce en los discursos e instrumentos de política educativa, pero todavía muy lejos de concretarlos. Las siguientes propuestas abiertas a la discusión son un punto de partida para comenzar a superar las condiciones inequitativas descritas.

Una medida perentoria es transferir a las autoridades educativas locales y estatales la gestión de los asuntos administrativos y las mejoras materiales escolares que son las actividades que mayor tiempo demandan y son ajenas a la función docente.

En este sentido el establecimiento de una figura dedicada en cada zona escolar para realizar esta función sería lo deseable. Otra medida es el establecimiento de un sistema administrativo simplificado y adecuado a las escuelas multigrado. En tanto esto ocurre, es imprescindible para las directoras encargadas:

i) ofertarles un conjunto de programas tutorales en línea sobre los procedimientos que faciliten el llenado y envío de los requerimientos administrativos; ii) en el caso de las escuelas multigrado, compartir estas tareas entre las educadoras de la escuela que hayan desempeñado el encargo directivo; iii) en las escuelas unitarias, establecer dispositivos coordinados de acompañamiento entre los asesores (técnicos y técnico pedagógicos) y los supervisores para orientar y aligerar las tareas administrativas. En cuanto a las instituciones de formación inicial; i) retomar en los cursos curriculares de gestión escolar, temas sobre organización y conducción escolar en escuelas multigrado y educación multicultural; ii) diversificar las prácticas profesionales de los estudiantes en estas escuelas; iii) invitar a docentes que hayan desempeñado el encargo directivo en diversos contextos socioeducativos para compartir sus experiencias con los formadores de docentes y sus estudiantes.

Otras propuestas como reducir la incesante movilidad docente en zonas rurales consideradas «zonas de paso», regular normativamente dicho encargo, así como destinar un estímulo económico a las/los DE, implican a nivel general una reorientación de la política educativa y la estructura de carrera magisterial si se quiere resolver integralmente este problema en las escuelas multigrado. Por esta razón, no está de más retomar y examinar los cinco problemas y las líneas de actuación planteados en el *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado* (INEE, 2017) tomando en cuenta el contexto político, económico y socioeducativo de cada entidad federativa y las voces de quienes vivieron y experimentan actualmente este encargo directivo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. (2012). «La elección del estudio de caso en la investigación educativa». En: *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644> (20 de mayo de 2021).
- Antúnez S. (1998). Claves para la organización de centros escolares. <https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/8antunez-serafin-cap8-innovacion-y-cambio-en-los-centros-escolares.pdf> (12 de abril de 2021).

- Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.
- Cano, A. (2020). «Retos, descubrimientos y aprendizajes de docentes rurales al cursar una especialidad en multigrado». En: Juárez, D. y González, J. (2020). *Formación de docentes para los territorios rurales*. México: RIER/Colofón, pp. 247-269.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. Madrid, Morata, 3ª. Edición. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf> (3 de mayo de 2020).
- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (30/09/2019).
- Dirección del INEE en Zacatecas (2018). *Diagnóstico de la acción pública orientada a las escuelas multigrado en Zacatecas*: DINEE Zacatecas.
- Ezpeleta, J. (2004), «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación». En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección temática. Gestión de la Educación Básica, vol. IX, núm. 21, julio-septiembre, México: COMIE, pp. 403-424.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Coords.) (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primaria multigrado, Informe de Investigación*. México: DIE. CINVESTAV.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª. Edición. Editorial McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf> (15 de abril de 2020).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *La educación obligatoria en México*. Informe 2016. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado* (PRONAEME), México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *La Educación Multigrado en México*, México: INEE.
- Juárez Bolaños, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador». En *Sinéctica*, núm.49. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750> (14 de mayo de 2021).
- (2019). «Contexto de la educación rural en México». En Rebolledo, V. y Torres, Rosa M. (Coords.). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 21-22.
- Juárez Bolaños, D. y González, J. (2020). *Formación de docentes para los territorios rurales*. México: RIER/Colofón.
- Rodríguez, C. y Juárez Bolaños, D. (2021). ¿Primero los pobres? Grupos olvidados de las políticas de la 4T.

- En Educación Futura: <http://www.educacionfutura.org/primeros-los-pobres-grupos-vulnerables-olvidados-en-las-politicas-educativas-de-la-4a/> (03/09/21).
- Kazez, R. Los estudios de casos y la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. En *Revista de UCES*, Subjetividad y procesos cognitivos, vol. 13, núm. 1, pp. 1-17. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/718> (31 de mayo de 2021).
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. En *Alteridad*, 11(1), pp. 33-52.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l' Educació*, núm. 19, p. 87-112. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553> (19 de abril de 2021).
- Maxwell, J. (1992). Comprensión y validez en investigación cualitativa. En *Harvard Educational Review*, vol. 62, núm.3, pp. 279-295.
- Montaño, L. (2019). Trabajo docente con padres y madres de familia, un recuento en la Educación Preescolar. México. En *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 19, Núm. 1, enero-abril pp. 1-28. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-541.pdf> (13 de mayo de 2021).
- Neiman, G & Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica, En Vasilachis de Gialdino (comp.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. En *Revista de Psicodidáctica* (14), 5-3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402> (9 de junio de 2020).
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Popoca, C., et al. (2016). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Quezada, S. (2018). La adaptabilidad en dos preescolares comunitarios multigrado. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVIII, núm. 1, enero-junio, pp. 171-198.
- Real Academia Española. (2020). Diccionario de la lengua española. Recuperado en 08 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/saber>.
- Rosas, L. y Arteaga, P. (2019). Organización multigrado. En Rebolledo, V. y Torres, Rosa M. (Coords). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. México: Universidad Iberoamericana, pp.127-150.
- Ruiz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos. En *Sinéctica*, No. 43. En: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/16>. (25 de marzo de 2021).

- Salguero Myers, K. A. (2016). El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=864](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=864) (3 de junio de 2021).
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- Schmelkes, S. y Aguila, G. (2019), *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- Soto, M. (2020). *El modelo de organización escolar unigrado en escuelas multigrado. Tensiones y variaciones en la gestión escolar y la enseñanza*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea. Primera edición en e-Book. 234 págs. <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf> (4 de abril de 2021).
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista IIDH, vol. 40, 2004, pp. 341-388: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1623/revista-iidh40.pdf>: (18 de marzo de 2021).
- Tovillas, P. (2010). *Bourdieu. Una introducción*. Buenos Aires, Quadrata.

## LA REFORMA EDUCATIVA 2013: UN BALANCE CRÍTICO EN RETROSPECTIVA A TRAVÉS DE LA MIRADA DE LOS DIRECTIVOS

CAROLINA DOMÍNGUEZ CASTILLO

### INTRODUCCIÓN

Este capítulo se va a centrar en la indagatoria que da cuenta de la visión, percepción y significados que deja en el magisterio la derogación de la Reforma Educativa 2013, en mayo de 2019, a través de la mirada de uno de los actores centrales, los directivos escolares, al compartir críticamente sus opiniones, con una visión objetiva y subjetiva compartida.

Para 2014, la persona del profesional docente de educación básica se vio alterada ante la puesta en marcha de la evaluación docente, propuesta en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), promulgada en el 2013 (DOF, 2013) para el ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción de los docentes. Con esta reforma, el docente enfrentaba la incógnita de la permanencia en su trabajo y en aprobar un examen cuyo resultado indicaría si era idóneo para la docencia o no, independientemente de su experiencia profesional, que se llevaría a cabo cada cuatro años.

Esta Reforma dio lugar al desprestigio de la profesión docente, se dieron jubilaciones prematuras. La situación de los docentes, se agudizó bajo la obligatoriedad de presentar evaluaciones, la profesión docente estaba en entredicho, el maestro como persona y profesional fue relegado por la reforma 2013.

La reforma constitucional 2013, constituyó un duro golpe al magisterio, a los maestros en particular y a la profesión docente, ninguna otra reforma educativa había planteado un tiempo de permanencia en el ejercicio profesional del maestro, pues la plaza se ejercía en propiedad, lo cual causó una desestabilidad emocional en los maestros y repercutiendo en la comunidad escolar; a lo largo del tiempo encontramos varios momentos vividos por los docentes por esta reforma, que se centraba en la evaluación de sus desempeño profesional, y que se dan con la puesta

en marcha de la misma. En un primer momento aparece la *incertidumbre y molestia* por los ataques que van apareciendo en los medios de comunicación y porque no sabían cuando iban a ser evaluados y cuál sería el resultado, un segundo momento, que podemos denominar de *shock o crisis* ante la aplicación de la evaluación al servicio profesional docente, causando una fuerte perturbación emocional y de vida en los maestros, un tercer momento de *indignación* ante el despido de los docentes, la injusticia, porque no se consideraban su experiencia ni su antigüedad y menos sus condiciones de trabajo, apareciendo la *vulnerabilidad profesional*, un cuarto momento que distinguimos como *decepción*, pues su *identidad profesional se trastocó* y finalmente aparece la *derogación constitucional de la reforma educativa 2013*, un hecho histórico, puesto que generalmente, a través del tiempo y con los sexenios aparecen nuevas propuestas de reformas educativas que se van sumando a las anteriores o planteando cambios de índole curricular o de estrategias metodológicas de enseñanza, primordialmente. Gráficamente tenemos lo siguiente.

ESQUEMA 1. MOMENTOS Y CONSECUENCIAS VIVIDOS POR LOS DOCENTES DURANTE LA REFORMA EDUCATIVA 2013



Fuente: elaboración propia

Dicho lo anterior y con la derogación de la reforma resultaba ineludible considerar sus repercusiones e implicaciones para la comunidad escolar por lo que nos planteamos la pregunta general ¿qué huellas ha dejado la Reforma Educativa 2013 en la comunidad docente, en especial en educación básica? específicamente nos interesaban las repercusiones de la evaluación en los docentes planteada en la Ley



General del Servicio Profesional Docente, en virtud de haber permanecido durante varios años aplicándose.

De esta manera decidimos recurrir a los directivos escolares de la escuela primaria, quienes cuentan con antecedentes de ser docentes frente a grupo, llevan a cabo actividades de gestión y de coordinación además de dirigir al personal docente de la escuela y coordinar las actividades de la comunidad escolar, resulta una persona clave en el contexto educativo además que es el enlace entre la escuela y la autoridad educativa, por lo tanto, su mirada resultaba más amplia.

La pregunta de investigación que orientó a este estudio fue la siguiente ¿Cómo visualiza el directivo escolar los cambios profesionales y educativos de la comunidad escolar después de la Reforma Educativa 2013, con su derogación? Se parte del hecho de que resulta imperativo conocer las implicaciones de una reforma educativa que fue derogada y cuyos efectos fueron vividos principalmente por los docentes y por las autoridades escolares en ejercicio.

La organización del capítulo se compone de cinco apartados, el primero, «Un atisbo al devenir investigativo sobre la Reforma Educativa 2013», busca hacer un acercamiento breve a algunos estudios que se llevaron a cabo durante los años en que se puso en marcha la reforma, rescatando aquellos donde se estuvo en contacto con los maestros y directivos, los cuales nos permiten contar con una gama de las diversas implicaciones que tuvo la reforma para los docentes y autoridades educativas, los cuales también ameritan el estudio realizado. El segundo apartado comprende el «Marco teórico de observación», donde se plantean las perspectivas teóricas conjugadas que orientan el camino de la investigación. En la «Metodología del estudio», tercer apartado, se expone la orientación metodológica, así como los procedimientos llevados a cabo en la recolección de la información. En el cuarto apartado, aparecen los resultados de la investigación bajo el título de «La Reforma Educativa 2013: un balance crítico en retrospectiva», con los subapartados: «Los directivos (as) y la Reforma Educativa 2013 a distancia: repercusiones y «Derogación de la Reforma Educativa 2013: 15 de mayo de 2019» finalmente en el quinto apartado, damos cuenta de las reflexiones finales del trabajo realizado.

### **1. Un atisbo al devenir investigativo sobre la Reforma educativa 2013**

En este apartado como se indica, se pretende hacer un acercamiento breve a algunos estudios que se realizaron en relación con la reforma constitucional 2013,

orientados a las implicaciones que ésta tuvo para los maestros; las aproximaciones metodológicas fueron desde la perspectiva cualitativa.

Durante la vigencia de las evaluaciones al servicio profesional docente, se desarrollaron diversas investigaciones que aparecieron igualmente en publicaciones, surgieron así estudios desde diversas perspectivas, dada la naturaleza de las afectaciones de la Reforma en los docentes, encontramos que, desde la persona del docente, se plantea que la vida personal y profesional están entrelazadas, los maestros al inicio de las evaluaciones al servicio profesional docente se hallaban frustrados y en tensión por sus responsabilidades y la incertidumbre que la reforma les provocaba, al mismo tiempo tenían la disposición afectiva-emocional por sus alumnos y sus problemáticas particulares, que iban más allá de la instrucción y el aprovechamiento escolar, en esos primeros momentos los maestros se sentían atrapados, a pesar de gustarles su trabajo, buscaban libertad, respeto y reconocimiento de las autoridades y de los medios masivos de comunicación (Domínguez, 2015). En esta misma línea de trabajo, los hallazgos apuntan a cómo se sentían los docentes durante los tiempos en que debían presentar su examen para que se determinara si era un maestro idóneo o no de acuerdo a los criterios del examen de evaluación al desempeño profesional, los maestros se vivían con *fecha de caducidad*, se encontraban bajo la incertidumbre de perder su trabajo, lo cual resultaba de fuerte envergadura, pues el trabajo constituye un eje de vida desde donde ésta se organiza, se encontró que en este ambiente escolar los más perjudicados resultaban los alumnos (Domínguez, 2017).

Encontramos también que las afectaciones de la evaluación al servicio profesional docente, llegaron a impactar en el *bienestar profesional*, que de acuerdo con Day y Gu (2013) el término comprende, desde la conducta en relación con la institución, la satisfacción en el trabajo y en la salud, así como cuestiones de índole psicológica y social de los docentes vinculado a sus emociones y en sus interacciones, de igual manera su identidad profesional se vio afectada en relación a la desvalorización social de que eran objeto, el estrés prolongado a las situaciones de vida ante las evaluaciones les enfermaron (Domínguez, 2019).

Otra perspectiva teórica que surge para indagar sobre las repercusiones de la Reforma Educativa 2013 en los sujetos es la de las representaciones sociales que conforma un enfoque que permite entender el proceso de comprensión que se lleva a cabo en la vida cotidiana y que constituyen representaciones sociales que se comparten y que facilitan la orientación de las personas hacia la aclaración de

controversias de la realidad que viven. Aquí encontramos el trabajo de Mireles (2018) cuyos hallazgos se centran en la visión que tienen los docentes de la Reforma Educativa como una ruptura entre la contratación de su plaza en propiedad con el despido que se prevé ante las nuevas regulaciones y que advierten que el examen se plantea ante sus conocimientos invisibilizando su práctica docente.

Desde el enfoque de las representaciones sociales encontramos otra investigación con los directores escolares, donde identifican rasgos personales, profesionales y laborales, pues ellos se consideran el sostén de su familia nuclear y ampliada, y que la Reforma Educativa se observa como una merma en sus condiciones laborales poniendo en riesgo su papel como proveedores para su familia. Respecto a la política implementada hacia los docentes, la consideran una política de miedo por las consecuencias en la terminación de su permanencia y concluyen considerando la evaluación como un requisito burocrático (Cuevas, 2018).

Por otra parte, Mercado (2017) a partir de las representaciones sociales de los docentes nos devela el estatus profesional del docente, concluyendo que las nuevas regulaciones se asumen con incertidumbre, cambio que contrasta con una concepción de la profesión como estable y duradera; también la falta de autonomía constituye un factor amenazante para el maestro. Las reacciones de los docentes a la Reforma 2013, señala Mercado (2017) se dieron de manera diferencial dependiendo de la etapa de la carrera profesional que estaban viviendo, por ejemplo, cerca de la jubilación deseaban retirarse más que permanecer.

Los docentes comparten sus preocupaciones y perspectivas sobre su enseñanza, sus estudiantes y los padres de familia y que frente a la reforma 2013 está en juego el desarrollo óptimo frente a su grupo de estudiantes y de cómo esas afectaciones al maestro repercuten en el aprovechamiento escolar de sus alumnos (Domínguez, 2017).

Para cerrar este breve recorrido investigativo consideramos los dos siguientes trabajos, el primero da cuenta de cómo ha sido el proceso de evaluación de los docentes, es decir, desde los sistemas de promoción y de evaluación propiamente, considerando el escalafón vertical o tradicional, carrera magisterial hasta la evaluación al desempeño docente, (Díaz-Barriga y Jiménez-Vázquez, 2020), punto de interés en este escrito, los autores emplean en el título de uno de sus apartados «... modelo punitivo de evaluación del desempeño docente» (p. 120), para dar cuenta de los procesos, momentos y características de la evaluación a los docentes, desde éste ángulo rescatamos la siguiente afirmación:

Fue evidente que el propósito al desempeño docente respondió en gran medida a una reforma laboral más que de índole educativa, haciendo aún más precarias las condiciones laborales de los docentes y quebrantando los derechos de quienes tenían una larga trayectoria en el campo. (p. 29).

De tal manera, que esta reforma constitucional 2013 dejó indefensos a los docentes y como señala el título del capítulo resultó evidente la «vulnerabilidad de la profesión».

Por otro lado, Domínguez (2020) plantea que indudablemente la reforma educativa 2013, centrada en la evaluación al servicio docente impactó su vida personal y profesional, en particular su identidad, su salud y su vida familiar; pero también su ejercicio profesional, la relación con sus alumnos y con los padres de familia así como la afectación en sus relaciones e interacciones con sus colegas y directivos; distinguimos igualmente la desvalorización social de su identidad, de su profesión, que marcaron una fractura en la vida personal y profesional de los docentes.

A manera de corolario, por los resultados que reportan los diversos trabajos, observamos que los docentes, los directivos, el magisterio y la profesión docente recibió fuertes embates durante la puesta en marcha de la reforma educativa 2013 centrada en la evaluación al servicio profesional docente, que fueron desde la frustración, tensión incertidumbre, un estado de estrés prolongado, consecuencias en su salud física y emocional, con una sensación de ser maestros con fecha de caducidad. Una reforma que impactó en sus relaciones e interacciones con la comunidad escolar, debido a las condiciones en la evaluación al desempeño profesional de los maestros.

## **2. Marco teórico de observación**

Dada la naturaleza del estudio a realizar, consideramos tres perspectivas teóricas que podríamos engarzar, para dar sustento a la investigación desde el planteamiento, observación, comprensión e interpretación, éstas fueron: la perspectiva sistémica, el constructo persona del docente y la narrativa.

La perspectiva sistémica, permite acceder a la complejidad de los fenómenos de manera ordenada; además el abordaje de los fenómenos se da como totalidades, para observar sus interrelaciones en lugar de las partes, para mirar patrones, y considerar la dinámica en los fenómenos y no verlos de manera estática, esta perspectiva facilita visualizar estructuras de relaciones (Domínguez, 2017) La perspectiva

sistémica facilita la observación dentro de la complejidad del fenómeno, al organizar dicha complejidad y hacer distinciones relevantes.

Esta visión sistémica también facilita acercarnos a algunos componentes teóricos-conceptuales y ampliar nuestra comprensión a través de la investigación como el asumirnos como *seres interpretantes* de una realidad dada, la cual se da antes del acopio de datos, desde que se considera la problemática a estudiar. Otro concepto central es el de la *retroalimentación*, que hace referencia al flujo recíproco de influencia, en que cada causa en un fenómeno o situación es efecto y a la inversa (Domínguez, 2017).

De igual manera, esta perspectiva sistémica deviene en plantear que el investigador es un *observador*, quien está involucrado en la acción de observar, y como tal cuenta con experiencias y creencias que filtraran sus observaciones, que se constituyen en *distinciones* caracterizado como «el acto de señalar cualquier ente, cosa o unidad, está amarrado a que uno realice un acto de distinción que separa a lo señalado como distinto de un fondo» (Maturana y Varela, 2003:24) y por lo tanto no puede hablarse de verdad, pues al contar con sus teorías e instrumentos de investigación estos constituyen un filtro en sus procedimientos.

En este sentido, el investigador debe asumirse como interpretante de un fenómeno, como observador y constructor de la realidad entre paréntesis, pues no podemos conocer el fenómeno en sí mismo sino desde nuestras explicaciones como observadores y solo acceder a ciertos ángulos de una problemática, de ahí la necesidad de la sistematicidad en los procedimientos indagatorios.

Por lo tanto, desde el enfoque sistémico, se considera el fenómeno en estudio en relación con el investigador-observador y sus implicaciones en la indagatoria.

En este orden de ideas, consideramos que el término *persona del docente* que aparece en investigación, en el ámbito educativo en el año de 1970 con Ada Abraham, (1975) quien propone el término persona en referencia a una unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo.

Para Fullan y Hargreaves «la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total» (Fullan y Hargreaves, 1996).

Como constructo: «La *persona del maestro* constituye un término que sintetiza problemáticas diversas, no consideradas en la educación formal y que, junto con la profesional, interactúan con las tareas docentes.» (Domínguez, 2014, p.89); por lo tanto, la vida y profesión docente están entrelazadas.

De igual manera, la persona del docente se sitúa en las líneas de investigación

de Goodson (2003), Hargreaves (2003), Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) que denominamos *vida y carrera docente*; donde el término persona esta subsumido en las historias de vida y biografías docentes, enfoque empleados por estos autores. Para Hargreaves (1999, p. 19) «La calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligadas con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y profesionales».

El término persona ha permitido construir en torno al mismo un haz de características entretejidas a circunstancias y experiencias, que permiten aprehender a la persona del docente en interacción y retroacción con su entorno, y facilitan ver al docente como profesional donde su vida y profesión están entrelazadas y facilita además observar aspectos no considerados por las políticas educativas (Domínguez, 2010).

En el mismo sentido, proponemos la *narrativa* como la vía de acceso a las construcciones docentes, por lo que hemos considerado los universales narrativos, propuestos por Bruner como elementos clave del funcionamiento cognitivo, desde una perspectiva constructivista e interpretativa de la realidad desde un contexto cultural; enfocándonos en que a través de las narrativas las personas van conformando modelos, expectativas y creencias que van elaborando para interpretar, comprender y actuar en el mundo (Domínguez, 2010).

Por consiguiente, el lenguaje es nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y, en realidad, para construir realidades. En tal aserto se funda Bruner cuando plantea la narrativa como una de las dos modalidades de funcionamiento cognitivo; la otra modalidad es la paradigmática o lógico-científica (Bruner, 1988, p. 20). Desde su posición, el lenguaje atribuye un punto de vista desde el cual se ven las cosas, así como una postura hacia lo que se ve (Bruner, 1988). Por lo demás, el devenir de los significados es una creación cultural.

Lo relevante para Bruner (1991) no es cómo están construidas las narraciones, sino la manera en que operan como instrumento de la mente en la construcción de la realidad.

A través de la narrativa es que podemos acceder a las subjetividades docentes, y conocer sus relatos cognitivos y emocionales, para Bruner (1988) la narrativa dará cuenta de lo subjetivo, que se constituye a partir del sistema cultural, donde integralmente se tienen las emociones, las cogniciones y las acciones, en estrecha interdependencia estructural, por lo que no deben plantearse como regiones de la mente o abstracciones; los tres son constituyentes de un todo unificado (Bruner 1988, p. 123).

Es así que los seres humanos se explican sus propias acciones y los acontecimientos humanos principalmente bajo la forma de una narración, relato, drama, nuestra sensibilidad a la narrativa puede ser el principal vehículo para relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, pero la cultura nos provee de las formas de narrativa que empleamos (Bruner, 1988, pp. 78-79).

### 3. Metodología del estudio

Se consideró emplear un estudio cualitativo, donde la atención se dirige a conocer la experiencia subjetiva de los actores sociales acerca de los acontecimientos de su vida personal y sociohistórica (Ito y Vargas, 2005), al significado y sentido que los sujetos atribuyen a los hechos, a los sucesos, contribuiría mejor a conocer y comprender la complejidad y singularidad de la problemática que significaba la reforma educativa 2013 y sus efectos en la comunidad escolar; de ahí que, nos propusimos darle voz al directivo escolar, quien es un actor central en las dinámicas escolares tanto al interior como al exterior, por lo tanto, nuestro interés estuvo puesto en las historias, narrativas del directivo escolar; con base en el método de los estudios de caso, un estudio de casos múltiples; en su aplicación a grupos de personas se denomina estudio de caso colectivo (Stake, 2005).

Por otro lado, tuvimos en cuenta la perspectiva metodológica de *historia oral temática* (Aceves, 1998):

En este sentido, me referiré a la historia oral temática cuando hablo de proyectos que tienen como propósito central el conocimiento de un problema o tema de investigación, y que se constituye como el objeto de conocimiento. De modo que una historia oral temática se constituye más por un conjunto amplio y heterogéneo de relatos de vida que mediante una sola historia de vida. (Aceves, 1998, p. 211).

CUADRO 1: CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS DIRECTIVOS

PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO DE CASO

| Caso | Clave  | Género    | Edad | Estado civil | Antigüedad docente<br>(Años) | Antigüedad en el puesto Directivo | Tipo de puesto directivo |
|------|--------|-----------|------|--------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| A    | CHAFD* | Femenino  | 40   | Casada       | 16                           | 4 de base                         | Directora                |
| B    | CHBMD  | Masculino | 46   | Casado       | 26                           | 15                                | Director                 |
| C    | CHCFD  | Femenino  | 45   | Casada       | 20                           | 8                                 | Directora                |

|   |       |           |    |        |    |             |           |
|---|-------|-----------|----|--------|----|-------------|-----------|
| D | CHDFD | Femenino  | 33 | Casada | 12 | 9 con clave | Directora |
| E | CHEFD | Femenino  | 54 | Casada | 35 | 18          | Directora |
| F | CHFMD | Masculino | 50 | Casado | 29 | 8           | Directora |
| G | CHGMD | Masculino | 45 | Casado | 22 | 4           | Director  |
| H | CHHFD | Femenino  | 50 | Casada | 31 | 9           | Directora |
| I | CHIMD | Masculino | 42 | Casado | 19 | 11          | Director  |
| J | CHJFD | Femenino  | 41 | Casada | 17 | 8           | Directora |

Fuente: elaboración propia

\*La clave de las entrevistas obedece al lugar y orden en que se efectuó la entrevista, género y tipo de directivo.

El número de entrevistas obedece al criterio de saturación en la investigación cualitativa, se refiere al momento en el que se han realizado, en este caso las entrevistas y con cierta diversidad de planteamientos y ya no aparecen datos adicionales o bien la información se repite con otras palabras, como indica Bertaux (1999). «La saturación es el fenómeno por el cual después de un cierto número de entrevistas (biografías o no, por lo demás), el investigador o el equipo tiene la impresión de no aprender nada nuevo, al menos en lo que concierne al objeto sociológico de la entrevista (Bertaux 1976). Volveremos sobre el tema.» (1999, pág.7)

Características de los entrevistados. Las y los docentes directivos escolares cuentan con una edad promedio de 44,6 años de edad, fueron seis directoras y 4 directores, todos casados; con una antigüedad promedio en el puesto de 9.4 años. Y con una antigüedad docente promedio de 22.7 años como docentes, Por lo que cuentan con la experiencia y conocimiento del sistema necesario para la indagatoria.

Procedimiento. Se buscó contactar a las y los docentes, vía telefónica para hacer la invitación a la entrevista y concertar la cita para la reunión que fue vía Zoom debido a la contingencia sanitaria por la pandemia de COVID-19.

La reunión se programó en Zoom un día antes de la cita y se le enviaba por WhatsApp para su confirmación y luego la invitación por Zoom a su correo electrónico.

En la reunión se procedió a presentar al entrevistado un esquema de los temas y momentos generales de la entrevista, con la finalidad de que pudiera ubicarse en el tiempo y contar con una estructura de sus consideraciones, reflexiones y respuestas.



Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de agosto septiembre y octubre de 2020, las cuales se escucharon una y otra vez y se transcribieron las más completas y relevantes de acuerdo a los propósitos de la investigación.

En el análisis de los datos, se empleó el procedimiento de análisis propuesto por Strauss y Corbin (2002) a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo. Este procedimiento es, al principio, un análisis inductivo, pues se examinan las diferentes entrevistas y se construyen las categorías al realizar un trabajo recursivo sobre las mismas; se van reagrupando y, en este reagrupamiento, se va interpretando y arribando a deducciones

Por medio del análisis que ellos proponen, se puede llegar a un *ordenamiento conceptual*; donde se aplican las operaciones básicas de:

- Formular preguntas
- Hacer comparaciones entre los datos

A partir de tal cuestionamiento o comparación se crean las categorías, es decir, las construcciones conceptuales que representan fenómenos.

La investigación fue planteada, para conocer y comprender las historias que los directivos escolares de educación primaria podrían compartir sobre las repercusiones de la Reforma Educativa 2013 en la comunidad escolar; entre las preguntas que formulamos estaban las siguientes: ¿Cómo percibe el director escolar el impacto de la reforma a la educación 2013, en la comunidad escolar? y ¿Cómo visualiza el directivo escolar los cambios profesionales y educativos después de la reforma?

#### 4. Resultados

*La Reforma Educativa 2013: un balance crítico en retrospectiva desde la mirada directiva*

Las directivas y los directivos participantes en esta indagatoria, se distinguieron por una actitud de colaboración, se mostraron positivos hacia su trabajo y hacia los docentes, bajo su dirección; con la información proporcionada evidenciaron su compromiso, y sensibilidad positiva hacia el trabajo y la responsabilidad que han asumido.

Resulta relevante considerar que la indagatoria se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2020, lo cual resulta significativo porque nos encontrábamos inmersos en un hecho histórico, la pandemia del Covid-19, la cual atravesó todos los planos de nuestra vida cotidiana y sigue presente, pues hasta finalizar

el mes de agosto del 2021, las escuelas permanecerán cerradas y han marcado los acontecimientos en el ámbito educativo.

Por lo tanto, la *organización de los resultados* se han organizado de acuerdo con el proceso que se ha desarrollado a partir de las repercusiones de la Reforma Educativa 2013 en la educación y con los maestros, particularmente el trabajo directivo, así como en relación con la derogación de la misma Ley.

#### **4.1. Los directivos (as) y la Reforma Educativa 2013 a distancia: repercusiones**

Un hallazgo significativo fue que los directivos y directivas sin excepción concuerdan en que las autoridades de una escuela primaria son: el director, el subdirector, que ahora son los subdirectores académicos, los asesores técnico pedagógico y el inspector. Estos actores directivos, pueden dar miradas hacia la escuela y la comunidad escolar, desde ángulos diferentes, que pueden integrarse, pues cada uno de ellos cumple con acciones complementarias para el funcionamiento y organización escolar.

Con el propósito de contar con elementos que nos apoyen en esta mirada de los directivos respecto al consenso de las autoridades escolares, encontramos que en documento de la SEP y USICAMM (2020), plantean los perfiles profesionales, para los actores que intervienen en la escuela de educación básica, como marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, además de que el objetivo de presentar los perfiles profesionales constituyen los referentes para los procesos de admisión, promoción, reconocimiento, formación y acompañamiento para el personal mencionado de acuerdo a la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM).

Desde el índice observamos los niveles de responsabilidad que se van planteando, desde aquellos propios del docente como son el de conocer a los alumnos, ofreciendo la atención educativa de inclusión, equidad y excelencia, generando ambientes favorables para los aprendizajes y para la participación de los alumnos, además de participar en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.

Por otro lado, para el personal de asesoría técnica pedagógica (ATP) se le pide que conozca las prácticas de las maestras y maestros y conocer la cultura de la escuela con el propósito de orientar su actividad profesional hacia la excelencia; y orientar hacia el logro máximo de aprendizajes y formación integral de los estudiantes.

Un punto relevante es que un ATP colabora con la supervisión escolar, además de propiciar el vínculo entre la escuela y las familias, comunidades e instancias de

apoyo para fortalecer las prácticas educativas para logra que los alumnos obtengan una formación integral y bienestar.

Calderón, Tovar y García, (2021) nos precisan que:

antes de la LGSPD bastaba que alguna autoridad educativa (director, supervisor, etc.), invitara y comisionara a docentes en servicio para ejercer esta función, pero una vez aprobada, se establecieron diversas disposiciones normativas que regularon el ingreso de los ATP de las cuales se derivan dos vías de acceso...la primera mediante un proceso de promoción sujeto a un concurso de oposición que daba lugar a la obtención de un nombramiento definitivo .... Y la segunda, por reconocimiento temporal (movimiento lateral), es decir, al personal de la educación básica con un desempeño destacado y responsable en el ejercicio de su función. (p.153)

Respecto a las funciones de dirección, estas incluyen al personal que comprende a coordinadores de actividades, subdirectores y directores en la educación básica conforme al Artículo 7, fracción XI de la LGSCMM y citado en el documento de SEP y USICAMM (2020), por lo tanto, al directivo se le solicita asumir su función para que de manera colectiva se construya una cultura escolar orientada a la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia.

Además, el directivo se dirige a la organización del funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de los alumnos. De igual manera el directivo debe promover la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas, a fin de contribuir al bienestar y formación integral de los alumnos.

En relación con otra autoridad escolar, como son los supervisores, en el documento se plantea, que son estos quienes deben conocer las políticas educativas vigentes y la cultura prevaleciente en los planteles escolares con la finalidad de orientar la construcción de una perspectiva en la mejora educativa.

De igual forma el supervisor escolar debe favorecer la transformación en los ámbitos de las prácticas pedagógicas y de la gestión con base en la responsabilidad que su puesto amerita y centrara su atención en la formación integral de los alumnos.

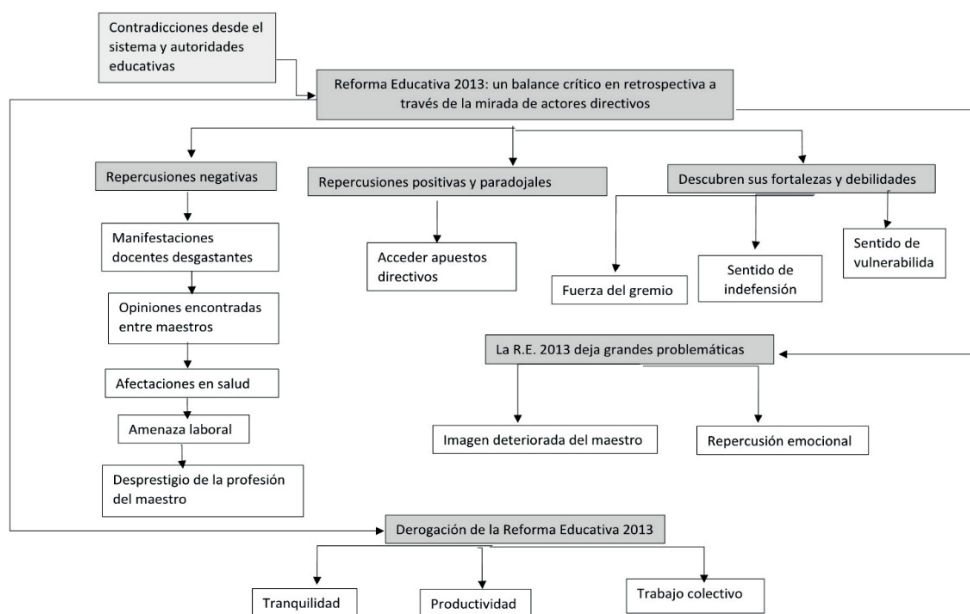
Análogamente el supervisor escolar se vincula con las autoridades, y con diversas instancias de apoyo, comunidades y familia, para contribuir a la mejora y transformación de las escuelas.

Lo expuesto anteriormente, y aunado al hallazgo, nos abre la posibilidad de indagar sobre este sistema de autoridades escolares y su accionar en el funcionamiento escolar

Para precisar, en este apartado se ha considerado las tareas propias del puesto directivo de manera global e indicadas por ellos mismos, lo que permite también acercarnos a cuáles son sus preocupaciones y puntos de interés en su accionar cotidiano.

Desde su mirada directiva, se puede observar de manera conjunta, sus apreciaciones de las repercusiones de la puesta en marcha de la Reforma Educativa 2013, conocida ahora, por los docentes como la «Reforma Peña» en el colectivo de los docentes, durante los años con la evaluación del servicio profesional docente. Se muestra el esquema resultado de los hallazgos de la indagatoria.

ESQUEMA 2. ESTRUCTURA DE LOS HALLAZGOS DE LA INDAGATORIA



Fuente: elaboración propia

Recordemos que la Reforma Educativa 2013, se concretó en dos aspectos la Ley General del Servicio Profesional Docente, y la Autonomía del Instituto Nacional

para la Evaluación de la Educación, encargado de valorar al sistema de educación básica para regular los procesos de ingreso y promoción a puestos docentes, directivos y de asesoría pedagógica. Ante la Reforma Educativa 2013 el docente se enfrentaba a la interrogante de la permanencia en su trabajo y en aprobar un examen cuyo resultado indicará si es idóneo o no, independientemente de su experiencia profesional, además de requerir seguir este proceso cada cuatro años.

La reforma educativa 2013 tuvo diversos efectos, en la comunidad escolar, en las personas, en la organización y en las tareas escolares: desde las disposiciones de autoridades superiores en materia de planes y programas, en los docentes, en el alumnado, con los padres de familia y con la sociedad en general.

Desde *el sistema educativo y las autoridades educativas superiores: las contradicciones*; los docentes trabajan con materiales y programas que provienen de reformas anteriores, lo cual refleja desorganización y falta de estrategias educativas consistentes, como lo señalan los directivos:

... como que se va haciendo una bola de hielo maestra, porque algunos compañeros estaban trabajando con la reforma del 2011 agregándole la reforma del 2013 y los cambios que se fueran dando porque los libros se iban hasta el 2016, los libros de primero y segundo. Entonces es una revoltura de trabajo que al final de cuentas el maestro tiene que acomodarlo en los consejos técnicos con los compañeros pues para no dañar tanto porque... por ejemplo lo de la lectoescritura es muy parecido a la reforma anterior ¿no?, es lo mismo, es el PALEM – Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita , implementado en grupos de 1º y 2º grado de primaria- , es el que se sigue trabajando ¿no?, pero este... en los demás grupos en donde no llegó el material pues exigen que metas otras materias, pero no te dan libros y luego... tienes que dividir el horario en más materias sin material. Entonces pues la verdad es que llega un momento en que los maestros pues no...(CHAFD).

Por otro lado, la Reforma Educativa 2013 tuvo repercusiones negativas, positivas y paradójales en el contexto de los docentes.

Respecto a las *repercusiones negativas*, dio lugar a las *manifestaciones de los docentes* en contra de la reforma a lo largo del país, de entre ellas destacó una pancarta de los maestros chihuahuenses donde se leía «Evaluación sí, pero no así», quienes argumentaron que, sí aceptaban evaluarse, pero no en las condiciones en que se planteaba por las autoridades ni a través de un examen. Se dieron opiniones encontradas

entre los maestros, principalmente entre algunos de ellos y los directivos, quienes opinaban, que, si bien había docentes comprometidos y capaces, había otros maestros que ya no se esforzaban en su trabajo, como lo manifiesta un director:

Cuando venían las evaluaciones, yo recuerdo tener alguna reunión con los compañeros y platicábamos y teníamos pues ya opiniones encontradas y recuerdo que les comentaba... creo que está bien, viene bien este sistema para evaluarnos, porque vemos que muchos compañeros docentes pues como que ya están en su confort, no avanzan. [...] Entonces yo pienso que para esos docentes que tenemos un poquito rezagados yo digo que se van a poner las pilas y pues van a buscar el autoconocimiento porque pues hay que cuidar nuestro trabajo. (CHBMD).

A lo largo del tiempo, en que estuvieron vigentes las evaluaciones al servicio profesional docente, aparecieron diversas publicaciones, sobre los impactos en los docentes tanto en su salud, como en su bienestar en general, entre ellos están los siguientes, un impacto emocional, esperaban respeto y reconocimiento por parte de las autoridades y de los medios de comunicación (Domínguez, 2015), de igual modo, los maestros se sintieron escindidos entre su compromiso profesional y el que tenían con sus alumnos, pues se consideraban amenazados laboralmente (Domínguez 2016). De igual manera, el docente como profesional de la educación se percibió trastocado, impactado en su identidad profesional y en sus ambientes de trabajo sus relaciones cimbradas, (Domínguez, 2017). Las regulaciones emanadas de las leyes de la reforma 2013, «se asumieron con incertidumbre, un cambio radical en la concepción de la profesión docente como estable y duradera para quien elegía la carrera» (Mercado, 2017 p. 123)

Los resultados de esta investigación mantienen que estos efectos adversos en los docentes se dieron y se mantuvieron, bajando un poco o «adaptándose», conforme pasaba el tiempo.

Los directivos asumieron la responsabilidad de contener emocionalmente a sus maestros apoyaron a los docentes a través de la motivación, formando círculos de estudio y acompañamiento personalizado.

Los docentes *afectados en su salud* en gran medida por los efectos del estrés ante la evaluación a su desempeño que ponía en riesgo su permanencia laboral y por lo tanto angustia ante la posibilidad de perder su trabajo.

Se sentían acosados, se sentían poco valorados, se sentían como si la autoridad estuviera desconfiando de su trabajo, de su labor, como si tuvieran que demostrar que son aptos para hacer algo que ya tenían años haciendo. [...] se sintieron señaladas, este... fue muy difícil para ellas. Y luego pues la misma comunidad ¿no?, de ¿te enteraste que a fulanito o a zutanito le toco la evaluación?, así como que ya valieron [...] ¿qué trajo en sí para los docentes esta evaluación?, trajo muchísimo estrés, nosotros lo veíamos. (CHDD)

[Ante los exámenes] Y aquí lo que se creó mucho en los docentes fue una incertidumbre laboral maestra, un terror. (CHAFD)

La reforma fue vista como amenaza laboral y a la figura del maestro desprestigiada, como lo ilustra las palabras de una directora:

Los medios de información bombardearon tanto, bombardearon tanto por la radio, por la televisión, por todas las formas posibles que pudieron de tal manera que los maestros nos sentimos atacados, ... muchos levantamos la voz, escribimos artículos, dimos entrevistas a medios de comunicación, pero lamentablemente nos dimos cuenta que lo que salía de la boca del maestro nunca se publicó en un medio de comunicación (CHEFD)

Veíamos vulnerados nuestros derechos y en los maestros se veía cierta incertidumbre y cierta inconformidad porque pues fuimos sometidos a un ataque constante por los padres de familia, por la información que vertían los medios de comunicación y como ahorita ya se vio que eran medios de comunicación pagados, con intereses creados ¿verdad?, y a parte pues que estaban respondiendo a sus patrones, a sus contratantes y nosotros en medio ahí entre el trabajo, entre lo pedagógico y lo laboral (CHEFD)

De igual manera, los docentes no solo estaban siendo afectados en lo individual, sino que esta reforma perjudico la profesión docente, al desprestigiar la profesión del maestro, el ejercicio, la labor, el trabajo de los maestros ante padres y alumnos:

Cada vez se estaba denigrando la figura del maestro, la profesión del maestro, el trabajo de tal manera que hubo un desprestigio tan grande hacia la labor del docente que eso se empezó a sentir en nosotros como base (CHCFD).

## **También los maestros descubrieron sus fortalezas y sus debilidades**

Los maestros descubrieron que como gremio cuentan con la *fuerza del gremio*, como lo dijo acertadamente una directiva:

Las autoridades educativas, el sistema educativo requiere la participación de cada maestro, de cada escuela, para hacer llegar información o recabar algunos datos, y aunque los docentes se quejan, la mirada directiva reconoce la fuerza que tienen los maestros como grupo, como gremio:

[El maestro] más porque tiene mucha influencia. Cualquier cosa nada más vamos viendo alguna situación que sacan otras instituciones, llámese de la Secretaría de Salud, llámese Derechos Humanos, el Instituto Electoral, llamase... cualquier cosa, todo baja a través de las escuelas. Cualquier cosa que ellos quieran hacer público y que sea bajado a la comunidad llega por las escuelas ... y luego tenemos después la responsabilidad y la obligación de que llegue a los padres, a la comunidad en general. (CHEFD).

Paralelamente los maestros también descubrieron sus debilidades,

Porque le digo que fuimos muy golpeados, muy ninguneados y muy desvalorados. Y tan es así que lo hicieron socialmente. La sociedad qué expresión tenía de nosotros, qué opinión: maestros flojos, bueno no nos oponemos a la evaluación pero que los evalúen a todos, diputados, senados, de todo que los evalúen (CHEFD)

Lo que le estoy diciendo fue algo que se publicó y sabido por todos y por todos los medios. Entonces eso fue lo que nos dejó, ese sentido de indefensión, ese sentido de vulnerabilidad como docentes. Y más aún que las autoridades sindicales ya ven que se hicieron ojo de hormiga, no estuvieron para lo que debieron de haber estado (CHEFD).

Por otro lado, aparecen las beneficios y paradojas emanadas de la reforma educativa 2013 por las propuestas de evaluación al servicio profesional docente.

Algunas autoridades, así como los docentes, lograron obtener su plaza de base como por ejemplo subdirectora académica, otros maestros pudieron concursar por una plaza como director, aun sin contar con la antigüedad que anteriormente se les pedía:

Esta evaluación de la promoción le dio la oportunidad a infinidad de docentes con pocos años de antigüedad de subir a un puesto de dirección, de supervisión, de asesor



técnico [...] porque a fin de cuentas era como prácticamente imposible que un docente con menos de 10 años de servicio llegara a alguno de estos puestos o escalara de manera vertical en su formación, en su función. (CHDFD)

O sea, estuvo bien por esa parte en la que da la apertura para que todas las nuevas generaciones puedan ascender de puesto, pero también se descontroló esta parte y se perdió el sentido y la importancia de la experiencia dentro de la función. (CHDFD)

Pero también la falta de experiencia y la oportunidad de acceder a un puesto directivo dio lugar a problemas:

Si trajo mucho problema... pues a lo mejor no problemas grandes, pero si hubo muchas inconformidades, porque, bueno, tal vez había muchos vicios también dentro de las escuelas, este... los docentes somos tremendos, hacemos nuestras mafias ahí en las escuelas. (CHDFD)

Ejemplo de problemas frente a la conjugación de «falta» de experiencia y el alcanzar un puesto directivo:

Y en ocasiones los problemas que pudo traer fueron que había docentes con mayor preparación, con mayores años de servicio, con mayores experiencias y llegaban directivos súper jóvenes a querer cambiar el mundo y se topaban con que los docentes no lo permitían o el contexto no se dejaba así de simple y generaba esto de ¡como que a un chico de 3 años de servicio va a venir a mí a quererme explicar!, toda esa parte si se generó ahí, este conflicto entre la comunidad docente. (CHDFD).

Igualmente llegaron directivos jóvenes que sí obtuvieron buenos resultados con su comunidad:

Pero por otro lado está muy bien porque hay docentes que llegaron a mover este vicio y cosas que, si lo lograron, que necesitaba la escuela un directivo con esa capacidad y esa juventud para poder cambiar cosas, llega también esa parte buena de que llegan con nuevas ideas, gente preparada, gente con doctorados. (CHDFD)

Paralelamente, hubo docentes que contaban con la antigüedad, pero no lograron el puesto directivo:

Y también por otro lado; por qué no decirlo, también la gente que nunca pudo subir y que también, tenía sus años de servicio, pues con esto pudo ascender a un puesto que no había tenido la oportunidad de ascender. (CHDFD)

Por otro lado, la puesta en marcha de la Reforma Educativa 2013, trajo consigo alteraciones en el funcionamiento y relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, ya hemos visto, algunos problemas entre los docentes, en el desempeño de los mismos maestros, porque encontramos que ante los exámenes hubo docentes que siendo buenos maestros, excelentes y reconocidos, salían suficientes y otros, que no eran considerados así, si contaron con las habilidades para realizar buenos exámenes con resultado de idóneos.

También el desempeño de los alumnos se vio afectado porque los resultados de los exámenes del sistema escolar eran bajos. De igual modo hubo afectaciones en la relación con los padres de familia con los maestros y con las escuelas, pues se dio la desconfianza y la mirada crítica y de censura, adjudicada por los entrevistados debido a la mala imagen que socialmente a través de los medios de comunicación se proyectaba de los maestros.

La Reforma Educativa ha dejado, de manera general, dos *grandes problemáticas* que deberán atenderse, por un lado, la *imagen deteriorada del maestro* y sus impactos en la comunidad escolar y en la sociedad en general y la otra es la *recuperación emocional* de los y las docentes, especialmente aquellos que siendo excelentes maestros obtuvieron en la evaluación apenas un suficiente o aquellos otros que fueron retirados de sus funciones docentes.

#### **4.2. Derogación a la Reforma Educativa 2013: 15 de mayo de 2019**

Los directivos, formulan sus visiones y percepciones en perspectiva, respecto a los acontecimientos que sucedieron entre el colectivo de docentes al derogarse la ley de la Reforma Educativa 2013 el 15 de mayo de 2019 (DOF,15/05/2019).

Es importante destacar que al reconsiderar lo que paso entre los docentes al derogarse la ley en el artículo 3º constitucional, llevan a cabo, todos ellos, planteamientos reflexivos y comparativos, entre un antes, cuando la Reforma Educativa 2013 estaba en vigor y después al derogarse.

Todos los directivos coinciden en que para los docentes fue un «festín relajante», aunque también hubo maestros que querían evaluarse, al ver que otros maestros con poca antigüedad pudieron acceder a una plaza directa, pero ya no

hubo evaluaciones en los últimos dos años antes de la derogación de la ley de la reforma.

Sin embargo, ante la derogación dicen los directivos, se escucharon voces de maestros que señalaban:

[...] sí compañeros, ganamos un round, pero todavía no ganamos la batalla. Porque luego se quedan muchas cosas en el tintero como ahorita lo vemos. Hay muchas cosas que no cambiaron. Hay leyes secundarias, hay cuestiones que todavía no se han tocado, y esas cosas son las que nos van a afectar y nos van a seguir afectando más adelante. (CHEFD).

[...] pero no bajemos la guardia, sigamos preparándonos, sigamos haciendo lo que mejor sabemos hacer y esperar a ver cómo viene la cuestión. Pero ahorita como que hubo un respiro. (CHEFD).

Entre los beneficios de la derogación de la ley se observó en el colectivo, que fue muy productivo, pues realizaban reuniones académicas, preparaban con más cuidado sus clases y prestaban mayor atención a sus alumnos, se dio una tranquilidad laboral, porque antes se sentían «en la mira». Los docentes pudieron trabajar múltiples actividades didácticas, se dio más trabajo colectivo, porque antes los maestros se habían distanciado, salían y se iban a las 12:30 hora de su salida, en cambio después se quedaban más tiempo ya fuera conversando como antes o trabajando en beneficio de los alumnos, porque durante las evaluaciones al servicio profesional docente, se encerraban a estudiar, invirtieron en cursos donde los preparaban para los exámenes.

Asimismo, los directivos puntualizan aspectos que contribuyeron al malestar de los docentes, como el que ya no habrá escalafón, ni se exigía la antigüedad, su preparación ya no tenía valor, lo único que importaba era que tuvieran dos años de antigüedad y hacer un examen, y entonces, como dice un directivo:

muchos profesores... nos hicimos especialistas en hacer exámenes (CHBMD).

A eso se dedicaban, a estudiar y hacer exámenes ... a eso se dedicaban, estudiar y hacer exámenes, aunque en su grupo dejaran mucho que desear. (CHBMD).

Pero también...

Ya se fue, pero se quedan con el golpe dado, el golpe lo recibieron, el golpe lo recibieron los maestros y fueron casi... pues cuántos años fueron de estar con esa presión.

Quitaron mucho tiempo para hacer cosas verdaderamente importantes (CHFMD).

El colectivo de docentes perdió el proceso de los trabajos colectivos, la evaluación les exigía capacidad de redacción, aspecto que los docentes requieren practicar más, se dio división entre los maestros, aunque hubo directivos, que trataron de salvar la situación formando círculos de estudio.

Finalmente, los maestros se relajaron ante la derogación de la ley, especialmente porque no sentían la presión de perder su trabajo, con ello fueron recuperando la atención en su trabajo, en especial a los alumnos y rescatar el trabajo colectivo, pero también sin confiar del todo en las disposiciones educativas que están por venir y que han quedado en suspenso frente a la pandemia y la emergencia sanitaria que aún continúa en 2021.

## CONCLUSIONES

Indudablemente la Reforma Educativa 2013, dejó huella en el magisterio, conocer la perspectiva en retrospectiva a través de uno de sus actores centrales, significa completar una serie de estudios emprendidos al respecto.

La investigación se perfiló a las percepciones y significados que los directivos de educación primaria proporcionaron y que consideraron tuvieron efectos en el colectivo escolar con la aplicación de las leyes de la Reforma 2013, que duró aproximadamente cuatro años, así como su derogación en mayo de 2019.

Los directivos escolares, se encontraron en una situación complicada, por un lado, como autoridad educativa, tenía acceso y obligación de conocer la Ley General del Servicio Profesional Docente a través de cursos que les eran impartidos, también llegaron a considerarla como una oportunidad para que maestros que ya no se esforzaban por innovar sus clases lo hicieran, llegando a tener conflictos con su personal.

Pero también los directivos escolares, cumplieron con tareas de contención emocional -apoyo- a sus maestros para que pudieran prepararse mejor, llegando a formar círculos de estudio para ellos y otros docentes interesados.

En lo personal, los directivos vivieron las incongruencias de una evaluación del ejercicio profesional docente, que consistió en presentar exámenes y elaborar escritos, pues pudieron ver que excelentes maestros obtenían un resultado de maes-

tros no idóneos, de acuerdo al sistema de evaluación y docentes a los que consideraban que no se esforzaban en su trabajo, obtenían excelentes resultados.

Por otro lado, algunos directivos, eran objeto de desconfianza por parte de los maestros, quienes llegaron a considerar que eran ellos quienes proponían sus nombres para ser evaluados y en medio de estas situaciones encontradas los directivos también tuvieron que someterse a la evaluación para refrendar su puesto como autoridad.

Así, la Reforma Educativa 2013, tuvo efectos negativos, a la distancia positivos y paradójales, se vivió como amenaza laboral y la figura del maestro se vio desprestigiada. Entre las consecuencias positivas y paradójales estuvieron que jóvenes maestros pudieran optar por una plaza como directivos o consolidar puestos que antes eran comisiones como el de asesor técnico pedagógico, al igual que se dieron confrontaciones entre docentes. La Reforma afectó emocionalmente a los docentes con estrés y tensiones cuya recuperación llevará más tiempo. Finalmente, los docentes tomaron conciencia de su fortaleza, pero también de su vulnerabilidad como comunidad educativa al servicio de la sociedad.

La derogación de la Reforma 2013 trajo consigo que el docente fuera más productivo, y ganara tranquilidad laboral además de recuperar el trabajo colegiado que a raíz de la reforma se había deteriorado o puesto en pausa.

Esta visión en retrospectiva, permitirá valorar y revalorar aquellas fortalezas de la comunidad escolar que puedan dirigirse a la mejora escolar y de cada uno de sus integrantes.

## REFERENCIAS

- Aceves, Lozano. J.E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Á. J. Galindo, Cáceres J. Técnicas de investigación. *Sociedad, cultura y comunicación* (pp.207-276). México: Pearson y Addison Wesley Longman.
- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultura, S. A.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. En *Proposiciones*, núm. 29 (pp. 1-22)
- Bolívar, A., Domingo, J. Y., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, vol.18, núm.1 (pp. 1-21.)
- Calderón, L.V. J., Tovar, G.A.D. y García, S.T. (2021). Las y los asesores técnico pedagógicos

- en la educación básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1994-2020). En Calderón, L. V. J. y Aguayo, R. L. M. (Coordinadores) (2021) *Formación y profesión docente entre las prescripciones teorías y prácticas educativas* (2021) Taberna Librería Editores, UPN Unidad Zacatecas.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2013) Ley General del Servicio Profesional Docente. México. En *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013.
- Cuevas, C. Yazmin. M. (coordinadora). (2018) *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y CONACYT.
- Day, Ch. y Gu Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos*, Narcea: Madrid.
- Diario Oficial de la Federación* (2013), Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, México, consultado el 16 de marzo de 2017.
- (DOF: 15/05/2019) DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019) Consultado 12/ 09/2020
- (DOF: 30/09/2019) DECRETO por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lart3\\_mmce.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lart3_mmce.htm)
- (DOF: 30/09/2019) DECRETO por el que se expide la Ley General del Sistema de la carrera de las Maestras y los Maestros Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019) Consultado el 14/09/2020
- Díaz, B. A. (Coord.) (2017). *Docencia y Evaluación en la Reforma Educativa 2013*. UNAM –IISUE, México.
- (2014). Capítulo II. El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en construcción y desarrollo de una investigación. En Díaz-Barriga A. y Luna, M. A. B. Coord. (2014) *Metodología de la Investigación Educativa*. México: Ediciones Díaz de Santos y Universidad Autónoma de Tlaxcala (pp. 43-68).
- Díaz Barriga A. y Jiménez-Vázquez, M. (2020). La evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente. En Díaz Barriga, A. (Coord.) (2020) *La evaluación del desempeño docente* (pp. 101-150). IISUE-UNAM
- Domínguez, C. C. (2010). *La persona del maestro a través de sus relatos docentes: una perspectiva sistémica* [Tesis de Doctorado en Educación] Universidad Pedagógica Nacional.

- (2014). *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Horizontes educativos.
- (2015) La persona del maestro: impactos emocionales de la reforma educativa 2013. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Chihuahua, México
- (2016) Docente escindido entre su compromiso al alumnado y la evaluación a su servicio profesional en el contexto de la Reforma 2013. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua. REDIECH. Ciudad Juárez Chihuahua, México.
- (2017). El docente de Educación Básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional. En Díaz Barriga A. (Coord) *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. (pp. 157- 188 ) IISUE- UNAM
- (2017) El docente ante las relaciones cimbradas por la Reforma Educativa 2013. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación Educativa. Currículo. Tlaxcala, México
- (2020) Impacto de la evaluación en los profesionales de educación básica en el marco de la Reforma Educativa 2013. En Díaz Barriga, A. (Coord.) (2020) *La evaluación del desempeño docente* (pp. 101-150) IISUE-UNAM.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos*. México: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp.733-758).
- Hargreaves A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Argentina: Amorrortu.
- (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. España: España: Morata
- Ito, Sugiyama M. E. y Vargas Núñez B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza y Porrúa.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Argentina: Lumen. Editorial Universitaria.
- Mercado, M. L. (2017). Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño. En Díaz Barriga A. (Coord), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (pp. 91-126) IISUE- UNAM
- SEP y USICAMM. Educación Básica (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisor escolar*. SEP, México
- Stake, E. (2005). *Investigación en estudios de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.



## LOS AUTORES

CECILIA MEDEL VILLAFañA. Licenciada en Educación, Maestra en Ciencias con Sociología Educativa y Doctorante del Programa en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Es profesora de la Escuela Normal Oficial de Irapuato con perfil deseable PRODEP. Actualmente es docente- investigadora. Contacto: cmedelv@enoi.edu.mx

LÁZARO UC MAS. Normalista rural. Licenciado en Psicología educativa, maestro en Educación Práctica Educativa. Estudios de doctorado en Ciencias de la Educación, estudiante del Doctorado en desarrollo educativo. Ha sido director de escuela primaria en el estado de Guanajuato, docente de posgrado en la BECENOG y de varios programas de posgrado en el estado de Guanajuato, ponente en diversos congresos nacionales e internacionales y autor de dos libros, uno sobre expresiones emocionales y otro sobre práctica educativa. Sus líneas de investigación son los constitutivos de la práctica educativa y la gestión y el acompañamiento docente. Contacto: hochob2002@hotmail.com.

CAROLINA HERNÁNDEZ MATA. Profesora de educación preescolar y maestra en Enseñanza por el Instituto Irapuato. En el 2010 se incorporó al trabajo en Jardines de Niños Rurales, es profesora y coordinadora de la licenciatura en educación preescolar en la Escuela Normal Oficial de Irapuato. Contacto: chernandezm@enoi.edu.mx

ALEJANDRO TREJO ÁVILA. Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Pedagogía, en Derecho e Ingeniero en Electrónica. Maestro en Administración con especialidad en recursos humanos y Mercadotecnia. Maestro en ciencias con Especialidad en Sociología de la Educación y maestro en Derecho Constitucional. Doctorante en el Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Actualmente es profesor en la Escuela Normal Oficial de Irapuato. Contacto: atrejoa@enoi.edu.mx

MAURA VERÓNICA MATA DE LA PAZ. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» de Cañada Honda, Ags. Maestra en Educación (Práctica docente) por la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes «Profr. José Santos Valdés». Ha sido docente de educación primaria y formadora de profesores en la normal de la cual egresó, miembro del Cuerpo Académico «Práctica docente y procesos de formación inicial». Su área de estudio son los contenidos básicos de la Lengua escrita y las Matemáticas. Es estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Contacto: maura.veronica@hotmail.com

FERNANDO BERNAL ACEVEDO. Maestro en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN. Ha trabajado como docente de educación primaria y más recientemente en la formación de profesores a nivel de licenciatura y posgrado en diversas instituciones de educación superior en México. Actualmente se desempeña como profesor investigador en la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez», de Cañada Honda, Ags. Su campo de estudios actual es el papel del lenguaje y los sistemas de representación en la resolución de problemas vinculados a los contenidos educativos del nivel básico. Contacto: fherbernal@hotmail.com

MA. ANTONIA HERNÁNDEZ YÉPEZ. Profesora de Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, y licenciada en Español por la Normal Superior de Tamaulipas. Maestra en Educación por la Escuela de Postgrado de Normal Superior de Tamaulipas. Docente Investigadora en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Actualmente es estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN y subdirectora académica en la Benemérita Escuela Normal de Tamaulipas. Contacto: antonia.hernandez@benft.edu.mx

ALMA MA. DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA. Egresada de la Benemérita Escuela Normal Federalizada del Estado de Tamaulipas. Licenciada en Lengua y Literatura por la Escuela Normal Superior de Tamaulipas. Maestra en Administración de Centros Educativos por el Instituto Tamaulipeco de Investigación y Desarrollo de la Docencia y doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha desarrollado diversas investigaciones en la línea de Práctica docente y cultura profesional. Actualmente es docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 donde coordina el Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: salinasamparo@gmail.com

LORENA ALEJANDRA MEDINA HERNÁNDEZ. Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas. Maestra en Educación Básica por la la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Actualmente es docente de Educación Preescolar, asesora de la Maestría en Educación Básica de UPN-Zacatecas y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en UPN-Zacatecas. Su línea de investigación es la enseñanza de las matemáticas en Preescolar. Contacto: lorealwera@gmail.com

LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN. Profesor de educación primaria (CRENA, 1980). Maestro en Educación en el Campo Formación Docente y doctor en Educación (especialidad en Educación Matemática) por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesor en la educa-

ción primaria, en bachillerato, en escuela normal, en la Unidad Académica de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas y en la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es coordinador en el capítulo noreste de la UPN, del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: L\_aguo@yahoo.com.mx

LORENIA HERNÁNDEZ CERVANTES. Licenciada en Educación Preescolar. Maestra en Dificultades en el Aprendizaje y maestra en La Enseñanza de la Historia. Máster y doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente trabaja como profesora de educación preescolar en la Secretaría de Educación Pública de Michoacán y colabora como revisora en la *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*. Contacto: hernandezlorenia@gmail.com

JOEL DE ÁVILA SIFUENTES. Licenciado en educación y maestro en educación básica por la UPN, Unidad Zacatecas. Diplomado de Formación para la Función de Supervisor Escolar y en Docencia y mediación tecnológica. Actualmente es estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN y director técnico del nivel educativo de preescolar. Contacto: joel.de.avi@zac.nuevaescuela.com.mx

JAIME ROGELIO CALDERÓN LÓPEZ VELARDE. Licenciado en Antropología Social (Escuela Nacional de Antropología e Historia de México). Maestro en Pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Ha desarrollado su experiencia profesional en el área de la educación de adultos, educación comparada y en la formación de docentes en las Unidades Ajusco y Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y de la Red temática de Investigación en Educación Rural. Actualmente es coordinador de Investigación y Posgrado de la Unidad Zacatecas de la UPN. Contacto: peri984@hotmail.com

CAROLINA DOMÍNGUEZ CASTILLO. Licenciada en Psicología y maestra en Psicología Clínica por la UNAM. Maestra en Terapia Familiar Sistémica por IREFAM. Doctora en Educación por la UPN-Ajusco. Actualmente es profesora en la UPN del Estado de Chihuahua con reconocimiento al perfil PROMEP. Es miembro de la *International oral History Association IOHA*. Sus líneas de investigación son la persona del profesional docente, su formación y carrera, así como las Reformas Educativas y sus impactos. Contacto carolina.dom.castillo@gmail.com



Taberna Libreria  
Editores

SER PROFESOR Y DOCTORANTE  
EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE,  
APORTES AL DESARROLLO PROFESIONAL DESDE Y SOBRE LA PANDEMIA

de Luis Manuel Aguayo Rendón  
y Jaime Calderón López Velarde  
(coordinadores)

se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2021  
en los talleres gráficos de

Ulloa & Wiant Editores, S. de R. L., C. V.  
Cuidado de edición a cargo de los coordinadores.  
500 ejemplares

Difíciles son los días que corren en estos tiempos, la contingencia sanitaria ha detenido al futuro o al menos lo presenta incierto, oscuro, casi imposible. Pocas cosas seguras hay en estos tiempos, incluso la certidumbre sobre la vida misma se ha perdido, nadie sabe lo que pasará mañana. Tiempos inciertos los que nos han tocado vivir y, sin embargo, el derrumbe de las certezas se venía anunciando ya desde hace 50 años cuando la incertidumbre se ubicaba como uno de los conceptos centrales en la obra de Edgar Morin, quien ya desde los años 70 del siglo pasado exponía sus ideas respecto del paradigma de la complejidad.

Lo complejo o *complexus*, afirmaba Morin, alude a lo que está «tejido junto», a cuando se tiene conciencia de que los elementos que forman un todo son inseparables «y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, entre las partes y el todo, entre el todo y las partes y entre las mismas partes». Por esta razón el pensamiento complejo permite unir la unidad con la multiplicidad y es esta complejidad la que nos impone varios desafíos, como lidiar con la incertidumbre.